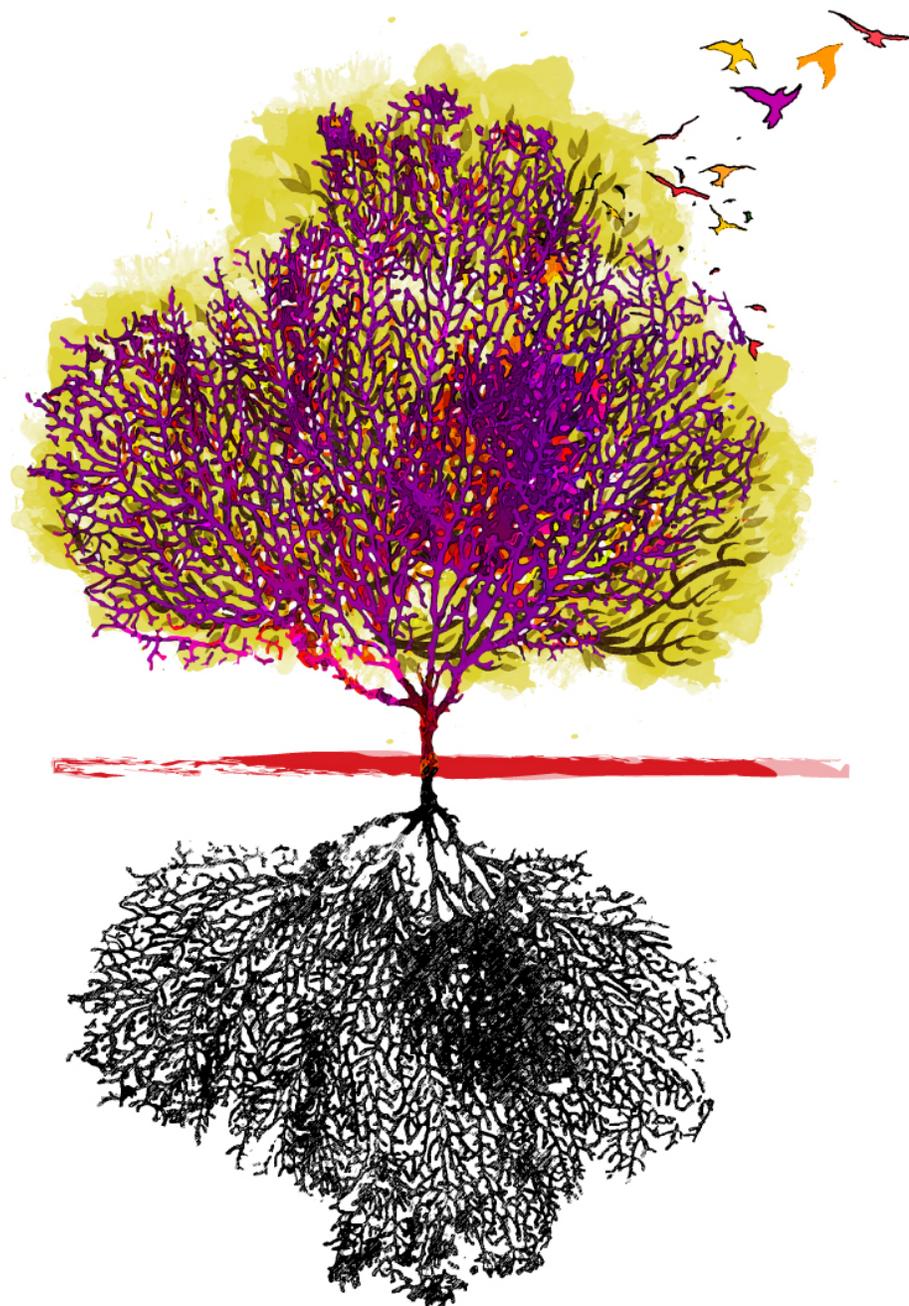


---

EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN:  
LEGITIMIDAD Y EQUIDAD

J. FÉLIX ANGULO RASCO



2019

**AUTOR**

J.Félix Angulo Rasco

**EDITORIA DE LA SERIE**

Verónica López

**ASISTENCIA EDITORIAL**

Ariela Parra-Araya

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Alfonso Collao

La Serie "Por una educación inclusiva" busca difundir resultados de investigación y propuestas de temáticas claves para políticas y prácticas que permitan el desarrollo de una educación inclusiva. Los textos han sido elaborados por los investigadores del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y colaboradores, con la finalidad de ampliar y compartir el conocimiento, impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo mediante su difusión en diversos sectores de interés público, incluidos los tomadores de decisiones, los profesionales de la educación, estudiantes de pre y postgrado y la ciudadanía.

Esta Serie es una publicación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Eduinclusiva), financiado por PIA CONICYT 160009. La misión del Centro es contribuir a la construcción de un sistema educacional que no excluya ni segregue a ningún estudiante debido a diferencias culturales, de género, lengua, etnia, idiosincracia, capacidades, nivel socioeconómico, entre otras, lo que implica reconocer la diversidad como un bien público.

La reproducción y el uso de este material están permitidos dentro del marco definido por la Licencia Creative Commons 4.0 Internacional

**Cómo citar este documento:** Angulo Rasco, F. (2019). Evaluación y estándares en educación: Legitimidad y equidad. Serie Por una Educación Inclusiva, 2. Valparaíso, Chile: EduInclusiva. 20p.



[Publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN: LEGITIMIDAD Y EQUIDAD

FÉLIX ANGULO

Como ciudadanos de una sociedad libre, tenemos el deber de mirar críticamente a nuestro mundo.  
Si pensamos que algo está mal, debemos actuar en congruencia con ese conocimiento.

Tony Judt. *Algo va mal* (2011).

Este documento tiene su origen en la invitación que me formulara la directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Verónica López para analizar tres conceptos clave (evaluación, indicadores y estándares) en un seminario interno el pasado 18 de Julio en Santiago, Chile.<sup>(1)</sup>

En un principio había pensado distribuir solamente la presentación que preparé para el seminario interno, pero creo que los tres conceptos presentados son de tanta importancia no sólo intelectual, sino también para la política social y educativa de Chile, que decidí poner por escrito -ampliándolas-, las ideas expuestas en dicho seminario.

Como se puede adivinar, tanto el concepto de evaluación como el de indicadores o de estándares se encuentran absolutamente incrustados en los discursos públicos y en las actuaciones legislativas y, por extensión, en la vida cotidiana de los y las docentes chilenos. Revisarlos críticamente, situándolos en su contexto histórico, en sus trabazones políticas e ideológicas resulta perentorio; al menos, porque cambiar las prácticas políticas y cotidianas tendría que suponer también cambiar la manera de nombrarlas y los conceptos que empleamos para pensar y tomar decisiones.

Por último, sólo me queda añadir dos cosas: una es que no he querido elaborar un documento muy extenso; he optado por la concisión discursiva, añadiendo notas a pie de página cuando ha sido oportuno para ampliar la idea o presentar alguna digresión; la otra es que en estos tiempos de *paperismo académico*, la opción por elaborar *documentos de trabajo*, me parece una opción a recuperar.

### Evaluación<sup>(2)</sup>

Hemos entrado en una era de evaluaciones educativas explícitas. B. MacDonald (1988).

Evaluating is a natural thought that enables humans to assess their environment. E. House (2015).

El concepto de evaluación no debe resultar extraño a ningún ser humano. En realidad, es parte de nosotros mismos. Cuando elegimos un libro o lo apreciamos, cuando seleccionamos una receta de cocina, cuando seleccionamos una película u optamos por una nueva decoración; en fin, cuando tenemos que decidir en nuestra vida cotidiana sobre personas, cosas, situaciones, sensaciones o ideas, evaluamos. Siempre evaluamos (Stake, 2004).

Pero por más razones políticas que lingüísticas, el concepto de 'evaluación' posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua castellana podría soportar. En este apartado quisiera despejar algunas confusiones y proponer de paso un concepto de evaluación bastante distinto probablemente al que subyace a muchas de las prácticas que, a veces con cierta ligereza, denominamos prácticas de evaluación, no siéndolo. En castellano es frecuente utilizar el término evaluación para toda una gama de procesos: evaluación psicológica, evaluación de curricula, evaluación de centros, alumnos/as y de profesores/as e, incluso, empleamos el concepto en lo que se denomina 'evaluación conductual'. Además, cuando se hace referencia al alumnado encontramos otros términos asociados al mismo, como los de pruebas estandarizadas, logros (*attainements*), exámenes, rendimiento. En el mundo anglosajón se suele hacer una distinción entre *evaluation* y *assessment*; mientras que el primer término puede traducirse en castellano sencillamente por evaluación, la traducción del segundo abriga problemas

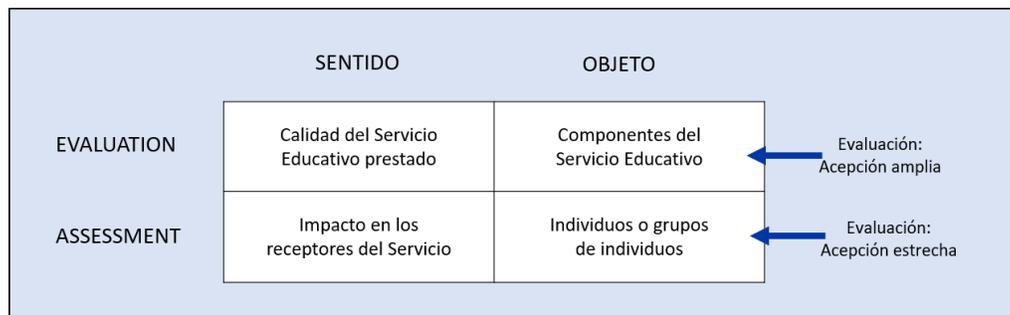
(1) Agradezco a todas y todos los participantes en el Seminario Interno

(2) Para este apartado me baso y sigo de cerca publicaciones anteriores: Angulo (1988, 1993, 1994, 1995).

casi insuperables<sup>(3)</sup>. Pero podemos aclararnos si situamos a ambos conceptos en dos planos de significación interrelacionados: uno con respecto al sentido y otro con respecto al objeto.

Según el primer plano -el sentido- evaluación hace referencia a todo proceso orientado al conocimiento de la calidad del servicio educativo prestado, mientras que *assessment* lo haría con respecto al 'impacto' que dicho servicio ha tenido sobre los receptores del mismo. Según el segundo plano, la distinción se sitúa en el objeto del proceso: la evaluación se ocupa de la influencia en la calidad educativa que puedan tener los distintos y diversos componentes de procesos de los enseñanza/aprendizaje educativos, (sistemas proyectos e innovaciones del curriculum, centros de enseñanza, administración educativa, docentes, etc.); mientras que *assessment* se orientaría única y exclusivamente a los individuos o grupos de individuos receptores del servicio (alumnos/as) (MacDonald, 1988; Scriven, 1991).

Teniendo en cuenta estos dos planos, podemos acordar dos acepciones del concepto: una acepción amplia que correspondería al proceso por el cual conocemos y valoramos la calidad del servicio y el papel de los distintos componentes en el mismo y otra acepción estrecha que señalaría el proceso o procedimiento a través del cual averiguamos su 'calidad' únicamente por medio del impacto de dicho servicio en individuos o grupos de individuos receptores del mismo, restringiendo la comprensión de la calidad del servicio educativo a su incidencia sobre los receptores (alumnos/as, por ejemplo). Hay que recordar aquí que esta acepción estrecha<sup>(4)</sup> subyace a términos como los de pruebas nacionales estandarizadas, indicadores de calidad educativa (ver Figura 1), mediciones de rendimiento, sistemas de test, etc.



**Figura 1**  
*Diferencias entre evaluación y assessment*  
Fuente: Elaboración propia.

(3) El término *assessment* deriva, según Conner (1991), de la expresión latina *assidere* que significa, sentarse al lado de, aunque en el diccionario latino/español sólo aparece la palabra *assideo* que además de significar estar 'sentado junto a', acepta como traducción la de *asediar*. En cualquier diccionario inglés español *assessment* viene traducido tanto como evaluación y como tasación. Desde un punto de vista práctico y *sensu stricto*, *assess* supondría en realidad, tasar algo.

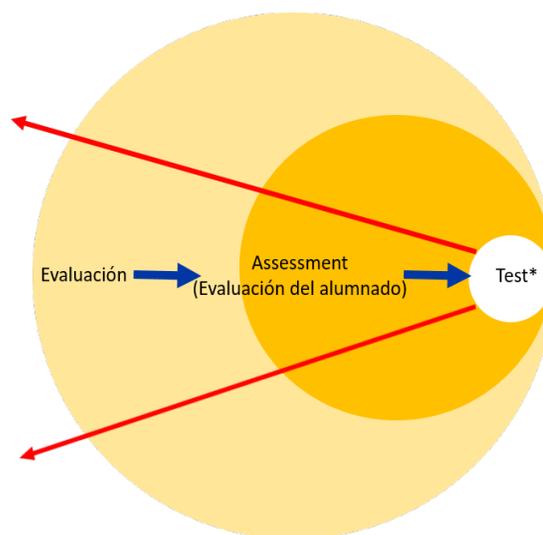
(4) Hemos de tener en cuenta que la acepción estrecha sitúa en el individuo, no en el sistema, los problemas educativos y las supuestas soluciones.

En este punto tenemos que introducir otro concepto: los tests. Es bien conocido que un test no es más que un instrumento o herramienta psicométrica de medición. Su importancia aquí estriba precisamente en que, desde sus orígenes, a finales del siglo XIX, ha sido considerado como el instrumento más objetivo, válido y fiable, es decir, científico, de medición de características psicológicas y dominios educativos, como la inteligencia o los conocimientos académicos (Gould, 1984; Linn, 2001; Madaus, 1985a, 1985b, 1988).

La importancia y presencia de los test ha sido y es tan sobresaliente, especialmente a través del empleo masivo de pruebas estandarizadas como la prueba internacional PISA y las pruebas chilenas SIMCE, que se equipara no sólo *testing* (empleo de test) con *assessment*, sino, lo que resulta mucho más grave, se equipara también con *evaluación* (ver Figura 2, más adelante). De esta manera, evaluar un sistema educativo equivaldría a aplicar tests. No le falta razón a Madaus (1990), cuando afirma que se tendría que hablar con propiedad de la *tecnología de los tests*- como una de las tecnologías más desarrolladas y con más importancia social y política de las que podamos conocer hoy día en las ciencias sociales (Angulo, 1995; Clarke, et al., 2000; Kornhaber, & Orfield, 2001; Mathison, 2004).

No obstante, en todo ello se suele olvidar varias cosas. Se olvida que un test es un instrumento de medición, que recoge datos muy determinados sobre un individuo, un grupo de individuos o la actuación de una institución (a través de sus individuos). Incluso en la acepción estrecha de evaluación, es decir, centrándonos en el *assessment*, un test puede ser parte, pero no es de ninguna manera equiparable, ni abarca todas las posibilidades de un proceso de *assessment* (Airasian, 1994; Berlak, Newmann,

Adams, & Archbald, 1992; Darling-Hammond, 2014; Gipps, 1994; James, 2010, 2017; Linn, 1993; Shepard, 2000; Stobart, 2010; Wiggins, 1998)<sup>(5)</sup>.



\*Pruebas estandarizadas, Tests, Exámenes

**Figura 2**

*Relación entre evaluación, assessment y testing*

Fuente: Elaboración propia.

Con ello queremos decir que un proceso de *assessment*, o dicho en castellano, de evaluación del alumnado puede ser mucho más rico y diverso que la mera aplicación de pruebas estandarizadas (Darling-Hammond, 2014; James, 2010, 2017). En esta misma línea de razonamiento, una evaluación (de un centro de enseñanza, de un proyecto curricular o de un sistema educativo) es un proceso mucho más complejo y amplio (e incluso diverso) que la

(5) Mención aparte merece el movimiento *Assessment for Learning*. Ver, por ejemplo, Black y coautores (2003), y Swaffield (2008, 2011).

*evaluación del alumnado*, aunque, ciertamente, procesos de assessment puedan formar parte de los procesos de evaluación. Lo que queremos enfatizar es que la Evaluación no puede ser reducida a Assessment; de la misma manera que el Assessment no puede ser reducido a Testing (o aplicación de tests) y mucho menos Evaluación a Testing. Y justamente es esto último lo que PISA y SIMCE, así como otras pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales, pretenden que aceptemos (Amrein, & Berliner, 2002; Au, 2009; Kornhaber, & Orfield, 2001; Mathison, 2004).

Al reducir la evaluación a tests (i.e. un instrumento psicométrico) limitamos seriamente el significado, la riqueza y la complejidad de la primera, instrumentalizándola. Por lo tanto, decidir sobre el futuro de individuos o de grupos de individuos, la actuación y profesionalidad de un docente o sobre la calidad de un sistema educativo o decidir sobre el rumbo que han de adoptar las políticas públicas en educación, basándose única y exclusivamente en aplicación tests estandarizados, por numerosos y acumulativos que ellos sean, es un ejercicio cuestionable e irresponsable educativa y políticamente (Amrein, & Berliner 2002; Au, 2009; Madaus, 1988b), que además propicia concepciones simplistas del cambio educativo y de la toma de decisiones misma, y que genera un control tecnocrático y un interés productivista (Angulo, 1991; Habermas, 1968) sobre el sentido y el funcionamiento de los sistemas educativos y sus prácticas.

### Indicadores sociales

Aunque la preocupación por los indicadores de calidad es un tema cuyo origen puede situarse a mediados del siglo XIX, en las estadísticas estatales sobre educación elaboradas internamente por las administraciones públicas nacientes justo al comienzo de un período cuantitativo y de extensión de los sistemas educativos (Angulo, 2010), no es hasta los años 70 (Carmona Guillén, 1977; Smith, & Baker, 2001)<sup>(6)</sup>, y más exactamente a comienzo de los

(6) Merece la pena señalar que Carmona Guillén (1977) defiende el uso de indicadores sociales *criticando las insuficiencias de los indicadores económicos y la econometría*. Crítica que, de alguna manera, retomarían varias décadas después Stiglitz, Sen y Fituossi (2013). Como menciona Carmona Guillén (1977), el primer autor en emplear el término *indicador social*, fue Raymond A. Bauer (1966). En 1974 se lanzó el *International Journal Social Indicators Research* (Smith, & Baker, 2001). Véase también Kisilevsky & Roca (2013).

años 80, cuando el tema es recobrado con urgencia por las administraciones educativas de la mayoría de los países desarrollados y especialmente los miembros de la OECD<sup>(7)</sup>. Esta urgencia tendría que ser relacionada con varios acontecimientos importantes en la 'macro-política socio-económica' y en la 'macro-política educativa' de entonces.

En lo primero destaca, sin duda, la así llamada crisis fiscal del estado (O'Connor, 1973)<sup>(8)</sup>; crisis que derivó en una 'saturación de los estados de bienestar', en un consecuente deterioro de sus posibilidades y en una crítica generalizada a esta forma particular de concebir la acción pública que derivaría en políticas fuertemente neoliberales (Angulo, & Redón, 2012; Harvey, 2007; Steger, & Roy, 2011)<sup>(9)</sup>. Junto a ello, y en cierta medida como mecanismo cómplice de lo anterior, se encuentra la entrada de partidos conservadores en el gobierno de los principales países occidentales, además del escoramiento paralelo de los gobiernos socialdemócratas hacia planteamientos conservadores en sus propias políticas, en lo que se ha denominado *social-liberalismo* (Rodríguez Prieto, 2012).

En el lado de la macro-política educativa resulta necesario tener en cuenta que, para la mayoría, si no la totalidad, de los países desarrollados y para una gran parte de los que se encuentran en vías de desarrollo o de estabilización económica política, acaba en los años 70 un primer ciclo de consolidación

(7) Según Bottani (1996), en 1988 se lanzó el proyecto *International Indicators of Education Systems* (INES) de la OCDE. El primer informe "*Education at a Glance*" se publicó en 1992.

(8) Para O'Connor (1973) el origen mediato de la crisis fiscal habría que buscarlo en el modelo económico imperante, desde 1941, en las sociedades industriales de Occidente, donde el Estado es un motor decisivo en el proceso de acumulación de capital. Como el sector público no crece a expensas del sector privado y monopolista, sino que por el contrario el crecimiento del sector público es indispensable para el crecimiento de la ganancia del sector privado (algo que se ha demostrado en la crisis del 2008 (Stiglitz, 2015; Varoufakis, 2015; Wiñazky, 2017)). Se socializan los costes de la expansión del sector público -vía fiscal- pero no las ganancias privadas y del capital monopolista. En este contexto la 'revuelta de las clases medias' apoyó la llegada al gobierno de partidos conservadores y el anti-estado de bienestar; algo que, actualmente, se ha transmutado en el ascenso de partidos de extrema derecha populistas o postfascistas como los denomina Traverso (2018).

(9) Según Bryk y Hermanson (1993), el interés en USA por los indicadores en educación está relacionado con la aparición del informe "*A nation at risk*" (Gardner, et al., 1983), bajo la presidencia de Ronald Reagan. Ver también Burstein, Oakes y Guiton (1992).

cuantitativa, caracterizado por la estructuración de los propios sistemas educativos, la configuración de un mapa escolar compatible con las necesidades nacionales particulares, la extensión de la escolaridad (siendo en la mayoría de los casos de un 100% en primaria), y la acomodación de las leyes de educación obligatoria aprobadas a finales del siglo pasado (Angulo, 2010)<sup>(10)</sup>.

Tras este ciclo de consolidación cuantitativa, comienza un ciclo cualitativo, en el que prima, fundamentalmente, una vez cubiertas las más importantes necesidades 'cuantitativas', aquéllas cuestiones que tienen que ver con la calidad de los procesos y de los 'productos' educativos, y la calidad de la organización y coordinación del sistema. Sin embargo, este ciclo cualitativo comienza justamente cuando los enfoques que predominan son los conservadores; o dicho en otros términos, los enfoques que han resultado relativamente exitosos en la reestructuración de otras responsabilidades públicas: los enfoques de mercado (Angulo, 2010; Boli, Ramírez, & Meyer, 1990; Meyer, Kamens, & Benavot, 1992). No podemos, pues, olvidar que la determinación neoliberal y de mercado ha estado, y continúa, marcando cualquier aproximación a nuestro *conocimiento* sobre los sistemas educativos (Angulo, 1992, 1993, 1997; Angulo, & Redón, 2012). Con independencia de la validez métrica de nuestros indicadores, tanto su elección -qué indicadores utilizar-, como su uso -para qué propósito-, merecen un escrutinio ideológico y político severo<sup>(11)</sup>.

### ¿Qué son los indicadores sociales?

No es una tarea sencilla establecer una clara y tajante definición de lo que sea un indicador social o educativo. Ya a finales de los setenta, Carmona Guillén (1977), ofrece una selección de 18 definiciones. Oakes (1986), señala que un indicador educativo es un estadístico sobre el sistema educativo que revela algo sobre su actuación y su 'salud'. Al igual que un termómetro para la temperatura, un indicador debería aportar información esencial sobre el funcionamiento actual del sistema educativo<sup>(12)</sup>, cómo se desarrolla su

progreso, y prevenir problemas futuros. Bryk y Hermanson (1993), enfatizan la idea de que un indicador en educación es, formalmente, un estadístico que informa "sobre algún conjunto de unidades (escuelas, distritos, estados, países), y que proporciona información sobre una condición valiosa del sistema educativo" (Bryk, & Hermanson, 1993, p. 470). En la misma línea y dentro de la corriente de escuelas eficaces<sup>(13)</sup>, Scheerens (1990), también señala que se trata de un estadístico, pero añade un elemento clave: el indicador permite los juicios de valor sobre aspectos clave del sistema. Por ello, y enfatizando su supuesta naturaleza evaluativa, añade, se suele utilizar también el término "performance indicator" (Scheerens, 1990, p. 61).

Tras esta breve revisión, podemos afirmar que un indicador es un estadístico básico que mide algún aspecto del sistema educativo o social sobre el que se aplique; es decir, aunque no todo estadístico, y parece una obviedad afirmarlo, es un indicador, todo indicador ha de ser un estadístico y por ello ha de ser cuantitativo y medible. Sin embargo, cuando Scheerens (1990) añade que el indicador permite juicios de valor o, por decirlo de otro modo, justifica afirmaciones de valor, se encuentra de bruce con el problema o la guillotina de Hume entre el 'es' y el 'deber ser'<sup>(14)</sup>: entre el 'indicador' -él es- y el juicio de valor -el deber ser-. No podemos extendernos más en este punto, pero conviene recordar que por el mero hecho de que algo ocurra o exista no puede ser ni bueno ni malo, ni puede ser deseado o rechazado. Lo contrario sería caer en una falacia grave<sup>(15)</sup>.

Los cambios y mejoras sociales y educativas como señaló hace tiempo Nelkin (1975) no se apoyan o defienden por argumentos técnicos o por la tecnicidad de los mismo, ni por la objetividad o neutralidad que se suponen acarrear o en la que se

---

indicador como ejemplo para los sistemas educativos. La simplificación no tiene límites.

(13) Sobre el movimiento de escuelas eficaces como búsqueda del Santo Grial en educación, ver Angulo (2002).

(14) Sobre este tema, ver Widow Lira (2015).

(15) Rein (1976), ofrece una alternativa ingeniosa. Afirma que "No existe una codificación consensual de valores que permita una correspondencia clara y ordenada de conocimiento y valoración". (Rein, 1976, p. 71), por ello, propone una posición alternativa: enfoque de valor crítico, "Una función primordial del análisis es someter los objetivos a revisión crítica en lugar de simplemente tratarlos como dados... El enfoque de valor crítico toma la posición de que los valores no son simplemente deseos, sino que se basan en una estructura fundamental que es central para los procesos reales y, por ello, pueden convertirse en un tema significativo de debate" (Rein, 1976, p. 71).

---

(10) Aunque no podemos extendernos aquí, sería enormemente interesante analizar los indicadores desde la biopolítica, como modo de expresar el 'manejo' o la 'gestión' de la población y la sociedad. Ver Foucault (2007), Esposito (2011), Tejeda González (2011).

(11) En este breve documento no podemos, por motivos de extensión, detenernos en este análisis ideológico tan necesario.

(12) El ejemplo proviene de la misma Jeannie Oakes. Suele ser un recurso corriente utilizar la idea de termómetro-

apoyan<sup>(16)</sup>. En realidad, ocurre todo lo contrario: los argumentos técnicos, y los indicadores como estadísticos, propician un tipo particular de argumentaciones técnicas, son válidos en tanto refuerzan una decisión política - una política social o educativa- determinada y previa, y no al revés (Angulo, 1991).

Al fin y al cabo, un indicador no es más que un artificio (Tiana, 2013). Y como artificio, él mismo está sujeto a marcos políticos, sociales y valorativos. Por mucho que nos empeñemos en cuantificar y por mucho que pretendamos asegurar la objetividad y tecnicidad de los indicadores -de cualquier conjunto de indicadores-, siempre están marcados por su historicidad y su contexto. Como han afirmado Pomeraniec y San Martín (2016):

más allá... de su mayor o menor solidez científica, creer en las estadísticas es, en alguna medida, un acuerdo tácito: por un momento olvidamos que son fruto de un momento social e histórico y que detrás del número en apariencia inapelable hay controversias, desacuerdos e intereses (Pomeraniec, & San Martín, 2016, p. 34)

Es más, el creciente aumento y proliferación de indicadores, en los ámbitos sociales, económicos y educativos, denota en realidad una instancia de diseminación del pensamiento y la gobernanza corporativa en amplias esferas de la sociedad (Engle Merry, 2011), en otros términos, se trata en general de lo que Walsh (1994) denominó *surveillance-based approach*.

### **El indicador: Algo más que un estadístico**

Después de lo que acabamos de señalar, parecería que un indicador no es exclusivamente un estadístico. Un indicador es y ha de ser mucho más. Tomemos por ejemplo definición que *in extenso* nos ofrece Carmona Guillén (1977), "un indicador social es la medida estadística de un concepto o de una dimensión de un concepto o de una parte de aquélla, basado en un análisis teórico previo e integrado en un sistema coherente de medidas semejantes" (Carmona Guillén, 1977, p. 30).

(16) Esta cuestión tiene mucho que ver con la idea de gestión a través de instrumentos o basada en números (Desrosières, 2011; Grek, 2009; Porter 1995; Shore, & Wright, 2015), o educación basada en las evidencias (Biesta, 2007; Morrell, & Learmonth, 2015; Simons, 2003).

De esta definición<sup>(17)</sup> quisiera destacar dos características importantes: una es que todo indicador está relacionado con un concepto, o se refiere a un concepto; la otra es que cualquier indicador deriva de un análisis teórico previo. Por ello se puede afirmar que cualquier indicador o conjunto de indicadores expresan o representan un modelo conceptual del objeto o campo al que hace referencia. Cuando hablamos, pues, de indicadores en educación, estamos en realidad ofreciendo algo más que una herramienta técnico-estadística, estamos mostrando nuestros modelos, supuestamente teóricos, y nuestra perspectiva sobre la educación. Por lo tanto, la crítica a cualquier conjunto de indicadores no puede hacerse solamente a su -por así decir- valor técnico, sino, especialmente, a su valor teórico. Su relevancia no es meramente empírica, sino fundamentalmente teórica: ¿qué elementos fundamentales representa el sistema de indicadores? ¿qué modelo de educación y escuela, le subyace? Son dos de las preguntas clave que habría que lanzar sobre cualquier propuesta de indicadores (Ver Anexo 1, Figura 1A).

Deberíamos pues, ser enormemente precavidos para no dejarnos arrastrar por la simplicidad de algunas propuestas. Cuanto más simple es el conjunto de indicadores más simple y simplificada es la visión del objeto al que se refieren. Como ya advirtieron Bryk y Hermanson en la década de los noventa, hay que estar preocupado por mucha de la retórica que legitima y apoya

una visión bastante simplista de las escuelas, cómo se controlan y cómo la nueva información puede influir en la actividad futura. Más específicamente, la retórica tiende a suponer que las acciones escolares pueden representarse adecuadamente como una función de producción. (Bryk, & Hermanson, 1993, p. 453).

Y añaden

estas concepciones tienen como base el modelo de producción mecanicista que domina la ciencia social cuantitativa. Se presume que las operaciones de las escuelas se pueden ver como un conjunto de cadenas lineales y aditivas de causa y efecto, donde las

(17) Esta definición, a pesar de estar datada en 1977, es una de las más completas que hemos podido encontrar.

deficiencias en tales sistemas de producción a menudo se pueden identificar con un solo factor específico o un pequeño conjunto de factores. Se argumenta que los indicadores pueden ayudar a identificar estas debilidades y permitir que los actores de políticas resuelvan estas necesidades (Bryk, & Hermanson, 1993, p. 456).

### **Los indicadores no son la solución**

Como acabamos de enfatizar resulta ser enormemente cuidadosos y críticos en relación a conjuntos de indicadores que simplifican fundamentalmente nuestra forma de percibir y entender la educación, especialmente si provienen de organizaciones no gubernamentales con claros intereses neoliberales o economicistas (Loughland, & Thompson, 2016), y si se pretenden utilizar, lo que es todavía peor, en procesos de *accountability* (Apple 2007; Hodkinson, 2008; Nichols, & Berliner, 2005). Aceptemos en todo caso que los indicadores no son inamovibles; de hecho, cambian con el tiempo. Basta mirar cómo los indicadores de la OECD en su informe periódico *Education at a Glance*, han ido cambiando desde su primera publicación en 1992 hasta la publicación de 2017 (OECD, 2017). Junto a ello, hemos de enfatizar que los indicadores indican, pero no señalan las causas de los problemas que puedan detectar; ni nos ofrecen las soluciones al problema.

Haciendo uso de la clásica equiparación que mencionamos antes, sería como creer que aplicando un termómetro que nos midiese la temperatura corporal, sabríamos qué dolencia padece la persona y qué solución aplicarle.

Aunque construyamos los mejores indicadores, nunca identificarán las causas, ni aportarán soluciones inequívocas a los problemas educativos. Al final, las interpretaciones sobre lo que signifiquen los indicadores y las decisiones sobre qué políticas aplicar estarán influidos tanto por valores como por conocimientos. Los indicadores no pueden hurtar las decisiones fundamentales sobre la escolaridad del proceso político, de la reflexión y el debate entre los administradores y el público, responsables, todos ellos, de la salud de su funcionamiento (Oakes, 1986, p. 23).

Teniendo en cuenta estas breves advertencias, los indicadores que necesitaríamos tendrían que estar diseñados para informar verazmente:

pues “deberían proporcionar información que aliente a los participantes escolares a reflexionar y examinar más detenidamente sus propias actividades. Deberían ayudar al público a elaborar comprensión más profunda de las instituciones y los procesos de educación donde sea que ocurran en nuestra sociedad, no sólo en las escuelas. (Bryk, & Hermanson, 1993, p. 466).

Y ello, es mucho más complejo y políticamente más comprometido de lo que muchas propuestas, y las organizaciones que las formulan, estarían dispuestas a admitir.

### **Estándares en educación**

La estandarización y los procesos de estandarización han sido y son un elemento clave de nuestra cotidianeidad desde, cuando menos, la modernidad y especialmente la revolución industrial<sup>(18)</sup>, “La estandarización se ha convertido en una característica central de la vida social y cultural en la modernidad” (Leigh Star, & Lampland, 2009, p. 27). 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. En este sentido las formas de estandarización son muy variadas, tal como sugiere el siguiente cuadro (Figura 3).

Por ello, dada esa presencia -ahora imperceptible y cotidiana- de la estandarización, resulta extremadamente raro, pero por ello mismo necesario, ponerla en cuestión. Se sigue defendiendo la estandarización como valiosa y necesaria (Leigh Star, & Lampland, 2009), incluso como elemento clave de la equidad (Unterhalten, 2009). Parece como si ella, i.e. sin cierto grado de estandarización, no podríamos organizarnos, producir, generar riqueza y hasta entendernos. Sin embargo, incluso aceptando

(18) No podemos entrar aquí a analizar qué es o no es la modernidad. Ver Rubert de Ventós (2006). Tenemos, no obstante, que señalar que la *Encycloplédie*, ese gran logro de la Ilustración francesa, fue el primer registro detallado no sólo de profesiones e industrias, sino también de sus instrumentos y procedimientos. Un hito sin duda en la estandarización pre-industrial (Blom, 2007).

su valor en los modos de producción<sup>(19)</sup>, cuando la extendemos a los campos de la vida y la interacción social, como la educación, la estandarización se convierte en un problema no en la solución.

---

(19) Véase no obstante, los trabajos de revisión crítica de la estandarización recogidos en Leigh Star y Lampland (2009).

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

**Figura 3**

*Tipos de estandarización*

Fuente: Busch, L. (2000). *The moral economy of grades and standards*.

### ¿Qué es un estándar?

Una aproximación crítica a un concepto necesita de la aclaración, aunque mínima, del concepto mismo. Es más, en un terreno, como acabamos de señalar, en el que la estandarización es por su extensión y penetración tan fuerte en, por decirlo a la manera de Habermas (1968, 1987), los mundos de la vida<sup>(20)</sup>, deberíamos situarnos con cierta claridad sobre lo que estamos hablando y discutiendo, pero partiendo justamente de las definiciones usadas en el campo de la educación y la psicología. ¿Qué es, pues, un

estándar? Una definición -en sí misma estándar- procede de 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.

(<https://www.bsigroup.com/en-GB/standards/Information-about-standards/what-is-a-standard/>).

(20) El concepto de mundo de vida o *Lebenswelt* no es original de Habermas. Tendríamos que atribuírselos a Edmund Husserl (1960) en filosofía, y a Alfred Schütz (1972, 1973), en sociología, que lo tomó a su vez de Husserl.

Esta idea se traslada, *mutatis mutandis*, al campo de la educación y de la psicología. Un estándar es “un grado definitivo de logro académico establecido por autoridad, costumbre o consenso y utilizado como un punto de referencia fidedigno para informar el nivel de logro de un estudiante” (Sandler, 1987). Lo importante aquí es que no sólo definen estándar como un proceso o un producto con un alto grado de uniformidad, sino que señala que es una *manera acordada de hacer algo*. Dicho así, la clave se encuentra *cómo se llega al acuerdo*. En principio parece que la estandarización es por sí misma un proyecto válido e incluso democrático, en las tres opciones que nos presenta Sandler (1987).

Pero sea como fuere, un estándar no puede ser algo impreciso. Aceptar un estándar es aceptar algo que podemos *apreciar, denotar, señalar y alcanzar*. Por eso, con independencia de su origen, al final un estándar ha de ser medible; y justamente es la medición lo que valida su aceptación como costumbre, como resultado de autoridad y como consenso. Aceptamos un estándar porque podemos medirlo y alcanzarlo y podemos medirlo porque es uniforme y no está sujeto a vaivenes, ni a subjetividades. El acuerdo se basa en la *objetivación* de lo que establecemos como logro o norma. En este punto, tenemos que enfatizar que nos encontramos con un proceso no sólo de legitimidad *política*, son por decirlo así de *legitimidad bidireccional*.

Teniendo en cuenta que, como señala Tyler (2006), la legitimidad describe una propiedad psicológica “de una autoridad, institución o acuerdo social que lleva a los que están conectados a ella a creer que es apropiado, adecuado y justo” (Tyler, 2006, p. 375); postular un estándar ya sea apoyándose en el consenso, en la autoridad o incluso en la costumbre (en la medida en que lo acostumbrado es lo que justamente podemos ‘percibir’, lo concreto que hemos aceptado sin lugar a dudas) sólo es posible a través de un acuerdo o aceptación de su objetividad; el acuerdo se logra con la medición de lo que se pretende lograr o normar, el estándar es legítimo porque podemos medirlo.

### **Estándares en educación: Legitimidad y equidad**

En su famoso texto *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*, Habermas (1975)<sup>(21)</sup> señaló que aunque su crisis pueda originarse en la economía, se vehiculaba, sin embargo, a través de tres ámbitos: racionalidad, motivación y legitimidad<sup>(22)</sup>. El primero estaba relacionado con la incapacidad estructural de gestión administrativa y de organización de la intervención; el segundo, con la falta de confianza en la esfera privada e interclasista de promoción social y económica, en la disolución de la ideología del logro individual y del esfuerzo individual recompensado. Por último, el tercero, se entronca con los déficits de justificación pública, consenso social y aceptación y cohesión cultural necesarios. Véase que la única manera de sustentar legitimidad y de mantenerla, se encuentra en encontrar un mecanismo racional y motivacional al mismo tiempo. La justificación pública, es decir, la justificación de las políticas estatales y emanadas de la administración, cobran sentido y ocupan su lugar siempre que vengan racionalmente justificadas y sirvan, por extensión, a asegurar la posibilidad de mejora de los individuos.

En este marco se inscriben los estándares. Los estándares legitiman porque son racionales<sup>(23)</sup>; es decir, se basan en procedimientos objetivos u objetivables y permiten, a su vez, plantear metas, logros y normas que son alcanzables; y son alcanzables justamente porque son medibles y no están sujetos al devenir social o político. Pero también legitiman porque ofrecen una salida, un futuro posible en el mundo social. Si los sujetos se atienen a los estándares, si los emplean o los alcanzan, su situación será mucho mejor, social, económica y educativa, que si se desvían de la norma o se desmarcan del estándar, por así decir<sup>(24)</sup>. En esta precisa medida los estándares son un garante de la *equidad social*, que es como defienden su papel en la política educativa.

(21) He aplicado estas ideas también al papel *legitimador* de la evaluación de los sistemas educativos en Angulo (1995).

(22) En Homólova (2018), se encuentra un tratamiento más actualizado de *la legitimación política*.

(23) Beetham (1991), en relación a la legitimidad política señala que eficacia y legitimidad están unidas. Las instituciones eficaces ganan legitimidad y la legitimidad contribuye al gobierno eficaz. En realidad, es otra manera más cruda, *de plantear la racionalidad*. Pareciera que la eficacia *-tout court-* en el gobierno, así como en la acción social y educativa, es lo que aporta racionalidad.

(24) Desviarse de la norma no es ni muchísimo menos negativo; algo que olvidamos con mucha frecuencia en educación. *La norma*, i.e. *el estándar*, invisibiliza lo diferente y en esta medida forcluyen la inclusión y la diversidad.

Repitámoslo: sólo si establecemos estándares comunes en la educación podemos asegurar que la equidad permeabilice el sistema. El estándar traduce un trato igual, una meta semejante, una igualdad uniformadora, que son la base de la equidad. El sistema, los procesos, las determinaciones tienden y fomentan la equidad en la medida en que los estándares exigen que todo sujeto dentro del sistema educativo tenga asegurado su logro; nos obliga a que ese logro, resultado, aprendizaje marcado por el estándar tenga que ser alcanzado por cada sujeto (niño o niña) en el sistema educativo. Como dejó señalado Diana Ravitch (1995):

la escuela común está concebida para enseñar a todos los estudiantes, incluidos los de familias inmigrantes, un lenguaje y un plan de estudios comunes. Establecer estándares consiste en garantizar que todos los estudiantes aprendan un cierto conjunto de habilidades y conceptos para tener la oportunidad de participar en la vida estadounidense. (Ravitch, 1995, p. 25).

Aquí no hay trato desigual: todos tienen, cambiando la dirección del argumento, *el derecho de lograr el estándar común y el sistema, i.e. los docentes, la obligación a que todo sujeto lo logre*. El garante de la equidad es, planteado así, el estándar (Ferrer, 2006), o como asevera el MINEDUC<sup>(25)</sup>, una característica del estándar es precisamente garantizar la equidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Un ejemplo, además de los currícula nacionales, especialmente ilustrador lo encontramos en la propuesta de Hirst (1987), quien publicó un listado alfabético de 7500 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 aquél que desee aprender de nuestra cultura” (Hirst, 1987, p. 146). Este ejemplo es, por decirlo así, un modelo reducido pero válido de los currícula que se publican tanto en Chile como en España<sup>(26)</sup>, con una particularidad

diferencial. No se los denomina estándares de conocimiento, sino estándares de aprendizaje. Este cambio de denominación aparentemente sutil, lo que además de *psicologizar e individualizar* el proceso de enseñanza (Biesta, 2005), refuerza el sentido de logro medible y evaluable (assessment) y con ello, lo sitúa bajo el paraguas de las pruebas estandarizadas<sup>(27)</sup>. Pero antes de ello, preguntémonos si, en realidad, necesitamos estándares, al menos para asegurar mínimamente la equidad en el sistema educativo a toda la población, tal como señalan los discursos oficiales que hemos mencionado y los discursos de técnicos y expertos.

Quizás el punto clave para dar respuesta a esta pregunta, apremiante tanto en la política pública, como en la práctica docente, se encuentre en el sentido de la equidad. Quisiera ofrecer una aproximación simple, pero que creo suficientemente interesante al problema de la equidad, de tal manera que nos permita resituarla en unos parámetros distintos y mucho más pertinentes. Unterhalten (2009), ha diferenciado entre *equity from above* y *equity from below* (equidad desde arriba; equidad desde abajo).

La primera, hace referencia a la forma de regular acciones de acuerdo a reglas que sirvan de marco para la sociedad. Por ejemplo, establecer una escolaridad para todos, construir escuelas públicas, garantizar un marco mínimo curricular<sup>(28)</sup>, el aseguramiento de la alimentación sana en los centros, la apertura de centros técnicos para la

---

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).

(27) Incluso como enfatiza Biesta (2005): uno de los principales problemas con el nuevo lenguaje de aprendizaje es que permite una reescritura del proceso de educación en términos de una transacción económica, es decir, una transacción en la que (i) el aprendiz es el (potencial) consumidor, el que tiene ciertas necesidades, en las que (ii) el maestro, el educador o la institución educativa se convierte en el proveedor, es decir, el que está allí para satisfacer las necesidades del alumno, y donde (iii) la educación misma se convierte en un producto a ser proporcionado o entregado por el maestro o la institución educativa y para ser consumido por el alumno. (Biesta, 2005, p. 58).

(28) Entiéndase un marco mínimo, pero no los currícula que actualmente se publican que pretenden recoger objetivos, estándares, indicadores, competencias, contenidos, metodologías y procedimientos de evaluación. Ver nota 22.

---

( 25 ) Ver <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>

( 26 ) 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

formación profesional. 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 equidad responsabilidad de las escuelas y por ende de la comunidad educativa. Dicha equidad implica, en palabras de Unterhalten (2009):

cierta aceptación de un espacio de negociación en el que las preocupaciones particulares de grupos o individuos, en por ejemplo el contenido del plan de estudios, 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 intensidad 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, y lo que más se valora es el proceso de establecer las relaciones consideradas y justas que apoyen la negociación, el cuestionamiento y discusión (Unterhalten, 2009, p. 417).

La diferencia entre ambas queda clara. La primera es una equidad general y *universal* que aportan las administraciones del estado en relación a satisfacer dichas necesidades y derechos. La segunda, se incrusta en el territorio del diálogo, en la negociación y cuestionamiento dentro de las escuelas. Ello correspondería a un proceso deliberativo en relación tanto al curriculum como a la práctica docente. La equidad aquí no se alcanza por estándares, sino a través del análisis profesional de los contextos sociales, de las necesidades y de las posibilidades de los sujetos. Esta equidad, como no deja de señalar la misma Elaine Unterhalten (2009), es prácticamente equivalente a la idea de capacidad (*capability*) (Nussbaum, 2012).

De todas maneras, como señala Noddigs (2013), “pretender que la equidad avanzará al forzar un curriculum estandarizado en todos los estudiantes, en realidad *pone en riesgo nuestra democracia*” (Noddings, 2013, p. 143).

### **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 Charters (1922), y al empleo del *scientific management* de Taylor (1970), en la educación y a la reforma de los objetivos concretos y los objetivos operativos de conducta de los años sesenta (Angulo, 1989c; Gimeno Sacristán, 1982)<sup>(29)</sup>. En este desarrollo histórico<sup>(30)</sup> hay que enmarcar el actual Global Educational Reform Movement (GERM), en el que la estandarización es una de sus características más notables, que a su vez da pie a la extensión de las

(29) 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 escritas concisas de lo que se espera que los estudiantes sepan y puedan hacer en una etapa específica de su educación. Los estándares de aprendizaje describen los objetivos educativos, es decir, lo que los estudiantes deberían haber aprendido al final de un curso, nivel de grado o intervalo de grados, pero no describen o imponen ninguna práctica de enseñanza, currículo 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 declaraciones breves 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 los

objetivos académicos interinos que los maestros establecen para los estudiantes que estén intentando cumplir con estándares de aprendizaje más completos. Tomado de <https://www.edglossary.org/understanding-standards/>.

La hermenéutica vacía a la que se somete a los docentes es, como los ejemplos indican, enorme, y si añadimos indicadores, la cuestión se complica aún más e innecesariamente. Quizás deberíamos entender que todos estos conceptos en los que se quiere articular un curriculum no sirven para la calidad docente, sino para el control administrativo del trabajo docente, alejándole además de cualquier iniciativa innovadora. Parece que la burocracia del control/medición, ha de estar por encima de la capacidad creativa de los docentes y de su apreciación de los contextos vitales, sociales y culturales del alumnado.

(30) También tendríamos que añadir aquí los desarrollos de la psicología de la instrucción de finales de los sesenta. Ver Gagné (1962, 1975).

pruebas estandarizadas (test). Como señala Sahlberg (2012):

desde finales de la década de 1980, los planes de estudio prescritos centralmente, con objetivos de desempeño detallados y, a menudo, ambiciosos, tests frecuentes a alumnos y maestros, y la rendición de cuentas basada en tests han caracterizado la 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 escuela, calidad y efectividad (Sahlberg, 2012)<sup>(31)</sup>.

Estas reformas basadas en estándares (RBE) poseen la espúrea cualidad de ofrecer una narrativa de una lógica enormemente simple. Argumenta Casassus (2010):

El planteamiento es el siguiente: 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 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. (Casassus, 2010, p. 86)

Esta narrativa es actualmente parte del sentido común (Casassus, 2010), o por decirlo en términos gramscianos el *senso comune* (Crehan, 2018)<sup>(32)</sup>, de

---

( 31 ) Disponible en <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>

(32) 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 con ellos al llamado para obtener una definición clara de los resultados deseados de la educación y de poseer una manera de medir el éxito de los estudiantes en términos de estos resultados. (National Research Council, 2001, <https://www.library.illinois.edu/sshel/education/edustandards/>).

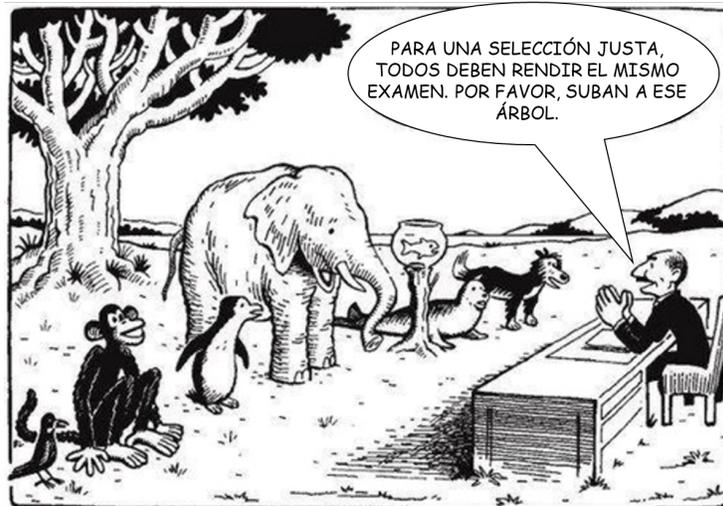
En respuesta a las preocupaciones sobre el logro educativo de los estudiantes en los Estados Unidos, los estados individuales están estableciendo conjuntos de estándares de aprendizaje definidos por nivel de grado o grupos de calificaciones. Los planes de estudio y los sistemas de evaluación se organizan en torno a estas expectativas en las áreas de las materias principales. En general, los estándares identifican las habilidades medibles que un

las administraciones educativas, de los profesionales que, alejados de las escuelas, trabajan en ellas y lamentablemente, de muchos docentes y padres y madres. Sin estándares parece que la educación se convierte en un proceso poco riguroso, confuso y arbitrario. Pero son los estándares justamente los que obliteran cualquier proceso de diálogo, descubrimiento, innovación y creatividad en la educación (Egan, 2008; Reggio Emilia, 2011; Wrigley, 2007)<sup>(33)</sup>. Ya es tiempo de comenzar a desmontarlos y 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; Tienken, 2017).

---

estudiante debe tener en ciertos puntos del camino educativo <https://publishers.org/priorities-positions/educational-standards>

(33) Ver también Egan (2008), López Melero (2018), Robinson (2015).



**Figura 4**

*La estandarización en la práctica*

Fuente: <https://henrykotula.com/2016/03/29/cartoon-fair-selection-process/>

## Referencias

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n18.2002>
- Angulo Rasco, J. F. (1988). Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286, 193-207.
- Angulo Rasco, J. F. (1989a). Hacia una nueva racionalidad educativa: La enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7, 23-36.
- Angulo Rasco, J. F. (1989b). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum. *Investigación en la Escuela*, 8, 15-26.
- Angulo Rasco, J. F. (1989c). La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: Un análisis crítico. *Revista de Educación*, 289, 175-214.
- Angulo Rasco, J. F. (1991). Racionalidad tecnológica y tecnocracia: Un análisis crítico. En *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 315-342). Madrid, España: CIDE/ Universidad Complutense de Madrid.
- Angulo Rasco, J. F. (1992). El caballo de Troya: Calidad de enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 62-69.
- Angulo Rasco, J. F. (1993). Evaluación del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 8-15.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En J. F. Angulo Rasco, & N. Blanco, (Comps.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, España: Aljibe.
- Angulo Rasco, J. F. (1995). La evaluación del sistema educativo: Algunas respuestas al por qué y al cómo. En *Volver a pensar la educación*, Vol. II: Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica) (pp. 194-218). Madrid, España: Morata.
- Angulo Rasco, J. F. (1997). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En J. F. Angulo, A. Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán, M. A. Santos Guerra, X. Torres Santomé, M. López Melero, *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 17-37). Madrid, España: Miño y Dávila.
- Angulo Rasco, J. F. (2002). La planificación de la mejora de la escuela: El laico grial del cambio educativo. En M. Muñoz-Repiso Izaguirre, & F. J. Murillo Torrecilla, (Coords.), *La mejora de la escuela* (pp. 127-164). Barcelona, España: MECD-Octaedro.
- Angulo Rasco, J. F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo: ¿Internacionalizar o globalizar? En J. Gimeno, (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 478-497). Madrid, España: Morata.
- Angulo Rasco, J. F., & Redon, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: La pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 27-46.
- Apple, M. (2007). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies* 1(1), 4-19.
- Au, W. (Ed.). (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York, NY: Routledge.
- Au, W. (2012). *Critical curriculum studies: Education, consciousness and the politics of knowing*. New York, NY: Routledge.
- Bauer, R. A. (1966). *Social indicators*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Beetham, D. (1991). *The legitimation of power*. London, UK: Macmillan Education.
- Berlak, H., Newmann, F. M., Adams, E., Archbald, D. A., Burgess, T., Raven, J., & Romberg, T. A. (1992). *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany, NY: State University of New York.
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Blom, P. (2007). *Encyclopédie: El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Madrid, España: Anagrama.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Boli, J., Ramírez, F., & Meyer, J. (1990). Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas. En P. Altbach, & G. Kelly, (Comps.), *Nuevos enfoques en educación comparada* (pp. 123-152). Madrid, España: Mondadori.
- Bottani, N. (1996). OECD international education indicators. *International Journal of Educational Research*, 25(3), 279-288.  
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)82857-6](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)82857-6)
- Bryk, A., & Hermanson K. L. (1993). Educational indicator systems: Observations on their structure, interpretation, and use. *Review of Research in Education*, 19, 451-484.  
<https://doi.org/10.3102%2F0091732X019001451>
- Burstein, L., Oakes, J., & Guiton, G. (1992). Education indicators. In M. C. Alkin, (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (Vol. 2, pp. 410-418). New York, NY: Macmillan.
- Busch, L. (2000). The moral economy of grades and standards. *Journal of Rural Studies*, 16(3), 273-283.  
[https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(99\)00061-3](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(99)00061-3)
- Carmona Guillén, J. A. (1977). *Los indicadores sociales hoy*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares. Un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5(9), 85-107.
- Charters, W. W. (1922). Activity analysis and curriculum construction. *Journal of Educational Research*, 5(5), 357-367.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1922.10879264>
- Clarke, M. M., Madaus, G. F., Horn C. L., & Ramos, M. A. (2000). Retrospective on educational testing and assessment in 20th century. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 159-181.  
<https://doi.org/10.1080/002202700182691>
- Conner, C. (1991). *Assessment and testing in the primary school*. Basingstoke, UK: The Falmer Press.
- Crehan, K. (2018). *El sentido común en Gramsci: La desigualdad y sus narrativas*. Madrid, España: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment: Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Desrosières, A. (2011). Las palabras y los números: Para una sociología de la argumentación estadística. [Les mots et les nombres: Pour une sociologie de l'argument statistique]. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 14(19), 75-101.
- Egan, K. (2008). *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Engle Merry, S. (2011). Measuring the world: Indicators, human rights, and global governance. *Current Anthropology*, 52(S3), 83-95.  
<https://doi.org/10.1086/657241>
- Esposito, R. (2011). *Bios, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en educación: Implicancia para su aplicación en América Latina*. Santiago, Chile: Preal.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gagné, R. M. (1962). Military training and principles of learning. *American Psychologist*, 17(6), 89-91.  
<http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0048613>
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, D. F.: Diana.
- Gardner, D. P., et al. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform. A report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by the National Commission on Excellence in Education*. Washington, D. C.: Department of Education.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Toward a theory of educational assessment*. London, UK: The Falmer Press.
- Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona, España: Antoni Bosch.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.  
<https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, España: Tecnos.
- Habermas, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: AKAL.
- Hirsch, Jr, E. D. (1987). *Cultural literacy. What every*

- American needs to know*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Hodkinson, P. (2008). Scientific research, educational policy, and educational practice in the United Kingdom: The impact of the audit culture on further education. *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 8(3), 302-324. <https://doi.org/10.1177/1532708607310787>
- Homólova, P. (2018). Theories of police legitimacy. Its sources and effects. *Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et Historica*, 2, 93-113. <https://doi.org/10.14712/24647055.2018.6>
- House, E. R. (2015). *Evaluating: Values, biases, and practical wisdom*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Husserl, E. (1960). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- James, M. (2010). Educational assessment: Overview. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd ed. (Vol. 3, pp. 161-171). Oxford, UK: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01713-9>
- James, M. (2017). Embedding formative assessment in classroom practice. In R. Maclean, (Ed.), *Life in schools and classrooms: Past, present and future, Part IX: Understanding students and pupils: assessing student learning* (pp. 509-525). Singapore: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5\\_31](http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_31)
- Kisilevsky, M., & Roca, E. (Coords.). (2013). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid, España: OEI.
- Kornhaber, M. L., & Orfield, G. (2001). High-stakes testing policies: Examining their assumptions and consequences. In G. Orfield, & M. L. Kornhaber, (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education* (pp. 1-19). New York, NY: Century Foundation.
- Lampland, M., & Leigh Star, S. L. (Eds.). (2009). *Standards and their stories: How quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Leigh Star, S. L., & Lampland, M. (2009). Reckoning with standards. In M. Lampland, & S. L. Star, (Eds.), *Standards and their stories: How quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life* (pp. 24-33). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Linn, R. L. (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 115(1), 1-16. <https://doi.org/10.3102%2F01623737015001001>
- Linn, R. L. (2001). A century of standardized testing: Controversies and pendulum swings. *Educational Assessment*, 7(1), 29-38. [https://doi.org/10.1207/S15326977EA0701\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326977EA0701_4)
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid, España: Morata.
- Loughland, T., & Thompson, G. (2016). The problem of simplification: Think-tanks, recipes, equity and 'turning around low-performing schools'. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 111-129. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-015-0190-3>
- MacDonald, B. (1988). Evaluation. In A. Bullock, (Comp.), *The Fontana dictionary of modern thought* (p. 291). London, UK: Fontana Press.
- Madaus, G. F. (1985a). Testing as an administrative mechanism in educational policy: What does the future hold? *Educational Horizons*, 63, 34-39.
- Madaus, G. F. (1985b). Public policy and testing profession - You've never had it so good? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 4(4), 5-11. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1985.tb00294.x>
- Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner, (Comp), *87th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 83-121). Chicago, IL: The NSSE Press.
- Madaus, G. F. (1990). *Testing as a social technology: The inaugural Boisi lecture in education and public policy*. Boston, MA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- Mathison, S. (2004). A short history of educational assessment and standards-based educational reform. In S. Mathison, & E. Wayne Ross, (Eds.), *The nature and limits of standards-based reform and assessment* (pp. 3-14). New York, NY: Teachers College Press.
- Meyer, J., Kamens, D., & Benavot, A. (Eds.). (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. London, UK: The Falmer Press.
- Morrell, K., & Learmonth, M. (2015). Against evidence-based management, for management learning. *Academy of*

- Management Learning & Education*, 14(4), 520-533.  
<http://dx.doi.org/10.5465/amle.2014.0346>
- Nelkin, D. (1975). The political impact of technical expertise. *Social Studies of Science*, 5(1), 35-54.  
<https://doi.org/10.1177%2F030631277500500103>
- Nichols, S., & Berliner, D. (2005). *The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing*. Tempe, AZ: ASU-EPRU.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508483.pdf>
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Una propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- O'Connor, J. (1973). *The fiscal crisis of the State*. London, UK: Transaction Publishers.
- Oakes, J. (1986). *Educational indicators: A guide for policymakers*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.  
[https://www.rand.org/pubs/occasional\\_papers-education/OPEo1.html](https://www.rand.org/pubs/occasional_papers-education/OPEo1.html)
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Pomeraniec, H., & San Martín, R. (2016). *¿Dónde queda el Primer Mundo? El nuevo mapa del desarrollo y el bienestar*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Porter, T. (1995). *Trust in numbers*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ravitch, D. (1995). *National standards in American Education: A citizen's guide*. Washington D. C.: The Brookings Institution.
- Reggio Emilia. Escuelas Infantiles. (2011). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid, España: Morata.
- Rein, M. (1976). *Social Science & Public Policy*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Rodríguez Prieto, R. (2012). De la socialdemocracia al socialliberalismo: La democracia en la encrucijada: declive, renuncias y alternativas. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 28, 293-322.
- Rubert de Ventós, X. (2006). *Crítica de la Modernidad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sahlberg, P. (2012). Global Educational Reform Movement is here! Disponible en <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>
- Sandler, R. D. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191-209.  
<https://doi.org/10.1080/0305498870130207>
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. (2004). Perspectives on education quality, education indicators and benchmarking. *European Educational Research Journal*, 3(1), 115-138.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London, UK: SAGE.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.  
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X029007004>
- Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28.  
<https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Simons, H. (2003). Evidence-based practice: Panacea or over promise? *Research Papers in Education*, 18(4), 303-311.
- Smith, T. M., & Baker, D. P. (2001). Worldwide growth and institutionalization of statistical indicators for education policy-making. *Peabody Journal of Education*, 76(3-4), 141-152.  
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2001.9681995>
- Stake, R. E. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.
- Steger, M. B., & Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Stiglitz, J. E. (2015). *Caída libre: El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*. Madrid, España: Taurus.
- Stiglitz, J. E.; Sen, A., & Fituossi, J. P. (2013). *Medir nuestras vidas: Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. Barcelona, España: RBA.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y*

- abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata.
- Swaffield, S. (Ed.). (2008). *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. Abingdon, UK: Routledge.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(4), 433-449.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Taylor, F. W. (1970). *Management científico*. Barcelona, España: Orbis.
- Tejeda González, J. L. (2011). Biopolítica, control y dominación. *Espiral*, 18(52), 77-107.
- Tiana, A. (2013). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. En Kisilevsky, M., & Roca, E. (Coords.). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid, España: OEI.
- Tienken, C. H. (2017). *Defying standardization: Creating curriculum for an uncertain future*. London, UK: Rowman & Littlefield.
- Traverso, E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375-400.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.1029.04.190038>
- Unterhalten, E. (2009). *What is equity in education? Reflections from the capability approach*. *Studies on Philosophy of Education*, 28, 415-424. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7>
- Varoufakis, Y. (2015). *El minotauro global*. Madrid, España: Penguin Random.
- Walsh, K. (1994). Quality, surveillance and performance measurement. En K. A. Riley, & D. L. Nuttall, (Eds.), *Measuring quality: Education indicators - United Kingdom and international perspectives* (pp. 49-68). London, UK: The Falmer Press.
- Widow Lira, F. (2015). La Ley de Hume en Hume: La discusión de la interpretación analítica del Treatise III, 1, i. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 32(2), 415-434.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ASHF.2015.v32.n2.49971](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ASHF.2015.v32.n2.49971)
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiñazky, A. (2017). *La crisis mundial capitalista y el capital ficticio*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramientas.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid, España: Morata.

#### Sobre el autor:

**José Félix Angulo Rasco** es Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Filosofía y Letras, Sección de Psicología y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Málaga. Actualmente desarrolla la línea de investigación: Evaluación y Curriculum para la Inclusión, en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

ANEXOS

Categorización de los indicadores de educación a nivel de sistema

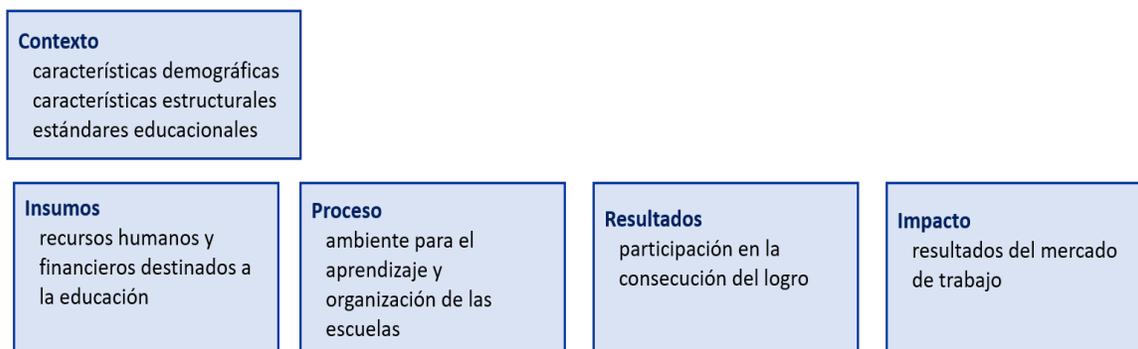


Figura 1A

Algunos ejemplos de indicadores

Fuente: Traducido y adaptado de Scheerens, J. (2004). *Perspectives on education quality: Education indicators and benchmarking.*

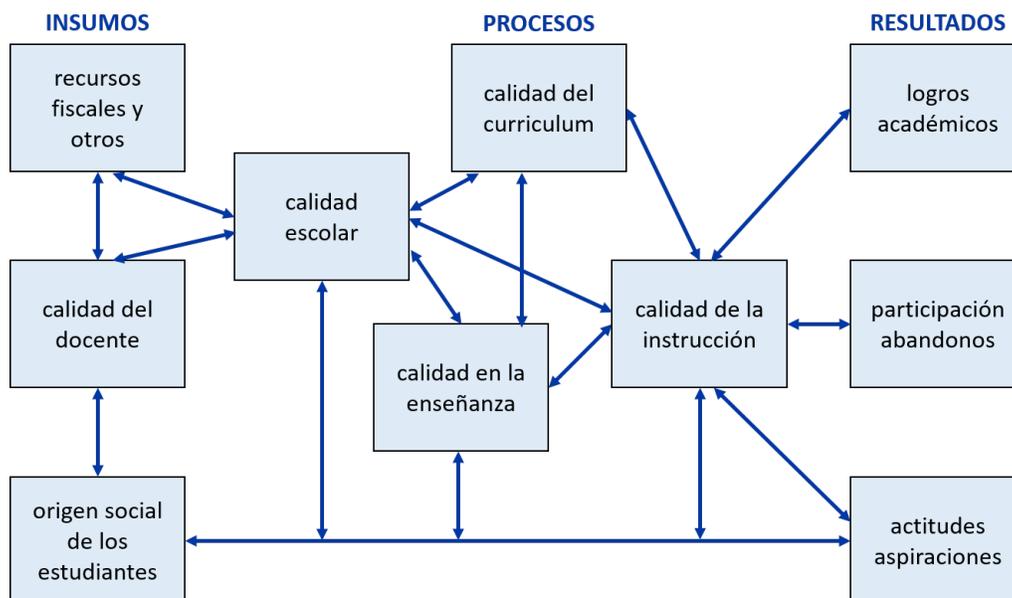
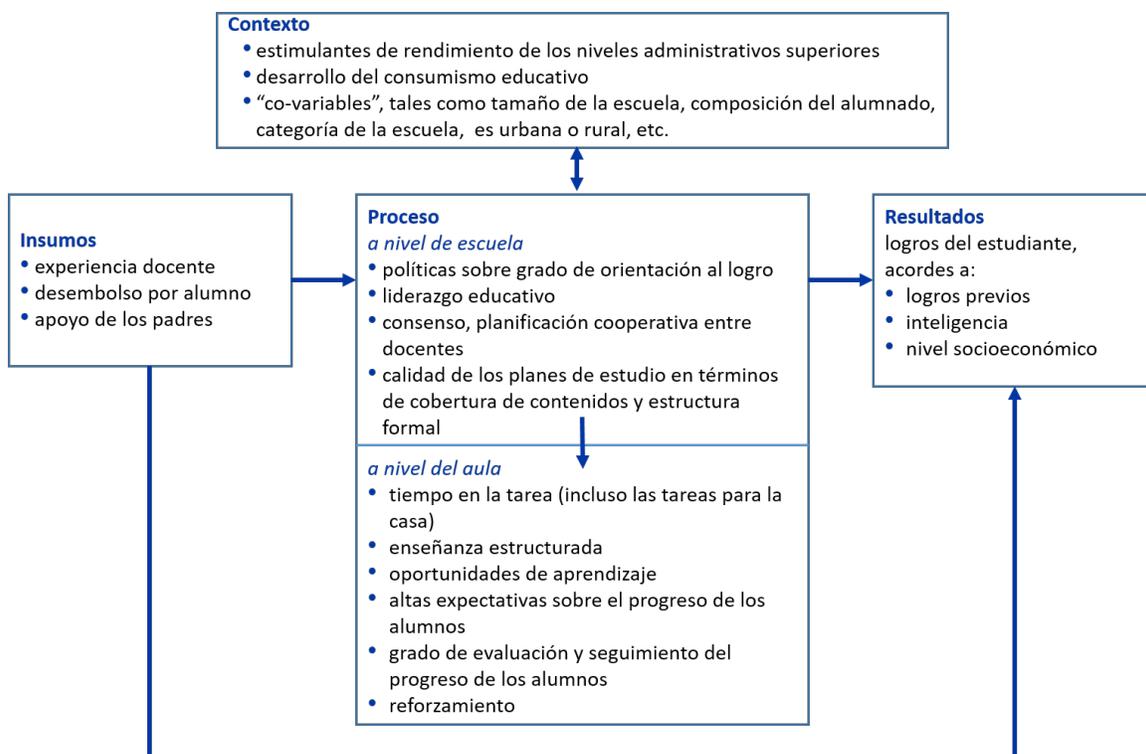


Figura 2A

Modelo comprensivo del sistema de enseñanza.

Fuente: J. Oakes. (1987). *Educational indicators: A guide for policymakers.*



**Figura 3A**

*Resumen de los hallazgos de la investigación de Scheerens sobre escuelas eficaces*

Fuente: Traducido y adaptado de Scheerens, J. (2004). *Perspectives on education quality: Education indicators and benchmarking*.