



# La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo

## Standardization in education, a neoliberalist device

*José Félix Angulo Rasco\**

Recibido: 14/08/2019 | Aceptado: 24/10/2019

### Resumen

En este trabajo analizamos qué es y qué supone la estandarización, con especial referencia a su aplicación en la educación. Para ello también mostramos que la estandarización es un dispositivo de las políticas neoliberales imperantes. Dichas políticas, al contrario de la retórica establecida, no disminuyen el papel del Estado y de las administraciones, sino que lo incrementan, al servir de mecanismos de imposición del pensamiento y las prácticas neoliberales. Con este marco analizamos dos situaciones en las que la estandarización como dispositivo actúa. Un ejemplo procede de la política curricular y educativa de Chile, en donde el dispositivo de la estandarización tiene un papel preponderante y fundamental; el otro ejemplo procede de la propuesta de Universal Basic Skills de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su relación con el capital knowledge y el desarrollo económico.

**Palabras Claves:** Estándares, Neoliberalismo, Dispositivo, Calidad, Evaluación

### Abstract

In this paper we analyze what standardization is and what it entails, with special reference to its application in education. We also show that standardization is a strategy of prevailing neoliberal policies. Such policies, contrary to established rhetoric, do not diminish the role of the state and administrations, but rather increase it, by serving as mechanisms for imposing neoliberal thinking and practices. Within this framework, we analyze two situations in which standardization as a method acts. An example comes from the curricular and educational Chilean policy, in which the standardization has a preponderant and fundamental role. The other example comes from the proposal of the Universal Basic Skills of the Organization for the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and its relationship with capital knowledge and economic development.

**Keywords:** Standards, Neoliberalism, Device, Quality, Evaluation

\* Español. Catedrático Jubilado de Educación, Universidad de Cádiz-España. Investigador Responsable de la Línea 6ª Curriculum y Evaluación -Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 160009- y Miembro del Claustro del Magister de la Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar. Chile. [felix.angulo@pucv.cl](mailto:felix.angulo@pucv.cl)

## Introducción

La estandarización y los procesos de estandarización han sido y son un elemento clave de nuestra cotidianidad social y cultural desde, cuando menos, la modernidad y especialmente la revolución industrial. (Legh Star & Lampland, 2009: 27; Busch, 2011; Brøgger & Staunæs, 2016). Los mundos urbanos y la industria moderna han crecido sobre y con los pilares de la estandarización, que han pasado a ser su cemento más apreciado. Pero la estandarización se ha convertido por sus propias características estructurales y políticas (Busch, 2011; Brøgger & Staunæs, 2016; Brøgger, 2019) en un *dispositivo* (Agamben, 2011) clave de las políticas neoliberales en educación (Angulo & Redon, 2012; Sahlber 2016; Díez Gutiérrez 2018), a través de la estandarización del curriculum y del trabajo docente (Sleeter, 2005 ; Hursh, 2008, Smith & Kovacs, 2011), de los procesos de aseguramiento de la calidad (Falabella & Opazo, 2014; Verger et al. 2019) y de la extensión de pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales (Hursh, 2008; Kamens & McNeely, 2010; Popkewitz, 2013; Pettersson, et al., 2016). El objetivo de este artículo es mostrar cómo la estandarización en tanto dispositivo subyace a las políticas neoliberales en educación a través del análisis somero de ejemplos de la política educativa y curricular de Chile e internacional de la OCDE.

## La estandarización y la estandarización en educación

Como acabamos de señalar, la estandarización ha sido un acontecimiento clave especialmente en el desarrollo de la modernidad y de la industrialización de nuestras sociedades<sup>1</sup>. Se defiende y promueve la estandarización como valiosa y necesaria (Legh Star & Lampland, 2009: 27), incluso —erróneamente (Unterhalten 2009)<sup>2</sup>— como elemento clave de la equidad en educación. Parecería que sin ella, i.e. sin cierto grado de estandarización, no pudiéramos organizarnos, producir, generar riqueza y hasta entendernos. Por ello mismo, los estándares se convierten en los mecanismos “por los que nos ordenamos, organizamos a la gente, a los procesos, las cosas, los números

<sup>1</sup> No podemos entrar aquí a analizar qué es o no es la modernidad. Véase Rubert de Ventós (2006).

<sup>2</sup> Unterhalten (2009) ha diferenciado entre equity from above y equity from below. La primera, la equidad desde arriba, hace referencia a la forma de regular acciones de acuerdo con reglas que sirvan de marco para la sociedad. Por ejemplo, establecer una escolaridad para todos, construir escuelas públicas, asegurar la alimentación sana en los centros de enseñanza, construir centros técnicos para la formación profesional, etc. Todas estas iniciativas son responsabilidad, o han de ser responsabilidad, del Estado y de la administración pública y se establecen para asegurar que ningún niño o niña, ningún joven, quede sin escolaridad y tenga la oportunidad de formarse como ciudadano o ciudadana. En este caso la equidad sí puede convertirse en una norma, en el sentido de la aprobación para la educación de leyes comunes generales que aseguren las garantías constitucionales de las nuevas generaciones. Los estándares son aquí un elemento genérico, no particular, que no puede, o no debe entrar a legislar o determinar la práctica pedagógica y la vida en las escuelas (más allá del cumplimiento de horarios, días festivos, u otras normas generales). La segunda, la equidad desde abajo, es una responsabilidad de las escuelas y, por ende, de la comunidad educativa. Dicha equidad implica “la aceptación de un espacio de negociación en el que las preocupaciones particulares de grupos o individuos sobre el contenido curricular o la forma de evaluación o el tratamiento de niñas y niños o el enfoque de gestión no se negocian sobre la base de la regla de la mayoría, o la presión de la opinión de una persona con respecto a otra, sino a través de un proceso de razonabilidad y reflexión que considera que cada persona que participa en la discusión tiene una opinión valiosa, pero lo que más se valora es el proceso de establecer relaciones reflexivas y justas que apoyen la negociación, el cuestionamiento y la discusión”. (Unterhalten, 2009: 417).

e incluso el lenguaje” (Busch, 2011: 3)<sup>3</sup>. Busch (2000) señala en su análisis que las formas de estandarización son muy variadas, tal como sugiere el cuadro siguiente:

**Cuadro nº 1** Tipos de estandarización. Fuente: Tomado de Busch (2000)

- Estandarización de cosas (*commodities*).
- Estandarización de trabajadores (uniformidad y disciplina).
- Estandarización de mercados (en muchos mercados de consumo, se fija los precios —uniformizan—, y los productos y su embalado se estandarizan).
- Estandarización de los mismos estándares (las medidas objetivas fiables de la calidad requieren el uso de mecanismos y métodos de estandarización que produzcan resultados consistentes).
- Estandarización de consumidores.

Los estándares pueden ser medidos, testados, examinados y revisitados; tienen no solo una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o tendríamos que vivir (Busch, 2011: 10). Así es como lo ratifica la *British Standards Institution*: “un estándar es una forma acordada de hacer algo. Podría tratarse de hacer un producto, administrar un proceso, entregar un servicio o suministrar materiales: los estándares pueden cubrir una amplia gama de actividades emprendidas por organizaciones y utilizadas por sus clientes” (British Standard Institution?)<sup>4</sup>. A través de ellos construimos la realidad objetiva, i.e. objetivamos el mundo, aseguramos su estabilidad y permanencia; como indica Busch (2011: 74), son recetas que por el mero acto de su repetición “de seguir la receta (sea fiel o no), se crea una realidad ordenada, regular y estable” (Ibídem). Los estándares no se aplican solo a las cosas, sino también a las personas; es más, existe una enorme simetría entre estándares para las personas y estándares para las cosas, pues son esencialmente semejantes y sirven también para mantener unidos e imbricados el mundo de las cosas y el mundo de las personas (Busch, 2011: 4). Los estándares son, pues, elementos de la *performatividad* de los sujetos y las instituciones, al proveernos de scripts, ‘manuales’, libretos que guían nuestra práctica, pero que pasan desapercibidos una vez que se convierten en algo natural (Busch, 2011: 30) y se defienden y promueven como algo valioso y necesario (Legh Star & Lampland, 2009: 27). Es aquí en donde podemos situar la íntima conexión entre estándar y poder,

<sup>3</sup> Una vía que no podemos transitar en este trabajo sería la relación entre estandarización y biopolítica e incluso entre biopolítica, indicadores sociales y estandarización (Foucault, 2004; Bazzicalupo, 2010; Angulo, 2018).

<sup>4</sup> Tomado de <https://www.bsigroup.com/en-GB/standards/Information-about-standards/what-is-a-standard/> La British Standard Institution se define a sí misma en su página web como: “la empresa de estándares comerciales que ayuda a las organizaciones a convertir la excelencia en un hábito en todo el mundo. Nuestro negocio permite que otros se desempeñen mejor”.

en la misma medida en que establecen reglas que han de seguirse, o establecen categorías desde las cuales tomar decisiones, comparar y elegir cursos de acción (Busch, 2011: 26). Por ello, la estandarización es un cierto modo de gobernanza, estandarizando políticas o productos, estandarizando a su vez a quienes son administrados o a quienes los consumen especialmente en el mundo social y en la educación (Brøgger & Staunæs, 2016: 224; Brøgger, 2019). Pero nos quedaríamos en un mero análisis superficial si no somos conscientes de dos cuestiones esenciales: por un lado, más allá de su presencia cotidiana, los estándares han colonizado, parafraseando a Habermas (1984, 1987), el mundo de la vida<sup>5</sup>, afectando nuestra subjetividad (Brown, 2015); por el otro, los estándares como dispositivos políticos (Cort, 2010) han infectado la política misma y el pensamiento educativo en tanto dispositivos de la política económica neoliberal. “La estandarización es una forma de ‘dirección y gobierno’ que garantiza que se puedan hacer las cosas.” (Brøgger & Staunæs, 2016: 226). En relación con esta última idea, en lugar de entender la estandarización como una tecnología de gobierno (Brøgger & Staunæs, 2016; Brøgger, 2019), queremos entenderla como un dispositivo (Foucault, 1981, 1990; Agamben, 2011) en la medida en que nos permite situar de una manera más precisa justamente los entramados de las mismas políticas educativas que queremos analizar. Veamos con detenimiento qué es un dispositivo.

## Los estándares como dispositivos

Un dispositivo, tal como lo ha trabajado Agamben (2011: 257)<sup>6</sup>, es “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. El capitalismo neoliberal supondría una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos” (Ibid.: 258) que implican procesos de *subjetivación*, lo que los convierte en máquinas de gobierno (Foucault, 1981, 1990). Lo más importante es que un dispositivo posee *una naturaleza estratégica*: “el dispositivo —señala Foucault— siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ello” (Cit. por Agamben, 2011: 257)<sup>7</sup>. Agamben (2011: 259) resume estas ideas en tres características: la primera es que se trata de un conjunto heterogéneo; la segunda es la función estratégica concreta, y la tercera es que el dispositivo resulta o surge del entrecruzamiento del poder y del saber<sup>8</sup>.

El discurso —material, positivo— se articula en dispositivos... La positividad de los dispositivos, el hecho de que ‘dispongan’ de cosas, discursos, personas, hace visible la distribución no neutral de las cosas y de los cuerpos (*quadrillage*) en el

<sup>5</sup> El concepto de mundo de vida o *Lebenswelt* no es original de Habermas. Tendríamos que atribuírselo en puridad a Edmund Husserl (1960) en filosofía y a Alfred Schütz (1972, 1973) en sociología, que lo tomó a su vez de Husserl.

<sup>6</sup> El concepto de dispositivo fue enunciado por Foucault (1973). Véase también Deleuze (1990).

<sup>7</sup> Se trata de *Dits et écrits*, volumen III, 299.

<sup>8</sup> Para Foucault (1991) el dispositivo también posee cuatro grandes características: su heterogeneidad —en tanto posee diversidad de elementos—, el vínculo entre sus componentes, su inserción en lo real y su ‘modo de ser’.

espacio, organizando (la dimensión organizativa de la norma asume una inédita importancia) roles y jerarquías de personas y funciones (Bazzicalupo, 2010:67).

La utilidad de la noción de dispositivo para el estudio en las ciencias sociales y la filosofía política radica entonces en la concepción de este como aquellas relaciones de fuerza que se tienden de manera estratégica, partiendo de una racionalidad específica que persigue un objetivo claro y puntual —conexión saber y poder—, cuya puesta en marcha no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino en función de los propósitos que persiga.

En este sentido, el dispositivo entronca y ‘materializa’ el poder, además del gobierno sobre los otros. Recordemos que *el poder*, según Foucault, no es una sustancia; el poder “no es más que un tipo particular de relaciones entre individuos” que pueden “más o menos determinar por completo la conducta de otros hombres” (Foucault, 1990: 138)<sup>9</sup>. Y añade: “El gobierno de los hombres por los hombres —ya forme grupos modestos o importantes, ya se trate del poder de los hombres sobre las mujeres, de los adultos sobre los niños, de una clase sobre otra, o de una burocracia sobre una población— supone cierta forma de racionalidad y no de violencia instrumental” (Foucault, 1990: 139). Aquí se encuentra la clave, que Agamben supo vislumbrar y desarrollar. *El dispositivo es un elemento clave de esa cierta forma de racionalidad que se impone en el gobierno de los otros*. Es lo que en otro lugar Foucault (1981: 23) denomina “gobierno sobre los otros”, que implica el desarrollo de aparatos específicos y saberes. Mi hipótesis, por lo tanto, es que la forma de la racionalidad viene dada por aparatos específicos: los dispositivos, uno de los cuales es justamente la estandarización en la medida en que la estandarización filtra conductas, normas, discursos, propuestas, políticas y prácticas. Pero además este dispositivo se presenta como una forma de saber; es decir, se apoya en *conocimientos*, o, si se prefiere, en una episteme concreta.

### **Excursus: La estandarización, un dispositivo del estado neoliberal**

La estandarización es y representa un poderoso dispositivo neoliberal de gobierno en educación; es una máquina de subjetivación de los docentes y una tecnología clave de dominio y homogeneización de las prácticas educativas. Sin embargo, tenemos que detenernos y analizar con cierto detalle la relación entre Estado y neoliberalismo, una relación que pareciera contra-intuitiva dada la retórica política del anti-estado del discurso neoliberal.

La retórica ha establecido que la irrupción de políticas neoliberales ha supuesto una reducción del Estado y una ampliación del mercado (Ross & Gibson, 2006; Steger & Roy, 2011; Angulo Rasco & Redon Pantoja, 2012). Sin embargo, los supuestos ideales de Estado mínimo que estaban insertos en los programas de Reagan y Thatcher no se cumplieron nunca (Gamble, 1988; Angulo 1999; Weiss, 2012: 29), quizás porque esa no era su intención. En primer lugar, ninguna política neoliberal se hubiera podido realizar sin el Estado,<sup>10</sup> es por ello que Todorov (2012) habla de ‘neoliberalismo de estado’. Es

<sup>9</sup> Aunque, añadía, “jamás de manera exhaustiva” (Foucault, 1990: 138).

<sup>10</sup> Harvey (2007) afirma que en relación con el estado neoliberal existen prácticas estatales divergentes y sumamente dispares.

el Estado mismo el que participa en la política neoliberal que arrasa con las finanzas públicas y clausura servicios sociales y asistenciales. Dicho de otra manera, es él el que pone al servicio de intereses del mercado los presupuestos y los bienes públicos, que es como decir la vida de sus ciudadanos. Como ha enfatizado Weiss (2012), el Estado ha sufrido una transformación fundamental como actor económico, “parece que el estado ha abandonado durante mucho tiempo un papel de desarrollo y se ha convertido en su lugar en un regulador (socialmente invasivo)” (Ibid: 29), en la medida en que sus patrones de regulación se han expandido considerablemente.

Un aumento en el poder del estado siempre ha sido la lógica interna del neoliberalismo, porque, para inyectar mercados en todos los rincones de la vida social, un gobierno debe ser altamente invasivo... La salud, la educación y las artes ahora están más controladas por el estado de lo que eran en la era del colectivismo laboral. (Gray, 2010)<sup>11</sup>.

Osborne y Gaebler (1994:64) lo definen como *gobierno empresarial*, que es un gobierno centrado en controlar el timón del Estado, no en remar; dicho de otra manera, el Estado neoliberal toma decisiones, controla el funcionamiento de las instituciones, especifica objetivos y resultados, pero no necesariamente ejecuta directamente sus políticas. Maroy (2009) llama a este tipo de actuación *régimen de regulación post-burocrático*.

El Estado pues, hay que reiterarlo, es un instrumento central para el desarrollo y extensión de la agenda neoliberal. “El compromiso con un estado fuerte —firma Davis (2018: 273)—, capaz de rechazar los desafíos políticos e ideológicos a la competencia capitalista, es una característica definitoria del neoliberalismo, tanto como un sistema de pensamiento como de estrategia política aplicada. Hay poca evidencia de reformas neoliberales que conduzcan a un Estado “más pequeño” o “más débil” en algún sentido significativo, incluso si se han eliminado ciertas funciones”.

Pero junto a su utilización activa como actor económico, la conjunción entre Estado y neoliberalismo implica, también, la adopción de *técnicas* de gestión y control experimentadas en y por las grandes corporaciones, no solo sobre la estructura administrativa sino también sobre los ciudadanos, como parte de su estrategia de convertir el mercado en un elemento de la subjetividad y de la vida cotidiana de los individuos, tal como tempranamente señaló Foucault (1990, 2004) y Brown (2015) nos ha recordado<sup>12</sup>, de tal manera que cada individuo se convierta en ‘un emprendedor de sí mismo’ (‘an entrepreneur of himself’) (Davis, 2018: 276), que es lo que, al fin y al cabo, otorga legitimidad, aceptabilidad y seguridad de expansión al mercado.

Llegados a este punto hemos de tener en cuenta que, aunque algunos autores han defendido la idea de Estado neoliberal autoritario (Gamble, 1988; Bruff, 2014) con bastantes razones, su actuación se ha ejercido —complementariamente— de manera

<sup>11</sup> Tomado de <https://www.newstatesman.com/non-fiction/2010/01/neoliberal-state-market-social>

<sup>12</sup> Tal como Davis señala: “neoliberalism involves relentless efforts to remake social and political life around an ideal plucked from the market”. (2018: 274).

más indirecta (Maroy, 2008; Baird et al., 2016; Auld & Morris, 2016; Verger, Fontdevila & Parcerisa, 2019) a través de ciertas tecnologías de gobierno que, como luego veremos, conllevan la posibilidad de ejercer y actuar autoritariamente sobre sujetos, instituciones y colectivos. Estas tecnologías básicas de gobierno (o si se prefiere, gobernanza neoliberal) son el *New Public Management* (Mathiasen, 1999; Evetts, 2009; Anderson & Cohen, 2015), el Benchmarking<sup>13</sup> (Larner & Le Heron, 2004), las auditorías (Power, 1997; Apple, 2007a), los procesos de Accountability (Hamilton et al., 2002; Ranson, 2003; Ball & Junemann, 2012; Meyer et al., 2014), los sistemas de evaluación a través de pruebas estandarizadas (nacionales o internacionales) (Kamens & McNeely, 2010; Popkewitz, 2013; Benavot & Köseleci, 2015; Angulo, 2014; Verger, Fontdevila & Parcerisa, 2019) y otras técnicas similares de cálculo, evaluación y comparación (Steiner-Khamsi, 2003; Torrance, 2006; Tröhler, 2014; Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2016).

No nos podemos detener aquí en analizar todas estas tecnologías; lo importante, no obstante, es ser conscientes de que a todas ellas les subyace un dispositivo, sin el cual serían inválidas e ineficientes. Este dispositivo es, justamente, la estandarización. La estandarización actúa en una doble dirección: se necesita establecer estándares para aplicarla y a su vez las técnicas mismas se estandarizan para ser aplicadas, en nuestro caso, en la educación. Como hemos ido señalando, las técnicas de *gobernanza y control* neoliberales se nutren y alimentan de la estandarización que a su vez estandariza el mundo social, los servicios públicos y, lo que nos importa aquí, las instituciones, los centros y la práctica educativa (Meyer et al., 2014).

## Los estándares y el GERM (Global Educational Reform Movement)

Aunque parezca un fenómeno novedoso, las políticas educativas que se apoyan en estándares tienen una larga data, aunque no siempre se han mostrado a través del mismo concepto. Quizás podemos retrotraer su genealogía a los albores de la teoría del curriculum con Bobbitt (1918, 1924) y Chartes (1922), al empleo del *scientific management* de Taylor (1970) en la educación y a la reforma de los objetivos operativos de conducta de los años sesenta (Gimeno Sacristán, 1982; Angulo, 1989)<sup>14</sup>. Como

<sup>13</sup> En la Wikipedia la voz Benchmarking viene definida de la siguiente manera: benchmarking es una herramienta destinada a lograr comportamientos competitivos (eficientes) en la oferta de los mercados monopolísticos, que consiste en la comparación del desempeño de las empresas, a través de la métrica por variables, indicadores y coeficientes (<https://es.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>). Sobre el benchmarking Larner & LeHeron (2004) añaden: “Benchmarking inicialmente incluía comparaciones dentro de las empresas para garantizar la consistencia de los productos, luego entre empresas nacionales para mejorar la calidad de los productos y los procesos. Hoy, el lenguaje y la práctica del benchmarking son omnipresentes y crean nuevas formas de inclusión y exclusión global. El término abarca una familia completa de técnicas relacionadas conceptualmente, con un cambio que va de intervenciones tácticas a estratégicas” (215).

<sup>14</sup> He de señalar que los estándares se cruzan o, si lo prefieren, se superponen a los objetivos. Por ejemplo, una definición de estándares de aprendizaje es la siguiente: Los estándares de aprendizaje son descripciones concisas y escritas de lo que se espera que los estudiantes sepan y puedan hacer en una etapa específica de su educación. Los estándares de aprendizaje describen objetivos educativos, es decir, lo que los estudiantes deberían haber aprendido al final de un curso o grado, pero no describen ni exigen ninguna práctica de enseñanza, plan de estudios o método de evaluación en particular. Tomado de: <https://www.edglossary.org/understanding-standards/>. Y una definición de objetivos de aprendizaje es la siguiente: Los objetivos de aprendizaje son breves declaraciones que describen lo que se espera que los estudiantes aprendan al final del año escolar, curso, unidad, lección, proyecto o período de clase. En muchos casos, los objetivos de aprendizaje son las metas académicas provisionales

continuación de este desarrollo histórico hay que enmarcar el actual *Global Educational Reform Movement* (GERM) (Shalberg, 2012, 2016), en el que la estandarización es una de sus características más notables, que a su vez da pie a la extensión de las *pruebas estandarizadas* de alto impacto, nacionales e internacionales (*high stake testing*). Como señala Shalberg (2016: 130): “desde fines de la década de 1980, los planes de estudio prescritos de manera centralizada, con objetivos de rendimiento detallados y a menudo ambiciosos, evaluaciones frecuentes de estudiantes y docentes y una rendición de cuentas basada en pruebas, han caracterizado una homogeneización de las políticas educativas en todo el mundo, prometiendo soluciones estandarizadas a un costo cada vez más bajo para aquellos que desean mejorar la calidad y la efectividad de las escuelas”<sup>15</sup>.

La política homogeneizadora que menciona Shalberg (2016) es justamente lo que otros autores han denominado *Reformas Basadas en Estándares*, que son un producto político del GERM como tendencia global. Dichas reformas, que emplean tecnologías diversas, se despliegan justa y simultáneamente en dos campos que el GERM denota: en el campo del currículum y en el campo de la medición psicológica o, dicho de otra manera, en el *educational testing*. Encontramos un ejemplo especialmente ilustrativo en la propuesta de Hirst (1987), quien publicó un listado alfabético de siete mil quinientos conceptos/términos que todo norteamericano debería saber, aunque matizando que no pretendía con “semejante listado crear un catálogo completo del Conocimiento Americano (sic), sino establecer una guía práctica para el uso de docentes, estudiantes y para todo aquel que desee aprender de nuestra cultura” (año: 146). Este ejemplo es un modelo reducido, pero válido, de los currícula que se publican tanto en Chile como en España<sup>16</sup>, y en otros países que establecen los currícula nacionales como elementos esenciales de política educativa. Sin embargo, en ningún caso se los denomina estándares de conocimiento, sino estándares de aprendizaje, concepto que ha triunfado en el vocabulario político. Además de psicologizar e individualizar el proceso del enseñanza (Biesta, 2005), este cambio de denominación, aparentemente sutil, refuerza el sentido de logro medible y evaluable (assessment) y, con ello, lo sitúa bajo el paraguas de las pruebas estandarizadas<sup>17</sup>. Esto nos lleva al campo de la medición o el testing y de las pruebas estandarizadas. Aquí las métricas globales como las de la OECD ejercen una influencia palmaria pero sutil: en

---

que los maestros establecen para los estudiantes que trabajan para alcanzar estándares de aprendizaje más integrales. Tomado de: <https://www.edglossary.org/understanding-standards/>

<sup>15</sup> Tomado de <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>

<sup>16</sup> Por ejemplo, en España el Currículum para Primaria/Básica en Andalucía ocupa más de 800 páginas; en Chile las Bases Curriculares de 2013 ocupan 190 (sin contar otros documentos complementarios). En uno u otro caso, ya sea por la exageración española o por la posición más comedida en Chile, un currículo básico no puede ocupar tanto espacio legislativo. Hay que dejar margen de actuación a los profesionales de la enseñanza y ello supone que sean ellos y ellas las que, dentro de un marco básico común (fines del sistema, objetivos generales y grandes campos de conocimiento), adopten sus decisiones profesionales en la escuela (Angulo, 1989a, 1989b).

<sup>17</sup> Incluso como enfatiza Biesta (2005: 58), “uno de los principales problemas con el nuevo lenguaje de aprendizaje es que permite una redescripción del proceso de educación en términos de una transacción económica, es decir, una transacción en la que (i) el alumno o alumna es el consumidor (potencial), el que tiene ciertas necesidades, en el que (ii) el maestro, el educador o la institución educativa se convierten en proveedores, es decir, el que está allí para satisfacer las necesidades del alumno, y donde (iii) la educación misma se convierte en una mercancía que debe proporcionar o entregar por el profesor o la institución educativa y que el alumno debe consumir”.

tanto dispositivo de gobernanza, como dispositivo de persuasión. La métrica global que supone PISA y la mayoría, si no la totalidad, de las pruebas LISA (Large International Scale Assessment) se están convirtiendo en el dispositivo del dispositivo curricular (Popkewitz, 2013; Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2016; Sjøberg, 2016; Addey, 2017; Angulo, 2019).

## El desempeño y las Reformas Basadas en Estándares

Las reformas basadas en estándares (RBE) poseen la espúrea cualidad de ofrecer una narrativa de una lógica enormemente simple. “El planteamiento es el siguiente — argumenta Casassus (2010: 86)—: el resultado de la educación es medible por medio de pruebas psicométricas estandarizadas (iguales para todos). Los puntajes que resultan de estas pruebas son indicadores del nivel de desempeño y representan un nivel de logro del estándar preestablecido. Así, un puntaje bajo según el nivel de logro determinado en el estándar es indicación de un desempeño deficiente, y un puntaje por sobre el nivel establecido es un buen desempeño”. Esta narrativa es actualmente parte del sentido común (Casassus 2010) o, por decirlo en términos gramscianos, el *senso comune* (Crehan, 2018)<sup>18</sup> de las administraciones educativas, de los profesionales que, alejados de las escuelas, trabajan para ellas y, lamentablemente, de muchos docentes y padres y madres. Detengámonos en ellas para desentrañar sus elementos más perniciosos.

Fallabella (2014), analizando la responsabilidad educativa (accountability), ha descrito con gran claridad los elementos esenciales de las RBE, bajo la denominación de responsabilidad por desempeño escolar, tal como están establecidos en Chile. La clave aquí es, claro está, el concepto de desempeño mismo, que se ha colocado en primera fila conceptual y que enmascara al concepto de estándar<sup>19</sup>. Pero los estándares, incluso enmascarados tras el concepto de desempeño, siguen jugando un papel esencial. Este es justamente lo que importa. Meckes (2007: 355) explica la interrelación entre estándar y desempeño, con suma claridad: el estándar define un nivel de competencia que debe demostrar un estudiante en un área disciplinar (grado o curso); de esta manera el desempeño en relación con dicho estándar ‘podrá ser clasificado en cierta categoría (en tanto competente, avanzado,

<sup>18</sup> Dos pequeños ejemplos: “Los estándares sirven como base de la reforma educativa en todo el país, ya que los educadores y los encargados de formular políticas responden a la solicitud de una definición clara de los resultados deseados de la escolarización y una forma de medir el éxito de los estudiantes en términos de estos resultados.” (National Research Council 2001). <https://www.library.illinois.edu/sshel/education/edustandards/> “En respuesta a las preocupaciones sobre el logro educativo de los estudiantes en USA, los estados están estableciendo conjuntos de estándares de aprendizaje definidos por nivel de grado o grupos de grados. El plan de estudios y los sistemas de evaluación se organizan en torno a estas expectativas en las materias principales. En general, los estándares identifican las habilidades medibles que un estudiante debe tener en ciertos puntos de la trayectoria educativa”. <https://publishers.org/priorities-positions/educational-standards>

<sup>19</sup> No olvidemos que desempeño, según el Diccionario de María Moliner (2004, Vol. N°1: 932), posee al menos las siguientes acepciones: recuperar una prenda pagando la cantidad de la cual respondía; sacar prendas de una casa de empeños, dejar a alguien sin deudas. Desempeñar es pagar y saldar la deuda y el compromiso adquirido con la deuda. Pero también, señala el diccionario, desempeñar es realizar funciones o acciones que acompañan a un empleo. En este caso tiene un sentido laboral; se trata de ejercer un trabajo concreto, desempeñarlo. Llevado a nuestro terreno, quien asume un desempeño o, como se lo denomina en muchas ocasiones, un mapa de desempeño asume a su vez que adquiere una deuda establecida por los estándares inscritos en el logro del desempeño y ha de realizar la labor para la consecución de dichos estándares.

medio, etc.)'. “En la medición el estándar se expresa en el puntaje de corte, que es el puntaje mínimo que se debe obtener para determinar que este se ha alcanzado”. (Ibidem).

Como nos han mostrado Meyer et al. (2014), se trata de homogeneizar la realidad heterogénea de la educación incrementando estándares abstractos e indiferentes al contexto, como las correspondientes métricas de resultados. Por ejemplo, entre los objetivos clave de la creación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, responsable de la aplicación en Latinoamérica de las sucesivas pruebas de rendimiento desde el Percer de 1997 hasta el Eracer de 2019, bajo el patrocinio de la UNESCO<sup>20</sup>, se encuentra la identificación de estándares de aprendizaje escolar para la región y la apreciación del grado y nivel de logro de tales estándares en los países (Casassus et al., 1996: 213)<sup>21</sup>. Dicho de otra manera, se trata, a través de las pruebas, de instaurar una homogeneidad a un contexto, precisamente el latinoamericano, absolutamente heterogéneo y diverso. La conexión, sobre la que no podemos detenernos aquí, entre pruebas estandarizadas y reformas basadas en estándares es clara (Rand Corporation, 2008: 3)<sup>22</sup>.

Fallabella (2014) ha indicado las siguientes características de las PBE que vienen a resumir y corroborar lo que acabamos de indicar:

- Los resultados educativos son prefijados por la administración del Estado.
- Se introducen sistemas de evaluación estandarizadas de los resultados de aprendizaje.
- Se publican los resultados y el consecuente sistema de clasificación de la calidad de las escuelas.
- Se establecen consecuencias (con premios y sanciones) si no se consiguen los resultados establecidos<sup>23</sup>.

Dentro, pues, de este marco podemos afirmar que las reformas educativas y la misma reestructuración de los sistemas educativos definen y estipulan la calidad educativa a través del cumplimiento de estándares (rendimientos o resultados educativos) y de su consiguiente medición. Veamos en el apartado siguiente dos ejemplos: uno nacional correspondiente al sistema educativo chileno y otro internacional promovido por la OCDE.

---

<sup>20</sup> Véase <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>

<sup>21</sup> También se añade el objetivo de determinar (medir y evaluar) y hacer seguimiento del estado de los niveles de aprendizaje escolar. (Casassus et al 1996: 231).

<sup>22</sup> La predominancia en la medición de resultados y en el logro de los resultados es denominada en la literatura anglosajona como High stakes accountability o Performance Accountability. (Fallabella, 2014).

<sup>23</sup> También se añaden la utilización de recursos y/o asesoría técnica para aquellos establecimientos que obtienen un rendimiento insatisfactorio. (Fallabella, 2014).

## La política de la Estandarización: dos ejemplos

Si nos detenemos en los documentos españoles como, por ejemplo, el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero (BOE-A-2014-2222) en el que se establece el currículo básico de la Educación primaria, encontramos en el artículo 2º de definiciones<sup>24</sup> que los estándares de aprendizaje han de ser evaluables y, por lo tanto, observables y medibles, y que suponen además la especificación de los criterios de evaluación. También en el Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 (Junta de Andalucía) encontramos por primera vez la idea de Mapas de Desempeño, entendidos como el desarrollo de los criterios de evaluación por ciclos que configuran los diferentes niveles de logro y los estándares de aprendizaje que concretan los criterios de evaluación. Es más, los documentos analizados también definen los indicadores como la ‘concreción de los criterios de evaluación y de las competencias clave’ que permiten conocer el nivel de logro de adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos. Los indicadores describen qué resultados concretos evidencian el aprendizaje y, por tanto, representan los niveles de logro de los estándares. En estos casos, y aun siendo claro el papel clave de los estándares, no existe como en el caso chileno una presión tan acusada por su cumplimiento y logro. Y es, justamente, por la presión política y *práctica*, por las sanciones al no cumplimiento, por lo que el ejemplo chileno resulta enormemente paradigmático.

### *El caso de Chile: el sistema nacional de aseguramiento de la calidad*

En la política educativa chilena, bajo el así denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad, convergen varias estrategias complementarias que presionan fuertemente sobre la vida de los centros, de los docentes y del alumnado (Fallabela & Opazo, 2014; Fallabela & Cortazar, 2015). Hemos de tener presente que el sistema educativo chileno ha transitado por varias fases e intervalos temporales. Osandón et al (2018) distingue cinco fases, tal como se indica en el cuadro siguiente. En este trabajo, y teniendo presente que gran parte de la iniciativa actual tiene sus raíces en el período de la dictadura, nos centraremos, no obstante y exclusivamente, en la denominada ‘nueva institucionalidad educativa’ que abarca desde el 2010 al 2017 y particularmente en la Ley 20.529, promulgada el 2011 y renovada en 2019.

**Tabla nº 2.** Tomado y adaptado de Osandón et al (2018)

FASES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO
-Estado Desarrollista y currículum en tiempos de reforma educativa (1964-1970)
-Continuidad y nuevos énfasis educativos durante la unidad popular (1970-1973)
-Transformaciones educativas y currículum en el período de la dictadura cívico-militar (1973-1990)
-Política educativa y curricular bajo el legado de la dictadura cívico-militar (1990-2009)
-Nueva institucionalidad educativa hacia la calidad (2009-2017)

<sup>24</sup> Resulta enormemente significativo que en el Real Decreto se establezca un apartado de definiciones, costumbre que comenzó con la L.O.G.S.E. del año 2000. Que un documento administrativo defina conceptos profesionales denota tanto un papel controlador por parte de la administración como un lugar —basado en la desconfianza— des-profesionalizante con respecto a la profesión docente.

La ley de Aseguramiento de la Calidad se apoyó en instrumentos ya preexistentes como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el Marco para la Buena Dirección (MBD), los Mapas de Progreso y el Sistema para Asegurar la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), (Espínola y Pablo Caro, 2010: 52), y ha estado reforzada, además, por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (20.248-2008), que ya establece la clasificación de las escuelas basada en resultados como criterio básico de apoyo y consecuencias para los centros en caso de incumplimiento de los logros establecidos, llegando incluso a su cierre. También la Ley General de Educación de 2009 (Ley 20.370) ofrece una estructura institucional para controlar y hacerse cargo de la calidad de la educación con la creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación<sup>25</sup>.

La Ley 20.529 para el aseguramiento de la calidad afirma tajantemente en su artículo 2° que el sistema educativo chileno operará “mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos”. Nótese pues que la calidad —aunque no definida— viene asentada en elementos terminales y homogéneos, en mecanismos de control y fiscalización. Por decirlo de otro modo, la calidad es justamente la consecución claramente medida de ciertos resultados. La ley también en el artículo 2° agrega la confluencia de las pruebas externas de carácter censal (el SIMCE) y la rendición de cuentas, añadiendo consecuencias jurídicas y un régimen de sanciones por el incumplimiento de lo establecido y estipulado. Entendamos aquí que, ya sean indicadores o resultados, se trata que asegurar el cumplimiento de estándares de aprendizaje, “los que constituyen el foco y objetivo de las actividades de regulación de la calidad” y actúan como componentes de articulación (Espínola y Pablo Caro, 2010: 60-61). Por ejemplo, el artículo 3° taxativamente especifica que el sistema considerará los “estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares; otros indicadores de calidad educativa y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores”<sup>26</sup>. Como vemos, el Estado establece un sistema de aseguramiento de la calidad que “lejos de reducir su poder, define y regula las reglas del juego en la esfera del mercado escolar” (Falabella, 2015). La educación chilena, y no solo por su propia estructura heredada de la dictadura (Falabella, 2015; Bellei, 2017; Osandón, et al., 2018; Orellana Calderón et al., 2018; Schneider, et al., 2019), mantiene una orientación claramente neoliberal, que no ha cambiado en exceso en las distintas legislaturas y que permanece todavía intacta. En tanto sistema educativo neoliberal ha generado tecnologías para la educación cuyo dispositivo ha sido y es todavía actualmente la estandarización educativa. “El itinerario legislativo de la transición democrática hacia la democracia consolidó, en definitiva, la instalación de un modelo gerencial de administración escolar, basada en la generación de escenarios de competencia al interior de cada uno de los

---

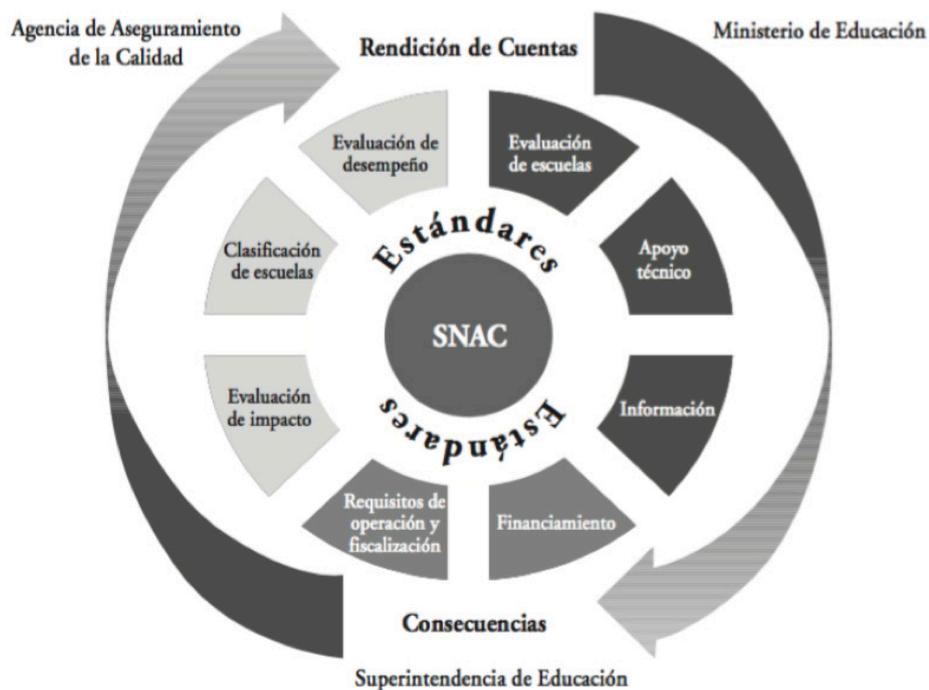
<sup>25</sup> Este nuevo marco regulatorio, como enfatizan Espínola y Pablo Caro (2010: 55), se supone que asegura “la independencia entre la institución o agencia que fija los estándares (el Consejo Nacional de Educación) y la que los evalúa (la Agencia para la Calidad), entre la que asigna el financiamiento (el MINEDUC) y la que audita el uso de los recursos de acuerdo a la norma (la Superintendencia)”.

<sup>26</sup> El artículo 7° afirma que “corresponderá al Presidente de la República, cada seis años, por decreto supremo dictado por intermedio del Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Nacional de Educación, establecer los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3°, letra a)”.

niveles del sistema educacional en base a un concepto de calidad ligado al rendimiento. Un discurso que progresivamente ha ido permitiendo un sistema de gestión y gobierno del sistema escolar en base a resultados escolares. Este proceso de reformas nacionales coincide con uno de carácter global donde convergen políticas de privatización con dispositivos de *accountability*, estandarización y examinación” (Herrera Jeldres et al., 2018:9)

Fig. 1. Aseguramiento de la Calidad en Chile. Tomado de Espínola y Pablo Caro (2010: 60-61)

Componentes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC)



El caso de la OCDE

Desde hace más de 10 años la OCDE ha ido introduciendo en el discurso y la práctica educativa una serie de conceptos que se han mantenido y han prosperado. El informe DeSeco (2015) para la educación primaria y secundaria y el Informe Tuning (2003, 2005) para la educación superior legitimaron la idea de *competencia* (Angulo, 2009; Angulo y Redon, 2011); en paralelo, las pruebas estandarizadas internacionales PISA se han articulado en torno al concepto, no menos inexacto y poco riguroso, de *literacy* (Carabaña, 2015). Pero ha sido en esta última década cuando el constructo *Universal Basic Skills* ha cobrado una enorme importancia (Hanushek & Woessmann, 2015). A pesar de la copiosa obra generada en torno a dicho constructo, no existe una clara e indubitable definición del mismo. Por ejemplo, en el texto fundamental se definen los BS (*Basic Skills*) en términos de las puntuaciones “sobre las entregas más recientes de las principales pruebas de rendimiento de estudiantes internacionales: el Programa de la OCDE para la

evaluación internacional de estudiantes (PISA) y las tendencias en el estudio internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)” (Hanushek & Woessmann, 2015: 23). También se relacionan los BS con los “niveles de rendimiento estudiantil que sean consistentes con las habilidades requeridas por la fuerza laboral en el futuro” (Ibid.: 30), diferenciando entre nivel 1 y nivel 2 de habilidades. Los primeros, los skills de nivel 1, representan “las habilidades básicas necesarias para participar productivamente en las economías modernas”; los de nivel dos, *baseline skills*, suponen “abrir nuevas oportunidades de aprendizaje y preparar a las personas para participar en las economías de mercado modernas” (Ibidem).

¿Qué plantea, entonces, esta propuesta de la OCDE? Primero, se trata de habilidades universales, no lo olvidemos, es decir, de habilidades estandarizadas para cualquier nación, pero especialmente para las que están en desarrollo. Segundo, estas habilidades universales son *medidas* a través de dos pruebas estandarizadas: una promovida y establecida por la OCDE, PISA, y la otra —TIMSS— por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Angulo, 2019). Tercero, tal como han reiterado y *supuestamente probado* Hanushek & Woessmann (2007, 2015a, 2015b), la adopción y el logro de dichos UBS supone un considerable logro para el desarrollo económico, tan importante que los mismos autores lo señalan como si fuera una ley causal (Hanushek and Woessman, 2016). Cuarto, los UBS constituyen en definitiva el *capital de conocimiento*, fundamental para una economía próspera. Pero el problema aquí es doble. Por un lado, ha de quedar claro que los UBS son un dispositivo de estandarización básico de las propuestas neoliberales de la OCDE, en la misma medida en que se los relaciona con el desarrollo económico. Por el otro, esta oferta de estandarización que se enuncia como una especie de régimen global tiene los pies de barro porque, como han demostrado Komatsu & Rappleye (2017) y Rappleye & Komatsu (2019), sus fundamentos estadísticos son erróneos.

## Para concluir

En los apartados anteriores hemos ido exponiendo dos ejemplos concretos en los que el dispositivo de la estandarización determina políticas educativas. En Chile, el sistema adoptado de aseguramiento de la calidad es en sí mismo un dispositivo de estandarización que no solo se aplica a través de distintas tecnologías, sino que materializa de esta manera e impone criterios de mercado sobre el sistema mismo. La OCDE representa el enfoque internacional, puesto que, a su vez, impone de manera indirecta la necesidad de estandarizar a través de los UBS para un adecuado desarrollo económico de las naciones. En estos dos ejemplos, la educación queda transformada en manos de una élite local o global de expertos “comprometidos con determinar e incrementar la narrativa de la eficiencia del mercado” (Meyer et al., 2014: 2). Efectivamente, las reformas basadas en estándares son instrumentos impulsados “por las élites políticas, empresariales, tecno-burocráticas y mediáticas interesadas en focalizar y mantener el vínculo entre economía y educación” (Casassus, 2010: 90). Por ello, hemos de recordar que de forma activa en Chile<sup>27</sup>, y de modo indirecto con la OCDE, el *dispositivo de la estandarización* tiene como finalidad la aniquilación de la escuela pública (Hursh, 2007,

<sup>27</sup> Sobre la reforma de USA promovida por la Administración Bush *No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)*, véanse Meier & Wood (2004), Apple (2007) y Ravitch (2010). Sería interesante comparar las actuales reformas en Chile con dicha reforma neoliberal e incluso con la *Race to the Top* (2009) de la administración Obama, que puso a competir a los estados por fondos presupuestarios y el *Every Student Succeeds Act* (2015), también

2008, 2015; Angulo & Redon, 2012; Redon, 2018), como ha ocurrido y está ocurriendo en Chile (González, Valenzuela y Bellei, 2010; Barrientos Ilabaca, 2016; Bellei, 2017), y el afianzamiento de la subjetividad neoliberal en las futuras generaciones (Brown, 2015).

El peligro se encuentra en que desde el campo mismo de la educación aceptemos y pensemos que sin estándares la educación pueda convertirse en un proceso poco riguroso, confuso y arbitrario<sup>28</sup>. Pero son los estándares justamente los que obliteran cualquier proceso de diálogo, descubrimiento, innovación y creatividad en la educación (Wrigley, 2007; Egan, 2008; Reggio Emilia, 2011)<sup>29</sup>. Ya es tiempo de comenzar a desmontarlos y erradicarlos de nuestras aspiraciones, teorías y vocabulario pedagógico, de volver a reconsiderar propuestas curriculares y metodológicas que han quedado, a pesar de su valor, arrumbadas, y de recoger las más interesantes que se han propuesto en los últimos 10 años (Au, 2012; Paraskeva, 2016a, 2016b; Tienken, 2017; Díez Gutiérrez, 2018; López Melero, 2018).

### Bibliografía:

- ANDERSON, G., & COHEN, M. I. (2015). "Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance". En *Education Policy Analysis Archives*, 23 (85). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>.
- ADDEY, C (2017). "Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development". En *Critical Studies in Education*, 1-15. Doi: 10.1080/17508487.2017.1352006
- AGAMBEN, G. (2011) "¿Qué es un dispositivo?" En *Sociológica* 26 (73): 249-264.
- ANGULO RASCO, J. F. (1989a). "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". En *Investigación en la escuela*. 7: 23-36.
- . (1989b). "Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum." En *Investigación en la escuela*. 8: 15-26.
- . (1989c). "La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico". En *Revista de Educación*. 289: 175-214.
- . (1999) "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". En ANGULO RASCO, J. F. (1999) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 17-38.

---

de la administración Obama. Estos casos están asociados al cumplimiento de estándares y la aplicación de pruebas estandarizadas.

<sup>28</sup> Un informe del Brown Center on Education Policy (Loveless 2012) señala que los estándares o, como se los denomina también, 'common core' tienen "muy poco impacto. La calidad de los estándares básicos comunes es objeto de debate, pero la calidad de los estándares curriculares pasados no se ha relacionado con el logro. El rigor de los estándares de rendimiento (qué tan alto se establece el nivel de competencia) tampoco se ha relacionado con el logro" (Ibid.: 12). Por otro lado, encontramos un ejemplo de *aceptación bienintencionada* de los estándares en Levinson (2012: 260), cuando defiende que los estándares de alta-calidad son un bien público; aquí también vuelve a confundir la equidad institucional con la equidad práctica (Unterhalter, 2009). Véase nota n° 2, *supra*.

<sup>29</sup> Véanse también: Egan (2008), Robinson (2015).

- . (2009) “The will of distraction: Competencies in Universities”. En João M. Paraskeva (Ed.) (2009). *Unaccomplished Utopia. Neo-Conservative Dismantling of Public Higher Education in European Union*. Sense Publishers. Rotterdam/Boston/Taipei: 107-130 ISBN-978-90-8790-847-8
- ANGULO RASCO, J. F. (2014). “Los test estandarizados como estrategia neoliberal de sometimiento”. En *Trabajadores de la Enseñanza*. 348: 38-41.
- . (2018). *Breve introducción a tres conceptos importantes*. Valparaíso: Centro para la Investigación en la Educación Inclusiva, PUCV.
- . (2019). *La educación bajo vigilancia. La globalización de las pruebas estandarizadas*. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- ANGULO RASCO, J. F. & REDON, S. (2011). “Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. [Competencies and content: each one is their place in teacher education]”. En *Estudios Pedagógicos*. XXXVII N. 2: 281- 299 DOI: 10.4067/S0718-07052011000200017 Monográfico Escuela: 61-85.
- . (2012). “La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación”. En *Estudios Pedagógicos*.
- APPLE, M. (2007a). “Education, Markets and an Audit Culture”. En *International Journal of Educational Policies*. 1 (1): 4-19.
- . (2007b). Ideological Success, educational Failure? On the Politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*. 58 (2): 108-116
- AU, W. (2012). *Critical Curriculum Studies. Education, consciousness and the politics of knowing*. New York: Routledge.
- AULD, E. & MORRIS, P. (2016) “PISA, policy and persuasion: translating complex conditions into education ‘best practice’”. En *Comparative Education*. 52: 2, 202-229, DOI: 10.1080/03050068.2016.1143278
- BARRIENTOS, P. & ILABACA, T. (2016). “El incómodo lugar de la educación pública en el sistema educacional chileno. Análisis sociohistórico del proceso de decaimiento de la educación pública chilena”. En *RLEE*, 46 (4): 97-130.
- BAIRD, J-A; JOHNSON, S.; HOPFENBECK, Th. et al. (2016). “On the supranational spell of PISA in policy”. En: *Educational Research*. 58:2, 121-138, DOI: 10.1080/00131881.2016.1165410
- BAZZICALUPO, L. (2010) *Biocultura, Un mapa conceptual*. Tenerife: Melusina.
- BELLEI, Cr. (2017). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- BELLEI, Cr., CONTRERAS, D. & VALENZUELA, J.P. (Eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: UNICEF/ Universidad de Chile.

- BENAVOT, A. & KÖSELECI, N. (2015). Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990-2013. UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/53 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233733>
- BIESTA, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, 54-66.
- BOBBITT, F. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin. Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BROWN, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- BRUNO, I., Clément, P. y Laval, C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Éditions Syllepse.
- BRØGGER, K. (2019). *Governing through standards: the Faceless Masters of Higher Education*. The Bologna Process, the EU and the Open method of Coordination. Switzerland: Springer.
- BRØGGER, K. & STAUNÆS, D. (2016). "Standards and (self) implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding temporal ontologies." En *Theory & Psychology*: 26 (2): 223-242. DOI: 10.1177/0959354316635889
- BRUFF, I (2014). The Rise of Authoritarian Neoliberalism. *Rethinking Marxism*, 26 (1): 113-129. DOI: 10.1080/08935696.2013.843250
- BUSCH, L. (2000). "The moral economy of grades and standards". En *Journal of Rural Studies*, 16: 273-283.
- . (2011). *Standards. Recipes for Reality*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- CARABAÑA, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La catarata.
- CASASSUS, J. (2010). Las reformas basadas en estándares. Un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5 (9): 85-107.
- CASASSUS, J., ARANCIBIA, V. & FROEMEL, E. (1996). "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación". En *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, Enero-Abril: 231-261.
- CHARTERS, W.W. (1922). "Activity analysis and curriculum construction." En *Journal of Educational Research*, 5 (5): 357-367.
- CORT, P. (2010). "Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool". En *European Educational Research Journal* (3): 304-316. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.304>
- CREHAN, K. (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas*. Madrid: Morata.

- DELEUZE, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En AA.VV. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- DARLING-HAMMOND, L. (2004). “Standards, Accountability, and School Reform”. En *Teachers College Record*, 106 (6): 1047-1085.
- DAVIS, W. (2018). “The Neoliberal State: Power Against ‘Politics’”. En CAHILL, D. Et al. (Eds.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism*. London: SAGE, 273-283.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- ESPÍNOLA, V., & CLARO, J., (2010). “El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares.” En C. BELLEI, D. CONTRERAS, & J. VALENZUELA. *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Unicef, 51-85.
- FALABELLA, A. (2014). “The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies”. En *Education Policy Analysis Archives*. 22 (70) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.
- . (2015). “El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centro izquierda (1979-2009)”. *Educ. Soc.*, Campinas, 36 (132): 699-722.
- FALABELLA, A. & OPAZO, C. (2014). *Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Santiago. CIDE. Universidad Alberto Hurtado.
- FOUCAULT, M. “El juego de Michel Foucault”. En FOUCAULT, M. *Saber y verdad*, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1991: 127-162.
- . (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- . (1981). “La gubernamentalidad”. En AA.VV. *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 9-26.
- . (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- . (2004). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. México: F.C.E.
- GAMBLE, A. (1988). *The Free Economy and the Strong State. The Politics of Thatcherism*. London: Palgrave Macmillan.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, P.; VALENZUELA, J.P. y BELLEI, C. (2010). “Fortalecer la Educación Pública: un desafío de interés nacional.” En BELLEI, Cr., CONTRERAS, D. & VALENZUELA, J.P. (Eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: UNICEF/ Universidad de Chile, 225-254.

- GRAY, J. (2010). Review of *The Neoliberal State*, by Raymond Plant. *New Statesman*, 7 January.
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus.
- HAMILTON, L. S.; STECHER, B.M.; and KLEIN S.P. (Eds.) (2002). *Making sense of test- based accountability in education*. Santa Monica, CA: RAND.
- HAMILTON, L.S., STECHER, B.M. & YUAN K. (2008). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research and Future Directions*. Washington D.C.: RAND Corporation.
- HANUSHEK, E. A., & WOESSMANN, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, DC: The World Bank. <https://doi.org/10.1017/9780821333333>
- . (2015a). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, Ma. The Mit Press.
- . (2015b). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- . (2016). Knowledge Capital, Growth, and the East Asian Miracle. *Science* 351 (6172): 344–345.
- HARVEY, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal
- HURSH, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*. 44 (3): 493-518. <https://doi.org/10.3102/0002831207306764>
- . (2008). *High-stakers testing and the decline of teaching and learning. The Real crisis in education*. New York: Rowman & Littlefield Publis.
- . (2015). *The End of Public Schools. The corporate Reform Agenda to Privatize Education*. New York: Routledge.
- HUSSERL, E. (1060). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- HERRERA JELDRES, J. F., REYES-JEDLICKI, L., RUIZ SCHNEIDER, C. M. (2018). “Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017”. En *Psicoperspectivas*, 17 (2): 1-12.
- KAMENS, D.H. & MCNEELY, C.L. (2010). “Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment”. En *Comparative Education Review*, 54 (1): 5-25.
- KOMATSU, H. & RAPPLETE, J. (2017). “A new Global Policy Regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth”. En *Comparative Education*, 53 (2): 166-191 <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1300008>

- . (2019). “Refuting the OECD-World Bank development narrative: was East Asia’s Economic Miracle’ primarily driven by education quality and cognitive skills?” En *Globalization, Societies and Education*. 17 (2): 101-116. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1577718>
- LAMPLAND, M. & LEIGH STAR, S. L. (2009). (Eds.) *Standards and their stories. How quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life*. Ithaca: New York. Cornell University Press.
- LARNER, W., and R. LE HERON (2004). “Global benchmarking”. En *Global governmentality: Governing international spaces*. W. LARNER and W. WALTERS (ed). London and New York: Routledge: 212–232.
- LEIGH STAR & LAMPLAND (2009). “Reckoning with Standards”. En LAMPLAND, M. & STAR, S. L. (2009). (Eds.) *Standards and their stories. How quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life*. Ithaca, New York: Cornell University Press: 24-33.
- LEVINSON, M. (2012). *No Citizen left behind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona. Paidós.
- LÓPEZ MELERO, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- LOVELESS, T. (2012). *How well are American Students learning? With Sections on predicting the effect of the Common Core State Standards, Achievement gaps on the two NAEP test, and misinterpreting international test scores*. Washington, D.C.: The Brown Center on Education Policy. The Brookings Institution.
- MATHISON, S. & WAYNE ROSS, E. (Eds.). (2004). *The nature and limits of standards-based reform and assessment*. New York. Teachers College Press, 3-14.
- MECKES, L. (2007). “Evaluación y Estándares. Logros y desafíos para incrementar el impacto en la práctica educativa.” En *Rev. Pensamiento Educativo*. 40 (1): 351-371.
- MEIER, D., & WOOD, G. (Eds.). (2004). *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*. Boston: Beacon.
- MEYER, H-D., TRÖHLER; D., LABAREE, D.F. & HUIT, E.L. (2014). “Accountability: Antecedents, Power, and Processes”. En *Teacher College Record*, 116: 1-12.
- NADOROWSKI, M. & ANDRADA, M. (2004). “Monopolio Estatal y Descentralización Educativa. Una exploración en América Latina”. En *Revista de Educación*, 333: 197-219.
- ORELLANA CALDERÓN ET AL. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública*. Santiago de Chile: LOM.

- OSANDÓN, ET AL. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. OIE/UNESCO.
- OSBORNE, D. y GAEBLER, T. (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona: Paidós.
- PARASKEVA, J. (2016a). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- PARASKEVA, J. (2016b). "Itinerant Curriculum Theory. A Reiteration". En PARASKEVA, J. (ed) *Curriculum: Whose Internationalization?* New York: Peter Lang, pp., 205-218.
- PETTERSSON, D., POPKEWITZ, TH. S. & LINDBLAD, S. (2016). "On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments". En *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1): 177-202. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.10>
- POPKEWITZ, TH. S. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17, n° 2: 47-64.
- RANSON, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093032000124848>
- RAVITCH, D. (2010) *The death and life of the Great American School System. How Testing and Choice are undermining education*. New York. Basic Books.
- REDON, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En Vázquez, R. (Comp.) *Reconocimiento y bien común en Educación*. Madrid: Morata, 231-258.
- REGGIO, E., (2011). "Escuelas Infantiles". En *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- SANDLER, R. D. (1987). "Specifying and promulgating achievement standards". En *Oxford Review of Education*. 13, (2): 191-209.
- SAHLBERG, P. (2012). "Global Educational Reform Movement". Washintong Post. June 19. Recuperado de [https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW\\_blog.html](https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html)
- . (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on Schooling. En Mundy, Karen; Green, Andy; Lingard, Bob & Verger, Antoni (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy*<sup>[SEP]</sup>. New Jersey: John Wiley & Sons, 129-144.
- SCHÜTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHÜTZ, A. y LUCKMANN, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHNEIDER, C. ET AL. (2019). *Privatización de lo Público en el Sistema Escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago de Chile: LOM.

- SLEETER, CH. E. (2005) *Un-Standardizing Curriculum. Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. New York: Teachers College Press.
- SMITH, J.M. & KOVACS, PH. E. (2011) “The impact of standards-based reform on teachers: the case of ‘no child left behind’”. En *Teachers and Teaching: theory and practice*. 17(2): 201-225.
- SJØBERG, S. (2016). “OECD, PISA, and Globalization: The Influence of the International Assessment Regime”. En TIENKEN, C. H. & MULLEN, C. A. (Eds) (2016). *Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues*. London: Routledge, 102- 133.
- TAYLOR, F.W. (1970). *Management Científico*. Barcelona: Orbis
- TRÖHLER, D. (2014). “Change Management in the Governance of Schooling: The Rise of Experts, Planners, and Statistics in the Early OECD”. En *Teacher College Record*. 116: 1-26.
- TIENKEN, CH. H. (2017). *Defying standardization. Creating curriculum for an uncertain future*. London: Rowman & Littlefield.
- TODOROV, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. (The Inner Enemies of Democracy). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- TORRANCE, H. (2006). “Globalizing Empiricism: What, if Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement”. En Lauder, H., Brown, Ph., Dillabough, Jo-A. and Halsey, A. H. (ed.) *Education, Globalization and Social Change*. Oxford, UK: Oxford University Press, 824–834.
- STEINER-KHAMSI, G. (2003). “The Politics of League Tables”. En *Journal of Social Science* 1, 1-6.
- UNTERHALTEN, E. (2009). “What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach”. En *Studies on Philosophy of Education*, 28: 415-424. DOI 10.1007/s11217-009-9125-7
- VERGER, A., FONTDEVILA, Cl. & PARCERISA, L. (2019). “Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide”. En *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2): 248-270 DOI: 10.1080/01596306.2019.1569882.
- VIOLA, E. & CARO, J.P. (2010). “El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares”. En BELLEI, Cr., CONTRERAS, D. & VALENZUELA, J.P. (Eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: UNICEF/ Universidad de Chile, 51-83.
- WEISS, L. (2012). “The Myth of the Neoliberal State”. En KYUNG-SUP C., FINE B., WEISS L. (eds.) *Developmental Politics in Transition*. International Political Economy Series. Palgrave Macmillan, London: 27-42. [https://doi.org/10.1057/9781137028303\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137028303_2)

WITTY, G. (1997). "Creating Quasi-Markets in Education". En *Review of Research in Education*, Vol. 22: 3-48.

WITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.