

# *Revista Educación, Política y Sociedad*

---

ISSN 2445-4109

Número 1(1), enero-junio 2016



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## Revista Educación, Política y Sociedad

Revista para la difusión de artículos que aborden temas de relevancia en el ámbito de las políticas educativas y de la educación como práctica relacionada con la construcción social.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en español.

### Correo electrónico:

[educacion.politica.sociedad@gmail.com](mailto:educacion.politica.sociedad@gmail.com)

### Equipo editorial

Director:  
Héctor Monarca

Responsables de redacción:  
Soledad Rappoport  
Noelia Fernández-González

Consejo científico nacional-internacional:  
Dante Castillo (Universidad de Santiago de Chile, Chile)  
Enrique Díez (Universidad de León, España)  
Geo Saura (Universidad de Barcelona, España)  
Natalia Coppola (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Ricardo Lozano (Yeditepe University, Turquía)  
Francisco Javier Pericacho (Universidad Antonio de Nebrija, España)  
Josete Cardoso (Instituto Federal Farroupilha, Brasil)  
Jaquelina Noriega (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)  
Ramon Ferreiro (Nova Southeastern University, EEUU)  
Joana Sousa (Universidade do Minho, Portugal)  
Claudia Talavera (Universidad Autónoma de Barcelona, España)

Edita: Asociación «Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos»



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## TABLA DE CONTENIDOS

	<b>Págs.</b>
<b>Sobre educación, política y sociedad</b> <b>Héctor Monarca</b>	<b>4</b>
<b>Notas para acotar el debate sobre el sentido de la escuela</b> <b>Noelia Fernández-González</b>	<b>10</b>
<b>Sistemas de evaluación de la calidad educativa:</b> <b>repercusiones en la construcción del conocimiento</b> <b>Carlos Tortajada</b>	<b>22</b>
<b>Nuevas formas de control postburocrático en la educación:</b> <b>PISA en los discursos políticos gubernamentales en España</b> <b>Luz Herrero-Casado</b>	<b>33</b>
<b>La evaluación de calidad como medio de transformación</b> <b>educativa</b> <b>Miguel Ávila-Gómez</b>	<b>50</b>
<b>Las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y</b> <b>Dinamarca</b> <b>José Luis Romero-León</b>	<b>70</b>



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## Sobre educación, política y sociedad

About education, policy and society

### Héctor Monarca<sup>1</sup>

La revista *Educación, Política y Sociedad* nace en un contexto donde la producción académica ha aumentado significativamente. La cantidad de revistas y artículos que se publican continuamente en ellas ha alcanzado números como nunca antes había sucedido.

Este aumento se da en un contexto de profundas transformaciones sociales (Dubet y Martucceli, 2000), muchas de las cuales se vienen gestando desde hace ya tiempo. El rasgo global de estas transformaciones, su relación con la expansión del neoliberalismo y neoconservadurismo como formas cada vez más dominantes de entender el mundo, la sociedad, la economía... hacen que la crítica de Herbert Marcuse (1968) tenga hoy quizá más vigencia.

Se habla de nuevas fabricaciones, nuevas instituciones, nuevas subjetividades que surgen en un complejo escenario de interacciones, entre dominaciones y resistencias (Ball y Olmedo, 2014; Ball, 2003).

El aumento de la producción académica, el número cada vez más alto de artículos publicados, se hace en un contexto marcado por estas nuevas fabricaciones, nuevos dispositivos para la fabricación de instituciones y subjetividades (Ball, 2013). Los números juegan un papel clave en estas nuevas formas de gobierno (Ball, 2015; Grek, 2010; Monarca, 2015; Popkewitz, 2009), el factor de impacto (FI) ha acaparado la lógica de «las buenas revistas» y, bajo ese supuesto, también la lógica de los «buenos artículos»... Así, las nuevas formas de

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, [hector.monarca@uam.es](mailto:hector.monarca@uam.es)

colonización acampan legitimadas por estos procesos de fabricación de realidades (Schriewer, 2011).

Unido a esto, encontramos los nuevos negocios relacionados con la producción académica que se han instalado con escaso cuestionamiento: congresos en los que se pagan altas tasas de inscripción para poder presentar los propios trabajos, revistas que cobran altas cuotas de suscripción a quienes quieren acceder a ellas, servicios ofrecidos a los autores y las autoras para intentar publicar en las «buenas revistas» o pagos directos que hay que realizar para poder hacerlo, grandes monopolios que agrupan a cantidad de revistas e, incluso, gestionan los índices de impacto. En fin, la privatización del conocimiento, su producción, su difusión; instalada ya con una naturalidad que asombra bajo una clara racionalidad performativa (Ball, 2013). Quizás éste sea el significado real de la tan renombrada sociedad del conocimiento, un término no libre de controversias que, desde un punto de vista crítico, no es otra cosa que la mercantilización de los afectos, del intelecto y del conocimiento: el capitalismo cognitivo (Vercellone, 2009).

Pero el problema no está solo en el negocio que todo esto genera, en la privatización y apropiación de conocimientos generados socialmente, públicamente muchos de ellos, que refuerzan las desigualdades en las oportunidades para acceder al conocimiento socialmente producido. Sino en el «poder colonizador» que tienen estos monopolios y las racionalidades implícitas de estas formas de construir realidades (Schriewer, 2011): conocimiento, prácticas científicas, prácticas de publicación, prácticas de investigación, etc. En este sentido, la crítica más dura debe ser al poder simbólico y técnico de esta racionalidad (Bourdieu y Wacquant, 2008), escondida bajo el valor asumido de una forma de entender la objetividad que nos remonta a los debates de finales del siglo XIX (Monarca, 2006).

Resurge así, en el caso de las ciencias sociales y humanas, un trasfondo positivista, cuya idea esencial es que la validez la aportan las “investigaciones empíricas”, asumiendo un supuesto casi natural de la investigación como “descubridora” del conocimiento. De esta manera, el conocimiento como

producción sociohistórica pierde valor y los procesos de asignación de significados quedan implícitos, ocultos en los procesos y procedimientos metodológicos que «descubren la realidad». El sujeto queda legitimado por los procedimientos que aplica, y los posibles posicionamientos no asoman como tales, sino como verdades que resultan mecánicamente de las técnicas aplicadas.

Por supuesto, hay procesos de resistencia y hay quienes intentan generar alternativas. Los procesos de apropiación y resignificación por parte de los sujetos es algo inevitable. Sin embargo, los macroprocesos históricamente han descuidado este detalle, aunque los nuevos dispositivos de fabricación de instituciones y subjetividades parecen haber querido recuperar el terreno ignorado (Saura y Luengo, 2015). Las nuevas formas de gobernanza se dirigen al sujeto, a lo cognitivo, a impactar de forma directa en su forma de pensar y actuar (Foucault, 2004, 2007).

De momento, da igual que grandes intelectuales hayan cuestionado duramente los sistemas de evaluación de la calidad científica de las producciones (Borrego y Urbano, 2006; Giménez-Toledo, 2015; Herrán y Villena, 2012). Da igual que la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación hecha en diciembre de 2012 fomente el uso crítico del factor de impacto (Nassi-Calò, 2013), y el mismo premio Nobel Randy Schekman (2013), sugiera dejar de usarlo como indicador para decidir subvenciones, concursos o premios, no negando la importancia de las buenas publicaciones, sino proponiendo a cambio contemplar la calidad real de los trabajos, la cual, en muchas ocasiones nada tienen que ver con las citas de las revistas donde se publican y, en ocasiones, ni siquiera del artículo que las recibe.

Esta revista nace con la intención de abrir un espacio para el debate, el análisis, la crítica, el contraste... Nace también con la intención de generar un espacio para la «multiplicidad de voces», un espacio para que un amplio abanico de «actores» puedan expresarse por este medio.

En este caso, este primer número se compone de cinco artículos. En el primero de ellos, Noelia Fernández-González (2016) aborda el debate sobre el sentido de la educación dentro de la escuela y analiza los elementos que deben

ser tenidos en cuenta para hacerlo. En el segundo trabajo, Carlos Tortajada (2016) presenta un ensayo en el que analiza la forma en que el proceso de globalización actual afecta a la construcción del conocimiento de los sujetos. Por su parte, Luz Herrero-Casado (2016) hace una crítica al papel de las evaluaciones externas en las políticas educativas contemporáneas, específicamente PISA, las cuales son contempladas por la autora como nuevas formas de control postburocrático en la educación. En el cuarto trabajo, Miguel Ávila-Gómez (2016), aunque critica las evaluaciones externas actuales, da lugar a la posibilidad de una evaluación alternativa transformadora. Finalmente, José Luis Romero-León (2016), nos ofrece un análisis comparado de las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca.

### **Referencias bibliográficas**

- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 50-69.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, XV(37), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 13-16). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54 (1), 85-96
- Borrego, Á. y Urbano, C. (2006). La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades. *Información, cultura y sociedad*, 14, 11-27.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Fernández-González, N. (2016). Notas para acotar el debate sobre el sentido de la escuela. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 10-21.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Giménez-Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico. *RELIEVE*, 21(1), art. M2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5160
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Herrán, A. y Villena, J.L. (2012). Algunas Críticas a la Evaluación del Profesorado Universitario Centrada en el Impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 287-303). Madrid: Pirámide.
- Herrero-Casado, L. (2016). Nuevas formas de control postburocrático en la educación: PISA en los discursos políticos gubernamentales en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 33-49.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona. Seix Barral.
- Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nassi-Calò, L. (2013, 16 de julio). Declaración recomienda eliminar el uso del Factor de Impacto en la evaluación de la investigación. Recuperado de <http://blog.scielo.org/es/2013/07/16/declaracion-recomienda-eliminar-el-uso-del-factor-de-impacto-en-la-evaluacion-de-la-investigacion/>

- Romero-León (2016). Las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 70-83.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135.
- Schekman, R. (2013, 11 de diciembre). Por qué revistas como Nature, Science y Cell hacen daño a la ciencia. *El País*. Recuperado de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386798478\\_265291.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386798478_265291.html)
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso y H-E. Tenorth (Comp.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.
- Popkewitz, Th. (2009). Globalization as A System Reason: The Historical Possibility and the Political in Pedagogical Policy and Research. En Th. Popkewitz y F. Rizvi (Eds.), *Globalization and the Study of Education* (pp. 247-267). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tortajada, C. (2016). Sistemas de evaluación de la calidad educativa: repercusiones en la construcción del conocimiento *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 22-32.
- Vercellone, C. (2009). Cognitive capitalism and models of regulation wage relations: lessons from Anti-CPE Movement. In Edu-factory Collective (Ed), *Toward a Global Autonomous University* (pp- 119-124). New York: Autonomedia.

# Notas para acotar el debate sobre el sentido de la escuela

## Notes to delimit the discussion on the meaning of school

**Noelia Fernández-González<sup>1</sup>**

### Resumen

El objetivo de este trabajo es circunscribir el debate sobre el sentido de la educación dentro de la escuela y señalar algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta para abordarlo. La escuela es el modo en que el Estado moderno ha institucionalizado la educación de los y las más jóvenes, y frecuentemente se ha pretendido abordar la relación entre sociedad y educación a través del problema más concreto de la relación entre el Estado y la escolarización (Kemmis, 1988). Por eso, se pretende aquí aclarar la entidad propia de cada una de estas dos discusiones. Por otro lado, se señalan algunas ideas que dan cuenta de la complejidad de este debate, el del sentido de la escuela.

**Palabras clave:** Educación, escuela, sociedad, currículum.

### Abstract

The objective of this article is to delimit the discussion on the meaning of education at school. Moreover, we want to point out some elements to be taking in consideration when addressing this discussion. The school is the particular institution of education in the modern state. Frequently the relation between

---

<sup>1</sup> Licenciada en Derecho y en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Personal docente e investigador en formación en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM. Email: [noelia.fernandezg@uam.es](mailto:noelia.fernandezg@uam.es)

education and society is addressed from the bases of the most particular issue of the relation between state and school (Kemmis, 1988). This is why we want to highlight the difference of both issues. On the other hand, we want to point out some ideas that reflect the complexity of the discussion on the meaning of the school.

**Key words:** Education, school, society, curriculum.

## 1. Introducción

Es común escuchar reivindicaciones de una mayor calidad de la educación. En los discursos educativos esta preocupación por la calidad educativa ha venido estrechamente vinculada a una visión concreta de la educación construida desde un postulados neoliberales (Fernández-González, 2015). Asimismo, se entiende que la última reforma educativa española, la LOMCE de 2013, instala en la escuela algunos significados sobre la educación que no han sido suficientes discutidos y debatidos, pero que reorientan los fines de la escuela (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2009).

La calidad constituye lo que Laclau (2005) denominaría un significante flotante, es decir, un significante vacío, un significante sin un contenido concreto, pero que es percibido como algo positivo por la comunidad, de tal manera que pronunciarse en contra de la calidad educativa es equiparado a posicionarse en contra de la propia comunidad. Así, las fuerzas políticas tratan de presentar sus objetivos políticos como los que mejor llenan ese vacío, esa idea de calidad. Sin embargo, aunque expresen su preocupación por la calidad, ciertamente no comparten una misma imagen sobre ésta. Es por todo esto que Ozga (2008) llega incluso a sostener que la discusión sobre la calidad no es más que una distracción, como la que emplean los magos para que no se vean sus trucos, y propone que la cuestión de la calidad deba ser entendida como una tecnología de gobierno. No olvidemos en ningún momento los orígenes del discurso sobre la calidad, traído al terreno educativo desde el mundo empresarial.

Siguiendo esta línea, creemos que los debates sobre la calidad sirven a sus emisores, ya sea consciente o inconscientemente, para enmascarar un debate más profundo sobre los fines de la educación. Así, no se pretende aquí abordar el discurso de la calidad, sino señalar la necesidad de retomar el debate sobre los fines de la escuela (Gimeno, 2013; Monarca, 2009) y de que este debate sea una muestra de política democrática, tal y como la define Castoriadis (1996), como un acto lúcido y expreso de cuestionamiento de las instituciones existentes, en el que colaboren todos los miembros de la colectividad. Dentro de esta intención concreta, este texto pretende ofrecer algunas notas para circunscribir el debate y, al mismo tiempo, dar cuenta de su complejidad.

## **2. Sobre la relación entre sociedad y educación**

La relación entre educación y sociedad ha sido motivo de reflexión teórica y filosófica desde la Antigüedad. Tanto en *La República* de Platón (trad. 2008) como en la *Política* de Aristóteles (trad. 2005) se aborda la cuestión de la educación. En ambos casos los filósofos griegos piensan en un tipo de educación que se adecue a la sociedad ideal que prefiguran en sus textos. Sin embargo, la concepción de la educación en el pensamiento antiguo es demasiado estática. Entiende Kemmis (1988) que es bastante después, con las teorías de Comenio, Fröbel o Pestalozzi que se supera ese carácter estático y se empieza a concebir la educación como un medio para transformar la sociedad.

Gimeno (2000) habla de optimismo pedagógico para referirse a esta confianza en la educación como medio para la transformación social. Encuentra los fundamentos de este optimismo en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII, concretamente en las ideas de Kant y de Rousseau, por ser dos pensadores nucleares que han marcado la tradición de la modernidad (Gimeno, 2013). Sin duda, ambos autores confiaban profundamente en la perfectibilidad del ser humano a través de la educación y, en consecuencia, en las posibilidades de la educación para construir una sociedad y un mundo mejores. Así, decía Kant en 1803, “una buena educación es precisamente el origen de todo el bien el mundo” (trad. 1984, p. 36). Para él, la educación es el medio para alcanzar la

transformación del modo de pensar de los hombres, asunto sin el cual no será posible una verdadera revolución (Kant, trad. 1999).

Por su parte, Rousseau, quien es considerado padre de la pedagogía moderna por su sensibilidad psicológica hacia el infante, veía la educación como el único medio posible para la emancipación del hombre. El pensamiento del ginebrino parte de una contundente crítica a las instituciones de su tiempo que, en su opinión, tenían como único fin encadenar al ser humano: "El hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose en una envoltura; a su muerte se le mete en un ataúd; mientras conserva la figura humana vive encadenado por nuestras instituciones" (Rousseau, trad. 1980, p. 100). Extiende su crítica a las instituciones escolares, "esos establecimientos irrisorios llamados colegios" (p. 99). A partir de aquí, el objetivo de la educación que propone para Emilio es el de formar un hombre libre. Quizás no se ha destacado suficientemente la estrecha relación entre la propuesta política de Rousseau y su propuesta pedagógica. Como Rubio (2009) pone de relieve, su perspectiva sobre la educación evolucionó de manera pareja a su pensamiento político, y concretamente, *Emilio o de la educación* y *El contrato social* (trad. 2004) fueron publicados por primera vez en el mismo año, en 1762, constituyendo así una "estructura convergente" (Rubio, 2009, p. 212). Ambos libros parten de una misma crítica a las instituciones de su tiempo y tienen el mismo objetivo, posibilitar la libertad del hombre y del ciudadano, si bien poniendo el foco de atención en aspectos diferenciados. En *El contrato social* prefigura cuáles habrán de ser las instituciones políticas que hagan posible esa libertad. Implícitamente, Rousseau (trad. 2004) reconoce cierto poder pedagógico a esas instituciones que dotarían al ciudadano de una moralidad concreta: a través de la participación política en las condiciones que él imagina, "sus facultades se ejercitan y se desarrollan, sus ideas se amplían, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva..." y es así como "de animal estúpido y limitado, se convirtió en un ser inteligente, en un hombre de sí" (p. 66). Es decir, sólo a través de la participación política será un ciudadano y alcanzará su libertad. Por otro lado, la educación para Emilio no sólo es política en el sentido de tener un objetivo político concreto, el de

hacer un hombre libre, sino que también es política en el sentido de que incluye un contenido político expreso que deberá aprender Emilio: el estudio y la reflexión sobre esas mismas instituciones políticas que Rousseau imagina en su contrato social. Esta formación política la habrá de recibir Emilio en su edad adulta.

A pesar de la lectura que sumariamente se presenta aquí, vinculando su pensamiento político y pedagógico, lo que ha convertido a Rousseau en padre de la pedagogía moderna es su sensibilidad psicológica hacia el infante. A partir de esa preocupación se ha decantado una tradición de carácter más psicológico, centrada en el alumno y en la infancia (Gimeno, 2013). En realidad, este enfoque ha sido objeto de grandes críticas. Varela (1991) encuentra en este enfoque una sesgada ideología del niño natural, que definiría la significatividad de los saberes desde criterios psicológicos y lógico-formales, y no desde contrastados criterios científicos que den cuenta de la complejidad de los procesos sociales. Al menos para el caso de Estados Unidos, desde el siglo XIX, la tendencia de la reforma educativa abandonó los enfoques normativos de corte filosófico para centrarse en conocimientos concretos, particularmente los psicológicos de corte conductista (Popkewitz, 1998). Explica Varela (1991) que en realidad este enfoque psicológico que se inspira en un sujeto ahistórico y asocial, sirve principalmente a los intereses de las nuevas clases medias y a la imposición en el terreno educativo de su visión del mundo y de sus estilos de vida.

Reconociendo esta crítica, interesa aquí poner de relieve la existencia de un trasfondo teleológico en la obra de Rousseau. Es decir, cabe destacar el modo en que él plantea la acción educativa vinculada explícitamente "a un proyecto, a una representación de un determinado estado de cosas deseables en el mundo" (Monarca, 2009, p. 23). Sin embargo, como entiende Rubio (2009) con demasiada frecuencia se han leído e interpretado por separado sus textos pedagógicos y sus escritos sobre política, lo que ha facilitado que Rousseau haya sido abordado principalmente desde enfoques psicopedagógicos. En realidad, este recordatorio de Rousseau sirve aquí como ejemplo para ilustrar una relación necesaria entre educación y sociedad, y por lo tanto entre educación y política. Todo acto educativo implica necesariamente un contenido político, aunque con frecuencia

esto sea negado. Para afrontar el debate teleológico del sentido de la educación, lo primero de lo que hemos de ser conscientes es de la imposibilidad de neutralidad (Gimeno, 2000, 2013; Monarca, 2009).

### **3. Sobre el sentido de la escuela**

Con frecuencia el debate sobre la relación entre educación y sociedad ha sido abordado de manera limitada a partir de la más concreta discusión sobre la relación entre Estado y escuela (Kemmis, 1988). En este sentido, si la educación es un fenómeno que ha estado presente en todas las sociedades, la escuela de masas es un producto propio del Estado moderno que se fraguó entre los siglos XVIII y XIX. Esta implantación no estuvo libre de disputas sobre cuáles habrían de ser los objetivos que inspiraran la escuela. Gimeno (2000) agrupa estos objetivos en cuatro grandes ideas fuerza. La primera de ellas vincula la escuela a la fundamentación de la democracia. Si el Estado moderno pretende ser una organización socio política democrática, debe dotar a sus ciudadanos de las capacidades necesarias para el efectivo ejercicio de esa ciudadanía. En esta idea late el debate de la discusión sobre la relación entre sociedad y educación. En segundo lugar, siguiendo las pedagogías rousseauianas, la escuela ha de servir para el desarrollo de la personalidad del sujeto. Ya previamente se ha señalado cómo este enfoque ha servido para la construcción de la idea de una naturaleza infantil (Varela, 1991). En tercer lugar, Gimeno señala el valor intrínseco de la propia cultura y del conocimiento como elementos que contribuirán a la racionalidad y al progreso, y que por lo tanto han de transmitirse a través de la escuela. En cuarto lugar, Gimeno (2000) menciona la función más práctica de insertar a los sujetos en el mundo, objetivo que se ha enfocado principalmente al tema de la inserción laboral. Así, en el siglo XIX, la cada vez mayor complejidad de las tareas a desarrollar en el ámbito fabril, hizo que la escolarización pronto fuera vista como un medio para aumentar el valor de trabajo. Esta idea late en las teorías del capital humano. Por otro lado, el mero poder disciplinante de la escuela con miras al trabajo ha sido señalado en los trabajos de Foucault (2002). Gimeno

(2000) añade una última función que de facto la escuela ha cumplido, la de custodiar a los más jóvenes, supliendo a la familia en esta tarea.

Todas estas ideas han venido inspirando lo que Dale (1989) denomina el mandato de la política educativa, es decir, aquello a lo que se considera que debe tender el sistema educativo. En este sentido, si queremos ver cómo efectivamente ese mandato se hace efectivo y se concreta dentro del sistema educativo, el currículum ha de ser nuestro foco de atención, porque precisamente el currículum es "la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada" (Gimeno, 1988, p. 15). No obstante, esta concreción está lejos de ser lineal. Este asunto de los sentidos de la educación no es otra cosa que el debate sobre la relación entre sociedad y educación, y justamente Kemmis (1988) advierte frente al riesgo de abordar este asunto a través de la más concreta discusión sobre la relación entre Estado y escuela. En su opinión, esta confusión hace caer en el determinismo de pensar que la escuela es una reproducción lineal de los intereses estatales, obviando la pluralidad de actores sociales que ahí intervienen. Este determinismo ha sido una de las grandes críticas que han recibido las teorías de la reproducción. Bonal (1998) destaca el mecanicismo perfecto de *La reproducción* de Bourdieu y Passeron (1977), un mecanicismo que no deja ningún margen para pensar la capacidad de resistencia y de acción de los actores dentro de la estructura. Junto con este riesgo de determinismo, Kemmis (1988) también habla del riesgo de cosificar al Estado y a la escuela, es decir, de abordarlas como si fueran cosas en sí mismas, obviando el sinnúmero de relaciones sociales que verdaderamente constituyen la escuela y el Estado. A esta cosificación se alude cuando se tilda un enfoque como enfoque de "caja negra". Esta crítica se le ha hecho, por ejemplo, al enfoque de la prueba PISA, que no valora lo que verdaderamente pasa en el aula (Pedró, 2012). Y en una perspectiva más amplia los enfoques funcionalistas, como los basados en las teorías del capital humano, también la han recibido (Bonal, 1998).

Las teorías del currículum han tratado de abrir esa caja negra. Gimeno (1988) enumera ocho subsistemas de concreción del currículum, cada uno de los cuales constituye un espacio de negociación y de disputa: 1) El ámbito de la

actividad político-administrativa, donde se produciría el currículum prescrito; 2) El subsistema de la participación y control, que incluye, por ejemplo a la Inspección, pero también a la Administración Educativa y la organización de gobierno y participación de las propias escuelas; 3) La ordenación del sistema educativo, con todas sus divisiones en cursos, por edades y por asignaturas... 4) El sistema de producción de medios, que incluye a las editoriales, por ejemplo; 5) Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc., subsistema a partir del cual se produce la selección cultural de lo que compone el currículum; 6) Subsistema técnico-pedagógico, que incluye a los formadores especialistas y a los investigadores en educación. Este subsistema modela en gran medida la futura acción educadora del docente; 7) El subsistema de innovación; y 8) El subsistema práctico pedagógico, que constituye la interacción entre el docente y el estudiante, lo que comúnmente llamamos enseñanza.

Es común que cuando se habla del currículum se piense únicamente en el currículum prescrito producido en el primer subsistema; y que incluso se piense sin la profundidad y la complejidad necesaria. Los trabajos de Roger Dale (1989) dentro de la sociología de la política educativa constituyen una interesante línea de investigación para pensar cómo se construye ese currículum prescrito dentro del Estado. Además, en un escenario más global, es necesario comprender también el papel de las instancias internacionales y supranacionales que limitan el margen de maniobra del Estado. Por lo que, para un análisis más completo habría que ser consciente de esta dimensión global y de los mecanismos a través de los cuales estos organismos influyen sobre la acción educativa (Tarabini y Bonal, 2011) y, en última instancia, modelan también el currículum. Actualmente, el segundo subsistema constituye también una fuente de controversia. La introducción de modelos organizativos basados en la gestión empresarial y con una estructura piramidal que da mayor poder de decisión a la dirección escolar, rompe con previos modelos de carácter más horizontal y que daban el protagonismo a los órganos colegiados (Merchán, 2012; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015;). Esta nueva organización repercute sobre lo que pasa

en el aula (Luengo y Saura, 2013), lo que sería el último subsistema, el de la enseñanza.

Como señala el propio Gimeno (1988), el hecho de que en España los estudios sobre la construcción del currículum no hayan sido muy fecundos, en comparación por ejemplo con el mundo anglosajón, se debe en gran medida a la historia de España, marcada por cuarenta años de dictadura. Con el fin de mantener el monopolio ideológico, se ejerció gran control autoritario sobre la educación, instalándose un estilo tecnocrático y burocrático de política curricular que limitó, en gran medida, la manera de pensar el currículum. Ésta, entre otras causas (Álvarez, 2001), explica que durante mucho tiempo haya primado una perspectiva sobre el currículum de carácter más técnico y burocrático.

Kemmis (1988) señala que los estudios críticos del currículum constituyen un área de trabajo fecundo que ha sabido resucitar la discusión sobre la relación entre educación y sociedad dentro del marco de la escuela en el Estado moderno. Como se ha mencionado, el currículum se ha pensado durante mucho tiempo desde saberes concretos, principalmente psicológicos y conductistas, eclipsando la discusión más amplia sobre los sentidos de la educación en su relación con la sociedad (Monarca, 2009; Popkewitz, 1998; Varela, 1991). El trabajo de Tyler (1977), publicado por primera vez en 1949 constituye un ejemplo paradigmático de ese enfoque con una orientación más técnica del currículum. Por su parte, el enfoque crítico tiene una menor dosis de optimismo pedagógico que los enfoques rousseauianos, principalmente porque son conscientes de la importancia del papel estatal.

#### **4. A modo de cierre: la tarea de desenmascaramiento**

A modo de conclusión, interesa destacar la tarea de desenmascaramiento. Se han mencionado en este texto las críticas de las que han sido objeto las teorías de la reproducción. Sin embargo, y a pesar de ello, es necesario reconocer que con Bourdieu se inaugura una nueva etapa en la sociología de la educación como "ciencia desenmascaradora de las apariencias, desveladora de las definiciones sociales de la función integradora de la educación" (Bonal, 1998, p. 114). La

escuela es la institución concreta a través de la cual el Estado moderno instrumenta la educación y, como toda institución, también expresa significados imaginarios colectivos (Castoriadis, 1996). El desenmascaramiento de estos significados constituye una necesaria tarea democrática. Si bien toda institución es fruto necesario de la organización social, con ellas siempre se corre el riesgo de alienación, porque “la institución, una vez planteada, parece autonomizarse”, ya que “posee su propia inercia y su lógica propias” (Castoriadis, 2013, p. 175). Es por esto que, para Castoriadis, la tarea fundamental es cobrar conciencia de esa alienación, lo que constituye una tarea de reflexión constante, tanto en el plano individual como en el plano colectivo. Parece pertinente aquí recordar la célebre cita de Foucault: “Las personas saben lo que hacen, frecuentemente saben por qué hacen lo que hacen; pero lo que no saben es lo que hace lo que hacen” (Foucault, citado por Dreyfus y Rabinow, 2001 p. 218). Así, por ejemplo, desde hace algún tiempo está abierta la pregunta sobre cuál es la ideología que incorporan las prácticas de rendición de cuentas, y hacia dónde orientan la escuela estas prácticas (De Lissovoy, 2003). En este caso concreto, los actores que participan de estos sistemas saben qué tareas concretas están haciendo, las comprenden y las desarrollan, pero la pregunta es, ¿son conscientes de la ideología que expresan esas tareas y los fines a los que sirven? ¿Cambiarían sus prácticas si fueran conscientes de ello?

En suma, el debate sobre los sentidos de la escuela trasciende con mucho el debate sobre el currículum prescrito. Es necesario una constante tarea de reflexión ético-teleológica sobre la legislación y la normativa, pero también sobre la propia acción educativa dentro de cada contexto concreto (Monarca, 2009).

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Aristóteles. (trad. 2005). *Política*. Madrid: Akal.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la democracia*, 26, 50-59.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- De Lissovoy, N. (2003). Educational "accountability" and the violence of capital: a Marxian Reading. *Journal of Education Policy*, 18(2), 131-143.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá el estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Kant, I. (trad. 1984). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (trad. 1999). *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba Editorial.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153

- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(32), 1-24.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE) En H. Monarca, (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- Platón. (trad. 2008). *La República*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: M.C.E.P.
- Rousseau, J. J. (trad. 1980). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rousseau, J. J. (trad. 2004). *El contrato social*. Madrid: EDAF.
- Rubio, J. (2009). Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau. En J. Rubio (Coord.), *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 277-296). Madrid: Akal.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tyler, R. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Revista de Educación*, 198, 56-59.

# **Sistemas de evaluación de la calidad educativa: repercusiones en la construcción del conocimiento**

Systems of evaluation of educational quality: influences on the  
construction of knowledge

**Carlos Tortajada<sup>1</sup>**

## **Resumen**

El hecho de formar parte de una comunidad supone para el individuo construir unas concepciones comunes que permiten vivir en sociedad. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo dichas concepciones influyen en el pensamiento de los individuos a nivel específico. El proceso de globalización acaecido en los últimos años nos obliga a plantearnos de qué manera afecta a la construcción del conocimiento individual. Concretamente, nos cuestionamos su impacto en la educación y cómo diferentes organismos de evaluación de la calidad educativa podrían influir en las políticas educativas de los diferentes países. De esta manera, los contenidos y competencias a adquirir por parte de los alumnos, estarían supeditados de algún modo a dar respuesta a tales evaluaciones.

**Palabras clave:** educación, conocimiento, calidad.

## **Abstract**

The fact of being part of a community is for the individual building common knowledge that allows us to live in society. It is therefore necessary to reflect on how these conceptions influence the thinking of individuals at a specific level. The

---

<sup>1</sup> Maestro especialista en Audición y Lenguaje en CEIP Carmen Hernández Guarch y CEIP Miguel de Cervantes (Tres Cantos, Madrid). Email: [carlos.tortajada1992@gmail.com](mailto:carlos.tortajada1992@gmail.com)

global process that has been taking place these last years force us to think of in which way it is affecting the individual knowledge construction. Specifically, we are wondering about its impact on education and how different organisms of evaluation of educational quality would be able to influence the educational politics of different countries. In this way, contents and competences to acquire by the students would be dependent, in some way, to respond to these evaluations.

**Key words:** education, knowledge, quality.

## 1. Introducción

Este ensayo surge como reflexión sobre la relación entre: 1) la construcción de la realidad por parte del individuo, 2) la influencia de la socialización en la concepción de ideas compartidas por una comunidad y 3) cómo dichas construcciones afectan a la realidad social e individual, reproduciendo y perpetuando determinados sistemas y patrones de pensamiento.

Según autores como Berger y Luckman (1986), el ser humano se desarrolla y aprende en interacción con sus iguales. Así, construye concepciones comunes a los individuos que conforman una cultura o sociedad, lo cual permite el orden social que posibilita la vida en comunidad. Por ello, nos planteamos de qué manera influyen tales construcciones sociales a la individualidad de cada ciudadano. Nos interesa entender cómo se construye la realidad y cómo ésta puede ser utilizada en beneficio de los sistemas económicos predominantes, basados en el libre comercio y la mercantilización (Ball, 2013).

En el caso de España, en el Preámbulo de la legislación educativa vigente (Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), se hace referencia explícita a la necesidad de que el sistema educativo forme a sus ciudadanos en coherencia con las demandas económicas actuales, así como con el mercado competitivo al que nos enfrentamos como ciudadanos europeos.

Por ello, nos interesa saber, a partir de autores como Monarca (2012, 2015), hasta qué punto determinadas políticas están supeditadas al interés de

reproducir y perpetuar un modelo económico concreto. Reflexionamos sobre diferentes políticas llevadas a cabo a nivel tanto nacional como internacional, las cuales favorecen el proceso de mercantilización y liberación de sectores públicos, como es el caso de la educación (Ball, 2013).

Concretamente, nos centramos en las políticas vinculadas a la evaluación de la calidad educativa. Abordamos superficialmente algunas de sus implicaciones sociales, así como diferentes aspectos cuestionados sobre las mismas, tal y como han realizado otros autores (Luengo y Saura, 2012; Lundgren, 2013; Monarca, 2012, 2015; Perrenoud, 2008; Tarabini y Bonal, 2011).

Concretamente, reflexionamos sobre la prueba de evaluación de calidad educativa PISA (Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante), la cual se erige como uno de los sistemas de evaluación de la calidad educativa con mayor influencia a nivel internacional.

## **2. Calidad educativa y su relación con la construcción del conocimiento**

Para comenzar creemos necesario realizar un acercamiento conceptual a la construcción del conocimiento. El sujeto construye el conocimiento a partir de estímulos e interacciones establecidas con su entorno, las cuales pueden agruparse en dos categorías: 1) aquellas que el individuo realiza con su entorno más próximo y 2) las surgidas como consecuencia de la relación con los individuos que conforman la sociedad a la que pertenece (Rodrigo, 1997).

Del mismo modo, Berger y Luckman (1986) plantean que la construcción del conocimiento no puede ser comprendida sin el carácter social e interactivo del hombre. Surge entonces en relación con su ambiente y con las formaciones socio-culturales de las que forma parte.

Así, el individuo construye ideas aceptadas por el conjunto de los ciudadanos, generando concepciones orientadas hacia ideologías y categorías concretas (Monarca, 2015). Por ello, no hay una naturaleza humana establecida biológicamente, ésta depende de las construcciones generadas en convivencia con otros (Berger y Luckman, 1986).

Por este motivo, debemos tomar conciencia de las implicaciones que dicha relación social supone para el individuo. Debemos conocer qué modelos y concepciones son predominantes actualmente, pudiendo instaurarse incluso a nivel mundial. También es necesario reflexionar sobre el contexto socioeconómico en el que estamos inmersos como ciudadanos europeos, ya que de él se desprenden algunas de las ideas que determinan la concepción de la realidad por parte de la sociedad en su conjunto (Ball, 2013; Monarca, 2015).

El término globalización, el cual ha tenido gran influencia internacional en los últimos años, se constituye como proceso transformador del terreno político, económico y cultural, y en consecuencia, nos obliga a replantearnos y reflexionar sobre la realidad social (Tarabini y Bonal, 2011).

Autores como Monarca (2015), señalan que la globalización no es un fenómeno homogéneo, sino que se manifiesta de forma diferenciada en los distintos países, al menos en dos sentidos: por un lado, en cuanto a la influencia que supone para cada uno de ellos y, por otro, en cuanto a la posición que ocupan en relación al mismo fenómeno.

Ramos (2002) defiende que la globalización surge como concepto anglosajón para hacer referencia al carácter mundial de un fenómeno. Supondría entonces la instauración de ideas que determinarían el sentido común de la ciudadanía a la que afectara (Berger y Luckman, 1986). Sin embargo, este proceso no abarca únicamente el ámbito económico, sino que influye en otros aspectos como la cultura, la política, la demografía o la educación (Monarca, 2015).

Una de las repercusiones de la globalización es la mundialización de la economía a través del neoliberalismo económico, sistema basado en el libre mercado entre los diferentes países (Torres, 2006). El pensamiento neoliberal, se sirve de la globalización y de la internacionalización de los mercados como medio para lograr la eficiencia económica (Navarro, 1997).

En relación a estos macro procesos, Gentili (1997) sostiene que desde el último cuarto del siglo XX, nos encontramos en un proceso de cambio y ruptura

por los que el capitalismo atraviesa permanente y cíclicamente una crisis hegemónica relacionada con su régimen de acumulación.

Sin embargo, cuando un Estado se ve implicado con dicho sistema económico, uno de los primeros síntomas visibles son las políticas de austeridad en el gasto público, cuyo objetivo es que sea la propia ciudadanía –o mercado-, quienes se hagan cargo de lo que hasta entonces dependía principalmente del gobierno, reduciendo considerablemente el gasto (Torres, 2006).

En el ámbito que nos ocupa, nos centramos en el proceso de privatización de la educación, o disminución del gasto público implicando la responsabilidad del coste en agentes externos, que a través de diferentes mecanismos se convierte en lo que algunos autores, como Whitty y Power (2000), han definido como cuasi-mercado. Este concepto supone la transformación de la educación, que aun estando bajo responsabilidad estatal, introduce mecanismos y políticas similares a las llevadas a cabo en empresas privadas.

Ball y Youdell (2007), diferencian dos tipos de privatización educativa: a) "endógena", que implica la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado y b) "exógena", la cual supone la apertura de los servicios de la educación al sector empresarial y privado.

Respecto a las consecuencias de dicha privatización, Ball (2003) defiende que esta genera un sentimiento de culpa, estrés y angustia en el profesorado, pudiendo crear incluso impotencia profesional.

## 2.1 Evaluación internacional de los sistemas educativos

Estos procesos, tal y como afirman Luengo y Saura (2012), son cada vez más generalizados, y se están introduciendo en los sistemas educativos de diferentes países. Entre ellos se encuentra España, que está llevando a cabo políticas encaminadas a la privatización y la mercantilización de su sistema educativo.

Para lograr tal objetivo, se llevan a cabo procesos para cuantificar el nivel de eficacia de los diferentes sistemas, con el fin de valorar la calidad de los

mismos (Luengo y Saura, 2012). Es entonces cuando se llevan a cabo sistemas de evaluación de la calidad educativa (Lundgren, 2013), que, si bien es cierto que no son un fenómeno nuevo, actualmente están teniendo una mayor influencia en la sociedad en su conjunto (Monarca, 2012, 2015).

Según la Real Academia Española de la Lengua, la calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Por ello, cuando hablamos de calidad educativa, debemos tener en cuenta todas aquellas propiedades que forman parte de lo que entendemos por educación.

Cabe esperar entonces, que dicha idea de calidad difiera en opiniones, influenciadas por el contexto histórico, socio-cultural y económico (Berger y Luckman, 1986), así como por los intereses particulares de cada individuo o institución (Tarabini y Bonal, 2011). De este modo, cuando encontramos agentes evaluadores de la calidad, debemos reflexionar sobre cuáles son esas propiedades a las que atienden, y por tanto evalúan (Monarca, 2012; Popkewtiz, 2013).

A partir de la Declaración de Lisboa del año 2000, los países miembros de la UE destacaron la necesidad de realizar un cambio en la concepción de los sistemas educativos, creyendo necesario ajustarlos a las demandas económicas de la sociedad actual. Se erigen entonces instituciones supranacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), las cuales se hacen responsables de la evaluación de la calidad educativa a nivel internacional.

Entre estas evaluaciones internacionales destaca PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) realizada por primera vez en el año 2000. Cuenta con unos criterios determinados, que son evaluados a través de un examen estandarizado realizado a alumnos de quince años de diferentes países. Su objetivo es determinar qué sistemas educativos están proporcionando a sus alumnos las competencias necesarias para enfrentarse a la sociedad y contexto económico que acontece y por tanto, en el que están inmersos como ciudadanos.

Sin embargo, desde su inicio, este modelo de evaluación de los sistemas educativos ha sido motivo de análisis y crítica por diferentes cuestiones: a) por la valoración cuantitativa de los resultados, que favorece la comparación entre los

diferentes países, sin aportar recomendaciones a nivel metodológico ni organizativo para la mejora (Lundgren, 2013; Monarca 2015); b) por la falta de sistematicidad en los elementos evaluados, realizando una evaluación aislada y fragmentada de determinados contenidos (Monarca, 2012); c) por la falta de contextualización de la evaluación, que a pesar de recoger información de datos contextuales, estos no parecen tener influencia en la valoración global de los resultados (Gentili, 2014); d) por considerarse como herramienta y medio de perpetuación y reproducción de un sistema económico concreto, que determina qué saberes y competencias deben adquirir los estudiantes, priorizando un conocimiento técnico por encima del humanista (Ball, 2013; Monarca, 2012).

Según Porter (1995), con la valoración cuantitativa de los resultados, los números se distancian del fenómeno al resumir los eventos y las transacciones complejas. Por ello, cuando se pretende objetivar la realidad a través de datos cuantitativos, se corre el riesgo de que el resumen de los mismos sea aceptado socialmente como una valoración objetiva de la realidad. Como afirma Popkewitz (2013):

Los números entendidos como magnitudes y categorías de equivalencia nunca son simplemente números cuando se trasladan a la vida social. Las mediciones de PISA no actúan directamente sobre las personas, sino que actúan como parte de una red, a través de la cual se depuran espacios para la reflexión y la acción (p. 61).

Tal y como afirma Gentili, (2014), tomar como referencia un valor cuantitativo al hablar de calidad educativa, supone considerar a PISA como un "fetiché, que parece resumir en sí mismo los fines y metas de cualquier sistema escolar que aspira a formar sujetos competitivos" (p.3).

Otros autores destacan la capacidad intrínseca de comparación que supone la evaluación cuantitativa, haciendo que determinados países quieran obtener los mejores resultados respecto al resto de países evaluados, modificando para ello determinadas políticas educativas. Para ello fabrican concepciones sociales que se trasladan, en el caso de PISA, al currículo de los diferentes sistemas educativos (Popwkewitz, 2013).

De esta manera, el currículum de cada país puede verse modificado como consecuencia de tales evaluaciones, ya que la enseñanza se orienta hacia la resolución de las pruebas. Así, sobre el currículo establecido en cada sistema educativo, se realiza un filtro que concreta este aprendizaje, limitando y definiendo qué conocimiento es el adecuado y cual el prescindible (Monarca, 2012).

La importancia que se les otorga a determinadas áreas, crea en los alumnos -y en el conjunto de la sociedad- concepciones de importancia de estas materias sobre otras, generando modos de vida de acuerdo con una visión tecnocrática, en este caso, donde el conocimiento adecuado es el conocimiento útil en términos económicos (Popkewitz, 2013).

Por tanto, autores como Monarca (2012, 2015), Ball (2013) y Gentili (2014), defienden la idea de que PISA podría considerarse como herramienta de la OCDE para perpetuar y reproducir el sistema económico actual. El neoliberalismo que acontece en la Unión Europea, tal como queda reflejado en la Declaración de Lisboa del año 2000, requiere educar a ciudadanos que conciban su educación como un proceso de adquisición de las competencias necesarias para la obtención de un empleo adecuado a la situación económica actual, y para ello, determina la importancia de unas materias, contenidos y competencias sobre otras.

Para terminar, hacemos referencia a otro elemento de análisis, la falta de contextualización de la prueba, ya que, pese a que un responsable de cada escuela realiza un informe del contexto del centro y de los alumnos, esta información no queda reflejada en los resultados visibles para la población en su conjunto. El resultado final es aplicado de manera homogénea a todos los países partícipes, entendiéndose que es lícito comparar los resultados de los diferentes centros educativos y países culturalmente distintos en base a ese valor numérico. Precisamente la competencia supone la aplicación práctica de los contenidos aprendidos en situaciones reales y cotidianas, que difiere en función del contexto. Por ello, parece paradójico que no se atiende a dicha singularidad, debido a que homogeneizando la prueba, no se está atendiendo a la particularidad cultural de

cada nación y contexto (Gentili, 2014).

### **3. Conclusión**

A modo de síntesis, en este ensayo se ha querido reflexionar sobre cómo determinadas políticas pueden influir en la construcción de ideas aceptadas por el conjunto de la sociedad.

Tras un breve repaso sobre la construcción del conocimiento, podemos afirmar que se produce en gran medida como consecuencia de la interacción del individuo con su ambiente. Por ello reflexionamos sobre dichas construcciones, con el fin de determinar hasta qué punto algunas de ellas se han implementado de manera deliberada para responder a unos intereses concretos.

Los cambios experimentados durante el último siglo a través de la globalización, han supuesto un proceso de homogeneización de las naciones, a nivel económico y cultural. El neoliberalismo, como sistema económico predominante, se impone en las diferentes culturas a través de políticas que afectan a ámbitos diversos, incluyendo la educación.

Dicho sistema económico persigue el desarrollo y la mejora a partir de la competitividad y la eficiencia, trasladando estos principios a sectores considerados como públicos. Por ello, la educación se ha visto inmersa en un conjunto de políticas encaminadas a la privatización y mercantilización de la misma. Algunas de estas políticas son aquellas que propician la evaluación de la calidad educativa, a partir de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. En dichas pruebas, se evalúan contenidos concretos, los cuales se erigen como necesarios a desarrollar para formar parte de la sociedad del conocimiento actual.

En este ensayo, se ha pretendido reflexionar sobre algunos aspectos de dichas evaluaciones, como el protagonismo de instituciones económicas supranacionales, la valoración de determinados elementos frente a otros, el énfasis en la cuantificación de los resultados o la falta de contextualización de los mismos.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- Berger, P. y Luckman, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: CITEAL.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. En J.C. Faraco (ed.), *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (pp. 1-13). Huelva: Universidad de Huelva.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Navarro, V. (1997). *Neoliberalismo y Estado de bienestar*. Barcelona: Ariel.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Popkewitz, Th. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Porter, M. (1995). Toward a New Conception of the Environment-Competitiveness Relationship. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 97–118.
- Ramos, A. (2002). Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo y del Estado en el fin del siglo XX. México: Plaza y Valdés.
- Rodrigo, M. J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-195). Barcelona: Paidós.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Torres, C. A. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Popular.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107.

**Fecha de recepción: 8 de enero de 2016**

**Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2016**

# Nuevas formas de control postburocrático en la educación: PISA en los discursos políticos gubernamentales en España

New 'post-red tape' control measures in education: Spanish Government discourse on PISA

Luz Herrero-Casado<sup>1</sup>

## Resumen

La importancia del papel de las evaluaciones externas en las políticas educativas nacionales es cada vez más acusada. En España, esta tendencia se pone especialmente de manifiesto cuando analizamos con detenimiento el proceso de reforma educativa que se inicia tras la llegada al poder del Partido Popular (PP) en enero de 2012. Su nueva propuesta de ley (LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) hace referencia de diversas maneras a las pruebas PISA (Programme for international Student Assessment) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y sus resultados.

**Palabras clave:** PISA, LOMCE, análisis del discurso.

## Abstract

The importance of the role of external evaluations in national education policy is becoming more and more important. In Spain, this trend is particularly evident when we look closely at the education reform process that began after the rise to

---

<sup>1</sup> Miembro de la Asociación Garaje de Magni. Licenciada en Periodismo, diplomada en Educación Social y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la UAM y Máster en Dirección y Gestión de Bienestar Social y Servicios Sociales por la UAH. Email: [luzherreroCasado@gmail.com](mailto:luzherreroCasado@gmail.com)

power of the Partido Popular (PP) in January 2012. Their new education law (LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) explicitly includes numerous direct and indirect references to the PISA (Programme for International Student Assessment) of the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development ) and the results references.

**Key words:** PISA , LOMCE , discourse analysis.

## 1. Introducción

En torno a la realidad educativa actual, parecen erigirse cada vez con más fuerza ciertos discursos político-mediáticos que nos son presentados como incontestables. Entre ellos, puede que las pruebas PISA de la OCDE conformen el elemento más descriptivo, si nos atenemos a su nivel de presencia e influencia social y política. PISA, vista como algo más que un mero mecanismo evaluador "objetivo", da forma a leyes educativas, discursos políticos, investigaciones académicas y estados de opinión pública, constituyéndose así en un verdadero mecanismo postburocráticos de control de la educación. Gracias a su aceptación global y a su fuerza estandarizadora, las y los agentes educativos parecemos abocados a asumir como propia la lógica neoliberal, en la que la educación no constituye más que otro elemento de mercado. Así, los discursos educativos derivados de este planteamiento han de analizarse tanto como consecuencia del mismo, como en su función de reproductor y difusor del discurso educativo neoliberal.

## 2. Estado y neoliberalismo en tiempos de globalización

Tal como sostienen numerosos autores (Bonal y Tarabini, 2006 y 2011; Carrera y Luque, 2012; Terrén, 1999), actualmente, ante las dificultades que por un lado muestra el Estado moderno a la hora de equilibrar las necesidades de ciudadanía y mercado globalizado y, por otro, la debilidad del mismo como centralizador de las políticas educativas, cabe afirmar que el Estado se ha debilitado (si bien mantiene su potestad en lo relativo a la financiación. En este

nuevo marco interpretativo, conceptos como "globalización" han de ser analizados en profundidad, con el fin de conocer su alcance en el campo educativo actual. Hablamos de la globalización como de una nueva forma de expansión del capitalismo que supone, a su vez, un nuevo modelo mundial que entiende al mercado y sus demandas como fin último y objetivo de la Humanidad. Este nuevo modelo estatal "competitivo" no perseguiría ya el Estado de Bienestar socialmente distribuido, sino un proceso de acumulación de capital transnacional, que va a depender prioritariamente del grado de competitividad alcanzado a nivel global (Bonal y Tarabini, 2006; Bonal, Tarabini y Verger, 2007; Torre, 2004). Al mismo tiempo, surge lo que para algunos autores constituye uno de sus brazos ideológico-discursivo y para otros la esencia misma del nuevo capitalismo: el neoliberalismo (Fairclough, 2000; Quirós, 2010).

Para Díaz-Villa (2011, p. 10), la globalización y el neoliberalismo han de entenderse como "significantes articulados": la globalización impone valores individualistas para el acceso al mercado, y el neoliberalismo asegura la retirada del Estado de los servicios sociales. Es a partir de 1980 cuando asistimos al surgimiento de políticas educativas neoliberales, con una significativa reducción del papel del Estado. Estas políticas serán adoptadas como referencia para los programas diseñados por los organismos supranacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, o la OCDE (Barroso, 2005; Pini 2010a).

Entre los discursos educativos con mayor capacidad globalizadora encontramos el neoliberal (Díaz-Villa, 2011; Fairclough, 2000). Analizando esta realidad, Fairclough (2000) considerará que una de las claves de la fuerte incidencia social del neoliberalismo es su capacidad para difundir un discurso acerca de la globalización como si esta constituyera un fenómeno imposible de ser evitado, así como las consecuencias económicas que de la misma se derivan. Por ello, la necesidad de adaptación de la sociedad y de los diversos gobiernos será igualmente inevitable, sin que exista posibilidad alternativa factible. Esta influencia de los discursos educativos neoliberales puede ser identificada en las retóricas discursivas de aquellos políticos y medios de comunicación que critican los servicios públicos desde una inapelable lógica de mercado, aquellos que

subordinan las políticas educativas a una dinámica estrictamente económica, competitiva (excelencia, cultura del esfuerzo), y de gestión empresarial.

En el caso concreto de Europa, a partir de los años 90 del pasado siglo, diversos expertos neoliberales en política educativa formularían nuevas teorías para la gestión de la educación pública, no explícitamente privatizadoras, pero sí orientadas a la rebaja de costes por parte del Estado (y de responsabilidades) y al aumento de la productividad, la eficacia y la eficiencia (dentro de una lógica de mercado y libre competencia). Es lo que Whitty comenzó a desgarnar en su llamada teoría de los cuasimercados y numerosos autores han seguido profundizando desde entonces (Alegre, 2010; Barroso, 2005; Bolívar, 2009a, 2009b; Pini, 2010b; Torrendell 2002; Whitty, Power y Halpin, 1999). Entre los rasgos principales de la teoría de los cuasimercados educativos, en lo que respecta a su relación con el cambio de roles de los diversos actores educativos clásicos (Estado, familias, alumnos, centros educativos), y a su capacidad de decisión, pueden destacarse:

- a) Sustitución del Estado como organizador del conocimiento, por la lógica de mercado. Aumentaría la necesidad de las escuelas de adaptarse a su vez a las necesidades del mercado, asegurándose que el alumnado amplía su empleabilidad al ajustar sus conocimientos y capacidades a los requerimientos del mismo. El papel del Estado quedaría básicamente reducido a fomentar: i) la descentralización y autonomía de los agentes educativos; ii) la competencia entre escuelas, y iii) las evaluaciones externas de organismos independientes (Olmedo y Santa Cruz, 2012; Terrén, 1999; Viñao, 2012; Whitty, Power y Halpin, 1999).
- b) Desplazamiento de la responsabilidad de la calidad educativa del Estado hacia familias y centros. La transferencia de la responsabilidad educativa viajará desde la Administración a las familias (a través de la libre elección de centro), al alumnado (a través del logro de altos resultados académicos), y a los centros educativos (a través del logro de altos estándares de calidad en las evaluaciones). Para los defensores de la disminución de la responsabilidad estatal, las familias disfrutarían entonces

de mayor libertad de elección, "liberándose" de la burocracia estatalizada (Olmedo y Santa Cruz 2012; Viñao, 2012; Whitty, Power y Halpin, 1999).

- c) Aumento del grado de competición entre centros, familias, y alumnado. Según la lógica de mercado capitalista, la competencia aumenta la calidad del producto. La competencia entre centros se desarrollaría en términos tanto de calidad educativa (medida en función de estándares y clasificaciones según resultados), como de servicios alternativos, flexibilidad de horario, atención especializada, etc. Las familias también habrían de competir entre ellas para escolarizar a sus hijos en los mejores centros. A su vez, los alumnos tendrían que competir entre sí para ser seleccionados por los centros de estándares más elevados (Terrén, 1999; Torres, 2001; Whitty, Power y Halpin, 1999).

### **3. Modelos postburocráticos de gestión de la educación**

Entendiendo los modelos postburocráticos de regulación educativa como "procesos de articulación y producción de normas o reglas de juego en una organización, orientando la conducta de los actores" (Bolívar, 2009b, p. 41), es conveniente apuntar que también existen otras modalidades de gestión, siendo más correcto hablar de "regulación de regulaciones" que de un control directo sobre la acción de los "regulados" (multi-regulación) (Barroso, 2005; Bolívar, 2009b).

Luengo *et. al.* (2012) han clasificado estas diversas dinámicas de regulación como: a) endógenas o encubiertas (internas a los centros escolares. Por ejemplo, fomento del alumnado "excelente" o de mayor rendimiento), y b) exógenas (externas a los centros escolares). En la actualidad los modos de regulación exógena, como el establecimiento de evaluaciones externas para la comparación entre centros y Estados, están cobrando cada vez más protagonismo. En esta línea, varios autores consideran que estas pruebas se transforman en las verdaderas organizadoras (o reguladoras) de la enseñanza (Monarca, 2012, 2015; Pérez y Soto, 2011).

Tras un estudio comparado de las estrategias de regulación de cinco países europeos (Bélgica, Francia, Hungría, Portugal e Inglaterra), Barroso (2005) concluyó que las actuales políticas de regulación se caracterizaban por su oposición al anterior modelo de control "burocrático-profesional", y que convergían en la puesta en marcha de modelos de regulación "postburocráticos", organizados en torno a concepciones, o bien de "Estado evaluador", o bien de "cuasimercado", si bien cada uno con particulares. Las características que definirían dichos modelos serían: a) diversificación de la oferta escolar; b) promoción de la libre elección de centro; c) mayor autonomía del centro escolar; d) equilibrio entre centralización y descentralización; y e) aumento de las evaluaciones externas.

#### **4. La agenda estructurada globalmente y los nuevos mecanismos de control**

La nueva agenda estructurada globalmente va a constituir a su vez un nuevo regulador de la educación a escala global. Esta se define como una nueva forma de regulación postburocrática compuesta por el conjunto de temas, cuestiones, y conceptos calificados como relevantes para la toma de decisiones y construcción de discursos de los gobiernos. La agenda global se traduce así en prioridades, políticas y acciones para los Estados, dentro de un marco supranacional de legitimación científica, y requerirá de un aumento de número e incidencia de instrumentos de evaluación externa (Feldfeber, 2007; Pedró, 2012; Rambla, Tarabini y Verger, 2009). Nóvoa (2010, p. 37) afirma que este tipo de "nuevas maneras de gobernar sin gobierno" han demostrado ya su eficacia a la hora de crear un "sentido de inevitabilidad" del proceso globalizador, y su consiguiente asimilación por parte de los actores educativos nacionales.

La agenda educativa estructurada globalmente tendría como marco amplio la globalización, por lo que incidirá de manera especial en los procesos de reforma de los Estados nacionales, así como en la reestructuración escolar dentro del nuevo capitalismo (Feldfeber, 2007). Los mecanismos de regulación servirán de nexo entre los niveles nacional y supranacional del mundo globalizado.

Para profundizar en la comprensión estos procesos nos valdremos de tres conceptos explicativos del funcionamiento del Estado introducidos por Dale en (1989), al definir los conceptos de mandato (aquello que se valora como legítimo que sea cumplido por el sistema educativo), capacidad (margen real de cumplimiento del mandato con que cuenta el Estado) y gobernanza, de los Estados nacionales (estrategias para alcanzar el mandato).

En este contexto, en el que la globalización así entendida repercute en el mandato, la capacidad y la gobernanza de los estados nacionales, Dale (1999) desarrolla la teoría de los mecanismos, los cuales son un recurso teórico-metodológico para explicar e investigar las formas específicas en que se producen las influencias, en el contexto de globalización, sobre los Estados nacionales.

No obstante, no todos los Estados ni todas las regiones son igualmente permeables a estos dictámenes: cada Estado presenta unas realidades históricas, sociales, económicas, etc., concretas. Esta es la razón por la cual habrán de diseñarse modos diversos de influencia, cuyo impacto final tampoco será homogéneo. De este modo, se distinguen cinco mecanismos de control (Bonal y Tarabini, 2006):

- a. Imposición: crédito a cambio de adoptar determinadas medidas impuestas: descentralización, mayor oferta privada, etc.
- b. Armonización: obligatoriedad de la enseñanza hasta los 15/16 años en los países pertenecientes a la Unión Europea, etc.
- c. Interdependencia: refleja el interés global por temas que afectan a las naciones más allá de sus fronteras (como el medioambiente), y trata de persuadir en este sentido.
- d. Diseminación: desarrolla documentos, publicaciones, etc., desde organizaciones ajenas a los Estados nacionales, que indiquen las líneas políticas a seguir en un futuro.
- e. Estandarización: aplicación de modelos globalizados y generalizados a nivel mundial.

Para Bonal y Tarabini (2006, 2011), el mecanismo de estandarización habría tenido, especialmente en la Unión Europea, un papel predominante, al

aplicar instrumentos de evaluación educativa como el Programa PISA, que establece pruebas homogéneas entre sistemas educativos diferentes. Según esta línea de análisis, la finalidad real de los sistemas de evaluación externa pasaría a ser la de influir sobre las políticas educativas nacionales, siendo voluntaria la decisión de realizar o no dichas evaluaciones. Esta circunstancia disminuirá en los diversos actores educativos implicados la percepción de injerencia política de los organismos supranacionales, ya que la participación de los Estados en prácticas como PISA no es obligatoria. Una vez se ha formado parte de este tipo de evaluaciones a escala internacional, los organismos responsables de su implementación requerirán de datos, en forma de categorías y clasificaciones, para incidir eficazmente en las diversas realidades educativas existentes (Bonal, 1998; Bonal y Tarabini, 2006, 2011; Nóvoa, 2010). Nóvoa (2010, p. 35), hablando del caso concreto de la Unión Europea (UE), considera que "las políticas se construyen a través de una lógica de comparaciones continuas" que se presentaría como soluciones técnicas, pero que constituiría la forma más eficaz de injerencia política (gobernanza) de la UE en los temas educativos nacionales.

De acuerdo con los autores abordados en este apartado, los organismos supranacionales (como OCDE, Banco Monetario Internacional, Fondo Monetario Internacional, etc.) habrían sabido erigirse en estructuradores de la política educativa de los Estados, a través de la aplicación de diversos mecanismos, mientras las naciones ceden progresivamente competencias, soberanía y legitimidad legisladora en materia de educación. Así, la gobernabilidad educativa de los Estados quedaría determinada por esta cesión parcial de responsabilidades políticas a los organismos supranacionales (Bonal y Tarabini, 2011).

## **5. OCDE y PISA**

La legitimidad actual de PISA parece sostenerse bajo el supuesto de su papel como evaluador objetivo de la calidad educativa a escala internacional. En palabras de Valle (2012, p. 137), PISA habría nacido precisamente por las siguientes motivaciones: "la necesidad de contar con comparaciones internacionales fiables en términos de los resultados de logro de los sistemas

educativos llevó a la OCDE a diseñar una estrategia a medio y largo plazo para realizar evaluaciones internacionales de gran alcance y elevada fiabilidad. Surge así el Programme for International Student Assessment (PISA)".

No obstante, y siguiendo el marco teórico anteriormente descrito, cabe preguntarse si el papel de PISA es meramente evaluativo o informativo ya que, por el contrario, parece haberse constituido como un influyente instrumento de regulación política a escala supranacional. Atendiendo a los mecanismos que describiera Dale, PISA supone un claro ejemplo de cómo desde la OCDE se pone en marcha un proceso de estandarización educativa a nivel global.

En este sentido, serán varios los autores que afirmen que PISA organiza indirectamente las decisiones políticas en un escenario discursivo mundial posterior al Estado moderno, y que se desarrolla en un contexto que es al mismo tiempo de competición y de cooperación, donde el discurso sobre la "sociedad del conocimiento" cobra una relevancia crucial. Así, PISA ejercería un control exógeno de la educación, abanderando con él la "monitorización de la calidad", en muchas ocasiones al margen de las necesidades nacionales reales, siendo habitual que el discurso político nacional haga más referencia a los estudios PISA que a los resultados de sus propias evaluaciones nacionales (Carvalho, 2009; Pedró, 2012; Rambla, Tarabini y Verger, 2009). Para adquirir tan importante grado de legitimidad a ojos de los Estados, la OCDE habría insistido en recalcar su estatus de organismo libre de injerencias políticas, al mismo tiempo que se presenta como organización experta en materia de educación, a la que ha de presuponerse capacidad para redactar normas y reglas universales, fruto de procesos de investigación que aplican métodos científicos consensuados por la comunidad científica internacional (Carvalho, 2009).

Esta percepción de objetividad se verá reforzada por las propias características del instrumento PISA, que reúne una tecnología evaluativa que eclipsa a ojos de la opinión pública su carácter de dispositivo de regulación política, ya que (Carvalho, 2009):

- a. Define normas que dotan de previsibilidad a la acción educativa.

- b. Cuenta con una amplia cobertura tanto geográfica, como de la muestra (un tercio de la población estudiantil mundial).
- c. Está orientada a la evaluación de competencias.
- d. Interrelaciona características técnicas (medida, cálculo) y sociales (representaciones, símbolos).
- e. Permite a los países financiadores ejercer cierto control sobre las prioridades del programa durante su aplicación.

Una vez puesta en valor la legitimidad de la OCDE, la participación de los Estados en las pruebas PISA no será presentada ante la opinión pública como un instrumento de regulación política, sino que los discursos políticos nacionales afirmarán que para sus sistemas educativos supone la posibilidad de contar con supuestos diagnósticos objetivos de sus realidades educativas. Dichos diagnósticos informarían fielmente tanto de las ventajas competitivas (y de los competidores directos), como de las propias fragilidades particulares, siempre a partir de lo que funciona en otros países. Al mismo tiempo, a través de los medios de comunicación se refuerza entre la opinión pública la idea de que la participación en PISA constituye un hecho informativo relevante, y que ofrece datos objetivos y fiables (Carvalho, 2009; Díaz, 2013). Sobre estas y otras cuestiones, se construyen los discursos políticos nacionales en torno a PISA, y a los sistemas educativos nacionales en un mundo globalizado.

## **6. Discursos políticos y educación**

En la difusión de este nuevo (y complejo) modelo de gestión educativa que se ha explicado en las páginas anteriores, los discursos políticos también emplearán nuevas estrategias discursivas. El conocimiento de dichas estrategias es fundamental ya que, como asegura Bonal (1998, p. 192), "conocer el discurso tiene capacidad estructurante de la experiencia", porque "fija los límites de lo posible y lo pensable".

Según indica Pini (2010a, p. 80), todo discurso consta de tres dimensiones: a) un texto (que puede ser oral) b) una práctica discursiva (que implica la producción e interpretación del texto), y c) una práctica social en la que se

inscribe. En el caso que nos ocupa, cuando hablamos de estrategias discursivas ponemos el énfasis tanto en la capacidad de éstas para representar prácticas sociales, como en su utilidad para reconfigurar significados. Atendiendo a prácticas discursivas de naturaleza política, la reconfiguración de significados implicará la transformación interesada del sentido de realidad, conformándose así la posibilidad de emplear el discurso como herramienta de poder (Fairclough, 2000; Monarca, 2012; Rodríguez, 2010). Foucault (1988) afirmará que sin discurso no hay poder, ya que el discurso es la suma de poder y conocimiento: el discurso se centra en el modo en que las palabras construyen las realidades a las que se refieren como ejercicio de poder. En esta línea, Luengo y Saura (2012, p. 114), entienden el discurso como "las prácticas que garantizan la concreción de mecanismos de control institucional". Si la relación entre discursos y ejercicio del poder es tan estrecha como los anteriores autores indican, será necesario identificar cuál, o cuáles, son las características de los discursos que emanan de las políticas educativas actuales, así como desmenuzar sus estrategias discursivas y de poder.

Dentro del amplio campo de estudio que suponen los discursos políticos en torno a la educación, la evaluación de los aprendizajes constituye un género discursivo en sí mismo, por ello su análisis se hace fundamental si pretendemos comprender las dinámicas actuales de globalización educativa. Concretamente serán las evaluaciones externas llevadas a cabo por organismos supranacionales las que adquieran un papel protagonista. Estos organismos serán identificados como aglutinadores de influencia y poder y, por lo tanto, como difusores de los discursos predominantes en torno a la educación globalizada, como es el discurso neoliberal. La descodificación e interpretación de los significados profundos de los mensajes lanzados a través de estos discursos del poder, descubrirá la macroestructura legitimadora (o el metarrelato) a la que estos se supeditan (Cárdenas, 2012; Fairclough, 2008; Luzón, Sevilla y Torres, 2009; Pini, 2010a; Van Dijk, 1996, 1999, 2003). Para Fairclough (2000, p. 14), "la investigación acerca del lenguaje en el Nuevo Capitalismo quizá pueda aportar un nuevo ámbito e impulso a la investigación crítica del lenguaje, en especial por lo que se refiere a áreas como el

Análisis Crítico del Discurso (ACD)”, del que Van Dijk constituye su principal exponente.

Relacionado con la temática abordada, una de las explicaciones del porqué de la incidencia en la opinión pública de estos discursos políticos vendría fuertemente determinada por el falso efecto de objetividad que generan en el receptor. El oyente del discurso, al no poder identificar la autoría directa del mismo, percibe una sensación de verdad difícil de contrastar, que puede acabar por crear adhesión, tanto si existen motivaciones ideológicas, como si estas no son evidentes. Por otro lado, los discursos políticos pueden también ceder rigor conceptual o conocimiento profundo de las cuestiones a las cuales se refieren, en favor de construcciones discursivas de tipo emocional, que calarían en la ciudadanía especialmente en épocas de descontento político, como es el caso actual (populismo). También pueden identificarse como estrategias discursivas de poder, por ejemplo, el uso interesado de relaciones de equivalencia entre elementos que de facto no lo son, la presentación negativa de valores no identificados como propios (y viceversa), la polarización consistente en enfatizar los aspectos negativos de los otros (y viceversa), etc. Actualmente, también se pueden identificar numerosas estrategias discursivas empleadas por actores políticos donde el uso reiterado y supuestamente aséptico de términos como: nuevas tecnologías, bilingüismo en inglés, prácticas remuneradas en empresas, competencias, necesidades del mercado, clientes, o autonomía de gestión, se convierten en un modo de progresiva propagación del mensaje neoliberal en el campo de la enseñanza (Barroso, 2005; Domínguez y Sánchez, 2013; Fairclough, 2008; Herrera, 2011; Pini, 2010a; Van Dijk, 2003; Viñao, 2012).

En el caso concreto de las pruebas PISA, los discursos políticos que de ellas se derivan ponen especial atención a la difusión de conceptos percibidos como positivos y no tendenciosos por parte de la ciudadanía, tal y como sucede con el empleo de términos como “intercambio”, “reflexión conjunta”, o “acuerdo”. Esta estrategia ayudaría a que su mensaje tenga hondo calado en amplios sectores de la población. Progresivamente, el discurso político dota de “valor objetivo” a las pruebas PISA, quedando legítimamente segregado (por su propia “irracionalidad”)

quien no se adapte al nuevo y “científico” modelo de mejora de la calidad educativa. Desde la OCDE se intenta ofrecer datos aislados y descontextualizados, bajo el supuesto de una realidad objetiva, en tanto es expresada de forma exacta por una medición, desconociendo que la medición, la forma de hacerlo, es una construcción subjetiva, es decir, de los sujetos que la hacen, que la determinan (Carvalho, 2009; Díaz, 2013; Fairclough, 2008; Monarca, 2012; Nóvoa, 2010; Pini, 2010a; Quirós, 2010; Terrén, 1999; Van Dijk, 2003).

## **7. Conclusiones**

Existe cierto consenso dentro del ámbito educativo sobre la importancia alcanzada por las pruebas PISA a nivel mundial. De hecho, PISA y sus resultados se han instalado en los discursos políticos de nuestro país, dirigiendo debates y justificando medidas políticas de todo signo. El propio acrónimo “PISA” parece haberse convertido en una categoría más dentro del lenguaje universal de la educación. Esta integración de PISA en nuestro lenguaje como concepto con entidad propia, supone un nuevo modo de representación de la realidad, que se inscribe a su vez en un nuevo discurso, el de la globalización, interesado en transmitir un nuevo orden capitalista, el orden neoliberal. Dentro de este entramado, los organismos supranacionales se han convertido en actores educativos de primer nivel (Bonal y Tarabini, 2011; Carvalho, 2009; Díaz-Villa, 2011; Fairclough, 2000; Pedró, 2012).

Considerando este contexto, se hace relevante profundizar en los estudios acerca de los mecanismos de control postburocráticos sobre los Estados, identificando a PISA como uno de los más relevantes dentro del actual panorama educativo globalizado. PISA ha mutado de mecanismo evaluador a “tecnología política”, es decir, a dispositivo para la influencia sobre las agendas nacionales y legitimador de concepciones neoliberales, así como en fuerza generadora de discursos políticos socialmente difundidos a través del inmediato y permanente flujo de información del que en la actualidad disfrutamos.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação e Sociedade, Campinas*, 31(113), 1157-1178.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade, Campinas*, 26(92), 725-751.
- Bolívar, A. (2009a). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico, 2*, 1-23.
- Bolívar, A. (2009b). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68.
- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2006). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. En L. M. Naya y P. Dávila (Coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 125-137). San Sebastián (España): Espacio Universitario/EREIN.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Bonal, X. Tarabini, A. y Verger, A. (2007). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cárdenas, J. M. (2012). La evaluación educativa y posmodernidad. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 3, 44-57.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade, Campinas*, 30(109), 1009-1036.
- Carrera, M.P. y Luque, E. (2012). Competencias educativas. Neoliberalismo y educación. *El Viejo Topo*, 293, 58-62.
- Chatelet, F. y Mairet, G. (2008). *Historia de las ideologías. De los faraones a Mao*. Madrid: Akal.

- Clift, J. (2003). Más allá del Consenso de Washington. *Finanzas & Desarrollo*, 3, 1-9.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194.
- Díaz-Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 9-24.
- Domínguez, M. y Sánchez, I. (2013). Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. *Athenea Digital*, 13, 197-215.
- Fairclough, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, 13-35.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educação e Sociedade, Campinas*, 28(99), 444-465.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Herrera, D. (2011). El desconcierto educativo. *Revista Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 4(32), 33-41.
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(16), 3-12.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 111-126.

- Luzón, A., Sevilla, D. y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-11.
- Monarca, H. (2012). La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 145-168.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182.
- Pini, M. E. (2010a). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España. *Revista de Educación*, 1, 77-96.
- Pini, M. E. (2010b). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.
- Puelles, M. de (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Revista de Historia Educativa de la Universidad de Salamanca*, 24, 229-253.

- Quirós, B. (2010). Panorama de la Educación: La gestión empresarial de la enseñanza pública. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(13), 40-52.
- Rambla, X., Tarabini, A. y Verger, A. (2009). La influencia externa en las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile (1990-2006). *Linhas Críticas*, 15(28), 5-23.
- Rodríguez, D. M. (2010). Regulaciones y sentidos de los nuevos paradigmas político educativos en la universidad argentina. 10º Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Terrén, E. (1999). Postmodernidad, legitimidad y educación. *Educação e Sociedade, Campinas*, 67, 11-47.
- Torre, M. de la (2004). *Del humanismo a la competitividad: el discurso educativo neoliberal*. México: Universidad Nacional Autónoma México.
- Torrendell, C. H. (2002). School choice: entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado. *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, 54, 41-60.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Valle, J. M. (2012). La política supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Van Dijk, T. A. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6, 15-43.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak, y M. Meyer(Coords.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: Privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos De Pedagogía*, 421, 81-85.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

**Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2015**

**Fecha de aceptación: 11 de enero de 2016**

# La evaluación de calidad como medio de transformación educativa

Quality evaluation as a means of educational transformation

**Miguel Ávila-Gómez<sup>1</sup>**

## Resumen

Existe una necesidad social por conocer la realidad compleja del sistema educativo para poder tomar decisiones que transformen la educación, aunque esto se ve obstaculizado por la prevalencia de una tendencia que promueve evaluaciones externas reduccionistas. Esta situación está generando preocupación ya que este tipo de evaluaciones conllevan concepciones sobre la calidad educativa que repercuten de forma directa en las políticas educativas, en las prácticas de enseñanza y en la construcción del mismo "sentido común". Frente a ello, el presente trabajo pretende por un lado describir el origen, naturaleza y repercusión del concepto de calidad educativa presente en estas evaluaciones educativas, y por otro lado, busca redirigir el sentido y uso de estas evaluaciones hacia su rol potencial, la transformación educativa.

**Palabras clave:** Globalización, evaluación, regulación.

## Abstract

There is a social need to know the complex reality of the education system to make decisions that can transform the education, but this is hampered by the

---

<sup>1</sup> Miembro de la Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. Bachiller en Educación Primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Email: [avilagomezmiguel@gmail.com](mailto:avilagomezmiguel@gmail.com)

prevalence of a reductionist trend that promotes external evaluations. This situation is generating concern because this kind of evaluations involve conceptions of educational quality that impact directly on educational policies, teaching practices and the construction of the "common sense". Therefore, the present work pretends on the one hand to describe the origin, nature and impact of the concept of educational quality present in these educational evaluations, and on the other hand, seeks to redirect the meaning and use of these evaluations to their potential role: educational transformation.

**Key words:** Globalization, evaluation, regulation.

## 1. Introducción

La literatura sobre educación ha dejado constancia de la necesidad de sistemas de evaluación de la calidad transformadores, capaces de ofrecer información relevante sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y de desencadenar procesos de cambio y mejora profundos. Sin embargo, de la misma manera, las evaluaciones externas existentes han sido cuestionadas por no lograr, en la mayoría de los casos, esta finalidad (Escudero, 2010; Murillo, 2008). En este trabajo se asume que los sistemas de evaluación transformadores son un conjunto de parámetros, propuestas y estrategias interrelacionadas para generar un conocimiento profundo sobre la educación en un contexto determinado, entendiendo que los procesos implicados se realizan a través de consensos democráticos (Gentili, 2014). Esta evaluación debe permitir generar un conocimiento de todo el sistema en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evitando el reduccionismo actual. De la misma manera, debería contemplar los procesos y esfuerzos que se realizan y no sólo reflejar puntos de llegada. Finalmente, podría aportar comparaciones temporales del sistema educativo así como comparaciones entre diversos sistemas educativos, con la única intención de proporcionar información a los gestores políticos. (Mendes y Galego, 2009).

En este sentido, es necesario partir de un concepto de educación y calidad más complejo e integrador que el que subyace actualmente en la mayoría de los sistemas de evaluación (Aguadero, 2013; Flores y Sobrero, 2011; Gentili, 2014; Monarca, 2012a; Murillo y Román 2010). De esta forma, en este trabajo asumiremos la calidad educativa como un atributo del derecho a la educación, es decir, la eficacia que tiene el derecho a la educación de convertirse en realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas en condiciones de igualdad (Gentili, 2014). Al ser la calidad educativa un objeto de análisis complejo, es necesario que sea evaluada como tal y no de forma sesgada y fragmentada.

## **2. Contexto: Globalización, performatividad**

La globalización, entendida como la intensificación de la interconexión global en lo político, lo económico y lo cultural ejerce una notable influencia en la configuración de las políticas educativas (Gorostiaga y Tello, 2011). Es decir, el aumento de las relaciones sociales a nivel mundial que vinculan y afectan lugares y acontecimientos distantes está cambiando la forma cómo se construye la política educativa. Por ello, Tarabini y Bonal (2011) indican que para entender los sistemas y las políticas educativas es fundamental contemplar las diversas formas en que la globalización influye en la educación. Esto significa meditar sobre las transformaciones que están sucediendo en los estado-nación y en la forma como estos concretan sus políticas.

Desde esta perspectiva la globalización incita a reflexionar acerca del estudio de las políticas educativas, es decir, ascender desde un análisis de escala nacional hacia una aproximación multinivel que exponga los diversos agentes participantes en la configuración de las políticas (Dale, 1999; Monarca 2015; Tarabini y Bonal, 2008, 2011). Urge esta nueva aproximación multinivel ya que, según Tarabini y Bonal (2011), actualmente se ha difuminado la centralidad y la autonomía del Estado en la dirección de la política educativa; con lo cual, a pesar de que su papel siga siendo relevante en la intervención política, su dependencia ha aumentado respecto a otras instancias de decisión, como los Organismos

Internacionales. Según Dale (1989), este nuevo escenario en el cual se encuentra el Estado proviene de la interacción entre los niveles nacional y supranacional a través de los mecanismos de influencia, los cuales han aumentado en intensidad cualitativa y cuantitativa. Esta idea acerca de mecanismos, propuesta por Dale (1989) y complementada por Ball (2013), permite por un lado conectar el nivel supranacional y nacional; y por otro distanciarse de la idea de que las relaciones son mecánicas, deterministas y lineales entre ambos niveles, y comprender que los Organismos Internacionales poseen gran capacidad de influencia en la definición de las prioridades educativas nacionales. Sin embargo, a pesar de la existencia de mecanismos de influencia, la interacción entre el Estado y los Organismos Internacionales constituye por lo general una globalización de baja intensidad (Santos, 2001 citado por Estrela y Teodoro, 2009), debido a que esta influencia se ejerce de forma indirecta en las políticas educativas nacionales y no siempre de forma evidente, aunque su impacto pueda ser significativo.

Las políticas educativas deben ser analizadas y comprendidas en este contexto global, contemplando tanto los rasgos particulares de cada Estado como los discursos específicos de los Organismos Internacionales y la interacción entre ambos. En este sentido, es preciso tener en cuenta, tal como se sugiere desde determinadas perspectivas analíticas, que los procesos de construcción de los discursos y prácticas asociadas a la definición de políticas están influenciadas por el mercado y el neoliberalismo, ya que conducen los discursos, las agendas, e incluso los instrumentos de las políticas educativas nacionales a través de diversos mecanismos de control (Tarabini y Bonal, 2011). En este contexto global de cambios, los Estados deben dar respuesta a las nuevas solicitudes, lo cual supone, en ocasiones, perder potestades tanto en los procesos de diseño de la política educativa (Governance) como en la concreción de problemáticas y soluciones prioritarias (Martínez, 2009; Tarabini y Bonal, 2008). Estas nuevas demandas "globales", instaladas en los discursos de la política educativa internacional actual, requieren un análisis a profundidad ya que "inscriben propósitos e intencionalidades, estableciendo distinciones, jerarquizaciones, valoraciones, calificaciones, que circulan entre y dentro de las instituciones, ordenando y

prescribiendo las prácticas y los principios de acción y participación de los sujetos” (Flores y Sobrero, 2011, p. 327), lo cual luego se recoge en las políticas educativas nacionales.

El análisis exhaustivo de autores como Ball (2013) y Monarca (2015), permite reconocer diversas de las tendencias existentes en las narrativas de los Organismos Internacionales. Estos autores indican que actualmente hay bastante interés por promover la “cultura de la performatividad” (Ball, 2013), que es un proceso de transformación política, jurídica, económica y social que fomenta, impone, impulsa, focaliza, fabrica ciertas conductas, subjetividades, profesiones y organizaciones deseadas y esperadas para poder tener un supuesto éxito en esta sociedad (Monarca, 2015). Estas nuevas racionalidades se propagan de forma más pujante a través de objetivos, indicadores, evaluaciones y comparaciones continuas, que son diversos medios de control y regulación que promueven el juicio, la comparación y la exposición. Es decir, forjan un sistema de vigilancia y de presión orientado principalmente a acreditar la productividad de los individuos (Ball, 2013).

Con ello se constata que ha brotado un nuevo modo de regulación social y moral que repercute directamente la práctica educativa y profesional sobretodo de los docentes, provocando nuevas subjetividades y reformulando los sentidos e identidades de la educación (Ball, 2013; Ball y Youdell, 2007). Por su parte, Deleuze (2006) sugiere la existencia de un desplazamiento de las “sociedades disciplinarias” hacia “las sociedades de control” que pretenden moldear, deformar y transformar los discursos presentes hacia otros, que dependen del que controla el campo de juzgamiento. Esto está contribuyendo con que los profesionales de la educación vivan en “incertidumbre e inestabilidad ya que son constantemente juzgados y además de diferentes maneras, por diferentes medios, por medio de diferentes agentes; sobre la forma como se llevan a término las performances –el flujo de demandas, expectativas e indicadores en constante transformación” (Ball, 2013, p. 105).

La presión que ejerce este sistema de control contribuye con lo que Ball (2013) denomina “la fabricación”. La fabricación es el proceso de construcción de

lo social en el cual los individuos e instituciones obtienen un papel clave en la promoción de discursos privilegiados (Ball, 2013), es decir, de lo que se percibe, siente, piensa, de forma directa, intuitiva, sin mediación de la reflexión crítica (Monarca, 2015). En otras palabras, una vez que el discurso propuesto por las evaluaciones de calidad se impregna en sentido común, los individuos e instituciones comienzan a juzgarse de forma irreflexiva a sí mismos y a los demás, según los discursos externos que proponen las evaluaciones, relacionados con la productividad del individuo, y ya no según los ideales que creen que deberían perseguir. De esta forma en muchos casos se sacrifica el compromiso, el juzgamiento y la autenticidad dentro de la práctica, por la imagen y por el performance, considerados como lo "adecuado". Esto significa que tanto los individuos como algunas instituciones educativas están dispuestas a perder la autenticidad de su proyecto educativo con el fin de convertirse en lo necesario para progresar en el mercado (Ball, 2013).

Finalmente, queda claro que actualmente las representaciones que tienen más valor y utilidad son aquellas determinadas por el mercado principalmente mediante narrativas normalizadoras, prescriptivas y aceptadas que definen las relaciones dentro del Estado y entre el Estado, la sociedad civil y la economía (Apple, 1997; Ball, 2013). De forma particular, dentro del mercado existen también diferentes representaciones acerca de la organización o la persona, donde priman aquellas que son más apoyadas por los grupos de poder. Pese a ello, siempre queda optimismo debido a que según Monarca (2015) los procesos de producción y reproducción cultural y social son bastante complejos y no admiten lecturas lineales y mecanicistas; con lo cual siempre existirán las disputas sobre los sentidos y espacios para la resignificación y resistencia.

### **3. Calidad de la educación**

Las ideas acerca de la globalización confirman la influencia que tienen los Organismos Internacionales y la lógica del mercado en las políticas educativas nacionales a través de diversos mecanismos de impacto, los cuales se desarrollan de diferente y desigual manera en función del lugar de aplicación (Ball, 2011;

Gentili et. al., 2004). Una de las prioridades actuales del mercado, enfocado a la productividad, es mejorar la calidad de la educación. Este término es necesario analizarlo de forma detallada ya que posee una enorme potencia discursiva pues se instala en los deseos y anhelos básicos de la ciudadanía respecto de la educación (Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2009; Monarca, 2012b). Esto se debe a que señalar qué se entiende por calidad educativa implica explicitar qué tipo de escuela se quiere, sobre qué valores se construye, qué procesos pedagógicos se privilegiarán y qué vínculos se establecen entre calidad educativa y proyecto de sociedad (Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2009).

El análisis debe ser profundo y enfocado a cada discurso porque aunque parezca que hay grandes consensos sobre este punto, existe gran diversidad de significados existentes, incluso contradicciones en los mismos discursos. Esto se debe a que su significado depende del marco político, ideológico, teórico y técnico que le da cabida y de los referentes teóricos que estructuran los discursos y le dan sentido (Aguadero, 2013; Monarca, 2012b). Es decir, el significado de calidad educativa dependerá del sentido que se le da a la educación, las intenciones que socialmente se le asignan, la relación entre las funciones que se le asignan, el sistema que se genera para hacerlas posibles y la manera en que se concretan, son desarrolladas, logradas o conseguidas (Monarca, 2012b). Por ello, es imprescindible reconocer no sólo las múltiples miradas o abordajes epistemológicos existentes sobre la temática de la calidad, sino también la variedad de intereses que giran en torno a ella (Ball, 2013, 2015; Luengo y Saura, 2013; Monarca, 2015).

Según Monarca (2012a) actualmente los discursos sobre calidad educativa tienen una fuerte orientación de corte económico y neoliberal, lo cual ha contribuido a que el uso del término de calidad más frecuente simplifique y empobrezca los debates educativos. Esto se debe a que se entiende educación de calidad como una educación que es como se espera que sea, es decir, acorde a las políticas que la definen en cuanto a sus intenciones, objetivos, competencias construidas, etc. Desde esta perspectiva se concibe a la calidad educativa como

un elemento natural y neutral, que está compuesta por “verdades universales”. En este caso es más sencillo medirla ya que solo se debe considerar lo que la política educativa ha definido o lo que los grupos de poder determinen que es calidad educativa. Este enfoque define la calidad en función de un conjunto cerrado y fragmentado de criterios que estrechan y empobrecen el modo en que se piensa la educación, en tanto ignora las dimensiones sociales, éticas y estéticas de la experiencia educativa, dando por supuestas muchas ideas que no responden a la realidad de la educación pero que se extienden en el sentido común de la sociedad (Flores y Sobrero, 2011).

Este concepto de calidad educativa influye de forma negativa en la evaluaciones, ya que privilegia un concepto restringido a ciertas disciplinas y estándares que en primer lugar es sesgado ya que reduce la calidad educativa de las escuelas a fragmentos, separados, cuantificables y comparables de conocimientos académicos (Barquín et. al., 2011; Popkewitz, 2013); y en segundo lugar incentiva la selección y exclusión (Flores y Sobrero, 2011; Murillo y Román, 2010). Según el Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009) estos resultados solo dan cuenta de un aspecto de la calidad del sistema escolar, pero bajo ningún concepto es el único a considerar. Esto no significa que no se deba evaluar la calidad, sino que la evaluación debe partir del desafío de hallar las claves socioculturales, normativas, financieras, institucionales, pedagógicas o relacionales que permitan educar y desarrollar plena e íntegramente a cada niño o joven que pase por el sistema educativo (Murillo y Román, 2010). Como se dijo anteriormente, el concepto que se tenga de calidad determinará sobre todo la manera como la educación debe ser evaluada.

Este concepto de calidad de la educación no es ni mucho menos el único concepto que existe, sino que hay conceptos mucho más amplios y complejos (Aguadero, 2013; Gentili, 2014; Monarca, 2012a; Murillo y Román 2010). Algunos autores como Aguadero (2013), Flores y Sobrero (2011), Gentili (2014) y Monarca (2012a), perciben que la calidad es un atributo del derecho a la educación, es decir, hace referencia a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse en realidad efectiva para todos los ciudadanos, revelando las condiciones de

igualdad de un sistema educativo. Asimismo, la calidad también está relacionada con la pertinencia del conocimiento, ya que parte de que la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes es tarea de la comunidad, quien los establece como aquellos que el sistema escolar debe transmitir y producir. De forma complementaria, Murillo y Román (2010) consideran que el concepto de calidad educativa debe asumirse y comprenderse como un referente que abarca los aspectos colectivos, expresivos, ciudadanos y valóricos necesarios para el desarrollo integral de los seres humanos. Es decir, una educación de calidad es la que fomenta el desarrollo personal integral: cognitivo, ético-moral, emocional, físico y creativo; con desarrollo social y participación ciudadana y democrática; y con el desarrollo económico aprendizaje y competencias para el trabajo.

Para finalizar, se puede afirmar que el debate acerca de la calidad de la educación está asociado directamente al debate acerca del futuro de la educación (Gentili 2014). Según Monarca (2012b) esto se debe a que los discursos en torno a la calidad van unidos a la forma de entender el diseño y el desarrollo de las políticas educativas, a lo que hacen las escuelas y los docentes, a su funcionamiento y sus prácticas y la vinculación con el contexto, a cómo se aprende, qué se aprende. Es decir, hablar de calidad educativa significa poner en el centro del debate a la política educativa y a la pregunta sobre el sentido de la educación. Frente a esta situación, es oportuno que se convoque un amplio debate acerca de la calidad para construir políticas educativas acorde a la realidad de la educación (Gentili 2014).

#### **4. Evaluaciones externas**

##### **a. Evaluaciones externas y nuevas formas de regulación de la educación**

La preocupación por las evaluaciones externas que se vienen realizando tiene que ver con las repercusiones que están teniendo en la fabricación de subjetividades, la interiorización irreflexiva de ideas (Ball, 2013; Calero y Choi, 2012; Flores y Sobrero, 2011). A pesar de que muchas veces se las describa como neutrales, como algo simplemente técnico, siempre responden a una opción ideológica, la mayoría de las veces no explicitada, en tanto configuran y ofrecen

una visión sobre el mundo social y educativo (Ball, 2013; Monarca, 2012a, 2012b). Por ello, deben apreciarse tanto desde lo que muestran, lo evidente; como desde aquello que dejan de lado, lo oculto (Monarca, 2012b).

Asimismo la relevancia de las evaluaciones tiene que ver con que son interpretadas como el "espejo" de la realidad educativa en el que la sociedad se fija (Beltrán, 2009). Según Montané y Teodoro (2009) el espejo está formado por un conjunto de indicadores estadísticos, manejables y comparables que desembocan en rankings. El diseño del espejo lo han llevado a cabo Organismos internacionales, quienes interpretan la educación y la formación como las claves del progreso económico. El reflejo de este espejo son las políticas educativas que tienen en cuenta los resultados para realizar ajustes en el currículum, convirtiéndolo en un terreno de litigio. En ese sentido ha cambiado la finalidad de las evaluaciones ya que lo que comenzó siendo un instrumento informativo, se ha convertido en un elemento normativo (Beltrán, 2008 citado por Montané y Teodoro, 2009). Es decir, las evaluaciones se han convertido en un mecanismo clave de Regulación post-burocrática (Barroso, 2005).

Esta postregulación, según Barroso (2005), tiene como objetivo principal mantener el equilibrio, la coherencia y transformar el sistema de acuerdo a unas directrices. Para lograrlo, requiere de mecanismos horizontales articulados que aseguren el funcionamiento de este sistema a través de un proceso complejo de reproducción y transformación, como los rankings, evaluaciones, convocatorias, y demás. Estos mecanismos se encargan de controlar de forma indirecta las acciones de los individuos para que se ajusten a determinadas finalidades. Según Barroso, esta nueva regulación sustituye un control directo centrado en los procesos por un control remoto basado en los resultados que garantiza de forma más eficiente el cumplimiento de las directrices instauradas por el Estado. Esto no significa que el Estado se despreocupe de la educación, sino que adopta un nuevo papel, el de regulador y evaluador que define grandes directrices y objetivos generales a alcanzar, mientras que monta un sistema de monitoreo y evaluación para alcanzar los resultados deseados.

Las actuales evaluaciones de la calidad educativa son consideradas un instrumento de regulación clave debido a que son puestas en marcha por el Estado para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales se tiene autoridad (Maroy y Dupriez, 2000 citado por Miranda, 2011). Gracias a la evaluación, el sistema puede identificar las perturbaciones con respecto a las normas y reglas, y transmitir un conjunto de órdenes a través de órganos intermedios para solucionar este "desequilibrio" (Barroso, 2005). Esta "nueva" regulación surge debido a la crisis de la clásica burocracia, al control directo; y a la necesidad urgente porque las diversas representaciones lleguen al último rincón de la educación (Barroso, 2005; Montané y Teodoro, 2009). En esta nueva forma de regulación juegan un papel clave las estrategias y prácticas de control, la descentralización provincial y la autonomía institucional (Miranda, 2011). En primer lugar, Barroso (2005), Feldfeber (2009) y Miranda (2011) consideran que aparece el control a distancia como nuevo paradigma de la gestión pública, ya que se reemplazan las normas y restricciones (regulación burocrática) por incentivos y la responsabilidad basada en la calidad y los resultados (regulación postburocrática). En segundo lugar, descentralización en el sentido que el Estado otorga la responsabilidad de control a diversos órganos tanto públicos como privados que cada vez son más numerosos. En tercer lugar, se promueve una "autonomía" que responde a la lógica del cuasi-mercado y está condicionada por los resultados académicos. Según Miranda (2011), es una autonomía aparente ya que los resultados influyen en la designación de recursos, lo cual obliga a las escuelas a competir para obtener el financiamiento y una buena posición en los Ranking (Diez, 2007 citado por Montané y Teodoro, 2009).

De esta forma no se está criticando la evaluación educativa en sí, sino al tipo de discurso que acompaña a estas prácticas actualmente. Beltrán, (2009), Borges (2015), Herrán y Coro (2011), Escudero (2010) y Romão (2015) conciben que en la educación es transcendental conocer acerca de los procesos y resultados para poder identificar fallos o errores y realizar correcciones de los objetivos, estrategias o procedimientos con el fin de mejorar las prácticas y la toma de decisiones. El problema que se vive actualmente es que la evaluación funciona

como un instrumento de juicio y meritocracia, generando veredictos sobre el desempeño humano y fomentando la discriminación (Borges, 2015; Flores y Sobrero, 2011; Gentili, 2014; Monarca, 2015; Murillo y Román, 2010; Romão, 2015). Es decir, prevalece una racionalidad instrumental que sobrevalora los resultados cuantificables y asocia los números a los hechos, sin tener en cuenta el contexto y los procesos educativos (Borges, 2015; Popkewitz, 2013). Esto repercute significativamente en la autonomía de la escuela, el currículo y la práctica docente, delimitando una nueva escuela, la escuela del desempeño, la escuela de los resultados. Principalmente se ve afectada la identidad del profesor ya que muchas veces este transforma sus prácticas con intención de cumplir con los objetivos y metas cuantificables (Calderón y De Oliveira, 2014).

Esto se debe a que las evaluaciones son un instrumento capaz de alterar la naturaleza del fenómeno observado, ya que en muchos casos en vez de capturar los hechos reales, se obtienen datos que filtran y/o alteran la realidad de forma intencionada. Es decir, la evaluación no representa la realidad como tal, sino aquello que se cree que simboliza el fenómeno observado (Beltrán, 2009; Monarca, 2015). Desde esa perspectiva, los indicadores de las evaluaciones son configuraciones culturales que legitiman un discurso educativo específico, fabrican la realidad imponiendo un nuevo sentido común, un nuevo imaginario dominante, lo cual se ha visto que tiene efectos materiales significativos en las prácticas educativas cotidianas (Ball, 2013). Las evaluaciones tienen bastante credibilidad sobre todo por los números "neutrales", pero está claro que la matemática, como cualquier otro lenguaje, no es neutral ni su aplicación inocente (Popkewitz, 2013). El conocimiento que ofrecen las matemáticas, las estadísticas, es decir, los números, están al servicio de una tecnología que es inseparable de un interés humano, por más que este sea bastante sincero (Beltrán, 2009).

Un indicador educativo es una medida estadística que permite describir, evaluar y monitorizar los fenómenos en educación cuantitativamente (...)  
Los indicadores educativos además de su condición objetiva (atributos matemáticos) poseen también dimensiones subjetivas subyacentes

(atributos políticos, sociales, económicos y culturales), las visiones, las expectativas y su utilización no es neutra (Mendes y Galego, 2009, p. 27).

Para concluir, se puede decir que la relevancia que tienen las evaluaciones actualmente se debe principalmente a su capacidad de alterar la naturaleza del fenómeno observado y promover una forma específica de ver la realidad. Además es un instrumento clave para la nueva regulación que realiza el Estado ya que ejerce de mecanismo de influencia capaz de orientar las acciones y las interacciones de los actores a través de los resultados, para que se acomoden a las directrices que propone. Es decir, se ha convertido en un instrumento de juicio y meritocracia que construye veredictos sobre el desempeño humano y fomenta la discriminación en base a una idea de la educación y el ser humano bastante sesgada. Pese a ello, la evaluación de la calidad tiene bastante potencialidad para contribuir con la transformación de instituciones en la medida que responda a los sentidos originales de la educación, lo cual se hablará a continuación.

#### b. Evaluaciones externas y mejora de la educación: posibilidades y limitaciones de los discursos y prácticas actuales

Según Lundgren (2013), las evaluaciones han tenido siempre una connotación política en el sentido de que han sido utilizadas como medio para expandir unas ideas acerca de qué es la educación, cómo se debe enseñar, qué se debe enseñar, etc. Además permiten ver que a pesar de todos los avances logrados acerca de la comparación internacional a través de las evaluaciones externas aún no se ha logrado obtener información contundente que permita elaborar conclusiones político-educativas y pedagógicas. Esto se debe principalmente a que aunque la naturaleza de la evaluación sea informativa, diagnóstica, esta puede “funcionar como examen; puede funcionar como instrumento de inclusión o de exclusión, como indagación o como clasificación, como canal de ascensión o como criterio de discriminación” (Romão, 2015, p. 45), dependiendo de qué supuestos parte. Frente a ello, Barquín et al. (2011) y Borges (2015) proponen comprender la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información que atiende a su contexto, tomando lo implícito y

explícito, y tiene como finalidad la toma de decisiones, la transformación educativa.

Para lograr esta transformación, según Gentili (2014) es necesario en primer lugar fomentar el diálogo. Es verdad que las decisiones son complicadas y siempre tienen detractores, por lo que es imprescindible conversar de manera democrática y llegar a un consenso sobre los parámetros, propuestas y estrategias para evaluar la calidad de la educación. Asimismo, esta evaluación debe ser entendida como un sistema ya que “no es un método ni una prueba, es un conjunto de herramientas para evaluar la calidad” (Gentili, 2014, p. 11). Esta debe partir de un concepto de educación más complejo e integrador como el que plantean Aguadero (2013), Ball (2013), Flores y Sobrero (2011), Gentili (2014), Monarca (2012a, 2015) y Murillo y Román (2010). Este cambio es realmente complejo debido a la potencia que tienen los discursos neoliberales actuales, pero es posible debido a que lo social es contingente, es decir, que siempre existe la posibilidad de cambiar el orden de las cosas cuando no son naturales. Esto no tiene que ver con quejas infundadas, sino que la única manera de transformar es no conformándose y buscar siempre la mejora (Beltrán, 2009).

También es imprescindible que las evaluaciones permitan comparaciones temporales del mismo sistema educativo y permitan la comparación entre diversos sistemas educativos, no con la intención de crear rankings, sino con el fin de proveer información a los gestores políticos sobre los factores que influyen en la calidad de la educación, concediéndoles la oportunidad de transformar la educación de forma real y compleja, no de manera aislada y fragmentada (Mendes y Galego, 2009). En ese sentido la evaluación se convertiría en un elemento transformador y emancipador (Da Costa y Da Silva, 2009) ya que permite la movilidad social necesaria para que los todos los individuos precisen de las herramientas para la conquista de espacios en la esfera productiva y cultural. Este enfoque implica concebir la evaluación de calidad educativa como un elemento complejo y transversal. Esto significa pasar de la evaluación del aprendizaje como único elemento necesario para comprender la calidad de la educación, a empezar a añadir diversos elementos claves que integran la calidad

educativa. Un elemento poco trabajado por ejemplo son las políticas educativas (Adelle y Weiland, 2012) lo cual puede dar bastantes luces acerca del éxito que estas han tenido y la relación que pueden tener con otros elementos como el aprendizaje.

Finalmente, se puede concluir que la evaluación admite diversidad de visiones, ya que en todo momento depende de conceptos, como el de calidad educativa, alumno, educación, y otros (Monarca, 2012a). Esto la convierte en un arma de doble filo por su carácter polisémico (Caldero y Choi, 2012) ya que según cómo sea construida y utilizada “puede funcionar como diagnóstico o como examen; como indagación o como clasificación; como instrumento para la inclusión o de exclusión; como canal de ascensión o como criterio de discriminación” (Romão, 2015, p. 45). Es decir, que por un lado, para construir una evaluación realmente emancipadora, transformadora, es necesario partir de supuestos como los que menciona Gentili (2014) quien considera la calidad como un atributo a la educación. Por otro lado, la evaluación seguirá limitando a las instituciones a transformarse en la medida que albergue un discurso sesgado y discriminador que pretenda simplemente categorizar a los individuos según unos criterios que se alejan de la realidad.

## **5. Conclusiones**

En primer lugar al ver la influencia tan significativa que tiene la globalización en la configuración de las políticas educativas, es necesario contemplarla a la hora de pretender comprender los sistemas y las políticas educativas, de tal forma que se expongan los diversos agentes participantes en esta configuración de políticas a través de una aproximación multinivel. Esto permitirá contemplar los rasgos particulares de cada Estado así como los discursos específicos de los Organismos Internacionales y la interacción entre ambos.

En segundo lugar, gracias a estos análisis se podrá comprender cómo opera la “cultura de la performatividad”, entendida como el proceso de transformación política, jurídica, económica y social que impone, fabrica conductas, subjetividades, profesiones y organizaciones deseadas y esperadas para poder

tener un supuesto éxito en esta sociedad. Estas nuevas racionalidades se propagan de forma más efectiva a través de objetivos, indicadores, evaluaciones y comparaciones continuas, que son diversos medios de control y regulación que promueven el juicio, la comparación y la exposición.

En tercer lugar, las representaciones más valoradas son aquellas determinadas por el mercado mediante narrativas normalizadoras, prescriptivas y aceptadas. Esto se observa sobre todo cuando se habla de "calidad de la educación", debido a que tiene una gran orientación de corte económico y neoliberal, encerrándola en conjunto reducido y fragmentado de criterios que estrechan y empobrecen el modo en que se piensa la educación. Frente a ello, hay conceptos mucho más amplios y complejos que perciben la calidad como la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse en realidad efectiva para todos los ciudadanos.

En cuarto y último lugar, este concepto de calidad educativa repercute en la evaluación educativa. Las evaluaciones han tenido siempre una connotación política en el sentido de que han sido utilizadas como medio para expandir ideas, ya que la evaluación no representa la realidad como tal, sino aquello que se cree que simboliza el fenómeno observado. Aun así, existen propuestas integrales que comprenden la evaluación como un elemento transformador, si es que es entendido como un proceso sistemático de recogida de información que atiende a su contexto, tomando lo implícito y explícito, y tiene como finalidad la toma de decisiones, la transformación educativa.

### **Referencias bibliográficas**

Adelle, C. y Weiland, S. (2012). Policy assessment: the state of the art. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 30(1), 25-33.

Aguadero, R. (2013). El discurso de la Calidad Educativa en África Subsahariana: Una revisión en claves inclusivas. *La Educación Social en la actualidad. ¿Realidad o mito? Colección Temas y perspectivas de la educación*, 3, 1-17

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36, 25-34.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 13-16). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres. Instituto de educación.
- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M.P. y Serván, M.J (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de pisa. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(1), 320-339.
- Barroso (2005). O estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Beltrán, J. (2009). Presentación. En A. Teodoro y A. Montané (Coords.), *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales* (pp.4-6). Valencia: Editorial Germania.
- Borges Pereira, E. (2015). La evaluación de centros educativos en la enseñanza no universitaria en Portugal. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 153-172). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calderón, R. y De Oliveira, R. (2014). Evaluación por resultados y la cultura de la "performatividad": La evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo. *Revista iberoamericana de Evaluación educativa*, 7(2e), 43-52
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, 67, 29-42.

- Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). *La búsqueda de un sentido común no privatizado*. Santiago de Chile: Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Da Costa, M. y Da Silva, E. (2009). Políticas educacionales y globalización: Tensiones entre los procesos de regulación y emancipación en la construcción histórica de las políticas curriculares en Brasil de 1985-2006. En A. Teodoro y A. Montané (Coords.), *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales* (113-138). Valencia: Editorial Germania.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14, 1-17.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 5, 13. Consultado el 10 de abril de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30551320>
- Escudero, J. (2010). Evaluación de las Políticas Educativas: Cuestiones perennes y Retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- Estrela, E. y Teodoro, A. (2009). La reconfiguración de las Políticas Curriculares. El caso portugués. En A. Teodoro y A. Montané (Coords.), *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales* (pp. 83-112). Valencia: Editorial Germania.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas críticas*, 15(28), 25-43.
- Flores, L. y Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 315-327.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: CITEAL
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388

- Herrán, A. de la y Coro, G. (2011). Análisis Crítico sobre Algunos Efectos de la Cultura de la Evaluación Nomotética en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 217-231.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 11-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 11(3), 139-159.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Martínez, M. (2009). *La educación en América Latina: Entre la Calidad y la Equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mendes, M. y Galego, C. (2009). La regulación transnacional de las políticas educativas. El papel de los indicadores de comparación internacional en la construcción de una agenda global de educación. En A. Teodoro y A. Montané (Coords.), *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales* (pp. 15-36). Valencia: Editorial Germania.
- Miranda, E. (2011). Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿dónde estamos? *Rizoma Freireano*, 10. Consultado el 2 de abril de 2015 de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/globalizacion-periferica-regulacion-politica-delsistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora-draestela-m-miranda>
- Monarca, H. (2012a). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1.
- Monarca, H. (2012b). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176.

- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montané, A. y Teodoro, A. (2009). Introducción: Evaluaciones internacionales y políticas curriculares. En A. Teodoro y A. Montané (Coords.), *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales* (pp. 7-14). Valencia: Editorial Germania.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe". En R. Blanco (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago: OREAL/UNESCO y LLECE.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120
- Popkewitz, Th. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Organización y Gestión Educativa*, 16(3), 15-19.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Romão, J. (2015). Evaluación ¿exclusión o inclusión? En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 43-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Fecha de recepción: 22 de enero de 2016**

**Fecha de aceptación: 18 de febrero de 2016**

# Las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca

External evaluations in Sweden, the Netherlands and Denmark

**José Luis Romero-León<sup>1</sup>**

## Resumen

El presente trabajo presenta el análisis de un estudio comparado más amplio sobre las evaluaciones externas en tres países de Europa. La misma se basa en el análisis de fuentes secundarias producidas entre 2005 y 2010. El estudio se completará con el análisis de otras fuentes producidas desde entonces, aunque esta tarea aún no ha finalizado. Con un primer objetivo descriptivo, el análisis se ha realizado a partir de una lógica deductiva, partiendo de una serie de categorías previamente definidas. El segundo objetivo de tipo analítico-crítico será desarrollado cuando finalice la fase dos del análisis documental. Por tanto, en este caso las conclusiones se centran exclusivamente en mostrar convergencias y divergencias de las evaluaciones externas en estos países.

**Palabras clave:** Globalización, Políticas educativas, Evaluaciones externas de aprendizaje.

## Abstract

This paper presents the analysis of a broader study on external evaluations in three European countries compared. It is based on the analysis of secondary sources produced between 2005 and 2010.

---

<sup>1</sup>Funcionario del cuerpo de profesores de enseñanza primaria. Jefe de Estudios en un CEIP público. Máster de Calidad y Mejora de la Educación. Doctorando del Programa de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

The study is completed with the analysis of sources from that date to the present but this phase has not ended now.

The analysis was conducted from a deductive logic and with a descriptive objective. The second objective of analytical-critical type will be developed when phase two of the documentary analysis will be completed. Therefore, the findings show focusing exclusively on convergences and divergences of external evaluations in these countries.

**Key words:** Globalization, Educational Policies, External evaluations learning

## 1. Introducción

La educación no ha sido ajena a las transformaciones producidas por la globalización, tanto en los agentes implicados, como en los procesos educativos y las políticas educativas, teniendo una repercusión en sus funciones sociales e institucionales y en la gestión de las instituciones educativas (Bonaf, Tarabini y Verger, 2007; Jares 2006; Rizvi, 2008). De hecho, los Estados, siguiendo la estela de la globalización, han tratado de ajustar sus prioridades educativas cambiando la forma de entender la educación (Dale, 2002), la forma de ejercer las políticas educativas y ajustarse a la aparición de una nueva relación entre los Estados y la educación. Es por una vía indirecta, a través de la influencia en el Estado, donde la globalización tiene efectos más importantes en los sistemas educativos (Dale, 1994).

Como rasgo relevante de la globalización, se destaca el papel protagonista de los organismos internacionales "como agentes de estructuración de la política educativa" (Tarabini y Bonaf, 2011, p.241), como así también la cantidad de reformas educativas de corte neoliberal que se extienden por una gran variedad de países.

Una de las novedades que traen consigo estas reformas educativas son las evaluaciones externas. Durante los últimos años las políticas de evaluaciones externas como medidas para elevar la calidad educativa han cobrado protagonismo como tendencia global (Monarca, 2015).

Tal y como se recoge en el texto "Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados" (Eurydice, 2010), la introducción de pruebas externas en Europa ha tenido un inicio lento, exceptuando a países como Suecia (en 1962), Francia e Irlanda (en 1972), la mayoría de los países han empezado a aplicarlas a lo largo de las dos últimas décadas, siendo actualmente un elemento fundamental para los sistemas educativos nacionales a la hora de emprender reformas educativas, tomando los resultados obtenidos en éstas como referencia de la calidad de la educación. En este sentido, Grek (2008) señala que después del Tratado de Lisboa (2002) los elementos simbólicos de construcción de la educación europea han pasado a ser la calidad y la eficiencia. La década de los 90 marco sin duda la expansión de las pruebas externas como instrumento de evaluación, Bélgica empezó a realizar pruebas externas, como también Letonia y Estonia. Durante la entrada del nuevo siglo se fueron implementando en diferentes países, Lituania y Polonia las introduce en el 2002, Austria desde el 2003, Noruega desde 2004, Alemania en el 2005, España en 2006 y Chipre ya en el 2007. Además muchos de los países que ya contaban con más tradición en este tipo de pruebas las han ido complementando; por ejemplo, destaca las revisiones llevadas a cabo por Reino Unido (Escocia) en 1983, Irlanda en 1991, Malta 1992; en otros casos, han sufrido cambios como la sustitución o eliminación de algunas pruebas, como en Hungría en el 2001, Portugal en el 2005 o Inglaterra en el 2009.

Actualmente sólo existen cinco países (o regiones) en donde no se produzcan ningún tipo de evaluación externa. En Bélgica (Comunidad germanófoba), República Checa, Grecia, Reino Unido (Gales). En éstos la evaluación continúa es realizada por los centros asumiendo éstos la responsabilidad de determinar los niveles de aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

El presente trabajo trata de ubicar las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca. Estos países han sido seleccionados teniendo en cuenta los diferentes objetivos que las pruebas nacionales presentan:

-En Suecia el objetivo de las pruebas sería el control y seguimiento de los alumnos y/o el sistema educativo.

-En los Países Bajos el objetivo principal es tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de los alumnos.

-En Dinamarca el objetivo es identificar las necesidades individuales de aprendizaje.

Se pretende encontrar convergencias y divergencias de las evaluaciones externas en estos países, teniendo en cuenta una serie de categorías que serán detalladas más adelante.

## **2. Marco teórico**

Es significativo el uso de las pruebas externas como herramientas que se producen fuera del ámbito escolar, que sirven para comprobar las competencias del alumnado en diferentes momentos. Estas pruebas nacionales son definidas como "pruebas estandarizadas y exámenes establecidos a nivel central y administrados a nivel nacional" (Eurydice, 2010, p. 7).

En el mencionado documento se clasifican estas pruebas en tres tipos:

-Un primer tipo donde las "pruebas que hacen balance de los resultados de los alumnos a nivel individual al término del curso escolar o al final de una etapa educativa concreta, y que tienen un efecto importante sobre su trayectoria educativa" (Eurydice, 2010. p.8). Estas pruebas pueden definirse como pruebas sumativas o evaluación del aprendizaje, cuyo fin es conseguir una certificación o tomar decisiones de índole pedagógico.

-Un segundo tipo de pruebas que tienen "como finalidad principal evaluar y monitorizar los centros educativos y/o el propio sistema educativo en su conjunto. En este sentido, "evaluación y monitorización" se refieren a un proceso de recogida y análisis de información orientado a comprobar el rendimiento obtenido en relación con los objetivos fijados y a tomar medidas correctoras si es necesario" (Eurydice, 2010. p.8). En este caso los resultados obtenidos se utilizan a su vez como indicativo de la calidad de los aprendizajes, del rendimiento del profesorado y de las políticas educativas.

-Un tercer tipo de prueba que tienen "como finalidad principal evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos a nivel individual, identificando sus necesidades específicas de aprendizaje y adaptando la enseñanza de acuerdo con ellas. Estas pruebas se centran en la idea de "evaluación para el aprendizaje" y pueden describirse a grandes rasgos como "evaluación formativa" (p. 8).

Se convierte en primordial justificar de donde nace el interés de los gobiernos nacionales sobre estas pruebas externas. La tendencia de reformas educativas de corte neoliberal y la influencia o presión que ejerce la OCDE que, aunque no realiza acuerdos vinculantes, influye de manera directa mediante las recomendaciones en forma de propuestas de reformas para los gobiernos en materia educativa (Bonafant, Tarabini y Verger, 2007; Jakobi y Martens, 2008).

Dentro de estas reformas destaca el dispositivo político de la cultura de la performatividad (Ball, 2007). Para Ball (2003) ésta consiste en utilizar las evaluaciones como medio de control con el objeto de producir cambios. Es Luengo y Saura (2014) quienes lo definen como un dispositivo político que forma parte de los sistemas educativos el cual ha conseguido modificar: las finalidades de los procesos educativos buscando la eficiencia, la eficacia y la excelencia; las actuaciones docentes, la comprensión de la función docente y en definitiva el significado mismo de la educación pareciendo que la finalidad de los procesos educativos se basa únicamente en una mejora constante de los resultados obtenidos en las pruebas externas.

Las evaluaciones externas han tenido un papel importante en convertir la educación en un producto cuantificable, en una mercancía que puede ser vendida en cualquier parte del mundo, que pueden comercializarse, que tiene un valor y se puede obtener beneficios (Ball, 2013, 2014, 2015; Ball y Youndell, 2007). En esta línea, se habla de cuasi-mercados para hacer referencia a la incorporación de mecanismos propios de la empresa privada en la esfera pública (Le Grand, 1991; Whitty, Power y Halpin, 1999). Para justificar estas prácticas de mercado se apela la libertad como valor legitimado del discurso neoliberal (Bauman, 2007), que se transforma a su vez en la libre elección de centro como un valor añadido para, de alguna forma, legitimar estas prácticas educativas.

Entendemos que actualmente las evaluaciones externas atienden a diferentes usos, uno de los usos es su función como instrumento de legitimación de reformas educativas los mismos resultados de las pruebas sirven para auspiciar reformas o legitimarlas. Por otro lado actúan como nuevas formas de regulación, basada en la esperanza que se crea, proporcionando optimismo sobre la posibilidad de reformas que aumente la calidad del sistema educativo (Carvalho y Costa, 2014). Destaca también su uso como nuevas formas de gobernar a través de los números, simplificadores de un mundo más complejo de representar los aprendizajes midiendo éste a través de los resultados obtenidos en las pruebas y en el que los números sustituyen a debates al haber obtenido conclusiones al analizar datos que presentan una objetividad mecánica (Lundgren, 2013; Popkewitz, 2013) dejando caer las evaluaciones externas el peso de los números sobre los agentes educativos, sin contextualizar los resultados dentro de las políticas implementadas (Monarca, 2015). Teniendo en cuenta como promueven el aprendizaje podemos consideradas instrumentos de mejora ya que las pruebas promueven la retroalimentación, permiten identificar debilidades y fortalezas de los sistemas educativos y dirigir el aprendizaje (Domenech, Blazquez, Poza y Muñoz-Miquel, 2015). Unos de los usos más extendidos es como sistemas de rendición de cuentas para garantizar la igualdad a una educación de calidad (Smith, 2014), vistas como una solución común a los problemas de la educación en el mundo (Mundy, 2006) e incluso como sistema de incentivos ya que algunos países han incorporado incentivos de corte económico en función del rendimiento escolar que presenten (Ball y Youdell, 2007). Finalmente como mecanismo de control ya que no hay mejor forma de controlar el trabajo del profesorado cuando éste se controla así mismo, consiguiendo que se trabajen más los contenidos que aparezcan en las pruebas (Luengo y Saura, 2013, 2014), haciéndole partícipe y responsable de la corrección las propias pruebas externas.

Sobre efectos positivos de las evaluaciones destacamos como la introducción de las evaluaciones externas en varios países ha servido para que el alumnado sea capaz de manejar la información de manera más adecuada en lugar de sólo recordar datos, por otro lado inician al estudiante en investigaciones

que exigen demostrar lo que ya se conoce y finalmente, pueden actuar como instrumento para garantizar el acceso a una educación de calidad (Darling-Hammond y Falk; 2013; Smith; 2014). Las críticas negativas que destacamos sobre estas pruebas son: a) no contempla las diferentes habilidades que el alumnado puede tener ya que presta más atención a ciertas áreas concretas, b) estas pruebas deben estar basadas en un currículo prescriptivo, c) se puede tender a disfrazar o maquillar los resultados corrompiendo la validez de las pruebas, d) no tienen en consideración los contextos donde se producen y existen lagunas en la información que proporcionan como medio de orientación educativa (Barrachena, 2010). Una de las conclusiones a las que llegan Waslander, Pater y Van der Weide (2010) es que con la publicación de los resultados de las pruebas externas los centros educativos tienden a realizar diferentes estrategias para mejorar en los rankings académicos como priorizar lo evaluable.

### **3. Dimensiones de análisis**

La presente investigación se ha llevado a cabo a través de diferentes dimensiones de análisis que versan sobre las evaluaciones externas que nos van a permitir conocer sus objetivos, contenidos y organización de éstas para encontrar patrones comunes, divergencias y soluciones específicas en cada país.

#### **3.1. Histórico-contextual**

Aunque la importancia de las pruebas externas, como ya hemos mencionado, han tomado especial relevancia en un contexto globalizado, Suecia las introduce en 1962 en el nivel CINE 2, con el objetivo de ayudar a los profesores a comparar los resultados de sus alumnos con unos estándares nacionales. Éstas se rediseñaron en 1991 donde las principales novedades fueron el reparto de las competencias entre el gobierno central y los municipios y pasar a tener una gestión basada en los resultados. Por su parte los Países Bajos las introduce entre 1968 y 1970, teniendo un enfoque socioemocional y sirviendo como referencia para la promoción entre Primaria y Secundaria. La autonomía de los centros educativos con respecto a los exámenes es un elemento clave,

realizando casi todos los centros algún tipo de evaluación para saber qué nivel tienen, decidiendo éstos su formato y naturaleza. De hecho la prueba final de la educación primaria (EindtoetsBasisonderwijs) es una prueba nacional a la que, aun sin ser obligatoria, se someten la mayoría de los alumnos. Con ella se pretende recoger información sobre la que basar las recomendaciones que el centro debe hacer a las familias a la hora de aconsejar el tipo de educación secundaria que más conviene a sus hijos. En Dinamarca se introdujeron en 1975, siendo exámenes que se realizaban al finalizar la etapa secundaria. En 2003 se adoptó la prueba Form 10, voluntaria para los alumnos en el 10º curso. Está prevista la plena implantación de las pruebas nacionales desde 2010 siendo su propósito identificar necesidades individuales de aprendizaje y los centros puedan mejorar la calidad de la educación.

### 3.2. Foco de la evaluación.

En este apartado analizaremos a quiénes están dirigidas estas evaluaciones y qué es realmente lo que se evalúa. En Suecia es obligatoria para todos los alumnos que estén cursando 3º, 5º y 9º curso, siendo este último año donde hay más áreas que se evalúan: sueco, sueco como segunda lengua, inglés, matemáticas; además un tercio de los centros realizan pruebas de biología, otro tercio, de química y otro, de física. En los Países Bajos, sin embargo, las evaluaciones comienzan un curso antes de la finalización de la etapa de Primaria aunque, como ya hemos visto, la decisión de realización de la prueba es autonomía del centro, la mayoría del alumnado suele realizarla. En ellas se evalúa una combinación de materias obligatorias y optativas y además presentan pruebas para evaluar la capacidad de aprendizaje y la actitud ante el mundo exterior. En contraste con esta forma de enfocar la evaluación, en Dinamarca existen pruebas en prácticamente cada curso de la educación obligatoria, siendo evaluadas las áreas obligatorias y optativas. Desde el segundo curso de Primaria hasta el final de la educación obligatoria el alumnado habrá realizado entre 10 y 36 pruebas de las siguientes áreas: danés, matemáticas, inglés, biología, física-química y geografía y danés como segunda lengua.

### 3.3. Características de la evaluación

A lo largo de este apartado se presentarán las características específicas de las pruebas: responsables, ciclo de aplicación y funciones que presentan. En Suecia el responsable es la Agencia Nacional de Educación aunque las pruebas son elaboradas por las universidades. Los profesores son los encargados de corregirlas sin supervisión externa, aunque actualmente la Agencia Nacional de Educación está trabajando sobre diferentes procesos para corrección de las pruebas. La función de estas pruebas difiere según los cursos: Identificar las necesidades individuales de aprendizaje en 3º y 5º curso y tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de los alumnos en 9º curso. CITO (Central Institute for Test Development) es el instituto central responsable de las pruebas nacionales y fue privatizado en 1999, aunque su creación se remonta al 1968. A día de hoy sigue recibiendo financiación pública del gobierno para las actividades relativas a las pruebas nacionales. Destaca que las pruebas se pueden realizar tanto en formatos más clásicos como a través del ordenador e internet. Aquí, al igual que Suecia, los mismos profesores corrigen las pruebas sin una supervisión externa, aunque estas son de tipo test y se corrigen de forma automática. Su objetivo principal, como ya se ha visto, es informar a las familias y ser un referente para la orientación educativa. En Dinamarca las pruebas pueden ser de tipo oral, aquellas que se realizan a través de las TIC son adaptadas al nivel del alumno que las realiza y se corrigen automáticamente. La elaboración de las pruebas nacionales es competencia del Ministerio de Educación. La función de éstas varía según la prueba: De nacional test (Prueba nacional 1) para niveles los CINE 1 y 2. Sus objetivos principales son monitorizar el rendimiento, proporcionar a los docentes información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, conocer las necesidades del alumnado y sus necesidades, también recoge información para el centro y las familias. Por otro lado, Folkeskolensafgangprove (prueba nacional 2) para niveles CINE 2. Esta prueba se utiliza para certificar la finalización de la enseñanza obligatoria valorando el nivel curricular del alumnado.

### 3.4. Comunicación de los resultados

La forma de comunicar los resultados y la creación de rankings comparativos es una característica relevante de las pruebas externas. En Suecia el responsable, la Agencia Nacional de Educación, los publica como datos en bruto. En los Países Bajos, la inspección publica los resultados de los centros a nivel individual y los centros pueden incluir en su folleto informativo las calificaciones medias obtenidas por sus alumnos en las pruebas nacionales. Sin embargo, en Dinamarca es el Ministerio de Educación quien publica esta información sin desglosar los resultados por centros, los correspondientes a la certificación de la finalización de la enseñanza obligatoria sólo se publican de manera local.

### 3.5. Usos de los resultados

En este apartado se ha prestado atención al uso de los resultados, tanto por parte del gobierno o la administración competente como por parte de los centros y el profesorado. En Suecia las autoridades escolares las usan para evaluar la calidad de sus propios servicios. En los Países Bajos la Inspección Educativa intervino en algunos centros optaban por no realizar los exámenes CITO a los alumnos con bajos resultados en el último curso de la educación primaria y que entrarían en educación compensatoria al año siguiente, de este modo se intentaba proteger la imagen externa del centro. Los directores de los centros de secundaria también tienen en cuenta las calificaciones de los alumnos que van a ser matriculados. En Dinamarca al tener las dos pruebas nacionales objetivos bien distintos, aparentemente no se hace otro uso de éstas más allá de los objetivos que ambas cumplen.

### 3.6. Críticas a las evaluaciones externas

En los tres países analizados existen voces críticas contra estas pruebas. Para empezar, en Suecia se critica la tensión que provoca en el alumnado. En los Países Bajos, aunque no existen estudios oficiales, cada vez son más las voces críticas sobre éstas. Los argumentos de estas críticas se centran en la atención que se dedica a estas pruebas en la enseñanza y a la tensión que pueden

provocar en el alumnado al igual que en Suecia. Sin embargo, en Dinamarca la crítica va dirigida en contra de las áreas que tiene más peso en la prueba no estando de acuerdo en centrar la atención sólo en ellas y que los centros prestaban más atención a la formación continuada del profesorado que impartía las materias incluidas en las pruebas nacionales.

#### **4. Conclusiones**

A partir del análisis realizado es importante señalar varios aspectos. Por una parte, la selección de estos países se ha realizado teniendo en cuenta los diferentes objetivos que las evaluaciones externas presentan, siendo estos diferentes en cada caso. Cabe resaltar que el estudio se ha realizado a través de fuentes secundarias y solamente hasta el año 2010, por lo que sería interesante profundizar acerca de las tendencias más actuales.

El objetivo descriptivo realizado a partir de una lógica deductiva ha tenido en cuenta las siguientes categorías: un análisis histórico-contextual, foco de atención, características de la evaluación, comunicación de los resultados, uso de los resultados y las críticas recibidas. Las convergencias más importantes se centran en torno a la aparición de las evaluaciones externas, ya que se introducen en la década de los 70, aunque en cada país adquieren rasgos singulares en los últimos años como instrumento de la globalización.

Finalmente, con respecto a las críticas que reciben, se ha señalado la ansiedad que produce en el alumnado la relación de estas pruebas en contextos y con objetivos tan diferentes, e incluso en aquellos que a priori no realizan "rankings" o su participación es voluntaria.

#### **Referencias bibliográficas**

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.

- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). Recuperado el 6 de abril de 2016 de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 9-12). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- Bauman, Z. (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada
- Barrenechea, I. (2010) "Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado el 4 de abril de 2016 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Bonal , X., Tarabini, A. y Verger, A. (2007). Introducción. La educación en tiempos de la globalización: nuevas preguntas para las ciencias de la educación. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 13-35). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Dale, R. (1999). *Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms*. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Darling-Hammond, L., y Falk, B. (2013). Teacher learning through assessment: How student-performance assessments can support teacher learning. *Center for American Progress*. Recuperado el 3 de abril de 2016 [www.americanprogress.org](http://www.americanprogress.org).
- Domenech, J., Blazquez, D., Poza, E., y Muñoz-Miquel, A. (2015). Exploring the impact of cumulative testing on academic performance of undergraduate students in Spain. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 153-169.

- EURYDICE (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7, 208-218
- Jares, X. (2006). *Educar para la verdad y la esperanza: en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Luengo, J. y Saura, G. (2014). Reformas educativas globales: privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 17, 31-48.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256–1267.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Comp.), *Evaluaciones externas: Mecanismos para la configuración de representaciones en educación* (pp. 17-43). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des) orden mundial. En Bonal, X.; Tarabini, A. y Verger, A. (Comp.), *Globalización y educación: textos fundamentales* (pp. 117-161). Madrid: Miño y Dávila.
- Popkewitz, T.(2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 47-64.
- Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En J. L. Aróstegue & J. B. Martínez (Coords.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 91-120). Madrid: Akal.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255

- Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 1-21.
- Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010), "Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education", *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD Publishing. Recuperado el 13 de abril de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>