

# Las Aporías de la Calidad Educativa: La confusa respuesta a la crisis educativa en el mundo

Francisco Guzmán Marín <sup>1</sup>

*“En la actualidad la crisis de la educación es percibida en los diversos ambientes  
–políticos, sindicales, académicos y profesionales–  
como una crisis de ‘calidad’.”*  
Arturo de la Orden Hoz (1981)

## Resumen

El presente artículo es un informe parcial de una investigación más amplia sobre la calidad educativa y la evaluación docente, cuyo objetivo central es reconstruir las principales tendencias, estrategias y problemáticas que enfrentan estas dos acciones globales. En el estudio de la calidad educativa se utilizó el método hermenéutico-genealógico de corte nietzscheano-foucaultiano, para reconocer la fuente de procedencia y la emergencia histórica que posibilita su imperativa instauración en los sistemas educativos contemporáneos. Los principales hallazgos son: la ambigüedad del concepto, el carácter prescriptivo de sus criterios y la deformación de las prácticas socio-educativas que ha comportado su acrítico seguimiento. Al final, la consecuencia principal de la instauración de los dispositivos de la calidad en la educación, es el arraigo de la cultura de la Pedagogía del Examen.

**Palabras-chaves:** calidad educativa, educación, evaluación docente, eficiencia, eficacia

---

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Ciudad de México, México. ✉ coraxthelastone@hotmail.com ORCID:0000-0001-9433-7680.

Fecha de Recepción: 21 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 3 de diciembre de 2020

# The Aporias of Educational Quality: The confusing response to the educational crisis in the world

Francisco Guzmán Marín <sup>1</sup>

## Abstract

This article is a partial report of a broader research on educational quality and teacher assessment, whose central objective is to reconstruct the main trends, strategies and problems faced by these two global actions. In the study of educational quality used the the Nietzschean-Foucaultian hermeneutic-genealogical method, in order to recognize the source of origin and the historical emergence that makes possible its imperative establishment in contemporary educational systems. The main findings are: the ambiguity of the concept, the prescriptive character of its criteria and the deformation of socio-educational practices that its uncritical monitoring has brought about. In the end, the main consequence of the establishment of quality devices in education is the taking root of the culture of Exam Pedagogy.

**Key words:** educational quality, education, teaching assessment, efficiency, efficacy

---

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Ciudad de México, México. ✉ coraxthelastone@hotmail.com ORCID:0000-0001-9433-7680.

Reception date: October 21, 2020

Acceptance date: December 3, 2020

## 1. Introducción

Aun cuando el núcleo fundamental de todos los dispositivos internacionales, regionales y nacionales de evaluación educativa, así como también de las políticas emergentes de mejoramiento y transformación institucional de los sistemas de educación, en las últimas cuatro décadas, lo constituye la manifiesta pretensión de elevar la calidad educativa, cierto es que no resulta del todo posible, hasta el estado actual del conocimiento, identificar un auténtico marco básico de comprensión común sobre este concepto y respecto de sus verdaderas implicaciones organizativo-estructurales, administrativo-operacionales y didáctico-pedagógicas, en los documentos generados por los organismos de coordinación multilateral, ni tampoco en los planes locales de desarrollo educativo y sus correspondientes normativas; mientras que los especialistas del ramo se encuentran, todavía, en la fase de problematización teórica y/o de análisis conceptual de los usos discursivos que se hacen de tal término. De hecho, tanto la UNESCO, como la OCDE y el Banco Mundial, entre otros organismos internacionales, hacen un uso variable de la noción de calidad educativa, sin especificar con claridad su significado.

Paradójicamente, las distintas instancias y agentes político-institucionales del orden global, así como del ámbito regional y nacional, se organizan, presionan, planean, efectúan el seguimiento, evalúan y diseñan estrategias emergentes para conseguir algo del que nadie parece estar por completo seguro, al menos con suficiente precisión, qué es, cómo alcanzarlo de manera efectiva y cuáles son los criterios nodales de su ponderación intersubjetiva, pero cuyos indicadores y parámetros ya se utilizan para establecer jerárquicas clasificaciones de los sistemas educativos, centros escolares, profesores y alumnos, entre otros, con los consecuentes dispositivos socio-económicos y/o administrativo-laborales de premiación, compensación y sanción con que suele acompañárseles, como bien sintetiza Juan Casassus: “es más notable aún el hecho de que en el centro de las políticas educativas a escala planetaria se sitúe un concepto cuyo status sea socialmente ambiguo” (2003, p.63).

En consecuencia, a partir de esta ambigua comprensión de la calidad educativa, se genera una artificial corriente de opinión pública que cuestiona la eficacia de las políticas educativas y reprueba la eficiencia de la educación pública, al propio tiempo que exalta la ficticia calidad de la educación privada y desacredita el prestigio de la acción profesional del magisterio, tendencia que ya puede apreciarse con bastante claridad en el análisis regional latinoamericano del equipo de Rosa Blanco, del PRELAC/UNESCO, quien señala expresamente que dado “el rol fundamental que juegan las escuelas públicas en garantizar el derecho a la educación, especialmente para los más desfavorecidos, es preocupante su debilitamiento y la ampliación de la brecha con las privadas” (2007, p.8). En las últimas cuatro décadas, la noción de calidad educativa, que no la conceptualización en sí misma, se

ha venido utilizando de forma indistinta, tanto con la intención manifiesta de ponderar la capacidad institucional de los sistemas educativos locales para universalizar el acceso a la Educación Básica, responder a la pluralidad socio-cultural y, al mismo tiempo, impulsar la equidad social y el desarrollo humano.

## 2. Los Fundamentos del Discurso de la Calidad Educativa

Allende los contenidos vanguardistas y las demandas de reivindicación social que comporta el discurso políticamente correcto, en los procesos de transformación de las prácticas del fenómeno de la educación formal, lo cierto es que los sustentos teórico-conceptuales, los dispositivos procedimentales y los recursos técnicos de comprensión, intervención y ponderación de la calidad educativa, provienen de un ámbito ajeno, por completo, al acontecer socio-histórico de la escuela, esto es, el contexto empresarial, a través de dos mecanismos convergentes principales, a saber: el *Accountability Educativo* y el modelo de la *Educación Gerencial*. Este hecho, siguiendo las críticas reflexiones de Jacques Le Mouël, responde a la actual legitimación político-social del emplazamiento de la estructura organizacional, la dinámica de gestión y los valores morales propios de la empresa contemporánea, en cuanto paradigma de resolución de los graves problemas que persisten en las sociedades del orden global y, por ende, también de la profunda disfuncionalidad social que constriñe al fenómeno de la educación moderna (“En todas las esferas –la social, la económica y la política– se proclama que el espíritu de la empresa, con sus valores de eficacia y rentabilidad, es el remedio para los males de nuestra sociedad”, según explica el filósofo francés [1997, p.109]). En este sentido, se promueve la percepción pública de reconocer a la escuela como una versión institucional de una empresa de servicios y, en consecuencia, se le demandan los mismos requerimientos de gestión responsable, rendición de cuentas, productividad, rentabilidad y calidad, desde luego, en el desempeño de su función social. La promesa política es que los mecanismos de la *accountability* y las prácticas de la educación gerencial, posibilitan el diseño, aplicación y seguimiento de las estrategias institucionales conducentes para el mejoramiento efectivo de la educación formal. La *accountability* es un término acuñado como un concepto ético en el *Institute of Social and Ethical Accountability* (ISEA), aproximadamente hacia el año de 1996, con el objeto de impulsar la rendición de cuentas en la gestión empresarial, aunque bien pronto transmigró al mundo de la política y se convierte en un factor decisivo del desarrollo democrático, según apunta Enrique Peruzzotti (2008). Sin alguna traducción precisa al español, esta palabra parece provenir del inglés *account* que deriva del francés *aconter*, es decir, “contar”, “dar cuenta”; de ahí que en el ámbito de la educación institucional, grosso modo, la *ac-*

*accountability* suele definirse en función de cuatro principales fenómenos inter-relacionados, los cuales son: responsabilidad social por los resultados alcanzados (*held accountable*), rendición de cuentas, medición del desempeño y control socio-institucional, puesto que hoy “en día, el concepto de la rendición de cuentas (*accountability*), que ya forma parte del lenguaje político cotidiano en la comunidad internacional, expresa de manera nítida esta preocupación continua por controles y contrapesos, por la supervisión y la restricción” de la gestión de los servicios educativos, según Andreas Schedler (2004, p.9); de hecho, la propia noción de calidad educativa opera en cuanto dispositivo de control de los sistemas educativos y de los agentes que participan en su resolución institucional, como bien parecen reconocer Vaillant y Rodríguez –“se constituye como patrón de control de la eficiencia del sistema educativo” (2018, p.136).

Luis Felipe de la Vega Rodríguez (2015), reconoce tres tipos de *accountability* educativo, los cuales, en términos generales, son: primero, el *accountability burocrático* orientado hacia la consecución de la “equidad escolar”, mediante el ejercicio de la gestión responsable de los diversos agentes educativos, en el propósito de garantizar la observancia de las normas, el cumplimiento de los programas y la extensión del conjunto de las prácticas institucionales a la totalidad de los alumnos y/o aspirantes a ingresar a la escuela; segundo, el *accountability profesional* sustentado en la gestión docente responsable, a fin de asegurar el establecimiento de las condiciones de posibilidad para que los discentes dispongan de experiencias reales y oportunidades efectivas de alcanzar aprendizajes significativos, o desarrollar competencias indispensables para la construcción de su proyecto personal de vida y la participación activa en su comunidad; y tercero, el *accountability performativo*, dirigido al establecimiento de un sistema de incentivos, sanciones, información pública, seguimiento y evaluación del rendimiento escolar, con el objeto de promover la competitividad del servicio educativo. El supuesto es que la articulación funcional de estos tres tipos de *accountability* educativo, permite el “cierre de brechas” para alcanzar la calidad de los procesos y los resultados del fenómeno de la educación formal, mediante el diseño, aplicación y seguimiento de estrategias emergentes de mejora educativa.

Empero, de facto, en el dudoso principio de que la calidad educativa se cimienta sobre los alcances efectivos de las prácticas docentes de los mentores, cierto es que la *accountability* educativa se ha concentrado, si no es que reducido, por lo menos en los dispositivos de evaluación institucional universalizados y en la imagen pública difundida, en la ponderación sistemática y continua del ejercicio profesional de los profesores, de manera preponderante a través del rendimiento académico que evidencian los alumnos, en las reiteradas asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias, como sucede con las pruebas PISA de la OCDE, por ejemplo; soslayando factores clave en la resolución de las prácticas pedagógicas, de cuya calidad se pretende “accountabilizar”.

La reducción del *accountability* educativo a la evaluación del desempeño docente y la

descarga de la responsabilidad de la calidad de los procesos y resultados de la educación formal, en la capacidad profesional pedagógica del maestro, tiende a soslayar, o cuando menos a restar importancia, a tres hechos fundamentales, los cuales son: en primer instancia, que la competencia magisterial para propiciar la asimilación de aprendizajes significativos en los discentes, es una consecuencia directa de los procesos de atracción, selección, formación inicial, permanencia, promoción, incentivación y formación permanente de los profesores. En sentido estricto, la calidad del desempeño docente de los mentores tan sólo denota la calidad de los sistemas educativos para integrarlos, formarlos, retenerlos, promoverlos e incentivarlos en el servicio profesional docente.

En segunda instancia, las prácticas educativas intra-escolares, los procesos de aprendizaje en el aula y las interacciones pedagógicas profesor-alumno, en realidad, constituyen la caja de resonancia de las políticas, cultura institucional, estructura operativa, diseños curriculares, gestión educativa, recursos asignados y relación emergente con los contextos socio-económicos y político-culturales de los sistemas educativos, en lo general, y de las escuelas, en lo particular –en este sentido, más que en las capacidades docentes del maestro en sí mismo, la “political will of a school to achieve es perhaps the most essential condition for actual school effectiveness”<sup>2</sup>, como bien apunta Jaap Scheerens (1990, p.71)–. El límite concreto de la calidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en estricto sensu, se acota por las disposiciones institucionales existentes, en el acontecer cotidiano de los sistemas escolares, más que en el discurso de los políticos, especialistas y/o investigadores del ramo, o en la retórica apropiación que los mentores hacen del mismo. Las decisiones de los diferentes niveles de autoridad, la definición de los contenidos curriculares, los recursos didáctico-pedagógicos disponibles, los niveles de autonomía de la escuela y las formas de participación de los padres de familia en la formación de los discentes, entre otros múltiples factores, impactan directamente en los verdaderos alcances del rendimiento académico, como bien se muestra en los casos de Singapur, Finlandia, Japón y Corea del Sur, por ejemplo. Las prácticas de la educación escolarizada no se realizan en el vacío socio-histórico, no se resuelven en un espacio político-cultural neutro, todo lo contrario, son determinadas por la emergencia de la circunstancia socio-política y económico-cultural en qué acontecen.

Y en tercera instancia, el aprendizaje formal es un fenómeno multifactorial y, por lo tanto, irreductible a la acción particular de un sólo agente o factor, sea tal el maestro, el grupo de aprendizaje, el centro escolar o el sistema educativo, en su conjunto, por mencionar algunos de los elementos más relevantes al respecto, puesto que su apropiación significativa depende de la dinámica articulación de las disposiciones onto-genéticas de los aprendices, la zona próxima de desarrollo intelectual, los recursos técnico-tecnológicos disponibles,

---

<sup>2</sup>En traducción libre esto significa: “La voluntad política es, quizás, la condición más esencial para el logro real de la escuela efectiva.”

las competencias magisteriales de los mentores, los diseños curriculares y los procesos de evaluación, acreditación y certificación escolar, por señalar los más representativos al respecto. Los resultados del rendimiento académico, en la mayoría de las ocasiones, reflejan más el grado del equilibrio onto-cognitivo de los estudiantes, el apoyo familiar existente, la consistencia institucional, las condiciones socio-históricas del entorno y, aún, la suficiencia y/o pertinencia de los mismos procesos e instrumentos de evaluación, que el nivel de calidad del desempeño docente.

A despecho de las tendencias actuales del discurso socio-educativo imperante y de los anacrónicos remanentes del optimismo enciclopédico-ilustrado, cierto es que el desempeño docente, las acciones escolares y las políticas de los sistemas educativos, por sí mismos, no son capaces de compensar las diferencias socio-cognitivas prevalecientes en los alumnos, derivadas de su procedencia económico-cultural. Y en esto radica la principal insuficiencia e impertinencia de los dispositivos procedimentales e instrumentales de las evaluaciones estandarizadas, de corte internacional, regional y nacional, pues, “parten del supuesto de que, con independencia de las condiciones socioeconómicas y sobre todo culturales de los países, regiones y escuela, pueden funcionar de manera homogénea, y los alumnos pueden ser capaces de mostrar los conocimientos adquiridos, la comprensión de los conceptos y el uso y el dominio de los diferentes lenguajes”, según parecen reconocer Manuel Sánchez Cerón y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2013, p.103), es decir, tienden a homogenizar el acontecer de tres fenómenos –la apropiación, el dominio y la demostración de los aprendizajes–, cuya naturaleza propia es diversa, distinta y heterogénea en cada individuo, grupo y/o comunidad cultural.

Pero, el verdadero problema no son las evaluaciones estandarizadas, en sí mismas, sino la persistencia del pensamiento educativo uniformizante y homogenizador, del que derivan; el cual se sustenta en la presencia de un cierto *etnocentrismo prescriptivo*. La homogenizante comprensión socio-educativa del aprendizaje formal, que dispone de “iguales” contenidos básicos, procesos de apropiación y evidencias de los dominios del aprendizaje formal, para todos los individuos de una sociedad y para todas las naciones del orbe, a partir de lo cual se legitima, justifica y sustenta el diseño y aplicación indiferenciada de pruebas estandarizadas, proviene del remanente de una aspiración socio-política fundamental del humanismo ilustrado, a saber: el igualitarismo social; tendencia que es reforzada por un equívoco entendimiento de la equidad educativa, en los principales agentes promotores de la calidad y el desarrollo de la educación institucionalizada, como bien parecen anticipar María Clara Arango Restrepo y Esther Corona Vargas (s/f), esto es, su confusa equiparación con la igualdad, o en cuanto condición, dispositivo o estrategia gubernamental para el logro social de la misma, según es posible advertir en los planteamientos, Margarita Poggi: “la equidad educativa como una estrategia de búsqueda de la **igualdad en logros**, sin desconocer las condiciones que la hacen posible” (2008, p.11), visión compartida por

Néstor López, Silvana Corbeta y Cora Steinberg, quienes acotan que esta noción debe entenderse “como una estrategia orientada a garantizar **igualdad en los aprendizajes** a partir del reconocimiento de la diversidad de escenarios en que se llevan a cabo las prácticas de la enseñanza y aprendizaje” (2008, p.186).

El pensamiento homogenizador entiende que un “trato diferencial de los niños (individuos, colectivos) pone de manifiesto la noción de que algunas personas no tienen los mismos derechos que otras ya desde temprana edad, y esto **es una situación que no debe ser tolerada**” (Pigozzi, 2008, p.6); luego, entonces, como la atención formativa diferenciada puede provocar la instauración de procedimientos de exclusión, marginación, discriminación, racismo y/o violencia escolar, por ende, la respuesta es homogenizar los conocimientos, valores, competencias, comportamientos y, aun, las formas de vestir, con el objeto de estandarizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, medición del rendimiento académico, certificación y acreditación escolar, acceso a los recursos institucionales, participación en los sistemas de estímulos y, en general, evaluación de la calidad educativa, lo cual se traduce, también, en la homogenizante uniformidad de las formas de ser. “Una educación de calidad por lo tanto, debe reconocer y responder activamente y aprovechar la diversidad que traen los estudiantes”, de acuerdo con Pigozzi, donde la equidad misma, actúa como dispositivo compensatorio para “garantizar la **igualdad de oportunidades**” (2008, pp.5-6, 8).

La igualdad en el derecho a la educación formal y a la apropiación de los aprendizajes de calidad, en que pretende consumarse tal derecho, constituyen los principales factores de transformación de la escuela y los sistemas educativos modernos, sin renunciar a la homogenización onto-formativa que les ha caracterizado en su histórico desarrollo –se “habla de **igualdad cuando se produce la misma estimación** de la experiencia, conocimientos y valores de mujeres y hombres”, sentencian Arango y Corona (s/f, p.11), respecto a la defensa de la igualdad de género en la formación docente, dentro de esta misma lógica–. Así, pues, el fundamento de las acciones de homogenización, estandarización, uniformidad y/o normalización educativa, lo representa el ilustrado pensamiento igualitario.

Empero, los suscriptores del igualitarismo socio-político y, por tanto, del derecho igualitario a la educación formal, aun cuando pueden reconocer la creciente diversificación político-socio-cultural de las naciones contemporáneas y la consecuente sensibilidad de los individuos, colectivos y comunidades hacia las diferencias de género, capacidades, étnicas, raciales, religiosas, onto-cognitivas, identitarias y socio-civilizatorias, como sucede con Pigozzi (2008), no parecen percatarse que detrás del ilustrado principio de la igualdad, se encuentra un acendrado etnocentrismo prescriptivo, que no sólo decide los contenidos, espacios, procesos y resultados “legítimos” del aprendizaje académico, sino que también determina los valores, conductas y modos “normales” de pensar y de ser, instaurando, al propio tiempo, mediante los dispositivos de homogenización, estandariza-

ción, uniformidad y normalización educativa, nuevas formas –blandas, líquidas, flexibles– de segregación social y agresión escolar positivas. En cuanto el derecho garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso y la apropiación de los aprendizajes formales, por su parte, la homogenización formativa obliga a la uniformidad del rendimiento escolar y a la estandarización de las evidencias de los dominios académicos, es decir, a la igualdad del conocimiento, los valores, las competencias, las conductas y los modos de ser. A igual derecho, corresponde, igual forma de ser; excluyendo a la diferencia, en el educativo proceso de igualar individuos y comunidades humanas. Pero, este “proceso de homogeneización de saberes tiene poco que ver con la calidad de la educación”, como bien plantea Pablo Gentili (s/f, p.2).

Ahora bien, dada la creciente importancia que cobran los resultados de las evaluaciones homogenizadas, en la opinión pública, la definición de las políticas educativas, la designación de los apoyos institucionales y el reconocimiento de las escuelas y los mentores, en la misma lógica impuesta por el *accountability* educativo, conviene preguntarse: en realidad, ¿de qué dan cuenta las pruebas estandarizadas?, ¿qué *accountabilizan* los dispositivos procedimentales de la evaluación educativa?, ¿a qué agentes educativos responsabilizan los resultados del rendimiento académico?, ¿qué brechas identifican los puntajes obtenidos por los estudiantes, en los diversos instrumentos de evaluación? En estricto sentido, el alumno aprende con, sin y a pesar del desempeño docente, y aún al margen de las propias prácticas escolares, pero, desde luego, no fuera de los límites de sus disposiciones onto-cognitivas y de la emergencia socio-histórica en que se desarrolla. Los dominios de aprendizaje, o de competencia, evidenciados por los discentes en las denominadas pruebas educativas, no representan un reflejo fiel de la calidad del desempeño docente de sus profesores, ni de la calidad de las prácticas escolares donde se forman, como tampoco de la calidad del sistema educativo en que se encuentran inscritos. El dominio del aprendizaje, en lo general, y de los aprendizajes formales, en lo particular, no es reductible a la capacidad efectiva de resolución de pruebas educativas.

Por otra parte, si la empresa representa el modelo de organización funcional para la institución educativa, los procedimientos desarrollados por la gestión empresarial, pretenden constituir el paradigma nodal de la administración escolar. De hecho, el enfoque de la Educación Gerencial se conforma por el político intento de transmigrar los procesos de gestión construidos para el diseño, instauración, arraigo, fortalecimiento, crecimiento y expansión de los proyectos empresariales, a los dispositivos institucionales de administración de los sistemas y centros educativos; fenómeno que precisa la redefinición de la escuela desde la óptica de una empresa, cuya misión social es brindar servicios educativos, a partir de lo cual se demanda la emergente conversión de las autoridades escolares en gerentes educativos, los profesores en ejecutivos de la formación societal y los alumnos en usuarios cautivos de la oferta académica. La gestión educativa representa la columna vertebral de

la transformación escolar propuesta por el enfoque de la Educación Gerencial.

En consecuencia, los gerentes educativos deben conformar la sinergia institucional necesaria, que permita avanzar a los centros escolares, en el ranking de calidad de su correspondiente mercado de educación, tal es su función principal; en efecto, la gestión educativa tiene la prioridad de orientar las políticas, los planes y programas de formación, la normativa, la infraestructura, los recursos disponibles, los procesos de evaluación e incentivación, el profesorado, alumnos y padres de familia, entre otros elementos, hacia el cierre necesario de brechas, para alcanzar la calidad, o la excelencia, de los servicios de educación formal, en sus respectivos ámbitos de responsabilidad social, ya sea en la dimensión de los sistemas educativos, zonas o distritos escolares, en lo general, o bien al nivel de las escuelas y las aulas de aprendizaje, en lo particular.

Los proyectos de mejora de la educación y el cierre de brechas de la calidad educativa, deben responder a las condiciones específicas del contexto de competitividad de los centros de formación societal, de ahí, pues, la estratégica exigencia de la denominada “autonomía escolar”, incluso para la definición de los contenidos de aprendizaje, así como para la contratación, retención, estímulo y separación de profesores, según sucede en Finlandia. Sin embargo, allende el discurso político, las recomendaciones de los organismos multilaterales y los sustentos teórico-empíricos de los investigadores, en la cruda realidad de los hechos, el criterio nodal del reconocimiento de la calidad educativa de los sistemas, escuelas y profesores, se reduce al puntaje alcanzado por los alumnos, en los diversos dispositivos del *accountability* de la educación formal, no en el sentido, significatividad, relevancia y/o aplicabilidad práctica de los aprendizajes asimilados, o de las competencias desarrolladas, en la construcción de la identidad propia, del proyecto particular de vida, del mejoramiento de las condiciones socio-económicas y/o de la participación activa en los contextos político-culturales contemporáneos. En tal perspectiva, las autoridades educativas, ahora exigidas a pensar, decidir, comportarse y actuar desde la lógica gerencial, para lo cual no han sido preparadas profesionalmente, terminan por circunscribir su gestión educativa, a la constitución de las **condiciones de eficiencia** que contribuyan a mejorar la capacidad de los estudiantes, para **responder con eficacia** las denominadas “pruebas educativas”, provenientes de los múltiples organismos internacionales, regionales, nacionales o escolares. En consecuencia, de facto, la calidad educativa se reduce a la eficiencia y capacidad de los sistemas, centros educativos y profesores, para formar alumnos con “alto desempeño” en la resolución de las pruebas de rendimiento académico; arraigando en la escuela, con ello, la cultura de la denominada *Pedagogía del Examen*.

En la propia lógica de cualquier otra empresa de servicios, donde no importa demasiado el tipo de servicio que se oferta, puesto que la misma racionalidad empresarial prevalece en su gestión, a su vez, desde la óptica de la Educación Gerencial, no son relevantes los contenidos de formación societal de la escuela, sean tales: competencias básico-transversales,

aprendizajes esperados, saberes técnico-tecnológicos, dominios de lenguaje, pensamiento matemático, conocimiento científico-disciplinario o apreciación estético-artística, entre otros factibles, sino, más bien, la gestión de la competitividad escolar en el mercado educativo donde participa, definida, en alto grado, por el presunto nivel de calidad demostrada, en los continuos procesos del *accountability* de la educación formal. Así, parafraseando a Le Mouël (1992), es factible afirmar con toda certeza que «el gerente educativo no debe ocuparse de lo que se aprende, ni del por qué se aprende», todo lo contrario, “debe” concentrarse en qué se evalúa, cómo es evaluado y cuándo se realizan tales evaluaciones, con la finalidad expresa de diseñar estrategias institucionales de cierre de brechas, que permitan situar en una posición más privilegiada a los sistemas y centros de la educación formal, en los diferentes ranking de calidad educativa. Para los propósitos de la Educación Gerencial, los resultados de la evaluación educativa son más significativos, que la posible pertinencia de los contenidos curriculares de las prácticas de formación societal.

De ahí, pues, que las estrategias de mejora educativa, en el fondo, no tienen por objeto principal, el mejoramiento sistemático de los contenidos curriculares, los aprendizajes o las competencias académicas, los ambientes de formación, la infraestructura escolar, los recursos didáctico-pedagógicos, las prácticas docentes, el marco normativo y/o la estructura organizativo-funcional de los sistemas educativos modernos, sino tan sólo eficientizar la capacidad de los estudiantes para comprender, descifrar y resolver el grupo de ítems, ejercicios y problemas que presentan las así denominadas pruebas educativas; en consecuencia, el usuario final a quien se proponen satisfacer los servicios de la educación formal, no es el alumno o los padres de familia, como tampoco los gobiernos locales, los sistemas educativos o la propia sociedad en su conjunto, por el contrario, en última instancia, a quienes se rinde cuenta del desempeño docente y/o el aprovechamiento académico de los alumnos, es a los diferentes organismos multilaterales, inter-institucionales, desconcentrados, descentralizados o autónomos de evaluación, que son quienes terminan por imponer los criterios generales de ponderación de la presunta calidad educativa y, por tanto, determinan la posición de cada país, sistema de educación, escuela y profesores, en cada uno de los rankings respectivos.

Más allá de los discursos políticamente correctos que arraigan la necesidad de la calidad educativa en los derechos humanos, el desarrollo socio-económico, la salud pública y/o la movilidad social de la población más vulnerable, en la cruda realidad de los hechos, hoy los principales actores de gestión de la educación formal –políticos, autoridades, directores y profesores–, sin aceptarlo del todo, ni mucho menos confesarlo de manera pública, más que para proporcionar una formación socio-académica sólida o pertinente a sus estudiantes, organizan sus esfuerzos para reposicionar al maestro, a la escuela, al sistema educativo y al país, en los rankings nacionales y/o internacionales, derivados de los múltiples dispositivos de evaluación educativa, no sólo por el prestigio público que ello

comporta, sino por la posibilidad cierta de obtener recursos adicionales de fortalecimiento académico-institucional. Así, la pretensión de elevar la calidad educativa, como el único recurso posible para superar la “crisis de eficiencia y eficacia de la educación moderna”, por efecto de la jerarquizante acción clasificatoria de los órganos de evaluación educativa, los estandarizados dispositivos procedimentales que utilizan y la presión pública generada por la publicación de sus parciales resultados, en conjunción con las respuestas institucionales diseñadas por las instancias multilaterales y los gobiernos locales, de facto, termina reducida a la instrumental tentativa de mejorar la capacidad de los alumnos para resolver las homogéneas pruebas de rendimiento académico, maximizar la cuantitativa productividad de los maestros y, por tanto, elevar la posición en el ranking educativo.

Pero, entonces, ¿a quiénes representan los organismos de evaluación educativa? y todavía más, ¿a quién *accountabilizan* los *accountabilizadores* educativos?, no a los discentes, mentores, centros y/o sistemas educativos que evalúan, como tampoco a los padres de familia, ni mucho menos a la sociedad en general, a quien presentan sus tendenciales informes y clasificaciones de resultados, que actúan como dispositivos de *influencia prescriptiva*, promoviendo una corriente de opinión pública que legitima y valida su función evaluativa; convirtiéndose, por vía de los hechos, en supra-entidades que deciden las políticas, acuerdos, programas, estrategias y acciones institucionales, aun por sobre la soberanía constitucional de los gobiernos nacionales y las autoridades educativas locales, según sucede con la OCDE en el orden global, y ocurrió con el INEE en México, hasta antes de su desaparición, por ejemplo. En esta perspectiva, Prieto y Manso señalan que:

los organismos internacionales son actores claves en la definición de las políticas públicas en materia de educación... y gracias a PISA, la OCDE se ha erigido progresivamente en un agente experto en materia de políticas educativas y datos internacionales comparados, así como en un protagonista central de la gobernanza global y del establecimiento de las agendas educativas de los sistemas nacionales (2018, pp. 115/117).

Parafraseando a Laura Poy Solano (2015), bien es posible señalar que –las instancias evaluadoras se han convertido en una especie de supersecretarías y en instrumentos de dominación que pretenden dictar e imponer, sin consultar a nadie, cambios sustantivos en el fenómeno educativo y en la profesión docente–

### 3. Las Ficciones de la Calidad Educativa

Pese a su profunda ambigüedad conceptual, el imperativo de la calidad educativa sigue representando, no sólo la única alternativa para resolver la profunda disfuncionalidad social que caracteriza al fenómeno de la educación moderna, desde las últimas tres décadas del

siglo XX, sino que, también, pretende constituir la panacea política más recurrente para avanzar en el desarrollo humano, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la cultura democrática, el combate contra las desigualdades sociales que ha profundizado el “capitalismo de explotación intensiva”, la reactivación de la movilidad social y el mejoramiento del bienestar de las personas, según sintetiza la UNESCO: están “demostrados sobradamente los nexos existentes entre una educación de calidad y una amplia serie de repercusiones positivas para el desarrollo económico y social” (2005, p.22), aunque la presente pandemia global del COVID-19, la digitalización de la vida cotidiana, la desterritorialización de la empresa post-industrial, la contracción del mercado de trabajo, la crisis de la democracia representativa y el arribo de los analfabetos funcionales a los primeros planos del orden político-económico en el mundo, entre otros acontecimientos socio-históricos, no hacen más que evidenciar la inconsistencia e insuficiencia contemporánea de la educación, pese a lo cual, tanto pedagogos e investigadores, como organismos multilaterales y políticos, persisten en reducirla a una simple crisis de eficiencia y eficacia educativa.

En términos generales, el trayecto histórico del prescriptivo discurso de la calidad, desde su irrupción en el contexto educativo con el informe *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, a la administración del Presidente Ronald Reagan, por la *National Commission on Excellence in Education*, en 1983, y de las correspondientes estrategias institucionales de transformación para mejorar la calidad de los procesos de la educación formal, de manera secuenciada, se pueden resumir en tres principales objetivos socio-políticos, a saber: por un lado, la demanda de ampliación de la cobertura escolar, con el propósito manifiesto de alcanzar la universalidad de la Educación Básica, como se recupera en el Artículo III del Marco de Acción de Dakar; por otro lado, en el reconocimiento de que el simple incremento de la matrícula escolar, no contribuye necesariamente a mejorar el “bienestar” de las personas que asisten a los centros educativos, ni tampoco al desarrollo socio-económico de los pueblos, pues, al contrario, la masificación de las acciones educativas escolarizadas, puede comportar una sensible baja en la calidad de los procesos formativos —“el aumento de la matrícula que esa medida provoca [la gratuidad del acceso a la educación] puede causar una disminución de la calidad, debida al exceso de alumnos por aula, la falta de libros de texto y de maestros debidamente preparados”, según advierte la UNICEF al respecto(2008, p.63)—, por tanto, resulta prioritario asegurar la calidad de los aprendizajes académicos, como acota la UNESCO, quien afirma que “la cantidad de niños que aprenden es, por definición, un aspecto secundario: contentarse con llenar de niños unos espacios llamados “escuelas” ni siquiera responde a los objetivos cuantitativos, a no ser que se imparta en las aulas una educación efectiva” (2005, p.31). El desarrollo histórico-político del debate y el movimiento de la calidad en la educación formal, se cimienta sobre cinco principales constantes de comprensión socio-educativa, tales son: primero, los criterios de reconocimiento, ponderación y acción de la calidad

educativa, pueden variar en su orientación, significado y extensión teórico-social, dependiendo de la forma específica de percibir al fenómeno educativo institucionalizado, pero, al final de cualquier tipo de posicionamiento, sus pilares nodales continúan siendo la eficacia y la eficiencia de la gestión escolar, bien como determinantes de las escuelas efectivas, siguiendo a Sammons, Hillman y Mortimore (1998), o ya en cuanto elementos operativos de la educación, de acuerdo con el PRELAC (Blanco, 2007), incluso, desde la óptica de las corrientes críticas, puesto que sólo varían los contenidos de la formación societal, no, así, la perspectiva empresarial de la calidad, conforme a la síntesis propuesta por la UNESCO –“Dado que el papel de la educación consiste en transmitir esos valores, la calidad, según establece este enfoque [el enfoque crítico] debe medirse por la eficacia de los procesos de transmisión de valores” (2005: 36).

Por su parte, segundo, la existencia de un cierto etnocentrismo prescriptivo que define la uniformidad de los contenidos de la formación societal, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, las condiciones generadoras del ambiente escolar, los estándares mínimos del dominio de las competencias o conocimientos básicos y las evidencias generales del rendimiento académico, las cuales orientan y normalizan las formas legítimas del pensar, conocer y ser, en la promesa del desarrollo humano, el crecimiento económico, el bienestar de las personas y la movilidad social, a partir de lo cual se instituye el carácter normativo de los principios y estrategias de la calidad educativa; tercero, derivado de la constante anterior y pese a la imprecisa definición conceptual, confuso entendimiento social y variabilidad de los múltiples criterios, estándares, indicadores y parámetros que pretenden hacer a la calidad de la educación, sin mayor problematización teórica, incluso desde las posiciones críticas, se asume que es susceptible de ser diseñada, medida, valorada y cronometrada de forma estandarizada, a través de dispositivos operativo-instrumentales homogéneos, denominados *Large-Scale Learning Assessment* (LSLA), al margen, o por lo menos con independencia, de la circunstancia histórico-cultural, de las políticas públicas predominantes y de la estructura organizativo-funcional con que operan los sistemas educativos en cada sociedad.

A su vez, cuarto, sin un conocimiento claro y preciso de los verdaderos factores que determinan los resultados escolares, identificados por las diversas pruebas de rendimiento académico, las políticas y estrategias de evaluación de la calidad educativa, más que mostrar las principales áreas de oportunidad para el mejoramiento continuo de los sistemas de educación, o de las prácticas docentes en las aulas, suelen concentrarse en la emisión de recomendaciones, el establecimiento de acuerdos y la instauración de sistemas de control administrativo-laboral, asignación condicionada de recursos, clasificación jerarquizada de escuelas, maestros y alumnos, además de procedimientos institucionales de premiación y sanción, aspectos que generan y sustentan la tenaz resistencia de los agentes educativos —“Quedarnos con la parte final de los resultados académicos es perverso. En los centros

con un nivel sociocultural alto es más fácil registrar buenos resultados que en contextos desfavorecidos. ¿Son por ello peores profesores los de estos colegios?” – cuestiona Nicolás Fernández Guisado, presidente de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), en España [Mengual, 2015, s/p]; y quinto, en lugar de funcionar como áreas estratégicas de apoyo y/o fortalecimiento de los sistemas de educación, las prácticas escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, las instancias evaluadoras de la presunta calidad educativa, por vía de los hechos, operan, más bien, como dependencias regentes del desarrollo institucional de la educación, la gestión escolar, el desempeño docente y el rendimiento académico.

Pero, con todo esto, ¿qué debe entenderse, pues, por calidad educativa? y, en consecuencia, ¿cómo se determina la calidad en las distintas dimensiones institucionales de la educación formal? En principio, a juzgar por los diversos componentes con que pretende explicársele, desde aspectos de gestión escolar —cobertura, acceso, retención, escolaridad y eficiencia terminal, entre otros más—, hasta temas emergentes de la agenda global del desarrollo social —equidad, igualdad, integración, derechos humanos, etc.—, entonces, la calidad de la educación puede ser interpretada como la sumatoria de una vasta relación de factores socio-educativos, del orden cuantitativo y cualitativo, pero, cuya suma, en sí misma, no constituye su “medida completa”, puesto que no se trata tanto de la cantidad de elementos sumados por los sistemas educativos, los centros escolares y/o las prácticas docentes en el aula, a la manera de un simple checklist político-institucional, sino, por el contrario, de un cierto excedente de la formación societal, proveniente del logro sistemático de su estratégica concurrencia y que, sin embargo, su definición precisa se escabulle, se escapa de la dilucidación conceptual, de donde proviene su intrínseca ambigüedad. Allende las complejas dificultades reflexivo-formales, el auténtico problema es que el discurso de la calidad en la educación, desde su irrupción con el informe al presidente Reagan, a más de su fuerte sentido empresarial, viene lastrado de una serie de diversos presupuestos socio-político-económicos ante la función, acontecer y desarrollo del hecho educativo, en cuanto tal; de ahí que cualquier intento de conceptualización parece comportar, siempre, un determinado posicionamiento político y, por ende, sujeto al debate público. La definición de la calidad educativa, tanto en su comprensión conceptual, como en su atribución a los procesos formativos y resultados escolares, no es un fenómeno neutro, sino que se encuentra mediada por la posición política que se suscriba y, en consecuencia, de la función social que se le reconoce a la educación formal.

Pero, aún más, de facto, los principales propósitos de formación societal que determinan los “aprendizajes esperados” y/o las competencias terminales de la educación formal, no son definidos, de manera independiente y autónoma, por la soberanía de los propios sistemas educativos nacionales, sino que éstos vienen impuestos por los organismos multilaterales de coordinación internacional, a través del impulso de acuerdos regionales o

globales, o mediante la definición de los *Indicators of Education Systems* (INES), *The International Standard Classification of Education* (ISCED), criterios y niveles de desempeño establecidos por las instancias que aplican las LSLA, con que son evaluados, en sus diferentes dimensiones y agentes institucionales. En la actualidad, los criterios de evaluación institucional y los estándares generales, o profesionales, de dominio de conocimientos y/o competencias, son determinados por los “especialistas” de las instancias evaluadoras y/o certificadoras, más que por las necesidades socio-educativas, las exigencias político-económicas y/o los valores socio-culturales del contexto específico donde participan las personas.

Empero, más allá de las posiciones ideológico-políticas y de las fuentes reales de procedencia de los fines, órganos y dispositivos instrumentales de los extendidos procesos de la evaluación educativa, así como también de las insistentes reivindicaciones sociales, del discurso políticamente correcto, y los correspondientes contenidos transversales de la educación formal, lo cierto es que existe una profunda discordancia entre los principios, fundamentos, enfoques, factores y criterios del quality debate, con los principales referentes, políticas, reformas, estrategias y prácticas concretas del quality movement.

En realidad se trata de una doble reducción fáctica, pues, por una parte, la efectividad y eficiencia de los sistemas educativos, allende los recursos invertidos, la infraestructura dispuesta, las políticas educativas, la gestión institucional, etc., en última instancia, la valoración final de su calidad se reduce a los puntajes obtenidos por los estudiantes, en los diversos procesos nacionales e internacionales de las LSLA, y por otra parte, independientemente de los diseños curriculares, los dispositivos de ingreso, permanencia, retención y promoción magisterial, las condiciones escolares, el compromiso familiar y el contexto socio-económico-cultural, entre otros, se descarga sobre las prácticas profesionales docentes de los mentores, la mayoría de la responsabilidad, si no es que se advierte como la causa principal, del nivel que detenta esa misma calidad educativa —“la calidad de la educación la definen los maestros y profesores, ningún país ofrece mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros”, según advierte Juan Carlos Tedesco (2010, s/p)—. En consecuencia, las estrategias de evaluación de la calidad de la educación formal, se concentran en la presunta identificación de los dominios de conocimiento y/o de competencias de los estudiantes, al propio tiempo que se instauran complejos sistemas de evaluación continua del desempeño docente. Y aun cuando constituyan insuficientes e ilegítimas reducciones, a merced de la presión pública, sus resultados fundamentan políticas públicas, reformas educativas, marcos normativos y dispositivos de control administrativo, por mencionar sólo algunos de los fenómenos más representativos al respecto.

Pero, no resulta del todo claro si los altos puntajes obtenidos por los alumnos de los países con mayor reconocimiento en el logro del rendimiento académico, de acuerdo con

los periódicos resultados de las LSLA, en realidad se deben a la calidad de la gestión formativa de sus sistemas educativos y/o a la calidad de las prácticas docentes de sus profesores, o más bien, es a causa de las actividades extra-escolares a que están obligados los jóvenes, los escasos recesos escolares, la exigencia y apoyo familiar, la digitalización e interconectividad de los recursos educativos, el involucramiento de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, la abierta colaboración de distintas dependencias privadas y de gobierno, la tradición cultural, la participación de las empresas, los recursos del entorno socio-económico al alcance de los discentes, el álgido ambiente de hiper-competitividad y la organización política, entre otros factores constitutivos de lo que Park Chul, exrector de la Universidad Hankuk, denomina la *educación excesiva* (Castillo, 2015); o quizás a la emergente concurrencia del conjunto de todos estos y otros elementos, como parece suceder en los casos de Singapur, Corea, Japón y Estados Unidos, verbigracia.

Por su parte, la imposición a nivel global, regional y local de la evaluación educativa, en lo general, y de la evaluación del desempeño docente, en lo particular, se justifica mediante el indebatible argumento de elevar la calidad de la educación, con todas las promesas socio-económicas y de desarrollo humano que tal fenómeno comporta, empero, los datos generados por la propia prueba PISA y su famoso ranking correspondiente, no siempre parecen convalidar la premisa fundamental de que «a mayor evaluación de los profesores, mejor calidad educativa», ni en el comparativo con naciones que disponen de un sistema de evaluación docente menos consolidado, como tampoco en el comportamiento de las tendencias históricas del rendimiento académico del propio país, por lo menos, para el caso de México. Así, por ejemplo, aun cuando España es uno de los pocos países de la OCDE que –no evalúan al maestro durante su carrera profesional–, de acuerdo con el reproche del mismo organismo (OCDE, 2015), mantiene una importante diferencia de más de 20 puntos, en promedio, de los aspectos que evalúa PISA y, por lo tanto, se ubica en una mejor posición dentro de los rankings del 2015 y 2018, con respecto a la república mexicana, que ya ha desarrollado consistentes sistemas de evaluación e incentivación magisterial, por más de tres décadas, desde la instauración de Carrera Magisterial, en el año de 1992; mientras que la evolución histórica del mismo periodo, tampoco muestra una cierta tendencia progresiva hacia el mejoramiento significativo del rendimiento académico, pese a la consolidación político-institucional, financiera, organizacional, técnica y documental del oneroso INEE, hasta antes de su desaparición en el año del 2019, como bien se puede apreciar, con toda claridad, en el gráfico de la figura 1:

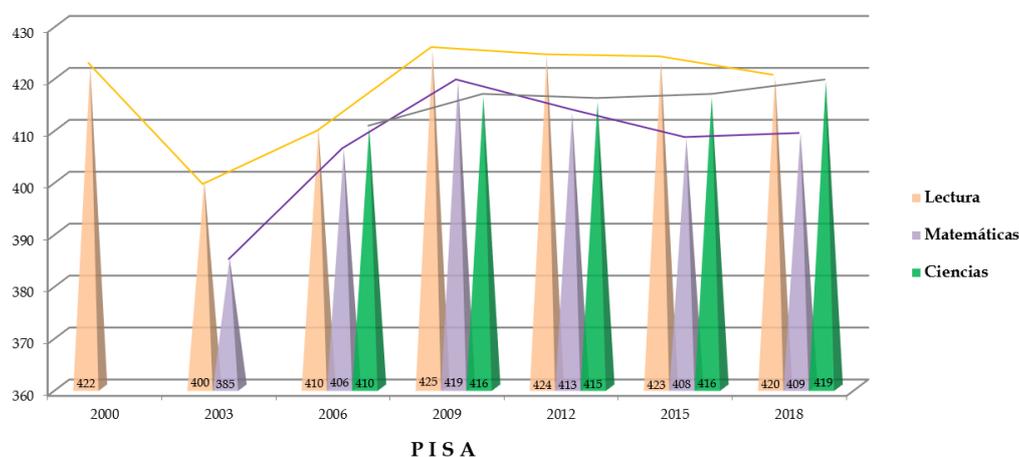


Figura 1: Gráfico de la evolución histórica de los resultados PISA de México.  
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la OCDE (2018, p.5).

Ahora bien, sin soslayar el evidente hecho de que la calidad de la educación formal, en los países con mayores puntajes obtenidos por sus estudiantes en las principales LSLA, se encuentra orientada por la fuerte aspiración socio-económica de los individuos, las familias, la comunidad y el propio gobierno, de insertar a los jóvenes con las mejores ventajas de competitividad en el mercado laboral, relegando a un segundo orden de importancia formativa los ideales del discurso políticamente correcto, las reivindicaciones sociales, los contenidos transversales de aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y jóvenes, que tanto defienden los promotores del quality debate, a través de lo cual reducen la formación societal a la simple asimilación de conocimientos y/o el desarrollo de competencias para el trabajo, como acusan sus detractores, pues, las “global forces shaping the future of work are making an impact on the teaching, learning, and assessment systems that must prepare workers for the future” (Deegan y Martin, 2018, p.10)<sup>3</sup>.

Cierto es que el fenómeno de la educación moderna, en el siglo XXI ha perdido dos de sus históricas propiedades, tales son: por un lado, la pretensión socio-política de sustentar la construcción de la utópica sociedad del mañana, para limitarse a formar a los trabajadores del presente y del futuro inmediato, que requiere la transformación del actual orden económico global; y por otro lado, el optimista humanismo enciclopédico-ilustrado que aspira al progresivo desplegamiento de las facultades humanas, mediante la acción educativa, para concretarse sólo al desarrollo de habilidades instrumentales, cognitivas y no cognitivas, que posibiliten la resolución interpersonal, creativa, flexible y dinámica de los problemas de las sociedades contemporáneas.

<sup>3</sup>En traducción libre significa: “Las fuerzas globales que configuran el futuro del trabajo están teniendo un impacto significativo en la enseñanza, el aprendizaje y los sistemas de evaluación, con el objeto de preparar los trabajadores del porvenir”.

## Referencias Bibliográficas

- Arango Restrepo, M. C. y Corona Vargas, E. (s/f) *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente*. México: UNESCO.
- Blanco, R. (Responsable General, 2007). *Educación de Calidad para Todos: un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de Discusión sobre Políticas Educativas en el Marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO.
- Casassus, J. (2003) *La Escuela y la (des)Igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castillo, Á. (2015) “El País de los Universitarios Suicidas”, en el periódico: El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es> (Consulta: 14/02/2020).
- Deegan, J. y Martin, N. (2018). *Demand Driven Education. Merging Work & Learning to Develop the Human Skills that Matter*. London: JFF/Pearson.
- De la Orden Hoz, A. (1981) La Escuela en Transición, en: La Administración del Centro Escolar. *Revista de Educación*, No 266, enero-abril. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De la Vega Rodríguez, L. F. (2015). Accountabilty y Mejoramiento Educativo: Análisis de Experiencias Internacionales. *Educação & Realidade, revista de la Faculdade de Educação*, 40(1), 275-298.
- Gentili, P. (s/f). La Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Modelos Emancipadores en Construcción. *Diálogos y Debates*, SITEAL. Recuperado de <http://archivo.siteal.iipe.unesco.org> (Consulta: 32/09/2019).
- Le Mouël, J. (1992). *Crítica de la Eficacia. Ética, Verdad y Utopía de un Mito Contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- López, N., Corbetta, S. y Steinberg, C. (2008) Los Contextos Sociales de las Escuelas Primarias de México (pp. 183-306). En López, N. (Coordinador), *Políticas de Equidad Educativa en México: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, UNESCO/IIPE
- Mengual, E. (2015) Los Docentes Rechazan un Sistema de Incentivos Vinculado a los Resultados, en el periódico: El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es/sociedad> (Consulta: 24/03/2020)
- OCDE (2015). *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*.OCDE
- OCDE (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018-Resultados*. México, OCDE.
- Peruzzotti, E. (2008) “Marco Conceptual de la Rendición de Cuentas”.Recuperado

- de <https://iniciativatpa.files.wordpress.com> (Consulta: 14/01/2020).
- Pigozzi, M. J. (2008). Las 10 Dimensiones de la Calidad en Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org> (Consulta: 25/04/2018).
- Poggi, M. (2008). Prólogo (pp. 11-12). En López, N. (Coord.), *Políticas de Equidad Educativa en México: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, UNESCO/IIPE
- Poy Solano, L. (2015) "El INEE Actúa como Instrumento de Dominación, más que de Evaluación", en el periódico: La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/09/27/sociedad/033n1soc> (Consulta: 13/01/2018).
- Prieto, M. y Manso, J. (2018) Capítulo V. La Calidad de la Educación en los Discursos de la OCDE y el Banco Mundial: Usos y Desusos (pp. 114-135). En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas*. México: SEP
- Sánchez Cerón, M. y del Sagrario Corte Cruz, F. M. (2013). Las Evaluaciones Estandarizadas: sus Efectos en Tres Países Latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos*, Vol. XLIII, Núm. 1, 97-124.
- Schedler, A. (2004). "¿Qué es la Rendición de Cuentas?". En *Cuadernos de Transparencia*. México: IFAI.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and Development of Process Indicators of School Functioning (pp. 61-80). En *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. I, No. 1. Recuperado de <https://ris.utwente.nl/ws/files/6400824/js1990.pdf> (Consulta: 23/01/2020)
- Tedesco, J. C. (5 de noviembre de 2010). *Educación para una Sociedad más Justa*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/WDhLvL5N4HU>
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad 2005*. Francia: UNESCO
- UNICEF (2002). *Educación de Buena Calidad para Todos, desde la Perspectiva de las Niñas*. New York: UNICEF
- UNICEF (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos Basado en los Derechos Humanos*. New York: UNICEF
- Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (2018) Capítulo VI. Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la Calidad de la Educación (pp. 136-154). En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.