

# 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.

---

<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)

## **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 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 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 Currículo 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**



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/)