Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación

Ydesen, Christian; Andreasen, Karen Egedal

Published in:
Foro de Educación

DOI (link to publication from Publisher):
10.14516/fde.710

Creative Commons License
CC BY-NC 3.0

Publication date:
2019

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Ydesen, C., & Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, *17*(26), 1-24. https://doi.org/10.14516/fde.710

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Ydesen, C., & Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, *17*(26), 1-24. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.710

Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación[1]

The Historical Roots of the Global Testing Culture in Education

Christian Ydesen
email: cy@learning.aau.dk
Aalborg University. Denmark

Karen Egedal Andreasen
email: karena@learning.aau.dk
Aalborg University. Denmark

Resumen: El presente artículo parte de la idea de que la educación contemporánea está caracterizada por la presencia de una cultura evaluativa global. Dicha cultura refleja el hecho de que los resultados y los estándares del aprendizaje de los estudiantes son el foco de atención de quienes elaboran las políticas públicas en todo el mundo. Así, la cultura evaluativa global tiene un papel preponderante tanto en las políticas de educación como en las condiciones en las que se desarrollan las prácticas educativas en los diferentes contextos nacionales. El objetivo de este artículo es proporcionar una descripción breve y de calidad de los precursores, antecedentes y condiciones que alentaron y facilitaron el surgimiento de la cultura evaluativa global que observamos en nuestros días. El artículo se estructura a partir de dos etapas cronológicas. La primera abarca la confluencia de la educación comparada con la aparición de la psicología aplicada y las estructuras organizacionales transnacionales que comenzaron a formarse en el contexto previo a la Segunda Guerra Mundial. La segunda etapa comprende el surgimiento de fundaciones y organizaciones dedicadas a la cultura evaluativa global luego de la Segunda Guerra Mundial, período en el que se evidenció una especial preocupación por las comparaciones y mediciones en el ámbito de la educación. Se postula en este artículo que estos desarrollos, que se produjeron a partir de un marco establecido principalmente durante los años de entreguerras, se fusionaron con posterioridad en

[1] Traducido por Alejandra Rogante.

una trayectoria promovida por las políticas durante la Guerra Fría, y se convirtieron luego en una tendencia predominante a partir de la década de 1990.

Palabras clave: Cultura evaluativa; educación; organizaciones internacionales; historia.

Abstract: This article takes as its starting point the idea that contemporary education is characterised by the presence of a global testing culture. The global testing culture reflects the fact that students' learning outcomes and learning standards are at the centre of policymakers' attention all over the world. Thus, the global testing culture plays a significant role in both educational policies and the conditions under which education is practiced in different national contexts. The aim of the article is to offer a brief, select outline of the precursors, antecedents, and preconditions that have promoted and facilitated the rise of our modern day global testing culture. The article is structured according to two chronological stages. The first stage encompasses a confluence of comparative education, the rise of applied psychology, and the transnational organisational structures that began forming in the pre-WWII setting. The second stage features the emergence of the foundations and organisations of the global testing culture in the wake of WWII, a period pre-occupied with educational measurement and comparisons. The article argues that these developments, which built on a framework established mainly during the interwar years, subsequently conflated into a trajectory that was fostered and promoted by policies during the Cold War, and became dominant from the 1990s onwards.

Keywords: Testing culture; education; international organisations; history.

Recibido / Received: 01/08/2018
Aceptado / Accepted: 06/11/2018

1. Introducción. La importancia de la cultura evaluativa global y sus antecedentes

Al observar la educación contemporánea, resulta lógico hablar de un espacio educativo global caracterizado por sistemas nacionales de educación que se ven permeados por muchos componentes similares, tales como la marquetización, el mayor uso de pruebas, la responsabilidad y rendición de cuentas, las comparaciones internacionales y la insistencia en la mejora de los estándares (Plum, 2014; Smith, 2016). Tal como postulan Nordin y Sundberg «hacer hoy grandes reformas en educación sin referencia a indicadores globales o transnacionales parece una tarea destinada al fracaso político»[2] (2014, p. 13). Un elemento constitutivo clave de este desarrollo es la producción de indicadores y datos en apariencia objetivos, derivados de las evaluaciones internacionales de gran escala (ILSA, por su sigla en inglés).

Algunos investigadores incluso se refieren al espacio educativo transnacional utilizando el término «cultura evaluativa global»[3]. Tal como manifiesta William Smith (2016, p. 7), «la cultura evaluativa global tiene una cualidad confirmatoria que da lugar a un entorno en el que evaluar se convierte en sinónimo de responsabilidad

[2] N. de T.: Todas las citas son traducción del inglés al español para los fines exclusivos del presente documento, excepto las de las actas de la UNESCO, que fueron extraídas del texto oficial redactado en español.

[3] N. de T.: Traducción del inglés de *global testing culture*. Dado que el término no es aún de uso corriente en español, se optó por su traducción más cercana, con la utilización del español *global* (y no *mundial* o internacional) para indicar cierto desdibujamiento de las fronteras nacionales, según se desprende del artículo.

y rendición de cuentas[4], lo que se convierte en sinónimo de calidad educativa». En otras palabras, la noción de una cultura evaluativa global refleja la observación de que en todo el mundo se evidencian prácticas que involucran el uso de *rankings*, indicadores de desempeño y responsabilidad y rendición de cuentas sobre la base de los resultados de diversas evaluaciones (Rizvi & Lingard, 2010). Más aún, según Morgan (2011, p. 56), el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) sirve como una «máquina para señalar responsabilidades y exigir la rendición de cuentas». Entonces, lo que podría llamarse una cultura evaluativa global tiene estrecha relación con lo que Pasi Sahlberg denomina el Movimiento de Reforma Educativa Global (GERM, por su sigla en inglés). Este constituye un abordaje de reforma de la educación que, en términos generales, sigue los principios del neoliberalismo y del nuevo *management* público (NPM, por su sigla en inglés). Se estructura en torno a un conjunto compartido de ideas en relación con las políticas públicas que incluyen el *management* sobre la base de estándares, la evaluación de desempeño, y la responsabilidad y rendición de cuentas (Sahlberg, 2016). Lo primordial de estas observaciones es que los datos sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes y los estándares son el foco de atención de quienes desarrollan las políticas públicas (Addey *et al*., 2017; Hill & Kumar, 2009). Así, las reformas educativas han establecido sistemas en los que las mediciones de desempeño y los resultados de las pruebas sirven como herramienta principal para evaluar la calidad y, al mismo tiempo, como base para la elección que hacen los padres de una determinada escuela. También se los emplea para decidir sobre los fondos escolares, fijar *rankings* de estudiantes, docentes y escuelas, y determinar la remuneración de los líderes educativos según el desempeño.

Estos datos y la forma en que se los presenta encuadran y dan forma al discurso político y también al discurso público en torno a la educación. Lindblad, Pettersson y Popkewitz (2015, p. 39) indican que «las evaluaciones ILSA pueden verse como una práctica que muestra lo que es posible en materia de educación». Asimismo, ese tipo de evaluaciones también expresa ideas e ideales, propósitos, valores y metas de la escuela y la enseñanza (Biesta, 2015). Las implicancias de los desarrollos recientes con respecto a las evaluaciones ILSA y la educación van más allá de esos ideales. Depaepe y Smeyers (2008) sostienen que las sociedades modernas han presenciado una «*educacionalización* de los problemas sociales». Es decir que se considera que los sistemas educativos son responsables de resolver un amplio abanico de males sociales. De hecho, cada desafío social que enfrenta la sociedad contemporánea –como por ejemplo la cohesión social, la inequidad social, la disparidad en los logros, la igualdad de género o la radicalización– lleva en sí un claro componente educativo. En otras palabras, se espera que los sistemas educativos resuelvan esos desafíos de la sociedad o que al menos contribuyan positivamente a su resolución. En el campo de la educación, entra en juego la cultura evaluativa global y, por lo tanto, puede decirse que esta define los modos

[4] N. de T.: Para la traducción de *accountability*, se optó por el binomio *responsabilidad y rendición de cuentas*, en un intento por abarcar la totalidad del campo semántico del término en inglés.

en que los responsables de las decisiones piensan y abordan toda una variedad de problemas sociales.

Nuestra preocupación no es que los sistemas educativos se vuelvan uniformes, sino más bien que los datos, además de mostrar determinados resultados empíricos, expresen una visión normativa del mundo, que luego se encarna en el sistema mismo de indicadores (Rose, 1999). En ese sentido, la cultura evaluativa global afecta, en última instancia, el acceso a la educación y también el desempeño de diferentes grupos y los beneficios que estos reciben. Además, tiene un papel fundamental tanto en las políticas educativas como en las condiciones en las que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en los distintos contextos nacionales.

Los datos obtenidos de diversos tipos de pruebas educativas reflejan y expresan una cultura evaluativa global que está compuesta por diversas prácticas en las que los *rankings*, los indicadores de desempeño, la responsabilidad y la rendición de cuentas y, no menos importante, las evaluaciones ILSA son componentes clave (Rizvi & Lingard, 2010). Esta cultura evaluativa global no ha surgido *ex nihilo*. Su historia presenta y se remonta a una línea larga –aunque no necesariamente coherente– de desarrollos cuyo origen puede ubicarse en los inicios de la educación comparada como campo de investigación (Brickman, 1966, 2010), en el establecimiento de redes y organizaciones internacionales dedicadas a la educación (Fuchs, 2007; Lawn, 2008) y en el auge de la psicología aplicada, en general, y de la psicometría, en particular (Danziger, 1998). En el presente artículo, postulamos que estos antecedentes –que se sostienen sobre una amalgama que se forma, en especial, durante el período de entreguerras– confluyeron en una trayectoria unificada. Esta trayectoria se sostuvo gracias a las políticas vigentes durante la Guerra Fría y pasó a ser claramente dominante a partir de la década de 1990.

Para respaldar esta argumentación, el artículo se propone desarrollar una descripción breve y de calidad de los precursores, antecedentes y condiciones que alentaron y facilitaron el surgimiento de la cultura evaluativa global contemporánea en el campo de la educación. El artículo se estructura a partir de dos etapas cronológicas. La primera abarca la confluencia de la educación comparada con la aparición de la psicología aplicada y las estructuras organizacionales transnacionales que comenzaron a formarse en el contexto previo a la Segunda Guerra Mundial. La segunda etapa comprende el surgimiento de fundaciones y organizaciones luego de la Segunda Guerra Mundial, período en el que se evidenció una especial preocupación por las comparaciones y mediciones en el ámbito de la educación.

2. Estado de la cuestión: Precisiones acerca del enfoque del artículo

En el campo de los estudios de políticas públicas, se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca del funcionamiento de la cultura evaluativa global (Grek, 2009; Meyer & Benavot, 2013; Rubenson, 2008; Smith, 2016). Una de las conclusiones clave de estos estudios es que no necesariamente surge una convergencia de políticas a partir de las evaluaciones ILSA, sino que más bien los factores contextuales específicos parecen influir sobre cómo se interpretan y someten los resultados de las pruebas y las recomendaciones en materia de políticas en los diferentes sistemas educativos nacionales (Bieber & Martens, 2011; Carvalho

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

& Costa, 2015). Por otra parte, las investigaciones integrales realizadas por Grek (2010), Lawn (2011) y Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm y Simola (2011), entre otras, sostienen que una gran cantidad de expertos y organizaciones internacionales generan datos que trascienden los debates nacionales en materia de políticas públicas porque esos datos permiten intercambios culturales entre países y lugares, lo que crea un nuevo tipo de espacio virtual y sin fronteras en lo referido a las políticas públicas. Esta es una característica clave de la cultura evaluativa global.

Si bien en los estudios sobre políticas públicas se ha analizado el impacto comparativo de la cultura evaluativa global, existen algunos estudios históricos que tratan diversos componentes de esta cultura. Muchos historiógrafos norteamericanos han observado que los cimientos de la evaluación educativa contemporánea se asientan sobre desarrollos del siglo XIX (Reese, 2013; Sokal, 1987). Un punto central del trabajo de Reese es que previo al inicio de la Guerra de Secesión en los Estados Unidos, en 1861, los partidarios de la reforma educativa «fueron los primeros que ubicaron en un *ranking* a los maestros, estudiantes y escuelas urbanas de acuerdo con puntajes cuantitativos, para el bochorno de los peores y el honor de los mejores» (Reese, 2013, p. 4).

Al igual que el estudio de Reese, la mayor parte de los estudios historiográficos sobre la evaluación educativa están situados en un marco de referencia nacional, particularmente centrados en el contexto norteamericano. La cualidad internacional —e incluso transnacional— de la cultura evaluativa global se ha tratado en una cantidad limitada de publicaciones. En un artículo pionero, Cardoso y Steiner-Khamsi (2017) analizan estudios sobre indicadores de la educación durante tres períodos distintos. El artículo está organizado en torno a tres personas e instituciones influyentes en la historia de la investigación sobre indicadores educativos: Jullien de Paris (1775-1848); el *Teachers College* de la Universidad de Columbia y el Instituto de Estadística de la La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A partir de estos tres puntos centrales historiográficos, el artículo señala cambios discursivos en el uso que las políticas públicas hacen de las estadísticas educativas asociadas con los tres procesos históricos: modernización/formación de las naciones; colonización/desarrollo y estandarización/globalización. En ese sentido, el texto describe un desarrollo clave en el campo de la educación comparada. El presente artículo sigue la línea del de Cardoso y Steiner-Khamsi, pero ofrece una perspectiva levemente distinta, dado que se centra en las condiciones necesarias —o componentes fundamentales— de la cultura contemporánea de la evaluación y suma otros elementos, como el rol de la psicología aplicada y el escenario organizacional en las dos etapas cronológicas que se tratan aquí.

Un trabajo esencial en este campo es el volumen editado en 2008 por Martin Lawn sobre la investigación internacional en torno a los exámenes llamada *International Examinations Inquiry* (IEI), además de su artículo del 2014 en el que retoma el tema. La IEI tuvo su origen en una iniciativa de la Universidad de Columbia y la Carnegie Corporation en los años treinta. El propósito era mejorar las formas de identificar a los alumnos que estuvieran aptos para cursar la escuela secundaria (Hegarty, 2014). Además de tener su foco principal en los exámenes, la investigación también abordó la inteligencia, que en ese momento era uno de los temas más importantes

de la psicología. Lawn demuestra que la IEI publicó lo que podría considerarse la primera indagación de investigación con base en datos en educación comparada en nueve países. Y sostiene que la IEI conformó «un espacio en el que las pruebas a los estudiantes y las bases estadísticas prefiguraron la expansión durante la postguerra de los datos comparativos en educación y su uso para influir en esta área» (Lawn, 2014, p. 24). También argumenta que la recolección de datos sobre educación comenzó a acelerarse a partir de la década de 1930 (2014, p. 21): «A mediados del siglo XX, la mayor participación de expertos de distintos países sentó las bases para una posterior internacionalización de los datos y los estudios comparativos en materia de educación».

El trabajo de Lawn refleja el cambio espacial en la historia de la educación (ver también Fuchs, 2014; Popkewitz, 2013), ya que hace hincapié en la importancia del flujo transnacional de expertos y experiencias en relación con el funcionamiento del campo educativo global. Son componentes esenciales de ese cambio espacial un avance superador de un nacionalismo metodológico y la comprensión de la dinámica entre lugar y espacio (Christensen & Ydesen, 2015; Lawn, 2014). Tal como afirman Nordin y Sundberg (2014, p. 15), la educación es «transnacional y nacional a la vez», es decir que el lugar es entendido como la ubicación o el marco, mientras que el espacio es donde se producen la interacción, la confluencia y los intercambios.

A la luz de ello, otro campo relevante de investigación es la historia de las organizaciones internacionales, tales como la Oficina Internacional de Educación (OIE) (Hofstetter & Schneuwly, 2013), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Duedahl, 2016; Kulnazarova & Ydesen, 2016), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Bürgi, 2016; Bürgi & Tröhler, en prensa) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por su sigla en inglés) (Landahl, 2017; Pizmony-Levy, 2013; Purves, 1987; Wagemaker, 2011). Si bien estos estudios ciertamente trascienden los marcos de referencia nacionales y presentan conclusiones interesantes en relación con el funcionamiento y el impacto de estas organizaciones y sus diversos roles en el campo de la educación, se limitan sobre todo a determinadas décadas. Lo mismo puede decirse de los estudios de Lawn. Sin embargo, a partir de estos estudios –y aquí recurrimos a las ideas de Barnett y Finnemore (2004)–, comprendemos que las organizaciones internacionales tienen niveles importantes de autonomía y ejercen un poder significativo en la definición de la educación en todo el mundo.

Teniendo en cuenta estas historiografías, el presente artículo intenta complementar y proporcionar una perspectiva de largo plazo que revisa la historia de la educación del siglo XX, con el fin de mejorar nuestra comprensión del surgimiento de la cultura evaluativa global. Si bien el artículo aporta una mirada general, el análisis realizado construye conocimiento en torno a temas y perspectivas recurrentes así como continuidades y rupturas en la historia de la cultura evaluativa global en educación.

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

3. Antecedentes de la cultura evaluativa global: el mundo antes de 1939

Tal como se ha dicho, la próxima sección se centra en la confluencia de la educación comparada con el surgimiento de la psicología aplicada y las estructuras organizacionales que comenzaron a formarse en el contexto previo a la Segunda Guerra Mundial.

3.1. *La educación comparada*

La educación comparada como campo académico tiene una larga historia y, hasta cierto punto, constituye una condición necesaria para la cultura evaluativa global contemporánea, aunque muchos comparatistas pueden considerar que ha sido un desarrollo fortuito. A continuación, presentamos las tres razones principales para esta conexión.

En primer lugar, desde sus comienzos, el campo de la educación comparada estableció una mentalidad comparativa –una lógica basada en la medición, cualitativa o cuantitativa, de un sistema educativo en comparación con otro–, con el fin de aprender a mejorar un sistema dado a partir de las comparaciones (Cardoso & Steiner-Khamsi, 2017). Visto desde una perspectiva histórica, el origen de esos estudios comparativos se remonta mucho tiempo atrás. Uno de los primeros ejemplos es la obra *De re scholastica anglia cum germanica comparata*, escrita en 1795 por Friedrich August Hecht, quien compara escuelas de Inglaterra con escuelas de algunos estados alemanes (Petterson *et al*., 2015, p. 33). En su tiempo, Hecht expresó de forma concisa la cita de *Sir* Michael Ernest Sadler (1861-1943) que más tarde sería famosa: «¿Qué podemos aprender del estudio de los sistemas foráneos?» (Bereday, 1964). La educación comparada también se manifestó o desplegó en otras prácticas, tales como exposiciones y ferias, que se convirtieron en eventos recurrentes durante la segunda mitad del siglo XIX (Lundahl, 2016; Lundahl & Lawn, 2015). Estas exposiciones promovían la aplicación de una lógica comparativa entre los sistemas nacionales de educación y, tal como sostienen Noah Sobe y David Boven (2014), «las exposiciones internacionales permitieron al público lego y al experto "auditar" los sistemas y las prácticas educativas». Aquí es útil recordar que en el siglo XIX, las palabras *examinación* y *exposición* a menudo se empleaban como sinónimos (Reese, 2013, p. 2).

En segundo lugar, la educación comparada históricamente ha sido permeada por un claro discurso colonial anclado en la teoría de la civilización. En otras palabras, se trata de un abordaje eurocéntrico de la educación, con una mirada global que busca elevar al tercer mundo. Este aspecto de la educación comparada aún es visible en el programa PISA general y en su proyecto derivado PISA para el Desarrollo, ambos diseñados de acuerdo con estándares definidos por el Norte global (Cardoso & Steiner-Khamsi, 2017).

Takayama, Sriprakash y Connell (2017) sostienen que el *Teachers College* de la Universidad de Columbia resultó el núcleo para la expansión del colonialismo norteamericano en materia de educación. El punto relevante en este contexto es que

la educación comparada a menudo ha operado con jerarquizaciones entre sistemas educativos y con nociones sobre cuáles son las mejores prácticas en educación.

Y en tercer lugar, la educación comparada se ha ocupado de desarrollar y definir toda una serie de metodologías y vocabularios para realizar comparaciones científicas válidas entre sistemas educativos (Beech, 2006; Schriewer, 2012; Steiner-Khamsi, 2002). Pensemos, si no, en los conceptos de yuxtaposición, *tertium comparationis*, descontextualización, préstamo, préstamo tácito y transferencia, sin mencionar toda la gama de herramientas cuantitativas y estadísticas reunidas para medir y consagrar las cifras que se obtienen (Bereday, 1967). Tal como sostienen Cardoso y Steiner-Khamsi «el uso de indicadores hace que los sistemas educativos sean factibles de ser comparados más allá de las diferencias que tengan» (2017, p. 401).

3.2. *La psicología aplicada*

La ciencia y la cooperación entre profesionales en diferentes contextos nacionales representan otro escenario para el nacimiento de la práctica comparada en educación. Esto se da especialmente en la psicología como ciencia y como campo científico, que, desde sus primeros tiempos, se ha caracterizado por la inspiración y colaboración internacional, junto con el intercambio de resultados de investigaciones y también de teorías (por ejemplo, Hearnshaw, 1979). Cabe señalar que la evaluación en educación apareció en la escena educativa en la mayoría de los países de Occidente más o menos al mismo tiempo: fue un fenómeno internacional. Las pruebas de inteligencia, por ejemplo, se originaron en París y de allí pasaron a California, Hamburgo, Nueva York, Londres, Edimburgo y el resto del mundo (Ydesen, 2011, p. 26). La estandarización científica resultó esencial para que se produjera este movimiento, ya que permitió el trabajo más allá de las fronteras de los países (Grek *et al.*, 2009).

Gracias a los esfuerzos de los psicólogos para que la psicología fuera reconocida como campo académico y como una ciencia «real», algunos profesionales de esta área específica se adaptaron al paradigma positivista dominante a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y se vieron influidos por este. Varios académicos del campo educativo se comprometieron a generar investigaciones con diseños que adhirieran a las ideas positivistas —por ejemplo, realizando experimentos controlados o diferentes tipos de pruebas con la intención de comparar resultados— e investigaciones que también estuvieran caracterizadas por el intento de definir lo que podrían considerarse rasgos humanos «generales», como la inteligencia (Danziger, 1998). Fue con esos propósitos que se desarrollaron las pruebas estandarizadas y pronto se aplicaron ampliamente como herramienta y también como tecnología. Estas ideas y tendencias pasaron a influir el ámbito de la educación. Ingresaron en este campo mediante la intervención de los psicólogos y la psicología aplicada en cuestiones relativas a la educación, tal como se reflejó, por ejemplo, en la pedagogía experimental, creada cerca del 1900 (Claparède, 1911, p. 21), junto con las investigaciones en torno a la inteligencia que se realizaron durante ese mismo período. Estas nuevas teorías e ideas originales pronto se difundieron a través de publicaciones y actividades en asociaciones y organizaciones, lo que inspiró la

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

práctica de pedagogos, psicopedagogos, y otros profesionales y académicos en casi todo el mundo occidental.

El surgimiento de la psicología aplicada durante los años de entreguerras estuvo estrechamente relacionado con el movimiento de la educación progresista: muchos de los protagonistas en el área de la evaluación eran, en efecto, miembros y colaboradores activos de organizaciones educativas progresistas como la Liga Internacional para la Educación Nueva (NEF, por su sigla en inglés; Ydesen, 2011). El movimiento de la educación progresista en general promulgó una línea humanística de pensamiento, que buscaba emancipar al niño de la sociedad que lo rodeaba para permitirle desarrollarse libremente. Por su parte, quienes se destacaban en el campo de las pruebas mostraron entusiasmo por una línea científica, que apuntaba a revelar la naturaleza del niño y ajustar el sistema educativo a los resultados obtenidos para maximizar lo que consideraban beneficios para la sociedad. Los denominadores comunes entre el público más amplio de educadores progresistas y quienes trabajaban en el área de las pruebas fueron una actitud crítica hacia los exámenes tradicionales que tomaban los docentes, por considerarlos una herramienta de evaluación subjetiva, y una visión optimista acerca de las pruebas como una herramienta de diferenciación justa y eficiente, compatible con los ideales meritocráticos (Ydesen, 2011). Aun así, los profesionales del campo de las pruebas tendían a ver la pedagogía simplemente como psicología aplicada. Hoy, en la cultura evaluativa global, estamos ante un mecanismo similar de reduccionismo en el hecho de que la educación se transforma en aprendizaje y objetivos de aprendizaje. A su vez, este se transforma en desempeño que se mide de acuerdo con esos objetivos, y ese desempeño medible se transforma en evaluaciones.

3.3. *Las estructuras organizacionales*

En términos de las estructuras organizacionales, la NEF conformó un espacio en el que podían fortalecerse las nuevas ideas progresistas, incluidas las nociones acerca de los beneficios de las pruebas de habilidades mentales. En agosto de 1929, la NEF llevó a cabo su congreso más grande en el Castillo de Kronborg, en Elsinore, Dinamarca, con alrededor de dos mil participantes provenientes de 43 naciones (Fuchs, 2004). Este congreso fue de suma importancia para el campo educativo internacional, y en sus registros se dejó asentado que «no es exagerado decir que estas actas contienen el relato más auténtico de las diversas corrientes del pensamiento educativo progresista vigentes en el mundo en estos tiempos tan críticos» (Sadler, 1930, p. 11). Cabe destacar que en el congreso de la NEF se incluyó por primera vez una conferencia llamada «Pruebas de habilidades mentales» (Ydesen, 2011, p. 83).

Además de la IEI mencionada anteriormente, la Oficina Internacional de Educación (OIE) constituye otra organización interesante. Tomando como base el trabajo de Anne Rasmussen (2001), Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly (2013, p. 216) sostienen que la OIE es una manifestación del «giro transnacional» que se produjo a principios del siglo XX. La OIE asumió como tarea la creación de una plataforma para reunir las numerosas organizaciones que en todo el mundo promovían la cooperación intelectual, la solidaridad internacional y la renovación en

el **ámbito** educativo. Se tomó la educación comparada como disciplina modelo; su propósito era «aunar la diversidad sin reducirla a unidad» (Hofstetter & Schneuwly, 2013, p. 255)

En gran medida, estas organizaciones transnacionales promovieron e inspiraron el trabajo en el campo de la experimentación y las iniciativas transnacionales en educación. Durante los años de entreguerras y los posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se llevaron a cabo numerosos experimentos en distintos sistemas educativos, que favorecieron una actitud propicia para la comparación, aun en quienes se desempeñaban en las aulas.

4. La internacionalización de la educación después de la Segunda Guerra Mundial

La internacionalización de la educación en los años previos a la Segunda Guerra Mundial se vio favorecida por distintos tipos de cooperación transnacional, por ejemplo, entre científicos –tales como psicólogos– y también entre pedagogos y políticos. Algunas asociaciones de carácter formal, como la OIE y otras dedicadas a la pedagogía experimental, mediaron en algunas instancias de cooperación. Asimismo, distintos tipos de actividades conjuntas sirvieron de elementos mediadores, por ejemplo, las exposiciones y la participación de los investigadores del área de la psicología que estudiaron la inteligencia y se dedicaron a actividades similares.

Durante los años de posguerra, estos procesos de compartir y difundir conocimientos en todo el mundo se vieron influidos por el fortalecimiento y la formalización de la cooperación internacional en asociaciones y organizaciones que de manera directa o indirecta abordaban cuestiones relacionadas con el campo educativo. En esta sección, analizaremos brevemente los paradigmas y abordajes a la educación que predominaron en organizaciones tales como la UNESCO, fundada en 1945; la IEA, que comenzó a funcionar en 1958; y la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE)/OCDE[5].

4.1. *El equilibrio entre los ideales educativos: Educación para todos, eficacia y economía*

Históricamente, la UNESCO ha materializado diferentes ideales sobre educación, desde la educación para la paz y para todos hasta la preocupación por una planificación educativa eficaz y la mejora de las economías de los países. Así, la UNESCO ha representado una infinidad de puntos de vista, no todos necesariamente compatibles entre ellos: algunos con fundamentos en ideales pedagógicos y otros,

[5] Debemos mencionar que el Banco Mundial también tuvo un papel en la conformación del espacio educativo global (ver Heyneman, 2003; Jones, 1992). Sin embargo, a los fines del presente artículo y su argumentación, entendemos que el enfoque económico del Banco Mundial en materia de educación está incluido, en gran medida, en el análisis planteado respecto de otras organizaciones.

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

en los propósitos universales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), además de perspectivas comparadas con base en indicadores válidos.

Con el fin de respaldar iniciativas en sus países miembros para la mejora de los sistemas educativos nacionales, desde un primer momento la UNESCO comprendió la necesidad de contar con más datos sistemáticos –y comparables– que sirvieran de antecedentes para la planificación y las actividades educativas para quienes diseñaban políticas públicas. En la cuarta reunión de su Conferencia General de 1949, la UNESCO estableció un «centro de intercambios de información», destinado a proveer a los países miembros distintos tipos de información comparada sobre educación, tales como estadísticas y evaluaciones de desempeño de los estudiantes (UNESCO, 1949). Respecto del Centro de Documentación y de Intercambios en Materia de Educación, en las resoluciones de la Conferencia, «se encarga al Director General que asegure el funcionamiento de un centro de documentación y de intercambios en materia de educación» y «a este efecto deberá: Adoptar todas las medidas pertinentes para enviar a los Estados Miembros que lo soliciten, y con su participación financiera, misiones con fines educativos, encargadas de prestar su asistencia, por medio de encuestas, de consejos y de un concurso directo [sic], al mejoramiento de la enseñanza, sobre todo en las zonas devastadas por la guerra o poco desarrolladas aún[6]» (UNESCO, 1949, p. 14).

Así, en la década de 1950, se consideró que la recopilación sistemática de estadísticas educativas era una actividad que la UNESCO podía gestionar y que, tanto en general como en particular, favorecía la recolección de información sobre sistemas educativos, escuelas y resultados, incluido el desempeño de los estudiantes. Además, el uso de pruebas estandarizadas tuvo un papel fundamental en la recopilación de datos que se suponían datos comparativos (Smyth, 2005). La UNESCO tenía un fuerte interés por el desarrollo de sistemas educativos obligatorios, y una de las primeras tareas asignadas al centro de intercambios de información –en colaboración con la OIE– fue estudiar en 1950 «los problemas que plantean la generalización y la prolongación, en el mundo entero, de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria» (UNESCO, 1949, p. 14).

En 1952, se fundó el Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE), que originalmente se concentró en la educación comparada (Elfert, 2015; Landsheere, 1997, p. 1; Postlethwaite, 1993, p. 6). Durante los años cincuenta, se realizaron diversas conferencias auspiciadas por el IUE. Asimismo, el Instituto fue anfitrión de reuniones de investigadores en educación en las que los participantes debatieron sobre temas tales como las mediciones en la educación en general, las evaluaciones y los problemas relacionados con los exámenes en los sistemas educativos. Asistieron investigadores destacados en el campo durante esos años, como el psicólogo sueco Torsten Husén y el psicopedagogo estadounidense Benjamin S. Bloom. Los participantes compartieron su interés por la investigación transnacional –por ende, de carácter comparativo– en el campo de la educación, y buscaron utilizar la investigación comparada como herramienta para abordar diversos problemas educativos. Por ejemplo, se consideraba que los países por separado

[6] N. de T.: Esta y la siguiente son citas textuales de las actas oficiales en español de la cuarta reunión de la Conferencia General de la UNESCO de 1949.

eran demasiado pequeños y homogéneos para ofrecer explicaciones respecto de las diferencias en el desempeño escolar (Landahl, 2017). Además, en estas reuniones, se promovieron ideas sobre cómo llevar a cabo estudios internacionales comparativos de gran escala, y el primer intento de hacerlo comenzó a fines de la década de 1950, con el estudio piloto llamado «Estudio de los doce países» (Keeves, 2011, p. 6; Landsheere, 1997, p. 3; Niessen & Peschar, 1982, p. 13). El proyecto fue exitoso y poco después se puso en marcha la IEA, con Torsten Husén y el experto danés en psicometría Georg Rasch, entre otros, como importantes colaboradores (Keeves, 2011).

En 1964 se creó el Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IIEP, por su sigla en inglés) en el marco de la UNESCO. Este fue un período crucial en el que se estableció un nuevo paradigma económico en materia de educación, con fundamento en la planificación de la mano de obra y la teoría del capital humano. El Proyecto Regional Mediterráneo (PRM) de la OCDE fue representativo de esta nueva etapa de la planificación educativa. Pero al mismo tiempo, el interés más amplio en la pedagogía y en la mejora de la enseñanza, que había sido el foco principal de las investigaciones a partir de fines del siglo XIX (reflejado, por ejemplo, en el movimiento de la pedagogía progresista y en el campo de la pedagogía experimental), tomó otro rumbo. Ese interés se combinó con nuevas tecnologías aplicadas a la evaluación y con métodos estadísticos, lo que favoreció las nuevas prácticas en la investigación educativa, que buscaban desarrollar lo que se consideraba una pedagogía eficiente y con sustento en datos empíricos. Y por eficiente se entendía una pedagogía que generara un alto rendimiento en pruebas de temas específicos.

4.2. *En busca de una pedagogía eficiente y con base en datos empíricos*

El interés por mejorar la pedagogía y favorecer la eficiencia en educación pronto generó una nueva práctica, predominante en algunas áreas de la investigación educativa. Los investigadores de distintos campos científicos, como la psicopedagogía, la educación comparada, las pruebas de inteligencia y las estadísticas en materia de educación, hallaron un interés común en los intentos por mejorar la enseñanza y las prácticas pedagógicas de la escolaridad básica. Las nuevas tecnologías para la evaluación y la realización de estudios facilitaron la recopilación, el análisis y la comparación de grandes series de datos en distintos sistemas educativos nacionales. Estas primeras evaluaciones ILSA también sirvieron como importantes herramientas para dar lugar a los nuevos intentos por mejorar los sistemas educativos y concretar la identificación de la denominada «mejor práctica» y la pedagogía eficiente, tal como eran entendidas a la luz de los resultados de las pruebas.

La IEA se creó bajo la influencia de esas ideas y tendencias, impulsada básicamente por el interés implícito en la mejora de la pedagogía. Pero al emplear nuevas tecnologías, ese trabajo de investigación se vio dominado por abordajes y prácticas de inspiración positivista, basadas en la recopilación y comparación de datos cuantitativos a gran escala y, con frecuencia, mediante estudios internacionales. Así, en pedagogía, la eficiencia y la calidad se identificaron con

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

distintos tipos de medidas de rendimiento y con factores económicos, y la «mejor práctica» se convirtió en lo que parecía ser la práctica más accesible y racional en términos económicos a la luz de esas medidas de rendimiento. Como consecuencia del impacto de esos procesos y resultados, la esfera educativa se vio influida por problemáticas diferentes a las que otrora habían predominado hasta el momento en muchos países como las cuestiones de la pedagogía, la didáctica, los ideales educativos y la construcción de las naciones.

Desde su creación, la IEA realizó numerosos estudios y encuestas internacionales en educación comparada, tales como el reconocido Estudio de Seis Asignaturas (*Six Subject Study*), entre 1966 y 1973 (Walker, 1976), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS, por su sigla en inglés), el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por su sigla en inglés) y otros estudios que tienen un papel relevante en las políticas educativas de hoy día (Pizmony-Levy, 2013). Por ejemplo, los resultados de un estudio internacional sobre el desempeño de los alumnos en lectocomprensión, llevado a cabo por la IEA a fines de los años ochenta, constituyeron los antecedentes iniciales para una posterior introducción de pruebas nacionales estandarizadas en la educación escolar obligatoria en Dinamarca (Andreasen, Kelly, Kousholt, McNess & Ydesen, 2015, p. 333).

Se sumó a estas iniciativas en el ámbito de la educación comparada el denominado «movimiento de eficacia escolar», que apareció a fines de la década del setenta. Este movimiento se centró en las «escuelas eficaces» y se propuso identificar las mejores prácticas en pedagogía y en liderazgo escolar. Puede considerárselo paralelo a la IEA, dado que sostuvo ideas similares (Goldstein & Woodhouse, 2000; Townsend, 2007). El movimiento se manifestó como organización formal en 1988, mediante el Congreso Internacional para la Mejora y Eficacia Escolar (ICSEI, por su sigla en inglés), que publicó una revista especializada y convocó a una conferencia anual. Se propuso identificar prácticas de enseñanza y liderazgo «eficaces» utilizando toda una variedad de estudios internacionales. El movimiento ha ganado un muy buen posicionamiento en algunos países gracias a informes tales como «Eficacia excepcional: Una perspectiva comparada sobre el desempeño educativo», por citar uno (Harris & Hargreaves, 2015). La IEA y el movimiento de eficacia escolar pueden categorizarse como los promotores de un influyente *paradigma de políticas educativas basadas en datos empíricos sobre las mejores prácticas*, paradigma que es popular en materia de políticas educativas contemporáneas (Connell, 2013). Así, se abre un panorama en el que ciertas organizaciones internacionales sirven como árbitros de una agenda positivista y con foco en las estadísticas en materia de política educativa.

La decisión de la UNESCO de lanzar nuevas iniciativas estuvo relacionada en gran medida con los objetivos de la organización de expandir y fortalecer la educación obligatoria para que esta brindara posibilidades de desarrollo, ampliara las competencias de los miembros de la sociedad moderna y promoviera el entendimiento entre los países (Boel, 2016). Sin embargo, otro actor estaba por entrar en la escena educativa en apoyo del paradigma de las «mejores prácticas» señalado con anterioridad, y se trataba de una organización altamente influyente

que daría un gran impulso a las comparaciones internacionales entre los sistemas escolares de las naciones: la OCDE.

Durante décadas, la OCDE ha sostenido la visión de que la educación provee el capital humano para mejorar las economías de los Estados nación (Papadopoulos, 2011; Tröhler, 2010). Mientras que la OCDE es, en esencia, una organización económica, el tema de la educación apareció en la agenda de la OECE en 1958 a raíz del lanzamiento del satélite soviético Sputnik el año anterior (Kogan, 1979; Tröhler, 2010). Poco a poco, la educación pasó a tener un papel determinante en la comprensión de las capacidades y el potencial económico de los Estados nación (Petterson, 2014; Ydesen, 2013). Desde entonces, la OCDE se ha convertido en una de las entidades más poderosas en términos de la conformación del espacio educativo global, con sus revisiones de países, sus programas de evaluación y sus informes (Bürgi, 2012; Grek, 2009; Martens, 2007; Moutsios, 2009).

En 1961, en la ciudad de Washington, se llevó a cabo la primera conferencia de la OCDE sobre educación. Resultan ciertamente reveladoras las palabras de uno de los principales oradores: «Permítanme decir que, en este contexto, la lucha por la educación es demasiado importante para dejarla solo en manos de los educadores» (OECD, 1961, p. 35). Ante todo, esta afirmación indica que otras consideraciones, distintas de la pedagogía y la didáctica, habían hecho entrada en el campo de la educación. La educación se politizaba cada vez más y se transformaba en un campo de batalla en el contexto de la Guerra Fría. En 1962, se lanzó el Programa para la Inversión y Planificación Educativa (EIP, por su sigla en inglés). Entre otras cosas, convocaba a los países miembros a reunir datos estadísticos integrales. Al año siguiente, el pedido de la OCDE llevó al Ministerio de Educación danés a contratar un asesor en economía y estadística. Además de proporcionar datos a la OCDE –por ejemplo, sobre la proporción docentes/alumnos, los factores que intervenían en la elección de los programas educativos por parte de los estudiantes y los informes de situación sobre la planificación en materia de educación–, el asesor también tenía la tarea de aconsejar a las autoridades locales y del gobierno central sobre la planificación de la inversión en el área educativa[7]. El programa EIP refleja la visión de que la educación necesitaba emplear procesos de planificación más eficaces utilizando los últimos métodos cuantitativos disponibles, para optimizar aún más sus resultados en términos de crecimiento económico y así ganar la carrera tecnológica con el bloque del Este.

En 1968, para destacar su foco y fortalecer las iniciativas con respecto a las mejoras en educación, la OCDE fundó el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI, por su sigla en inglés; Ozga, Seddon & Popkewitz, 2006; Schuller, 2005, 2006). Acerca de la formación de esta entidad, Jarl Bengtsson, exdirector del CERI, señala que una característica del contexto era «el surgimiento de la educación como campo incipiente de investigación y análisis en una época en la que crecían las inversiones y las expectativas en torno a la educación» (Bengtsson,

[7] Archivo Nacional Danés, Ministerio de Educación, Oficina Internacional, «Casos relativos a organizaciones internacionales entre 1959 y 1970, OE 2 1963 – 4 1963», Memorándum General con fecha 9 de noviembre de 1964, Programa Operativo del Equipo del EIP del Ministerio de Educación de Dinamarca, p. 3.

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

2008, p. 1). El CERI se estableció, así, durante un período en el que el papel de la educación resultaba evidente en los estados democráticos y de bienestar, y el Centro tenía el objetivo explícito de llevar a cabo investigaciones sobre políticas públicas (Schuller, 2005, p. 170). En los informes de la OCDE se describe el propósito del Centro. Allí se explica que «gran parte del trabajo del CERI se fundamenta en la necesidad de que las decisiones en materia de educación cuenten con más datos, con una mayor conciencia de lo que sucede en otros países» (OECD, 2016, p. 18). A partir de entonces, la OCDE ha reunido información y ha creado una enorme base de datos con cifras estadísticas sobre educación tanto en sus países miembro como en los estados no miembro.

5. Conclusión

La cultura evaluativa global que domina las políticas y prácticas educativas actuales en todo el mundo tiene una larga y fascinante historia, tal como se observa en los desarrollos, iniciativas y tendencias que se describen en este artículo, con orígenes que se remontan a varias décadas atrás. Los desarrollos históricos que se presentan aquí sirven como condiciones necesarias pero no suficientes para el surgimiento de la cultura evaluativa global. En otras palabras, deben verse como peldaños en el camino hacia la educación global contemporánea. Los procesos que llevaron a la formación de esta cultura evaluativa global incluyen los desarrollos y las prácticas recogidas de numerosas áreas científicas y políticas. En efecto, algunas de ellas parecen haberse fusionado con el paso del tiempo, aun cuando inicialmente pudieron haber tenido orígenes distintos, además de propósitos distintos, e incluso contrapuestos, en diversos momentos de su historia.

En los años previos a la Segunda Guerra Mundial se dieron los primeros pasos en la configuración de una nueva práctica comparada en investigación educativa. Inspiradas por las ideas del campo de la pedagogía experimental y por los desarrollos en el área de la psicología –entre otros, la aparición de las pruebas de habilidad mental–, e impulsadas por los esfuerzos por mejorar los sistemas educativos y el interés más frecuente y generalizado por la investigación en educación, esas iniciativas obtuvieron una nueva plataforma y se concretaron gracias a una amplia cooperación transnacional en el mundo occidental. Sin embargo, en este contexto, mientras las iniciativas como la IEI se vieron influidas por la Segunda Guerra Mundial y fueron temporariamente interrumpidas a causa de esta, la finalización de la guerra y los años de la posguerra marcaron el comienzo de una nueva era de cooperación transnacional en las organizaciones que recientemente se habían creado, como la UNESCO. Asimismo, dos tendencias parecieron fusionarse y conformar una nueva práctica en esos tiempos: por un lado, el interés de los investigadores por mejorar la pedagogía, y por el otro, el interés de los políticos y economistas por hacer de la educación un sistema más eficiente en términos económicos.

El proceso estuvo dominado por organizaciones como la UNESCO, la IEA y la OCDE, aun cuando estas organizaciones favorecían dichas actividades por razones diversas y con fines distintos. La UNESCO y la IEA se centraban en la mejora de la pedagogía y en la identificación de las «mejores prácticas», mientras que la OCDE tenía una agenda en materia de políticas públicas claramente definida, en la que

la educación era considerada un medio para mejorar las economías de los países miembros y países no miembros.

Las evaluaciones comparativas internacionales llevadas a cabo antes de la década de 1990 fueron principalmente puestas en marcha y gestionadas por organizaciones no gubernamentales como la IEA. Sin embargo, desde los noventa en adelante, la OCDE también adaptó y lanzó este tipo de evaluaciones. La OCDE tiene una autoridad que de por sí otorgaba cierto prestigio a los países miembros y también a los países no miembros, y que reforzaba el impacto tanto de los procesos como de los resultados.

De acuerdo con Kerstin Martens (2007), «el giro comparativo» en la política educativa global postulada y promovida por la OCDE debe entenderse como resultado de un paradigma instituido históricamente, según el cual la comparación transnacional es el mejor motor para favorecer una educación de calidad. Sin embargo, cabe señalar que esta observación implica un giro que va de la investigación a las políticas públicas (Wagemaker, 2013) y también un cambio de foco de la práctica pedagógica al rendimiento académico. En otras palabras, la OCDE ha recorrido un camino de identificación de las mejores prácticas para mejorar los sistemas educativos en todo el mundo mediante el uso de comparaciones y el desarrollo de diversas herramientas de control. Esto a menudo se ha logrado en estrecha relación con la Comisión Europea, encargada de la identificación conjunta de los problemas educativos (Grek, 2010).

No caben dudas de que, desde por lo menos la década del cincuenta, los estudios y las evaluaciones comparativas internacionales llevadas a cabo en el campo de la educación por diferentes actores y organizaciones, y con propósitos levemente distintos, han tenido un profundo impacto en los sistemas educativos y en los desarrollos y políticas asociadas, impacto que perdura hasta el día hoy. Esta influencia se ha acentuado desde sus inicios y se ha transformado, poco a poco, en una fuerza cada vez más dominante.

La cultura evaluativa global ha sido criticada fuertemente por los modos en que influye sobre el sistema y la pedagogía escolar. Una de las características centrales de esta cultura es el mayor énfasis en las comparaciones nacionales e internacionales, el desempeño de los estudiantes y el control de la educación, por ejemplo, mediante estándares nacionales, objetivos de aprendizaje y sus evaluaciones correspondientes, y pruebas estandarizadas nacionales. Estos métodos han recibido críticas por sacrificar el foco centrado en la pedagogía y la *Bildung*, cuyo éxito es más difícil de evaluar (Biesta, 2015). Además, la cultura evaluativa global tiende a ejercer una fuerte influencia sobre lo que se considera «normal» y deja poco espacio para todo lo que difiera de esa noción de «normalidad». Como consecuencia, en estos procesos existe el riesgo de que las minorías culturales y/o lingüísticas sean discriminadas.

En los últimos años, se han escuchado voces críticas no solo en contra de estos procesos, sino también en contra de las organizaciones que los disponen –la OCDE, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), la IEA– y los modos en que influyen en los procesos políticos de los países miembros, e incluso de los países no miembros.

Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 1-24.
e-ISSN: 1698-7802

Una de las críticas apunta al problema de los datos y la información que se genera y distribuye. Resulta difícil ver qué hay detrás de las estadísticas. Aun cuando expertos en estadísticas educativas han hecho fuertes críticas respecto de lo que puede concluirse a partir de los datos, sus palabras parecen no haber tenido mucha influencia (Kreiner & Christensen, 2014). Otro punto que se mira con desaprobación es el conflicto entre los ideales democráticos y el gobierno a través de las estadísticas comparativas. Las organizaciones como la OCDE son políticas por naturaleza, pero su influencia en materia de educación tanto en los países miembros como en los países no miembros es cada vez más directa. Un buen ejemplo es la iniciativa reciente llamada «PISA para las escuelas», que es una prueba comparativa para escuelas individuales (Lewis, 2017). Esta influencia tan directa compromete la democracia y los procesos democráticos, y representa una amenaza para ambos. Esto explica el desarrollo uniforme que han tenido los sistemas educativos en los últimos años. Por ejemplo, los representantes del Consejo de Gobierno de PISA son nombrados por cada país miembro (OCDE, 2017), lo cual significa que las personas que actúan como tales no pueden ser responsabilizadas de manera democrática por sus decisiones. Las problemáticas mencionadas no podían predecirse en los inicios de estos procesos, pero dado que son de gran importancia, es preciso prestarles mucha atención en el futuro.

6. Referencias

Addey, C., Sellar, S., Steiner-Khamsi, G., Lingard, B., & Verger, A. (2017). The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *47*(3), 434-452. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1301399>

Andreasen, K.E., Kelly, P., Kousholt, K., McNess, E., & Ydesen, C. (2015). Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark: A comparative study and analysis. *Bildung und Erziehung*, *68*(3), 329-348.

Barnett, M.N., & Finnemore, M. (2004). *Rules for the world: international organizations in global politics*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

Beech, J. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. *Research in Comparative and International Education*, *1*(1), 2-13. doi: <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>

Bengtsson, J. (2008). *OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008*. París: Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza.

Bereday, G.Z.F. (1964). Sir Michael Sadler's «Study of foreign systems of education». *Comparative Education Review*, *7*(3), 307-314.

Bereday, G.Z.F. (1967). Reflections on comparative methodology in education, 1964-1966. *Comparative Education*, *3*(3), 169-287. doi: <https://doi.org/10.1080/0305006670030304>

Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education, 46*(1), 101-116.

Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education, 10*(3), 348-360.

Boel, J. (2016) UNESCO's Fundamental Education Program, 1946–1958: Vision, Actions and Impact. In Duedahl, P. (Ed.), *A history of UNESCO: global actions and impacts* (pp. 153-168). Londres: Palgrave Macmillan.

Brickman, W.W. (1966). Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century. *Comparative Education Review*, *10*(1), 30-47.

Brickman, W.W. (2010). Comparative education in the nineteenth century. *European Education*, *42*(2), 46-56. doi: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934420206>

Bu, L. (1997) International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teachers College, Columbia University. *Comparative Education Review 41*(4), 413-434.

Bürgi, R. (2012). Bypassing federal education policies. The OECD and the case of Switzerland. *International Journal for the Historiography of Education, 1*(2), 24-35.

Bürgi, R. (2016). Systemic management of schools: The OECD's professionalisation and dissemination of output governance in the 1960s. *Paedagogica Historica*, *52*(4), 408-422. doi: <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1178780>

Bürgi, R. & Tröhler, D. (en prensa). Producing the «right kind of people»: The OECD education indicators in the 1960s. In Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T S. (eds.), *Numbers, education and the making of society: International assessments and its expertise* (en prensa). Nueva York: Routledge.

Cardoso, M., & Steiner-Khamsi, G. (2017). The making of comparability: Education indicator research from Jullien de Paris to the 2030 sustainable development goals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *47*(3), 388-405. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1302318>

Carvalho, L.M., & Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(5), 638-646. doi: 10.1080/01596306.2013.871449

Christensen, I.L., & Ydesen, C. (2015). Routes of knowledge: Toward a methodological framework for tracing the historical impact of international organizations. *European Education*, *47*(3), 274-288. doi: <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065392>

Claparède, E. (1911). *Experimental pedagogy and the psychology of the child*. Nueva York: Edward Arnold.

Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, *54*(2), 99-112. doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>

Danziger, K. (1998). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, *58*(4), 379-389. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>

Dorn, S., & Ydesen, C. (2014). Towards a comparative and international history of school testing and accountability. *Education Policy Analysis Archives*, *22*(115), 1-8.

Duedahl, P. (2016). *A history of UNESCO: Global actions and impacts*. Londres: Palgrave Macmillan.

Elfert, M. (2013). Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review of Education*, *59*(2), 263-287. doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>

Epstein, E.H. (2018). The Nazi seizure of the *International Education Review*: a dark episode in the early professional development of comparative education. *Comparative Education*, *54*(1), 49-61. doi: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396092>

Fuchs, E. (2004). Educational sciences, morality and politics: International educational congresses in the early twentieth century. *Paedagogica Historica*, *40*(5), 757-784.

Fuchs, E. (2007). The creation of new international networks in education: The League of Nations and educational organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, *43*(2), 199-209. doi: <https://doi.org/10.1080/00309230701248305>

Fuchs, E. (2014). History of Education beyond the nation? Trends in historical and educational scholarship. In Bagchi, B., Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (Eds.), *Connecting histories of education – transnational and cross-cultural exchanges on (post)colonial education* (pp. 11-26). Nueva York: Berghahn Books.

Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, *26*(3/4), 353-363.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37.

Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy «problems» : Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, *9*(3), 396-406. doi: <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.3.396>

Harris, A., & Hargreaves, A. (2015*). Exceptional effectiveness: Taking a comparative perspective on educational performance*. International Congress for School Effectiveness and School Improvement (Serie de artículos 3).

Hearnshaw, L.S. (1979). *Cyril Burt, psychologist*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

Hegarty, S. (2014). From Opinion to Evidence in Education: Torsten Husén's contribution. In Nordin, A., & Sundberg, D. (Eds.), *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 21-32). Oxford: Symposium Books.

Heyneman, S.P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, *23*(3), 315-337. doi: <https://doi.org/10.1016/S0738-0593(02)00053-6>

Hill, D., & Kumar, R. (Eds.). (2009). *Global neoliberalism and education and its consequences*. Nueva York: Routledge.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925–1968): A platform for designing a «chart of world aspirations for education». *European Educational Research Journal*, *12*(2), 215-230. doi: <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.215>

Jones, P.W. (1992). *World Bank financing of education. Lending, learning and development.* Londres y Nueva York: Routledge.

Keeves, J. (2011). IEA - From the beginning in 1958 to 1990. In Papanastasiou, C., Plomp, T., & Papanastasiou, E.C. (eds.), *IEA 1958-2008: 50 years of experiences and memories* (pp. 3-40). Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kogan, M. (1979). *Education policies in perspective: An appraisal of OECD country educational policy reviews.* París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Kreiner, S., & Christensen, K.B. (2014). Analyses of Model Fit and Robustness. A New Look at the PISA Scaling Model Underlying Ranking of Countries According to Reading Literacy. *Psychometrika*, *79*(2), 210-231. doi: <https://doi.org/10.1007/s11336-013-9347-z>

Kulnazarova, A., & Ydesen, C. (Eds.). (2016). *UNESCO without borders: Educational campaigns for international understanding*. Nueva York: Routledge.

Landahl, J. (2017). *Small-scale community, large-scale assessment: IEA as a transnational network*. Ponencia presentada durante el Congreso Europeo para la Investigación Educativa (ECER) en Copenhague, Dinamarca, del 22 al 25 de agosto.

Landsheere, G. (1997). *IEA and UNESCO: A history of working co-operation*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/LANDSHEE.PDF>

Lawn, M. (Ed.). (2008). *An Atlantic crossing?: The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods, and influence*. Oxford, Reino Unido: Symposium Books.

Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10, 259-272. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2011.10.2.259>

Lawn, M. (2014). Nordic connexions: Comparative education, Zilliacus and Husén, 1930–1960. In Nordin, A., & Sundberg, D. **(**Eds.), *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 21-32). Oxford: Symposium Books.

Lewis, S. (2017). Policy, philanthropy and profit: the OECD's PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*, *53*(4), 518-537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327246>

Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T.S. (2015). International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education. *Informe de Educational Research project SKOLFORSK*. Swedish Research Council. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23176.01286>

Lundahl, C. (2016). Swedish education exhibitions and aesthetic governing at world's fairs in the late nineteenth century*. Nordic Journal of Educational History*, *3*(2), 3-30.

Lundahl, C., & Lawn, M. (2015). The Swedish schoolhouse: A case study in transnational influences in education at the 1870s world fairs. *Paedagogica Historica*, *51*(3), 319-334. doi: <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.941373>

Martens, K. (2007). How to become an influential actor. The «comparative turn» in OECD education policy. In Martens, K., Rusconi, A., & Lutz, K. (Eds.), *Transformations of the state and global governance* (pp. 40-56). Londres: Routledge.

Masemann, V.L., Bray, M., & Manzon, M. (eds.). (2007). *Common interests, uncommon goals: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong: Comparative Education Research Center, Springer.

Meyer, H.D., & Benavot, A. (Eds.). (2013). *PISA; power, and policy: The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.

Mitch, D. (2005). Education and Economic Growth in Historical Perspective. *EH.Net Encyclopedia*, edición de Robert Whaples. Recuperado de: http://eh.net/encyclopedia/education-and-economic-growth-in-historical-perspective/

Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare, 39*(4), 469-481.

Niessen, M., & Peschar, J. (1982). Comparative research on education 1975-1980: Review and appraisal. In Niessen, M., & Peschar, J. (Eds.), *Comparative research on education: Overview, strategy and applications in Western Europe* (pp. 3-36). Hungría: Pergamon Press.

Nordin, A., & Sundberg, D. (eds.). (2014). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.

OECD. (1961). *Policy conference on economic growth and investment in education. Washington 16th–20th October 1961*. París: OECD Publishing.

OECD. (2016). *Trends shaping education 2016*. París: OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (Eds.). (2011). *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. Londres: Routledge.

Papadopoulos, G.S. (2011). The OECD approach to education in retrospect: 1960-1990. *European Journal of Education*, *46*(1), 85-86.

Petterson, D. (2014). The development of the IEA: The rise of large-scale testing. In Nordin, A., & Sunderberg, D. (Eds.), *Transnational policy flows in European education* (pp. 105-122). Oxford: Symposium Books.

Pettersson, D., Popkewitz, T.S., & Lindblad, S. (2015). On the use of educational numbers: Comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, *3*(1), 177-202. doi: https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.10>

Pizmony-Levy, O. (2013). *Testing for all: The emergence and development of international assessment of student achievement, 1958-2012* (Tesis doctoral). Indiana University, Indiana.

Plum, M. (2014). A «globalised» curriculum–international comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *35*(4), 570-583. doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871239>

Popkewitz, T.S. (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Postlethwaite, N.T. (1993). Torsten Husen. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, *23*(3/4), 677-686.

Purves, A.C. (1987). The evolution of the IEA: A memoir. *Comparative Education Review*, *31*(1), 10-28. doi: <https://doi.org/10.1086/446653>

Rasmussen, A. (2001). Tournant, inflexions, ruptures: le moment internationaliste. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, *19*(1), 27-41. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-mil-neuf-cent-2001-1-page-27.htm>

Reese, W.J. (2013). *Testing wars in the public schools: A forgotten history*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Londres: Routledge.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rubenson, K. (2008). OECD educational policies and world hegemony. In Mahon, R., & McBride, S. (Eds.), *The OECD and transnational governance* (pp. 293-314). Vancouver: British Columbia University Press.

Sadler, M. (1930). Introduction. In Boyd, W. (ed.), *Towards a new education – A record and synthesis of the discussions on the new psychology and the curriculum at the fifth World Conference of the New Education Fellowship held at Elsinore, Denmark, in August 1929* (pp. 11-17). Londres: A.A. Knopf.

Schriewer, J. (Ed.). (2012). *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Schuller, T. (2005). Constructing international policy research: The role of CERI/OECD. *European Educational Research Journal*, *4*(3), 170-180.

Schuller, T. (2006). International policy research: «Evidence» from CERI/OECD2. In Ozga, J., Seddon, T., & Popkewitz, T.S. (Eds.), *World yearbook of education 2006: Education, research and policy* (pp. 78 -90). Oxon: Routledge.

Smith, W.C. (Ed.). (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Oxford: Symposium Books.

Smyth, J.A. (2005). *UNESCO's international literacy statistics 1950-2000*. Material preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2006. La alfabetización, un factor vital. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sobe, N.W., & Boven, D.T. (2014). Nineteenth-century world's fairs as accountability systems: Scopic systems, audit practices and educational data. *Education Policy Analysis Archives*, *22*(118), 1-14. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1673>

Sokal, M.M. (1987). *Psychological testing and American society, 1890-1930*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In Caruso, M., & Tenorth, H.E. (Eds.), *Internationalisierung: Semantik und Bildungsstem in vergleichender Perspektive* (pp. 305-343). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 61, S1-S24. doi: <https://doi.org/10.1086/690455>

Townsend, P. (2007). Preface. In Townsend, P. (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement: Part 1* (pp. 3-26). Dordrecht: Springer.

Tröhler, D. (2010). Harmonizing the educational globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research. *Studies in Philosophy and Education*, *29*(1), 5-17. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9155-1>

Tröhler, D. (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(5), 749-764. doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942957>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1949). *Recomendación relativa a la dirección de los programas escolares con vistas a la paz y la seguridad internacional*. Resolución n° 2.513. Consejo Educativo.

Wagemaker, H. (2011). IEA: International studies, impact and transition. In Papanastasiou, C., Plomp, T., & Papanstasiou, E. (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories* (pp. 253-272). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Wagemaker, H. (2013). International large-scale assessments: From research to policy. In Rutkowski, L., von Davier, M., & Rutkowski, D. (Eds.), *Handbook of international largescale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (pp.11-36). Boca Raton, Florida: CRC.

Walker, D.A. (1976). *The IEA six subject survey: an empirical study of education in twenty-one countries*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International.

Ydesen, C. (2011). *The rise of high-stakes educational testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Ydesen, C. (2013). Educational testing as an accountability measure: Drawing on twentieth-century Danish history of education experiences. *Paedagogica Historica*, *49*(5), 716-733. doi: <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.815235>