

Repensando la educación

Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos

MARC PALLARÈS PIQUER¹ | ÓSCAR CHIVA BARTOLL² | JORDI PLANELLA³ | RAMÓN LÓPEZ MARTÍN⁴

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la doble condición de las reformas educativas requeridas en las sociedades avanzadas: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social. A nivel metodológico se plantea una hermenéutica de las principales representaciones del cambio educativo, y se subraya que las reformas no deben subordinarse sólo a las necesidades sociológicas del momento. En esta línea, se exponen las demandas de cambio acaecidas a partir de PISA, así como las críticas que este modelo de evaluación ha recibido. Los principales resultados de los estudios internacionales analizados indican que comparar sistemas educativos y alumnado a partir de PISA no permite aseverar que los mismos vínculos “causa-efecto” sean generalizables a todos los países. En conclusión, se insiste, por una parte, en la necesidad de atender al contexto social que ha de acoger cada reforma educativa y, por otra, en la necesidad de actuar en todos los ámbitos del sistema.

Palabras clave: Reforma educativa, PISA, Política educativa, Sistema educativo, Eficacia escolar.

The purpose of this article is to reflect on the dual nature of educational reforms required by advanced societies: as an element of political-sociological knowledge, and as a social regulatory action. On the methodological level, the paper proposes a hermeneutic reading of the primary representations of educational change, and underscores that reforms should not be subordinated solely to the sociological needs of the moment. Accordingly, it identifies demands for change that emerged with PISA, as well as the critiques that this assessment model has received. The main results of the international studies analyzed show that comparison of educational systems and students based on PISA fails to prove that the same cause-and-effect relations can be generalized to all countries. In conclusion, it is found to be important, first, to address the social context in which each educational reform will be applied, and second, to act in all spheres of the system.

Keywords: Educational reform, PISA, Educational policy, Educational system, School efficacy.

Recepción: 15 de mayo de 2018 | Aceptación: 12 de noviembre de 2018

1 Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Jaume I de Castellón (España). Líneas de investigación: sistemas educativos; historia de la educación; filosofía de la educación; uso de las nuevas tecnologías como herramientas escolares; pedagogías emergentes; implementación de metodologías como el ApS; estudios corporales. CE: pallarem@uji.es

2 Profesor del Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universidad Jaume I de Castellón (España); Líneas de investigación: innovación educativa; aprendizaje-servicio; educación física. CE: ochiva@uji.es

3 Catedrático de Teoría e Historia de la Educación; director de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación Social en la Universitat Oberta de Catalunya (España). Líneas de investigación: estudios corporales; *disability studies*; *Personamiento pedagógico y social contemporáneo*. CE: jplanella@uoc.edu

4 Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de València (España). Líneas de investigación: perspectiva histórica de la escuela; dimensión social de la política educativa; innovación docente para la mejora de la calidad educativa. CE: rlopez@uv.es

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos son acuerdos sociales consensuados con base en convicciones y decisiones humanas de diversa índole. Al no tratarse de sistemas estructurales naturales, están continuamente abiertos a reformas y cambios que, a menudo, se ven condicionados por las transformaciones de los sistemas educativos que se llevan a cabo en otros lugares. En particular, Domínguez (2016: 51) explicita que los cambios son

...aquellas modificaciones, ajustes, reajustes o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Conserjerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de Educación.

Actualmente, no hay sociedad avanzada que se precie de serlo que no proponga cambios de cierta relevancia, tanto en el funcionamiento de los sistemas de educación como en la orientación de las políticas que los rigen. No obstante, en muchas ocasiones las peticiones de cambio(s) educativo(s) demandadas por los diferentes agentes sociales

...rozan las aristas de la utopía, pecan de romanticismo y caen por el peso de su propia idealización. A los intentos de mejora a veces les falta un principio de realidad, es cierto. Y, al mismo tiempo, muchas veces al pesimismo pedagógico le faltan contraargumentos (Murillo y Krichesky, 2015: 70).

Labaree (2010: 13) se muestra más escéptico, si cabe; llega a afirmar que “el sistema escolar tiene una mente propia y que intentar cambiar su rumbo es como pretender virar en redondo con un buque de guerra”. Basa su falta de confianza en la instauración de reformas escolares en dos argumentos: el primero es que los cambios se producen básicamente por la presión que llevan a cabo padres y madres (que, según Labaree, más allá de plantearse reformas sociales globales, se limitan a preocuparse por sus intereses particulares). El segundo argumento pone énfasis en las idiosincrasias internas del sistema educativo, que a menudo se convierten en sus propios espejos y, en consecuencia, dificultan la posibilidad de estructurar, de manera rigurosa y efectiva, la implantación de metodologías adaptadas a contextos educativos abiertos al aprendizaje activo y creativo. En este sentido, es significativa la contradicción resultante, pues la inercia de los sistemas educativos hace que “el realismo de la práctica como origen del cambio paradójicamente acredite los propios objetos de la escuela. La preocupación por el cambio se convierte en producir variaciones de lo que ya existe” (Popkewitz *et al.*, 2015: 31).

La década de los noventa del siglo XX se caracterizó por la existencia de investigaciones sobre la eficacia escolar y por movimientos de mejora de la escuela (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2008). La eficiencia escolar detectaba y analizaba los parámetros socioeducativos a partir de los que se pretendía determinar la optimización de recursos; el campo de la mejora escolar, en cambio, proponía pautas y estrategias para introducir cambios lo suficientemente relevantes como para fijar actuaciones prácticas (y efectivas) dentro de las aulas.

En esta misma década¹ también hubo intentos de conjuntar ambos campos y crear una corriente teórico-práctica denominada *mejora de la eficacia escolar*. Este proceso vino

¹ La década de los noventa fue la del interés en América Latina por la calidad de la educación, junto con la necesidad de impulsar la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999). En

acompañado de voces que reclamaban que la educación debía erigirse en la solución de muchos de los problemas que las sociedades debían afrontar. Se trataba de demandas que otorgaban a los sistemas educativos la capacidad de resolver problemas sociales que, en realidad, aún hoy persisten. Pero, ¿cómo se pueden integrar estas demandas de mejora escolar dentro de la petición de soluciones que encajen con los retos sociales que desde el ámbito político se le reclaman a las instituciones escolares?

De todas estas cuestiones se hablará en las páginas que siguen, a partir de tres convicciones:

- La primera, que los cambios pierden su esencia como categorización antropológico-educativa si renuncian al análisis de las relaciones personales y del contexto sociológico en el que se insertan.
- La segunda, que cualquier reforma debe impulsar un sistema educativo que acepte que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y elegir los cambios externos que necesiten sus propias dinámicas internas.
- La tercera, que es tan importante uniformar decisiones (políticas, pedagógicas y psicosociales) como lo es articular la pluralidad de los diversos órdenes educativos.

A la postre, los cambios educativos son actuaciones intencionales que deben ser guiadas por objetivos; en consecuencia, para promover y fijar un cambio educativo se necesita de reflexiones y marcos de actuación circunscritos a varias disciplinas. No se trata tanto de reclamar transversalidad para los objetos de conocimiento de la educación, sino de evidenciar su doble condición: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social.

LAS REPRESENTACIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Las sociedades evolucionan y los sistemas educativos precisan ser estructurados en función de las transformaciones acaecidas en estas sociedades. Las reivindicaciones praxiológicas de la práctica educativa necesitan cambios en el tiempo, pues son los contextos los que determinan las necesidades que deben ser ejecutadas mediante las acciones educativas. No obstante, desarrollar cambios en el ámbito educativo “no es resumible a un actuar tecnocrático, o a un hacer pragmático. Reformar está gobernado por valores, y delimita un intento de remodelación de unas y otras circunstancias sociales a la luz de esos valores” (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 197).

Las acciones de cambio son procesos tecnológicos, puesto que se estructuran deliberadamente para establecer nuevos cursos en el interior del sistema escolar (Valero *et al.*, 2017), en alguno de sus subsistemas (el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo) o de sus componentes (la introducción de una nueva metodología de evaluación, la instauración de otro modelo de organización escolar, etc.) (Romero, 2004).

este sentido: “La reforma —en muchos casos a través de la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación— fue un fenómeno común a casi todos los países latinoamericanos, en un movimiento que proponía los cambios educativos más profundos desde la instauración de los sistemas educativos nacionales de fines del siglo XIX y principios del XX” (Gorostiaga y Tello, 2011: 366-367). Las políticas educativas de la década de 1990 se centraron en ensanchar la escolaridad obligatoria así como en la profundización de la descentralización administrativa, el fomento de la autonomía escolar, la fijación de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico del alumnado), el interés por la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los grupos sociales más abandonados (Gajardo, 1999; Fischman *et al.*, 2003).

Durante el transcurso del siglo XX se instauró la idea de que “los mejores [sistemas educativos] no sólo son los mejores sino que... sirven de modelo para los países peores, como expresión del ideal que éstos deben seguir en su desarrollo” (Tröhler, 2015: 40), esencialmente en el contexto europeo. Esto hizo posible que países como Croacia, en un afán por adoptar decisiones que habían funcionado en otros sistemas educativos, aprobara numerosos paquetes legislativos en tan sólo cuatro años (1990-1994).

En la misma época, Dinamarca promulgó tres leyes educativas relevantes, relacionadas cada una de ellas a los tres principales niveles: una para la escuela obligatoria (la *Folkeskole*), otra para las escuelas secundarias y profesionales, y una tercera para la educación superior. Y en Francia se aprobaron un total de 158 medidas etiquetadas como “un nuevo contrato para la escuela”.

Unas décadas antes, en los sesenta, en palabras de un responsable de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

Desde el punto de vista de la política práctica, la consideración que realmente influye en los responsables políticos, e incluso en las propias personas, es la comparación con otros países. En este sentido, las naciones se parecen a las personas: quieren estar a la misma altura que otros (Harbinson, 1966: 54).

Meyer y Ramírez (2000: 15) demostraron que ya durante el último tercio del siglo XIX los intentos de aproximación de unos sistemas educativos a otros fueron manifestaciones de hechos culturales exógenos, expresiones no sólo de atributos nacionales particulares, sino de “los objetivos modernos estándares y las estrategias comunes para alcanzarlos”.

Hasta después de la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de los sistemas educativos europeos mantenían el legado de una tradición social y económicamente selectiva, cosa que en la década de los cincuenta llevó a los dirigentes políticos de muchos Estados a pretender superar ese fuerte selectivismo social y económico, que prácticamente siempre se cobijaba en la necesidad de fomentar el rigor intelectual en el seno de las escuelas (García Garrido, 1995).

En la mayoría de sistemas educativos actuales disponemos de programas escolares estructurados para asentar y proyectar el *ideal de ciudadano* (Tröhler, 2015). Entendemos la ciudadanía en una doble dimensión: una en la que se plasman los derechos y obligaciones, y otra colectiva, de identidad nacional (García, 2005). Un país que ha centrado sus esfuerzos por llevar esto hasta las últimas consecuencias en todas sus reformas educativas es Bolivia, donde

...cada reforma buscó la formación de una ciudadanía; en el caso de la liberal planteó la identidad boliviana; la nacionalista apuntó hacia el mestizaje como ideal ciudadano; la neoliberal por la construcción de una ciudadanía pluricultural y plurilingüe; y la sociocomunitaria hacia una ciudadanía intercultural y descolonizada (Iño, 2017: 144).

Sin embargo, las reglas y las prácticas educativas que se desarrollan no siempre se basan en modelos pedagógicos y culturales heredados (Chenet *et al.*, 2017), ni responden a sistemas de razonamiento armonizados con las necesidades de la sociedad del ya bien entrado siglo XXI. Las reformas educativas que se han ido implantando en diferentes partes del mundo, en las últimas décadas, en muchas ocasiones no vienen acompañadas de campos de actuación que se desarrollen, a la par, fuera de las escuelas (en consonancia con la dinámica de funcionamiento de

las escuelas), pues se trata de reformas que generalmente son impulsadas como configuraciones sociales que se limitan a ser reguladas institucionalmente.

Todo cambio educativo se gesta a partir de una política educativa (Ricardo y Bresciano, 2015), sin embargo, gran parte de los cambios que se vienen proponiendo en las dos últimas décadas desde el estamento político hay que enmarcarlos en una coyuntura en la que “los políticos... no tienen interés en implementar las reformas que teóricamente respaldaban” (Rodríguez Romero, 2000: 33); por eso, Hernández Nodarse (2017: 20) argumenta que una parte de los fracasos en la apuesta por cambios educativos en diferentes partes del mundo se deben a “las desacertadas políticas y estrategias establecidas, al desarrollo insuficiente o a la ineficacia de las capacitaciones... efectuadas, así como a la frecuente tendencia al formalismo y a la rutina, de la mano de ciertos esquemas y modos de actuación”.

En este sentido, algunos de los cambios educativos planteados en las dos últimas décadas —tanto en Europa como en América— no han aportado mejoras en los sistemas educativos en los que se insertaron por culpa de la falta de solidez en la *bidimensionalidad* de unas políticas públicas que:

Por un lado, son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro, son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales (Aguilar, 2010: 17).

Son muchos los ejemplos que aquí se podrían aportar. Una investigación de Albarca (cit. en Cabrera, 2016) sobre la ejecución de la reforma en Costa Rica del sistema de promoción escolar en secundaria puede servir como ejemplo. Dicha investigación encontró que, tras la implantación de la reforma, “hay un rechazo mayoritario por parte del personal docente sobre la política de promoción académica que permite al estudiantado repitente adelantar cursos del siguiente nivel”. Por eso no nos debe extrañar que se esté produciendo una “pérdida progresiva de certezas acerca de que ocurra en la educación lo que las reformas establecen” (Cabrera, 2016: 194).

Para evitar esto, nos postulamos a favor de considerar que cualquier sociedad que se plante cambios en su sistema educativo precisa concretar en qué nivel ambiciona implementar estos cambios. Retolaza (2010) menciona tres niveles:

- El operativo: se refiere a la modificación de las circunstancias en las que se insertan las prácticas educativas.
- El ontológico: encargado de proponer todo aquello que se hace necesario sustituir en las estructuras existentes.
- El epistemológico: se centra en los cambios de los principales patrones. Esto hace posible que cualquier (nuevo) diseño educativo sea compatible con —y necesario para— insertar una planificación educativo-social acorde a cada actuación pedagógica, que deberá ser guiada por principios de educación y de intervención pedagógica. De esta manera, para implementar diseños educativos desde el nivel epistemológico, “no sólo tenemos que entender los componentes de ‘ámbito educación’, sino... implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando medios internos y externos convenientes en cada circunstancia” (Tourrián, 2016: 207).

Diversos autores han demostrado que los cambios educativos (implementados en lugares muy diversos) que realmente han desembocado en mejoras sociales durante las últimas décadas, lo han hecho desde el tercer nivel, el epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles (Corvalán y McMeekin, 2006; Elliot, 2000; Terigi, 2010). Esto abre la puerta a futuras investigaciones que puedan completar aquéllas como la de Oviedo y Oviedo (2017), que ponen como ejemplo la reforma que entró en vigor en el curso 2013-2014 en México y que “obliga al Estado a proporcionar educación media superior”. No obstante, que la reforma devenga en un avance social siempre dependerá de si, tras la concreción epistemológica, el ámbito político proporciona los recursos necesarios, la pedagogía describe los parámetros ontológicos a sustituir, y la sociedad está preparada para las transformaciones operativas que la reforma lleva implícitas.

De hecho, cualquier logro o avance social es identificado epistemológicamente por alguna forma o manifestación de conocimiento que, a su vez, debe ser siempre “identificada ontológicamente como ámbito de realización con significación intrínseca en sus términos” (Tourianán y Sáez, 2015: 277). Aquí subyace una concepción diltheyana del entendimiento, pues el método de la investigación que permite entender los patrones hace posible que la naturaleza “se explique” (en este caso la naturaleza del cambio) y la vida psíquica “se comprenda”. De esta manera, entendemos que la comprensión del hecho educativo viene a representar una asunción antropológico-metodológica que nos enmarca dentro de las ciencias humanas.

En la década de los noventa, Suecia implantó un cambio educativo que introdujo un sistema de calificación basado en “criterios” establecidos en los programas de las asignaturas (hasta entonces las calificaciones se daban en relación a normas de referencia). Este sistema se desarrolló con la pretensión de que el cambio aportara elementos de mejora escolar al servicio del alumnado (Skolverket, 2011). Sin embargo, diferentes investigaciones demuestran que el cambio no comportó las mejoras de rendimiento anheladas (Olsson, 2011); lo mismo pasó con las distintas reformas del sistema de evaluaciones externas en Inglaterra (Isaacs, 2010). Tanto en un caso como en el otro se trata de transformaciones que otorgaban al cambio educativo su función de progreso social sin haber sistematizado previamente seguimientos acerca de la evolución de los aprendizajes de su alumnado.

De esta manera, tal como ocurrió también en la introducción de pruebas de gran escala implantadas en algunos puntos de la geografía mexicana (Martínez Rizo, 2015), las administraciones públicas pretendieron aumentar la calidad de la educación con base en ciertos cambios que no fueron capaces de diseñar y organizar sus acciones pedagógico-evaluadoras en forma de red. Antes de implementar cambios como éstos, lo que realmente se hace necesario es que se problematice la cuestión, es decir, que se establezcan los mecanismos para poder disponer y acordar perspectivas y procedimientos entre los diferentes agentes sociales.

Este consenso en la disposición de mecanismos también falló en los programas de reforma que el gobierno de Argentina promulgó en 2009 en 1 mil 500 centros de secundaria con alumnado de bajo ingreso y elevados índices de abandono escolar. A pesar de dotar a los centros de partidas económicas y de otorgarles un cierto grado de libertad para que fijaran estrategias concretas para superar sus problemas, los resultados no fueron los esperados (Dussel, 2012). La localización de la población en peligro de exclusión y la propuesta de programas especializados resultaron adecuadas, pero la voluntad real de transferencia de la responsabilidad a los centros, ciertamente fue insuficiente.

Una vez más, los esfuerzos se focalizaron exclusivamente en los niveles operativos y ontológicos explicados por Retolaza (2010), puesto que el cambio en forma de reforma educativa no

fue completado ni constituido para ser entendido como un hecho social armonizado con una acción pedagógica lo suficientemente *libre* para implicar una conjunción de autonomía (estratégica, de acción real en los centros, etc.) y responsabilidad. Al fin y al cabo, actuaciones como ésta demuestran que la acción pedagógica orientada a implementar cambios no se puede reducir a una acción social general, porque la acción pedagógica implica a ambas como parte de un proceso que se mueve siempre hacia la asimetría (Pallarès y Chiva, 2017): asignar a la acción pedagógica el mismo carácter *de acción* que a una medida legislativa sobre horarios comerciales, por explicar un ejemplo muy concreto perteneciente a otro ámbito social, conlleva un mal funcionamiento de los métodos reconstructivos que, como se ha demostrado a lo largo de la historia, resultan verdaderamente efectivos como ejes sociales de cambio.

Las demandas de cambio que no fructificaron comparten una característica: no habían determinado análisis axiológicos que posibilitaran que las acciones desplegadas se orientasen en la dirección pretendida para establecer no ya (sólo) la eficacia, sino la consistencia del plan de acción que este cambio pretendía instaurar. En este sentido, por ejemplo,

...el éxito educativo de los alumnos de Corea del Sur debe gran parte de su mérito a toda una serie de estructuras, presiones, valores y objetivos que están presentes en la cultura escolar y en la sociedad coreana, más que sólo a virtudes intrínsecas de las escuelas de este país (García y Arechavaleta, 2011: 203).

Así, el éxito se explica por la ejecución —en la acción educativa— de ajustes desarrollados en una función de educar a la que no se le otorga solamente materia propia del área de experiencia cultural como recurso en la instrucción, sino un despliegue riguroso de elementos del “ámbito” de la educación presentes en el planteamiento educativo de cada intervención concreta.

En este sentido, son significativas las palabras de Egido Gálvez en su investigación sobre las reformas educativas llevadas a cabo en torno a la estructuración de los tiempos escolares en sistemas educativos de todo el mundo:

El análisis de las motivaciones que subyacen a las reformas realizadas... permite perfilar... [que hay] países que han llevado a cabo las reformas basándose... en las demandas sociales o en la presión de algunos sectores hacia los políticos, como es el caso de Francia, o en razones puramente económicas, como en Italia. En estos países podría considerarse que no se han tenido en cuenta las recomendaciones derivadas de la investigación a la hora de modificar los tiempos escolares (Egido, 2011: 273).

Como indica Kane (2013), en casos como éstos los indicadores que tienen al alcance los responsables políticos que promueven y establecen legislativamente estos cambios educativos no suelen disponer de informaciones teórico-prácticas objetivas y acreditadas por la investigación empírica.

Lao (2015) contabiliza 48 países que adoptaron reformas en educación superior centradas en la consolidación de la calidad (*quality assurance*) durante el periodo de 1983-2010. Los pioneros fueron Nueva Zelanda, Gran Bretaña, Francia y los Países Bajos. Dentro de lo que fue el sistema situado en la órbita soviética, los primeros fueron Polonia y la República Checa. Es evidente que hoy asistimos a muchas reformas de la educación superior en multitud de lugares, muchas de ellas con un marcado sustrato neoliberal (Verger *et al.*, 2013).

Así pues, lo que resulta realmente efectivo no es preocuparse únicamente por mejorar el funcionamiento de las instituciones, sino proponer estudios integrales estratégicos que configuren sistemas educativos que promuevan y lleven a cabo las siguientes pautas (Murillo y Krichesky, 2015):

- El análisis y la comprensión de dificultades presentes en los centros escolares en función de las coyunturas del contexto.
- Ofrecer respuestas a las problemáticas sociales y culturales de la comunidad a partir de intervenciones escolares concretas.
- Instaurar redes de cooperación para el desarrollo de proyectos en conjunto.

A la postre, se trata de que los cambios educativos no sigan estructuras de *cambio* subordinadas a algunas de las necesidades sociológicas (incluso electorales) del momento, sino que se tengan presentes aquellas necesidades nucleares del conocimiento de la educación que permitan evidenciar que hay disfunciones socioeducativas que pueden ser afrontadas mediante replanteamientos pedagógicos. En este sentido, las funciones de la docencia, la reestructuración del sistema educativo y la aplicación de las investigaciones académicas son dimensiones distintas, pero complementarias, dado que sus funciones se ejercen en un sistema en el que docencia y organización escolar van de la mano; esto “porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad, con el objetivo general de mejorar la educación la intervención pedagógica” (Tourrián, 2016: 256).

LA MAREA DE DEMANDAS DE CAMBIOS A PARTIR DE PISA

Durante el siglo XX la presión para que las escuelas presentaran cuentas por el rendimiento escolar y por la calidad de la educación fue en aumento (Elmore, 2010). Las últimas dos décadas se han caracterizado por la implantación de una serie de reformas educativas relativamente generales que, en contextos y lugares muy diversos (e incluso alejados), comparten una serie de objetivos:

- Mejorar la calidad del servicio.
- Conseguir una mayor igualdad en el acceso a la educación.
- Revisar los contenidos que conforman el currículo.
- Responder a las necesidades y/o debilidades detectadas en las evaluaciones internacionales, principalmente, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Dos fueron los acontecimientos que, a nivel mundial, incentivaron la necesidad de reformar los sistemas educativos en el pasado siglo XX. El primero fue la crisis del Sputnik de 1957, ya que, en cierta manera, su lanzamiento provocó una especie de pedagogización de la guerra fría, como evidencian estas palabras del presidente estadounidense Hoover:

El problema es que de nuestras instituciones de enseñanza superior salen quizá menos de la mitad de científicos e ingenieros de los que salían hace siete años. Los mayores enemigos de la humanidad, los comunistas, obtienen dos y posiblemente tres veces más que nosotros... El hecho

inapelable es que los centros de enseñanza media no proporcionan a los jóvenes los requisitos de entrada a la universidad que ésta debe exigir para formar a científicos e ingenieros (“Education: What price life adjustment?”, 1957: s/p).

El segundo acontecimiento fueron los informes PISA. Aunque en algunas partes del mundo, como es el caso de algunos países de América Latina,² no hubiese una sólida tradición en lo referente a evaluaciones del aprendizaje en gran escala, en el año 2000 PISA consiguió lo que otras pruebas como el NAEP (National Assessment of Educational Progress)³ no habían logrado: a través del impulso de la OCDE, se consolidó como un proyecto de unidad de análisis a nivel internacional (Jornet, 2016).

La expansión y aceptación de las pruebas internacionales de educación por parte de países pertenecientes a culturas y ubicaciones muy diversas se debe al hecho de que las pruebas se convirtieron en procedimientos de rendición de cuentas en sí mismos; además, desarrollan un papel funcional significativo, que muestra posicionamientos ideológicos sobre los vínculos latentes entre la escolarización y la sociedad (Kamens y McNeely, 2010). De hecho, desde los noventa ha sido habitual que en muchos países, tanto del ámbito anglosajón como del mediterráneo y latinoamericano, los sistemas educativos, las investigaciones y las administraciones públicas encargadas de tomar decisiones en lo referente a la educación determinen espacios de cooperación para desarrollar sistemas de rendición de cuentas (Linn, 2003).

Aunque se escapa de los objetivos de este artículo realizar un análisis exhaustivo de PISA, sí conviene tener en cuenta que este programa toma como referencia los logros del alumnado cuando, en realidad, las legislaciones educativas de cualquier país suelen ser más ambiciosas, y priorizan, como finalidad del sistema educativo, la formación integral de la persona y sus consecuencias para el desarrollo humano y el cambio social (Jornet, 2016).

Las primeras objeciones al respecto llegaron en el año 2003, cuando Prais (2003) puso en duda el constructo existente en los instrumentos evaluadores de PISA. Asimismo, Brown *et al.* (2007) cuestionaron la solidez de los resultados y afirmaron la inconveniencia de crear puntuaciones añadidas a partir de respuestas. Por su parte, Drechsel *et al.* (2011) explicitaron una serie de problemas metodológicos subyacentes en PISA y, más recientemente, Carabaña (2015) ha puesto en duda la validez de dicho programa al considerar que no es una herramienta adecuada para evaluar cuál es el papel de la escuela. En concreto, este autor denuncia que las pruebas PISA gradúan competencias condicionadas por la experiencia del alumnado, y no conocimientos asimilados en los centros escolares. Tras examinar minuciosamente las pruebas y los resultados de PISA, Carabaña asevera que las competencias que las pruebas incluyen tienen muy poca vinculación con las escuelas y:

Más aún, ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que el propio programa propone. El problema identificado por Carabaña pondría en entredicho uno de los objetivos principales del programa: ayudar a la mejora de las escuelas. Así, aunque se reconoce la extensa y profunda información que la OCDE proporciona a través de su estudio PISA, la misma no sería de utilidad para orientar las reformas escolares (Rodrigo, 2015: 161).

2 A excepción de Chile, no fue hasta la década de los noventa cuando se extendieron por América Latina las pruebas estandarizadas, tanto en programas nacionales como internacionales (Wolff, 2004).

3 NAEP y PISA no pueden considerarse pruebas equivalentes; no obstante, “PISA podría aprender de NAEP su diseño longitudinal y su énfasis curricular” (Fernández Cano, 2016: 6).

Todo esto implica tener que interpretar el conjunto de diferencias causales que se derivan de los estudios PISA, puesto que, como la propia OCDE recuerda, “nunca la correlación es sinónimo de causa, siempre es pertinente... tener presente que PISA no mide causa y efecto” (OCDE, 2013: 29) y, además,

...se puede afirmar que los datos de PISA, por sí solos, no son suficientes para determinar los niveles de avance en el logro educativo que alcanzan los países; además de que es necesario contextualizar sus resultados en la situación particular de cada país (Márquez Jiménez, 2017: 10).

A pesar de estas objeciones y consideraciones, que nos llevan a ser conscientes de que PISA no ofrece resultados por escuela (y menos aún por alumno), sino sobre el sistema educativo en su conjunto, se producen investigaciones que se centran en la transferencia de políticas que, cada vez que se publica un informe PISA, analizan cómo determinados países reciben el éxito en los resultados de otros países, y hacen interpretaciones totalmente dispares de una misma realidad (Steiner-Khamsi, 2015).

Sin embargo, consideramos que la principal aportación de PISA es su ejecución como elemento analítico, realizado empíricamente, que proporciona información que después puede ser utilizada para planificar cambios educativos en un nivel “más fino del que permiten las nociones de tradición, paradigma o marco de investigación” (Valladares, 2017: 187). PISA es, por consiguiente, un mecanismo analítico que ha generado muchas investigaciones, esencialmente cuantitativas, enfocadas desde paradigmas socio-críticos, que en el futuro precisará de más entidad y rigor metodológicos “prestando una atención creciente al desarrollo de datos longitudinales... necesitando, antes, elaborar comparaciones entre aplicaciones que elaboren tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional” (Fernández Cano, 2016: 12) y, como muy acertadamente apunta Hanberger (2014), asegurándose de que los instrumentos que se utilizan sean similares de una convocatoria a otra, aunque se establezcan nuevos ítems y algunas modificaciones.

De esta manera, y aun siendo conscientes de algunas de las limitaciones aportadas por las investigaciones citadas en este apartado, PISA presenta instrumentos, datos, etcétera, que responden a la racionalidad práctica, es decir, aporta una información referida a los fines, los parámetros y los medios en los que se despliega la acción educativa en cada contexto concreto. A esto hay que añadir que PISA ha servido para despertar, en muchos sectores sociales, la necesidad de hacer esfuerzos para optimizar los niveles de aprendizaje que se logran en un sistema educativo. Otra consecuencia positiva ha sido el arraigo de estructuras nacionales de evaluación, cuya instauración es radicalmente distinta a la de hace un par de décadas:

La capacidad técnica ha avanzado mucho en Chile, en el área especializada del Estado y en el Centro de Medición de la Universidad Católica; en México con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fundado en 2002, y que adquirió plena autonomía en 2013; en Uruguay, con la Unidad de Medición de Resultados Educativos y, desde 2013, con su propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEEd); en Brasil y Colombia con la consolidación de instancias creadas años antes, el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), que desde 2010 se transformó en el Instituto de Evaluación. La participación en PISA fue uno de los factores que contribuyó a esa consolidación (Martínez Rizo, 2016: 7-8).

Además, cabe tener presente que todo este conjunto de información sobre el alumnado de entre 15 y 16 años es obtenida *en situación*, es decir, los estudios PISA no se basan en una serie de posicionamientos epistemológicos predeterminados —como demandamos en este trabajo— sino en un tipo de pruebas que después permiten analizar y reflexionar tanto la estructuración de lo educativo como la creación y distribución de conocimiento *sobre* la educación. En consecuencia, a pesar de que las pruebas PISA disponen de una notable calidad psicométrica (Rivas, 2015), y su planificación técnica evidencia el desarrollo y las limitaciones de los resultados (Pey Yan y Yi Chen, 2015), en una investigación de Martínez Rizo (2015) se demostró que es necesario que PISA reestructure la validez de las consecuencias de lo que analiza, sobre todo centrándose en apostar por un marco normativo circunscrito a la evaluación del alumnado examinado (que fije el perfil y la casuística de la población de referencia), y planifique y analice el grado en el que se desarrollan las consecuencias establecidas y/o esperables y no esperables de la prueba.

Comparar sistemas educativos y alumnado a partir de PISA no nos ofrece la posibilidad de aseverar que los mismos tipos de vinculaciones “causa-efecto” se den gradualmente en todos los rincones del planeta, porque las sociedades no pueden recibir elementos sociales, predeterminados como racionalizadores, de una manera uniforme en cualquier lugar del planeta (Sobe, 2015); pero implica un paso más hacia la consolidación de una visión de la ciencia soportada en la idea de que la teoría educativa se genera *en* las prácticas educativas. A partir de esta constatación, se está en disposición de reclamar que los cambios se circunscriban y se desarrollen con base en la transformación y la mejora de la evaluación del aprendizaje que se produce en cada contexto concreto.

REFLEXIONES FINALES Y CONCRECIONES DE FUTURO

El cambio es una propiedad intrínseca de la educación. Aunque haya una relación biunívoca entre la realidad y la evolución, la existencia de cambios no permite ver si éstos son o no efectivos, pero proporciona explicaciones sobre el hecho educativo y las acciones de formación.

En su tarea diaria, los docentes necesitan equilibrar simultáneamente los espacios transformadores que impulsan los cambios que afectan a la educación con las prácticas que perduran y continúan siendo valiosas. En ocasiones, estos cambios llegan como consecuencia de las reformas educativas aprobadas, entendidas como “aquellos intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales” (Viñao, 2006: 43). En otras ocasiones, estos cambios se presentan bajo el paraguas de las innovaciones metodológicas. Es entonces cuando se hace necesario considerar el papel preponderante del docente en el cambio, para hacer posible que éste tenga consecuencias en las estructuras educativas.

A pesar de que el criterio de validez de un cambio no se define por la aplicación concreta de uno u otro paradigma científico de análisis, en la presente investigación hemos comprobado que los cambios educativos que se han traducido en mejoras sociales durante las últimas décadas lo han hecho desde el nivel epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles, el operativo y el ontológico. Los cambios que han encajado de manera más eficaz en el ámbito educativo de las sociedades posmodernas (muy diversas entre sí, a pesar de la globalización) han sido aquéllos capaces de analizar (previamente) el sentido educativo, y

han podido optimizar las actividades de formación desplegadas a partir del conocimiento de patrones, procesos, factores y criterios fundamentales de la acción.⁴

Actualmente contamos con información que proviene de pruebas de evaluación como las de PISA, sin embargo, toda esta información acerca de países lejanos sólo será útil si los cambios se diseñan, canalizan e implementan en función de todo aquello que en realidad *hay* en cada contexto concreto (Rutkowski y Rutkowski, 2013); esto debido a que no podemos limitar nuestros esfuerzos a

... estatuir la mejor idealización lógicamente posible, pero inadecuada en la práctica. En la enseñanza no hemos seguido el consejo que Dewey aplicaba a la sociedad: tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable (Marcos, 2006: 11).

A partir de la determinación de los elementos con los que contamos (de todo lo que *hay*), y a partir de la actualización y adhesión de los docentes a los cambios, la pretensión de asimilar las transformaciones en educación debe ir precedida por la definición de los criterios que establecen el interés (y la necesidad) de llevar a cabo un cambio, así como la concreción acerca de qué se espera de él y qué problemas necesita resolver.

En este sentido, en el año 2001 China puso en marcha la reforma curricular de mayor envergadura de su historia para “desarrollar un enfoque centrado en el alumnado como respuesta a la avalancha de críticas a las prácticas seculares de los exámenes, la memorización mecánica y la autoridad del profesor” (Wu, 2015: 294). Aunque no se pueda aseverar que esta actuación es un aval de éxito y/o eficiencia, diferentes investigaciones han demostrado que los cambios educativos no deben concretarse únicamente en reestructuraciones metodológicas, organizativas o tecnológicas, sino que exigen contar con “la configuración de la identidad profesional de los docentes, ya que si sus creencias más profundas no cambian, difícilmente van a transformar sus prácticas de enseñanza aprendizaje” (Alonso *et al.*, 2015: 52).

Por mucho que los estatutos epistemológicos de la educación sean susceptibles de ser renovados, cualquier tránsito en forma de cambio es complejo. Finlandia es un buen ejemplo de ello; para que los cambios se traduzcan en mejoras reales hay que evitar los procesos que queman el tiempo y lo convierten enseguida en otra cosa, esto es, se hace necesario calibrar pacientemente los ritmos de los estilos e identidades docentes de cada momento. Que los cambios repercutan en la optimización de un sistema social requiere activar y producir acciones en todos los ámbitos del sistema: comenzar por un horizonte claro institucional de hacia dónde se quiere transitar, pasando por recursos y medios para desarrollarlo, y terminar con la implicación del profesorado.

Al fin y al cabo, ni PISA, ni los cambios ni las reformas educativas son protectoras del progreso social y humano; la inercia y la energía trascendental, reclamadas por distintas voces en muchas sociedades actuales (Cragolino, 2017) y que entendemos como intrínsecas a la idea del progreso, necesitan de toda una serie de condiciones para sugerir actuaciones humanas que se traduzcan en avances (Pallarès y Planella, 2016); por eso no hay cambio alguno que, de la noche

⁴ Powell y Trampusch (2012) aseguran que los cambios que se llevan a cabo en la acción educativa del día a día de los países que obtienen mejores resultados en PISA están respaldados por pautas, valores y criterios de autonomía profesional (autonomía de los docentes centrada normalmente en currículos muy flexibles) que garantizan la eficacia de la acción. Por el contrario, hay países (como Australia, Francia o Uruguay, por poner algunos ejemplos) que basan sus esfuerzos en implementar cambios que ayuden a sus sistema educativo a situarse mejor en PISA y que, una y otra vez, se muestran incapaces de establecer situaciones (educativas) multidimensionales y causales que den cuenta de la diversidad de elementos y procesos implicados en la acción de educar (Bulkley y Henig, 2015).

a la mañana, pueda establecer condiciones para alcanzar un sueño. Los cambios a veces son sueños, sí, porque se desvanecen con las primeras luces del alba, pero también perviven, en un cordón umbilical de una profundidad casi inaudita, en lo indestructible que hay dentro de nosotros. Corresponde a las ciencias sociales, a la clase política y al profesorado fijar los parámetros para que la acción educativa esté en condiciones de hacer posible que algunos cambios puedan convertirse en una pequeña conquista del mundo

REFERENCIAS

- AGUILAR, Luis (2010), "Introducción", en Luis Aguilar, *Política pública*, México, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI, pp. 17-60.
- ALONSO, Israel, Clemente Lobato y Maite Arandia (2015), "La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior", *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, núm. 5, pp. 51-74.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas*, Buenos Aires, Santillana.
- BROWN, Giorgina, John Micklewright, Sylke V. Schnepf y Robert Waldmann (2007), "International Surveys of Educational Achievement: How robust are the findings?", *Journal of the Royal Statistical Society Series A-Statistics in Society*, vol. 170, núm. 3, pp. 623-646.
- BULKLEY, Katrina y Jeffrey Henig (2015), "Local Politics and Portfolio Management Models: National reform ideas and local control", *Peabody Journal of Education*, vol. 90, núm. 1, pp. 53-83.
- CABRERA Montoya, Blas (2016), "La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 3, pp. 171-195.
- CARABAÑA, Julio (2015), *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Madrid, La Catarata.
- CHENET, Manuel, José Arévalo y Fuster Palma (2017), "Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas", *Opción*, año 33, núm. 84, pp. 92-322.
- CORVALÁN, Javier y Robert McMeekin (eds.) (2006), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago, San Marino.
- CRAGNOLINO, Elisa (2017), "From Elementary Schools to Peasant Secondary Schools. Struggles of public education in Cordoba, Argentina", *Educação e Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 671-688.
- DOMÍNGUEZ, Justo (2016), "La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo", *Tendencias Pedagógicas*, vol. 27, pp. 43-76.
- DRECHSEL, Barbara, Claus Carstensen y Manfred Prenzel (2011), "The Role of Content and Context in PISA Interest Scales: A study of the embedded interest items in the PISA 2006 science assessment", *International Journal of Science Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 73-95.
- DUSSEL, Inés (2012), "Pasado y futuro de la investigación educativa sobre las desigualdades. Políticas educativas, discursos pedagógicos y demás", en Daniel Tröller y Ragnhild Barbu", *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*, Barcelona, Octaedro, pp. 107-123.
- "Education: What price life adjustment?" (1957, 2 de diciembre), *Time Magazine*, Education section, vol. 70, núm. 23 [versión electrónica].
- EGIDO Gálvez, Inmaculada (2011), "Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 255-278.
- ELLIOT, John (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago, Fundación Chile.
- FERNÁNDEZ Cano, Antonio (2016), "Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-17, en: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2019).
- FISCHMAN, Gustavo, Stephen Ball y Silvina Gvirtz (2003), "Toward a Neoliberal Education? Tension and change in Latin America", en Stephen Ball, Gustavo Fischman y Gvirtz Silvina (orgs.), *Crisis and Hope: The educational hopscotch of Latin America*, vol. 1, Nueva York, Routledge Falmer, pp. 31-55.
- GAJARDO, Marcela (1999), "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década", Cuaderno de trabajo núm. 15, Santiago, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- GARCÍA, Álvaro (2005), "Democracia multicultural y comunitaria", *Artículo Primero*, núm. 17, pp. 577-583.
- GARCÍA, María José y Carmen Arechavaleta (2011), "¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 203-224.

- GARCÍA Garrido, José Luís (1995), “Reformas educativas en el este y en el oeste de Europa: una visión de conjunto”, *Revista de Educación Comparada*, núm. 1, pp. 9-27.
- GOROSTIAGA, Jorge y César Tello (2011), “Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 47, pp. 363-390.
- HANBERGER, Anders (2014), “What PISA Intends to and Can Possibility Achieve: A critical programme theory analysis”, *European Educational Research Journal*, vol. 13, núm. 2, pp. 167-180. DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.2.167>
- HARBINSON, Frederick Harris (1966), “Strategies for Human Resources Development”, en OECD (comp.), *Human Resources Development. Training course. Lectures and methodological essays on educational planning*, Bergneustadt/París, OECD, pp. 39-54.
- HARRIS, Alma y Janet Hageman Chrispeels (eds.) (2008), *Improving Schools and Educational Systems: International perspectives*, Londres, Routledge.
- HERNÁNDEZ Nodarse, Mario (2017), “¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- HOPKINS, David y David Reynolds (2001), “The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the third age”, *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 4, pp. 459-475.
- INO, Weimar (2017), “Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI)”, *Alteridad: Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 144-154.
- ISAACS, Tina (2010), “Educational Assessment in England”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 17, núm. 3, pp. 315-334.
- JORNET, Jesús (2016), “Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional”, *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-26, en: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M1.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- KAMENS, David y Coonie McNeely (2010), “Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment”, *Comparative Education Review*, vol. 1, núm. 54, pp. 5-25.
- KANE, Michael (2013), “Validating the Interpretations and Uses of Test Scores”, *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-73. DOI: <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- LABAREE, David (2010), “What Schools Can't Do: Understanding the chronic failure of American school reform”, *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, núm. 1, pp. 12-17.
- LAO, Rattana (2015), *The Culture of Borrowing: One hundred years of Thailand higher education reforms*, Londres/Nueva York, Routledge.
- LINN, Robert (2003), “2003 Presidential Address. Accountability: Responsibility and reasonable expectations”, *European Educational Research Journal*, vol. 2, núm. 1, pp. 615-624.
- MARCOS, Luis Andrés (2006), “Para una democracia educativa”, *Foro de Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 7-18.
- MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro (2017), “A 15 años de PISA: resultados y polémicas”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.156.58280>
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2015), *Las pruebas ENLACE y Excale. Un estudio de validación*, México, INEE.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2016), “Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA”, *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>
- MEYER, John y Francisco Ramírez (2000), “The World Institutionalization of Education”, en Jürgen Schriewer (comp.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 111-132.
- MURILLO, Francisco Javier (2008), “Mejora y eficacia en los centros educativos”, en Aurelio Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 241-257.
- MURILLO, Francisco Javier y Gabriela Krichesky (2015), “Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102.
- OCDE (2013), “PISA 2012. Results in focus. What 15-years-olds know and what they can do with they know”, París, OCDE.
- OLSSON, Eivor (2011), *Studentexamen Kommer Tillbaka*, Estocolmo, HLS, pp. 69-83.
- OVIEDO, José Francisco y Eilen Oviedo (2017), “Culturas de profesores y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 14, pp. 133-161.
- PALLARÈS, Marc y Óscar Chiva (2017), “La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri”, *Opción*, año 33, núm. 82, pp. 91-113.
- PALLARÈS, Marc y Jordi Planella (2016), “Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas”, *Opción*, año 32, núm. 79, pp. 126-144.
- PEY Yan, Liou y Hung Yi Chen (2015), “Statistical Techniques Utilized in Analyzing PISA and TIMSS Data in Science Education from 1996 to 2013: A methodological review”, *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 13, núm. 6, pp. 1449-1468. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9558-5>

- POPKIEWITZ, Thomas, Yanmei Wu y Caterina Silva (2015), “Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio”, en Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.), *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Octaedro, pp. 20-35.
- POWELL, John y Christine Trampusch (2012), “Europeanization and Varying Responses in Collective Skill Systems”, en Marius Busemeyer y Christine Trampusch (comps.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems*, Oxford, Oxford University Press, pp. 284-316.
- PRAIS, Sigbert (2003), “Cautions on OECD’s Recent Educational Survey (PISA)”, *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 139-163, en: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/33680693.pdf> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- RETOLAZA, Iñigo (2010), *Un enfoque del pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*, Guatemala, PNUD/Hivos.
- RICARDO, Lourdes (2015), “La participación del Ecuador en el cambio educativo”, *Intercambios*, vol. 2, núm. 2, pp. 26-31.
- RIVAS, Axel (2015), *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- RODRIGO, Lucrecia (2015), “Carabaña, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 161-163.
- RODRÍGUEZ Romero, María del Mar (2000), “Las representaciones del cambio educativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 23-46.
- ROMERO Pérez, Clara (2004), *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RUTKOWSKI, David y Leslie Rutkowski (2013), “Measuring Socioeconomic Background in PISA: One size might not fit all”, *Research in Comparative and International Education* vol. 8, núm. 3, pp. 259-278. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.259>
- SKOLVERKET (Swedish National Agency for Education) (2011), *Nationella prov i gymnasial utbildning*, Estocolmo, Skolverket.
- SOBE, Noah (2015), “La educación comparada y el estudio de los sistemas de rendición de cuentas en educación”, en Guillermo Ramón Ruiz y Felicitas Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*, Barcelona, Octaedro, pp. 165-180.
- STEINER-Khamsi, Gita (2015), “La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos”, en Guillermo Ramón Ruiz y Felicitas Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*, Barcelona, Octaedro, pp. 55-74.
- TERIGI, Flavia (2010), *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE).
- TOURINÁN, José Manuel y Rafael Sáez (2015), *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*, Santiago de Compostela, Andaviara.
- TOURINÁN, José Manuel (2016), *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*, Santiago de Compostela, Andaviara.
- TRÖHLER, Daniel (2015), “Las personas, los ciudadanos, las nociones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zurich”, en Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Graó, pp. 39-57.
- VALERO, Jefferson José, María del Pilar López y Gerardo Alfonso Pirela (2017), “Sistema de gestión de conocimiento para comunidades académicas”, *Opción*, año 33, núm. 82, pp. 550-562.
- VALLADARES, Liliana (2017), “La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 158, pp. 186-203.
- VERGER, Antoni, Hulya Kosar y Maurice De Koning (eds.) (2013), *Global Managerial Education Reforms and Teachers*, Bruselas, Education International Research Institute & Education and International Development.
- VINAO, Antonio (2006), “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*, vol. 1, Madrid, Morata, pp. 31-55.
- WOLFF, Laurence (2004), “Educational Assessments in Latin America: The state of the art”, *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53, núm. 2, pp. 192-214. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00168.x>
- WU, Jin (2015), “La disputa ente isomorfismo y divergencia: historia del encuentro educativo chino con el oeste”, en Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, vol. 1, Barcelona, Octaedro, pp. 31-55.
- ZUFIAURRE, Benjamin y David Hamilton (2015), *Cerrando círculos en educación*, Madrid, Morata.