

Dispositivos de *accountability* escolar en el espacio social: entre el control y la responsabilidad de la escuela*

José Emilio Díaz Ballén

45

Resumen

La investigación contribuye al debate en la comprensión del papel del Estado evaluador y la sumisión a los Organismos Internacionales, así como la asociación con las instituciones de gobierno permeadas por una racionalidad neoliberal. El proceso de indagación permitió una reflexión crítica sobre la siguiente pregunta: ¿cuáles son los enfoques, dispositivos y las consecuencias que se generan de la asociación de las políticas de evaluación y de rendición de cuentas para los sistemas educativos a nivel internacional y regional? Para eso, se ha recurrido a una metodología cualitativa, de carácter descriptivo y hermenéutico de los documentos gubernamentales y no gubernamentales, mediante el análisis de contenido. En consecuencia, los hallazgos demuestran como los dispositivos de *accountability* corresponden a la marcha de arbitrios culturales que terminan regularizando prácticas de medición desde una racionalidad neoliberal y la operativización de estos dispositivos dirigidos a reproducir una violencia simbólica en el espacio social de la escuela debido a bajos resultados en pruebas externas y estandarizadas. Estos dispositivos, que objetivan los procesos escolares, están desarticulados de los diversos contextos y de la polifónica realidad de la que provienen los sujetos educativos.

Palabras clave: *accountability*; rendición de cuentas; control; espacio social.

* Artículo basado y derivado de la investigación posdoctoral titulada *Políticas de evaluación educativa y de rendición de cuentas en Brasil y Colombia: estudio de caso comparado*, avalada y aprobada por el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) con sede en la Universidad Pedagógica Nacional, en la ciudad de Bogotá, Colombia. Estancia posdoctoral realizada en el año 2021.

Abstract

School accountability devices in the social space: between control and school responsibility

This study contributes to the debate on understanding the role of an evaluating state and its submission to International Organizations, as well as the correlation with government institutions permeated by a neoliberal rationality. The investigative process allowed for a critical reflection on the following question: What are the approaches, devices and consequences generated by the association of assessment and accountability policies for educational systems at the international and regional levels? To this effect, a qualitative methodology, with a descriptive and hermeneutic nature, was employed over governmental and non-governmental documents through content analysis. Consequently, the results demonstrate how the accountability devices correspond to the stride of cultural arbitration that ends up regularizing measurement practices based on a neoliberal rationality and the operationalization of these devices that aims to reproduce symbolic violence in the social space of the school due to low results on external and standardized tests. Such devices, which give significance to the school processes, are ultimately disconnected from various contexts and the polyphonic reality from which educational subjects derive from.

Keywords: accountability; answerability; control; social space.

Resumo

Dispositivos de accountability escolar no espaço social: entre o controle e a responsabilidade da escola

A pesquisa contribuiu para o debate no entendimento do papel do Estado avaliador e da submissão aos organismos internacionais, bem como da associação com instituições governamentais permeadas pela racionalidade neoliberal. O processo de investigação permitiu uma reflexão crítica sobre a seguinte pergunta: quais são as abordagens, os dispositivos e as consequências geradas pela associação de políticas de avaliação e responsabilização para sistemas educacionais a nível internacional e regional? Para isso, utilizou-se uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e hermenêutica de documentos governamentais e não governamentais, por meio de análise de conteúdo. Consequentemente, os resultados demonstram como os dispositivos de *accountability* correspondem à marcha da arbitragem cultural que acaba por regularizar as práticas de medição a partir de uma racionalidade neoliberal e a operacionalização desses dispositivos que visam reproduzir a violência simbólica no espaço social da escola devido aos baixos resultados de provas externas e padronizadas. Esses dispositivos, que objetivam os processos escolares, estão desarticulados dos diversos contextos e da realidade polifônica de onde provêm os sujeitos educativos.

Palavras-chave: *accountability*; responsabilidade; controle; espaço social.

Introducción

Para iniciar, el estudio analítico y reflexivo de los documentos seleccionados se toma los aportes teóricos de la sociología crítica de Bourdieu ([1997¹] 2022a), en particular se reconstruyen dos categorías, *capital cultural* y *el espacio social*, y algunos de sus conceptos asociados. Para este sociólogo, el capital se concibe como un conjunto de bienes que pueden ser consumidos, reproducidos y distribuidos – deseados y valorados – y, cuyo fin, es la acumulación. El concepto de capital es clave aquí, dado que forma al sujeto en la lógica del aprovechamiento de los recursos materiales e inmateriales. Es de resaltar que se busca generar más recursos culturales, busca generar más de estos recursos, configurando una posición social de ventaja en relación con los otros; bordando de esta manera un proceso de *distinción social*.

En tal sentido, *el capital cultural* se encuentra distribuido, en mayor o menor medida, entre los individuos que conforman la sociedad. Esto quiere decir que todos los sujetos tienen la posibilidad de acceder a un capital cultural, el cual se constituye en un principio de diferenciación social tan importante como el capital económico. Ahora bien, como lo demuestra Bourdieu (2022a, p. 69-70), “la variable educativa, el capital cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. Hay toda una nueva lógica de la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución”. En este orden de ideas, la distribución del capital cultural es equitativa en la medida en que se distribuye en el espacio social de la escuela. No obstante, esta distribución de recursos culturales podría generar ventajas o desventajas para las personas en función de sus posibilidades de acceso a una educación de calidad, de la mayor o menor distinción social con la implementación de las herramientas de medición de la calidad.

Para Bourdieu ([1997] 2022a, p. 36), el *espacio social* puede definirse como una realidad invisible que no se puede mostrar ni palpar su existencia, no obstante, organiza las prácticas de los agentes, “es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella. [...]”. En consecuencia, el espacio social de los sistemas educativos y de las escuelas se convierten en el espacio simbólico por donde transitan los dispositivos de rendición de cuentas-*accountability* a la vez que, se legitiman como arbitrios culturales que terminan regularizando y reproduciendo, unas prácticas de medición estandarizada desde una racionalidad neoliberal, propia del Estado evaluador. Esta operativización de dispositivos dirigidos a reproducir una violencia simbólica, tanto por, el control como por la forma como se endilga la responsabilidad de la calidad de la educación a las escuelas y al profesorado en general.

Continuando, los anteriores vectores tomados de la disciplina de la sociología de Bourdieu ([1997] 2022a) permiten situar el objeto de estudio y reflexión de las herramientas de control de *accountability* (responsabilización) escolar en la *esfera*

¹ Año de la primera publicación de *Capital cultural, escuela y espacio social*.

de la praxis de la educación. A este respecto, Bajtín ([1982²] 2008, p. 248) afirma que “las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma”. Por otra parte, la escuela es uno de los espacios sociales donde se ejerce un mayor ejercicio de control y auditoria a partir de la formulación e implementación de políticas educativas y de herramientas de Rendición de Cuentas (RdC) desde el signo de la *accountability* escolar (Díaz Ballén, 2021; Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022).

1 Diseño cualitativo como posibilidad de análisis y reflexión sobre las políticas de rendición de cuentas y la accountability escolar

Como diseño de tipo cualitativo de carácter descriptivo y enfoque hermenéutico es una posibilidad para interpretar, analizar y explicar los datos empíricos procesados con el fin de que profundice en el conocimiento y debate que se genera de la asociación de las políticas públicas y los dispositivos de rendición de cuentas en el marco de su globalización (Sampieri, 2018).

Seguidamente, la investigación con enfoque cualitativo tuvo como propósito profundizar y contribuir al debate en la comprensión del papel del Estado evaluador y la sumisión a los Organismos Internacionales (OI) que financian determinadas políticas educativas en varios países, así como la asociación con las instituciones de gobierno permeadas por la racionalidad neoliberal. En tal sentido, el proceso de indagación permitió una reflexión crítica sobre la pregunta: *¿cuáles son los enfoques, dispositivos y las consecuencias que se generan de la asociación de las políticas de evaluación y de rendición de cuentas para los sistemas educativos a nivel internacional y regional?*

De acuerdo con el propósito y con la formulación de la pregunta de investigación, la ruta metodológica comprendió tres momentos de intervención interrelacionados, con los que se construyó el proceso de análisis y se obtuvo los hallazgos:

- a) Revisión y análisis de artículos científicos publicados en revistas educativas indexadas en bases de datos internacionales, como Dialnet, Redalyc o equivalentes; periódicos, gacetas y revistas de circulación internacional y nacional en el período de 2006 a 2020 (60 documentos consultados), con miras a identificar y seleccionar la base teórica de estos estudios y conclusiones principales sobre los usos empíricos de la evaluación como medición en asociación con los dispositivos de rendición de cuentas en los sistemas educativos.
- b) La construcción de matrices con los principales resultados obtenidos en el marco de los aportes teóricos de la sociología crítica. A nivel conceptual se estudió los enfoques y formas de rendición de cuentas y los dispositivos

² Año de la primera publicación de *Estética de la creación verbal*.

de *accountability*. Los datos se sometieron al análisis de contenido, según lo definido por Bardin (1991). Para la producción de resultados cualificados, se utilizó el *software* de análisis de datos cualitativos NVIVO Pro, versión 12, en el tratamiento de los datos empíricos recogidos en la revisión de la literatura en algunos países – herramienta que permitió construir unos códigos conceptuales en los documentos, para luego, ordenar por familias y seguidamente, proponer los tres grandes constructos teóricos para los hallazgos.

- c) Análisis descriptivo y reflexivo de las políticas de rendición de cuentas y de los dispositivos de *accountability* escolar en algunos países a partir del *corpus* teórico de los aportes de la sociología crítica de Bourdieu.

2 Hallazgos y discusión sobre las políticas de rendición de cuentas y la *accountability* escolar

2.1 Sobre el Estado evaluador y la sumisión a las políticas de rendición de cuentas

Estas políticas invasivas en el espacio social de la escuela tienen su origen en los diferentes discursos políticos y economicistas que pretenden legitimar el aseguramiento de la calidad en los sistemas nacionales de educación. En consecuencia, los enjambres de herramientas pretenden *responsabilizar* a los directivos docentes y a los docentes en ejercicio por los bajos resultados que obtienen los estudiantes en pruebas externas y estandarizadas, como se destaca en *Educational accountability: high and low points of its implementation and challenges for Latin America* (Vega Rodríguez, 2015) y se confirma en *Políticas y prácticas de accountability escolar: entre el control y regulación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia* (Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022).

En este orden de ideas, es importante situar las diferentes fases de expansión de la evaluación como RdC y, por esta vía, la irrupción de la *accountability* escolar que termina interviniendo la gestión educativa al servicio de un capital cultural para la reproducción. En el libro *The new imperatives of educational change: achievement with integrity*, Shirley (2017) habla de la Nueva Gestión Pedagógica, y la evidencia en el proceso de aceleración de reformas orientadas a la estandarización de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la evaluación.

Es preciso anotar, que el inicio de este tipo de reformas se remonta a la década de los 90, según afirman los estudios de Dale (1999) y Ángulo Rasco (2019) que muestran el crecimiento y la expansión del fenómeno de la estandarización neoliberal. Respectivamente, es posible demostrar a partir de Bourdieu ([1979³] 2022b) cómo los sistemas educativos y las escuelas son escenarios para operar las herramientas

³ Año de la primera publicación de *La Reproducción: elementos para una teoría de un sistema de enseñanza*.

de la racionalidad imperante con la pretensión de reproducir las desigualdades y distinciones en el espacio social:

[...] la institución escolar contribuye (insisto en esta palabra) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social. (...) el modo de reproducción, y hace que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse. La reproducción de estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. (Bourdieu, [1979] 2022b, p. 95).

Ahora bien, se podría comentar cómo los sistemas educativos nacionales e internacionales, al igual que el currículo y las evaluaciones externas y estandarizadas en la educación pública con alcances en la privada, se han venido constituyendo como herramientas, para reproducir la distribución y distinción del capital cultural. Y, así, como para reproducir y mantener la estructura social en articulación con el capital cultural que la familia y la escuela perpetúan. Esto pese a los esfuerzos de los sectores y estamentos sociales antihegemónicos y no alineados de las sociedades actuales.

A continuación, se caracterizan dos fases relacionadas con la génesis y los desarrollos de la *accountability* escolar en el marco de la globalización de las políticas de evaluación RdC y, en consecuencia, de los diferentes sistemas educativos.

Una primera fase emerge en el tránsito del Estado del Bienestar al Estado Neoliberal. Por esta senda, se formulan nuevas directrices en la gestión pública, que incluyen, entre otras, la implementación de un enfoque de medición y de herramientas de RdC para responder a las exigencias del mercado y a la competitividad que devienen de la alianza entre la racionalidad neoliberal y la ideología neoconservadora. En palabras de Apple (2000, p. 6):

[...] este bloque de poder combina fracciones múltiples del capital que está comprometido con las soluciones neoliberales del mercado para los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que desean un "retorno" a más altos estándares y a una "cultura común", fundamentalistas religiosos, populistas y autoritarios que están profundamente preocupados por la secularidad y la preservación de sus propias tradiciones y fracciones particulares de clase media orientadas por lo profesional, comprometidas con la ideología y las técnicas de la rendición de cuentas, la evaluación y el "manejo empresarial".

El Estado Neoliberal, pequeño, pero fuerte en control y vigilancia, se amalgama con este bloque de poder en tres directrices: (i) la articulación del capital con las leyes de la oferta y la demanda en una perspectiva de mercado; (ii) un retorno al pasado en demanda de reciclar una cultura tradicional a partir de altos estándares y una cultura común; y, (iii) un compromiso con una racionalidad técnica e instrumental, con la evaluación como RdC y con el manejo gerencial de las instituciones públicas y privadas, principalmente, de los sistemas educativos públicos.

La segunda fase está relacionada con el refuerzo de la evaluación como instrumento de medición y de la *accountability* en todos los sistemas educativos a nivel internacional, nacional y regional (Verger; Parcerisa, 2017). Esta fase implica nuevas directrices de globalización neoliberal para la RdC y la *accountability* escolar,

asociadas a un capitalismo con pretensión mundial y en línea con la injerencia de los Organismos Supranacionales. Estos actores, según Dale (2000), son quienes construyen nuevas agendas para la educación desde perspectivas economicistas y capitalistas. Como lo describen Bonal y Verger (2013), esto constituye una *agenda educativa global*, que en el caso de España y la Unión Europea deviene en recomendaciones de política para la educación bajo la égida de los organismos ya mencionados.

Es por ello que el texto busca contribuir a la profundización del debate sobre la asociación empírica entre las herramientas de la *accountability* y sus tendencias de *control y responsabilización* de los sistemas educativos y los sujetos, analizando los arreglos producidos en la configuración de sistemas de evaluación nacionales e internacionales, en el marco de la concepción de una escuela situada en el espacio social y cuya pretensión es formar *capital cultural* que necesitan los actores educativos para responder a las demandas de la sociedad actual.

2.2 La globalización de la evaluación como RdC y su forma traslapada en la *accountability*: casos que muestran la convergencia y el isomorfismo en los sistemas educativos

Bajo el signo de la *accountability* en el ámbito social y en la esfera de la praxis educativa, es posible encontrar evidencia empírica de la implementación de la RdC en todos los países en forma de dispositivos que se introducen en el espacio social de la escuela. Estas herramientas sostienen la gobernanza de los sistemas educativos en línea con los dictados y recomendaciones de los OI, entre ellos la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006) y el Banco Mundial (BM, 2005), principalmente, bajo el lema de *examinar, evaluar y comparar*, lo que denota un consenso internacional por este tipo de evaluaciones y sus comparaciones para justificar reformas educativas a la vez que se mantiene, la incidencia de los OI en los Estados nacionales (Pettersson; Popkewitz; Lindblad, 2016).

Es posible resaltar el papel activo que tienen los OI en la introducción de una presunta autonomía escolar bajo la RdC como un modelo internacional en la educación de acuerdo con las investigaciones de Verger, Fontdevilla y Parcerisa (2020). Existen evidencias de sus aportes, pero también de sus limitaciones y sus consecuencias no deseadas. Las acciones de los OI se distancian de los procesos formativos de los sujetos y de los contextos diferenciales en que se ubican las instituciones escolares.

Vega Rodríguez (2015) discute uno de los cuatro tipos de *accountability* que más se aplica en los sistemas educativos y que, por su carácter performativo, soporta en seis premisas: un sistema de información, autoridad y el control; responsabilización y estandarización con consecuencias o sanciones para la escuela; y el profesorado frente a los bajos resultados en las pruebas de desempeño de los estudiantes (Figura 1).



Figura 1 – Tipos y mecanismos de la *accountability* de carácter performativo

Fuente: Elaboración propia con base en Vega Rodríguez (2015, p. 277-278).

Notas: (1) hay tres tipos de *accountability* en el ámbito educativo: 1º) el burocrático (orientado por el desafío de la equidad); 2º) el profesional (la escuela y el profesorado como responsables), y 3º) el performativo, orientado hacia los resultados y al mercado (Darling-Hammond, 2004).

(2) el tercer tipo de *accountability* cuenta con seis componentes en los sistemas educativos (McMeekin, 2006).

Efectivamente, según lo que manifiestan Müller y Hernández (2010), en su escrito, “On the geography of accountability: comparative analysis of teachers’ experiences across seven European countries”, al realizar un mapeo, se encuentra que los sistemas educativos tienden a implementar la *accountability* como dispositivo de control, presión y estandarización dirigido a los responsables de la formación. Estas políticas de RdC que se han venido naturalizando a través de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Como citado por Vega Rodríguez (2015, p. 200), vale la pena añadir que Ydesen (2014), sobre los efectos no deseados de este sistema, afirma que

[...] la evaluación, como parte de la rendición de cuentas performativa, puede ser perjudicial para el fortalecimiento de la democracia, dado que las pruebas estandarizadas son instrumentos altamente especializados que inhiben la crítica o las posiciones disidentes en el trabajo educativo.⁴

De esta manera, el tipo de *accountability* orientada al mercado – *market oriented* – señalado por Darling-Hammond (2004), en su artículo “Standards, accountability and school reform”, demuestra que estos dispositivos llevan a la publicación de *rankings*, y que, por esta vía, se entregan informes a la sociedad y a los padres de familia, los cuales estarían enfocados a orientar la selección de una escuela para sus hijos e hijas, en favor de lo que Ball (2014) denomina el “mercado educativo”.

En resumidas cuentas, podría asegurarse que esta política reformista y privatizadora, ha llevado al fortalecimiento de los *vouchers educativos* (o bonos escolares) para el pago de la matrícula en colegios no estatales, sin embargo, utilizan dinero de los impuestos de los ciudadanos. Todo ello, en detrimento de las instituciones educativas públicas y, a la vez, como un dispositivo orientado hacia la

⁴ [...] assessment, as part of performative accountability, may be detrimental to the strengthening of democracy, given that standardized tests are highly specialized instruments which inhibit criticism or dissenting positions in the educational field.

privatización. Estos ejercicios germinan desde la racionalidad neoliberal en alianza con otros estamentos de la política y la economía de las sociedades.

2.3 Los dispositivos de la accountability escolar en el concierto mundial: rastros de una crónica anunciada

La *accountability* escolar es una de las formas privilegiadas de las políticas de RdC, la cual surge del mundo anglosajón, y se observa en una multitud de dispositivos que se van internalizando en los sistemas educativos. En palabras de Galioto-Allegria y Flores-Gonzalez (2021, p. 7), esto se basa en “un enfoque que contempla sistemas de evaluación del desempeño profesional de los docentes, dispositivos de supervisión y medición de los resultados educativos de los colegios, con el propósito de aumentar la responsabilidad de la escuela”. En consecuencia, estas mediciones y los resultados de la implementación de dispositivos de *accountability* tienen una doble pretensión: (i) dar cuenta de la calidad de la educación que se imparte; y, (ii) guiar a los sistemas educativos hacia la mejora del aprendizaje.

Es posible detectar y etiquetar algunos de estos dispositivos isomorfos impuestos por las políticas de RdC, las cuales se agilizan en las normativas que se generan en función de la escuela. Estos dispositivos se definen como:

- instrumentos técnicos que permiten el monitoreo, el control y la regularización de los procesos formativos a partir del *testing* (pruebas), la psicometría y la estadística, lo que permite comparar los resultados que se obtienen de las pruebas externas y estandarizadas;
- informes técnicos de los resultados de las pruebas de desempeño de los estudiantes;
- la elaboración y publicación de *rankings* a nivel internacional, regional y local;
- la introducción de sistemas de aseguramiento, y de variables de medición de la calidad; y
- la implementación de sistemas de certificación y acreditación de la calidad.

Para rastrear las generalidades de las políticas y los dispositivos, es necesario recorrer la geografía de la *accountability* escolar, iniciando por el caso de los Estados Unidos. Este país cuenta con una extensa tradición en lo que respecta a la implementación de estándares y pruebas para medir el aprendizaje, cuyo origen data de la década de los 80 (Corvalán; McMeekin, 2006).

Cabe anotar que, pese a la gran inversión económica por parte de los 50 estados, los EE. UU. han tenido muchas dificultades con las exigencias que ha planteado el Programa No *Child Left Behind* (NCLB) en relación con el desempeño de los estudiantes y las respectivas consecuencias, de acuerdo con la promulgación de la Ley Bipartidaria de George W. Bush en 2002 (Dee; Jacob, 2011).

Dichas consecuencias corresponden a recompensas y sanciones a las escuelas según los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas. El monitoreo de

resultados en el marco de las *escuelas charter* y la aparición de los *vouchers escolares* o cheques de fondos del erario con valor de cambio para las familias, destinados a pagar la matrícula de sus hijos en colegios privados (Winters, 2006, p. 78).

En palabras de Navarro (2021, p. 127) se trata del “uso de incentivos (bonos) por desempeño individual o cumplimiento de metas institucionales en organismos públicos”, herramientas de las políticas de RdC y de *accountability* escolar que se tramitan en nombre de la ya mencionada Nueva Gestión Pública (NGP) como plataforma de control y responsabilización de los sujetos en el sector público.

Sin embargo, al ámbito de las sanciones también entran dispositivos de advertencia y de plazos para mejorar indicadores educativos. Retomado, los aportes de los académicos de Way, Hassel y Manno (2006), en su escrito *A road to results: results-based accountability in the Annie E. Casey Foundation’s education program*, las *escuelas charter* se podrían homologar con las escuelas privadas, no obstante, tendrían mayor autonomía y gestión académica y administrativa.

En este orden de ideas, las políticas de RdC y la *accountability* surgen como un dispositivo para privatizar progresivamente la educación estatal. Es de resaltar, que este sector siempre está en la mira por sus bajos resultados y, por ende, necesita apoyo por parte de entidades y patrocinadores externos. Esta modalidad de operación y estrategia de privatización de la educación pública, las llamadas *escuelas charter*, son descritas en los siguientes términos por Manno (2006, p. 64):

Las *escuelas charter* también son distintas a las típicas escuelas públicas distritales. La mayoría se distingue por cinco características clave: pueden ser creadas prácticamente por cualquiera; están exentas de la mayoría de las reglamentaciones estatales y locales y son esencialmente autónomas en sus operaciones; los alumnos que asisten a ellas son niños cuyas familias las han elegido; el personal está constituido por educadores que también han elegido estar ahí; y pueden ser cerradas si no producen resultados satisfactorios en términos de sus *charters*.

Continuando, con el mapeo de los dispositivos de la *accountability* performativa, tenemos el caso de la península escandinava. Está Noruega, que, junto con Suecia, Finlandia y una parte de Rusia, conforma un bloque de países de economía próspera y avanzada. Interpretando los aportes de Hatch (2013) y Camphuijsen, Møller y Skedsmo (2021), para el caso del sistema educativo de Noruega, la *accountability* ha transitado hacia unas reformas educativas basadas en la implementación de pruebas nacionales y el establecimiento de mecanismos de supervisión cuyo fin es monitorear logros clave en el sistema. Ahora bien, se ha tomado distancia de los mecanismos de incentivos y recompensas por desempeño, que son prácticas sustantivas de las políticas de evaluación y *accountability* de otros países de la región.

A decir verdad, el caso particular de Noruega esencialmente evidencia lo siguiente:

- el enfoque de este sistema educativo ha transitado desde el control y vigilancia sobre los planes de estudio y los recursos educativos a los resultados en pruebas externas de desempeño. En este sentido, el foco está

en los responsables y en las responsabilidades que tienen los agentes educativos respecto de los objetivos propuestos; y,

- se ha preferido empoderar a los actores locales para supervisar el rendimiento y proponer acciones de mejora en su contexto y según particularidades.

En este sentido, lo que muestran los estudios comparados realizados por Müller y Hernández (2009), sobre las políticas de la *accountability* desde la perspectiva de docentes en España, Portugal, Irlanda, Inglaterra, Suecia, Finlandia y Grecia permiten algunas reflexiones. En primer lugar, la RdC parte de una serie de reformas educativas particulares y comunes al contexto europeo. Por esta vía, emergen diferentes configuraciones en materia de normalización a nivel local. En segundo lugar, pese al reconocimiento social del trabajo del profesorado en las organizaciones escolares, se habla de una desarticulación entre las necesidades monitoreadas en las pruebas de desempeño y los recursos destinados a transformar de forma eficaz la praxis educativa en las aulas.

En contraste, se encuentra una publicación de Barbana, Dumay y Dupriez (2020), la cual a partir de la perspectiva de la nueva teoría institucionalista, da cuenta de la diversidad de trayectorias y formas que ha alcanzado la RdC en los países de Bélgica, Francia, España y Portugal. Consecuentemente, este trabajo propone dos hipótesis: (i) las políticas de RdC y sus diversas formas se privilegian y priorizan las historias locales por encima de la implementación de trayectorias; y, (ii) el fuerte isomorfismo entre los países favorece esquemas similares de políticas educativas en conexión con las formas de la *accountability*. Para Pettersson, Popkewitz y Lindblad (2016, p. 192), la implementación de evaluaciones internacionales a gran escala está alineada con las regionales e incluso con las nacionales. Estas últimas se organizan de la siguiente manera:

Para Europa, la organización más destacada que realiza estos estudios es la UE con, por ejemplo, su evaluación de conocimientos ESLC (Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas). En colaboración con la UNESCO, dos organizaciones regionales: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y el Consorcio de África Austral y Oriental para el Monitoreo de la Calidad Educativa (SACMEQ) realizan evaluaciones. Junto al Conferencia de Ministros de Educación de los Países Francófonos (CONFEMEN) gestionando la evaluación PASEC (Programa de Análisis de Sistemas Educativos de CONFEMEN) en los países francófonos realiza evaluaciones regionales del aprendizaje.

La anterior concuerda con los hallazgos de un estudio realizado por Ozga (2020), por un lado, la RdC se centra en una racionalidad técnica y gerencial que se legitima en evidencia empírica de pruebas internacionales, nacionales, institucionales e individuales. Y, por otro lado, estas pruebas permiten una evaluación comparativa entre sistemas, con sus consecuentes impactos sobre la escuela y el profesorado en general. En contraste, las políticas RdC y la *accountability* en Inglaterra están desgastadas dada la “multiplicidad de proveedores y la ausencia de participación en

los niveles institucionales y locales, con una visión general en el centro proporcionada por los datos de desempeño” (Ozga, 2020, p. 31).

Al mismo tiempo, en el caso de los países latinoamericanos, el ejercicio de implementación de las políticas de *accountability* está asociado con al menos tres grandes y complejos aspectos. Un primer aspecto se articula con los procesos de descentralización en lo que atañe con la organización y administración de los Estados desde una concepción neoliberal y neoinstitucionalista. En lo educativo se caracteriza por la promesa de una autonomía escolar respecto a la gestión escolar en la década de los 90.

No obstante, parafraseando a Winkler (2006), es todo lo contrario, pues los gobiernos de turno en la región fueron heredando un rol centralista en la administración del Estado, de acuerdo con los dictámenes neoliberales y la orientación de la Nueva Gestión Pública (NGP), para así direccionar la organización y financiación de la educación pública a partir de políticas de RdC y formas que privilegian la medición e implementación de la *accountability* escolar.

Todas estas observaciones se relacionan también con los aportes de Navarro (2021, p. 118) quien propone unas premisas para hablar de los desarrollos y las incidencias de las políticas de *accountability* en el sistema educativo chileno, el cual se convierte en el laboratorio de las políticas neoliberales en la ya citada década de los 90, que luego se replican procesualmente en los vecinos de América Latina.

La primera premisa advierte que la implementación de herramientas de control y responsabilización buscan “superar las limitaciones y problemas que tienen la descentralización y los cuasimercados”. La segunda recuerda que Chile, al igual que otros países de la región, adoptó sistemas de aseguramiento de la calidad, que en el fondo tienen que ver con la organización y gestión administrativa de las instituciones, pero, que no se nutren de mecanismos de *accountability*. La última corresponde al hecho que las herramientas de RdC en su forma operativa no siempre han tenido las mismas consecuencias y sanciones – ello depende más del contexto sociopolítico y de los intereses de los gobiernos de turno en el ejercicio pleno o trivial de las recomendaciones de los organismos supranacionales.

Continuando, con el segundo aspecto de la implementación de las políticas de *accountability* en América Latina, para Puryear (2006) en la región existen rasgos débiles y pocos elementos de una verdadera RdC en los sistemas de evaluación. El autor denuncia, por una parte, que no todos los países tienen estándares y evaluaciones con consecuencias para las escuelas y el profesorado. Por otra parte, existe una falta de información sobre los resultados de desempeño y, en tal sentido, estos últimos resultados no inciden en procesos de mejoramiento institucional, o en la formulación de políticas educativas del aseguramiento de la calidad. Mucho menos, se recogen las voces de la sociedad y de las familias que sienten vulnerado el derecho de sus hijos a la educación en igualdad de condiciones y de oportunidades.

En la perspectiva de Vega Rodríguez (2015), y a la par con sus investigaciones sobre la implementación de la RdC alrededor del mundo, el último aspecto corresponde a la evidencia de un auge de esta política, sumada a los dispositivos que proponen la *accountability* como una vía para alcanzar la calidad educativa en

términos de la mejora del rendimiento académico. Particularmente, esta mejora va de la mano del avance acelerado de evaluaciones estandarizadas externas e internas en los sistemas e instituciones educativos. Sin embargo, algunos académicos se radicalizan en sostener que esta mejora también genera cambios positivos en los individuos y organizaciones escolares (Ángulo Rasco, 2019).

Según Ferrada (2017, p. 332), “este modelo concibe la educación como un bien adquirible en el mercado”. Así, este modelo, basado en la eficiencia y la competitividad, constituye una forma de autorregulación de los sujetos y de las comunidades educativas. Las consecuencias de ello saltan a la vista. En primer lugar, está la sumisión a los estándares y el currículo único como dispositivos para la medición y la competitividad. En definitiva, se trata de un predominio de una racionalidad técnica e instrumental que convoca al *ranking* y a la selección de los colegios, de acuerdo con sus resultados en pruebas.

En segundo término, está la racionalidad neoliberal en la gestión educativa, sumada a la competitividad entre las instituciones que lleva progresivamente hacia una reconfiguración de la profesión docente y la práctica pedagógica del profesorado, ahora, sometido a la *gobernanza por números*. En palabras de Apple (2007 *apud* Ferrada, 2017, p. 10), la “cultura de la auditoría”. La cultura de la evaluación se implementa en los colegios para responsabilizarlos por sus resultados en las pruebas, pero, también para someterlos al ejercicio de la competitividad en el marco de la tan anhelada autonomía escolar. A esto se suma, la sujeción a unas leyes del mercado en el contexto del proyecto educativo neoliberal con alcances globalizantes e incidencia inmediata en lo regional y lo local. En palabras de Díaz Ballén (2021, p. 23):

[...] en este sentido, la rendición de cuentas retoma los procesos escolares e interviene la autonomía escolar, el currículum y la evaluación e incluso, se permite reconfigurar el papel del profesorado en tanto lo responsabiliza y lo ocupa del adiestramiento de sus alumnos en relación con la obtención de resultados en el desempeño en las pruebas externas.

En el estudio de los sistemas educativos que han ido adoptando la cultura de la medición desde el enfoque de la evaluación como *accountability*, siguiendo, los pasos de las experiencias de Chile y México, países pioneros en implementar las políticas de la OCDE en sus territorios dado su ingreso a este OI. El caso de Colombia puede ilustrar la replicación del *Manual de Buenas Prácticas* en el ámbito educativo en relación con la implementación de la RdC para medir la calidad educativa. Por un lado, a partir de la imposición de las pruebas estandarizadas internacionales, regionales y nacionales, alineando los estándares con las pruebas externas se avanza hacia un currículo único (Díaz Ballén, 2021; Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022). Esto se conoce con el nombre de *alineación horizontal*, siguiendo los aportes y hallazgos de López (2013). Y, por otro lado, se termina endilgando los bajos resultados a las rotuladas *escuelas deficientes*, que Berliner y Biddle (1996) identifican como una “*crisis manufacturada*”.

En el caso de Centroamérica, y en especial en México, durante los primeros diez años del siglo XXI, las instituciones públicas no alcanzan promedios altos en

los informes de RdC, pero, se está robusteciendo el sistema y el monitoreo del desempeño de los estudiantes. Retomando, a Winkler (2006) existe una larga ruta en la administración y responsabilización de los recursos en los gobiernos de turno, particularmente, en los países en vías de desarrollo de la región. Lo anterior ha derivado en una gestión débil y que siempre está rezagada a nivel local, nacional y regional en términos de indicadores de calidad.

El académico en mención sustenta que esta debilidad de la RdC en la educación pública obedece a la poca injerencia social de las voces de las familias en relación con la adquisición de más y mejores recursos para procesos de mejoramiento en las escuelas. A esto se suma, una administración deficiente, burocrática y poco transparente e incluso plagada de visos de corrupción en el manejo de los recursos públicos destinados a la educación. Sobre todo, existe una posible desarticulación con quienes formulan y diseñan la política educativa.

Otra razón, no menos importante, tiene que ver con la ausencia de información para los padres de familia sobre el valor agregado y relativo de los procesos de gestión de las escuelas, así como, de información rigurosa sobre logros y resultados. Para cerrar, el autor declara la necesidad de fortalecer los sistemas de información sobre los resultados de las escuelas e incentivar su articulación a los planes de estímulos.

No obstante, se insiste en la demanda de los OI y en las consecuencias que los bajos resultados traen para las escuelas y el desempeño docente. Es de resaltar que estas afirmaciones no resisten debate cuando se trata de discutir las variables de tipo sociocultural que inciden en el logro de las metas de calidad que se proponen las instituciones educativas en contextos diferenciados y específicos (Winkler, 2006).

Un caso para citar en este paneo por la globalización de la RdC y la *accountability* escolar es el de los países de Asia Oriental. La participación de estos sistemas educativos en las dos primeras décadas del siglo XXI ha mostrado buenos resultados en las pruebas internacionales. Esto incluye los países de Japón, Corea del Sur, Singapur y Hong Kong.

Para el caso de Corea del Sur y, de acuerdo con las investigaciones de Yi (2015), en relación con el impacto de la prueba PISA⁵ (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes 2002 y 2012), en matemáticas, sobre la autonomía escolar y los estudiantes de bajo rendimiento, este país ha incrementado la *accountability* y ha logrado avanzar en procesos de autonomía escolar, en los últimos diez años, a partir de reformas educativas, incluso siendo uno de los países con los más altos puntajes en diferentes pruebas.

Es de resaltar que estos países han adoptado estas políticas, por una parte, para estudiantes individuales en etapas cruciales de la trayectoria escolar, e.g., al terminar la educación secundaria y para acceder a la educación superior (Yi, 2015). Por otra parte, en esta segunda década del siglo XXI, estos sistemas educativos han venido acelerando la RdC basada en el desempeño con el fin de responsabilizar a las escuelas de los resultados de sus estudiantes en pruebas (Yin, 2015; Shin; Cho, 2020).

⁵ Programme for International Student Assessment.

También, está el caso de Hong Kong, que al igual, que sus vecinos, ha oscilado entre la implementación de pruebas para estudiantes de alto riesgo o con desempeños bajos y pruebas públicas para medir el aprendizaje. No obstante, este país combina la *accountability* escolar con la autoevaluación y los análisis de los resultados de pruebas externas. A la vez, que los estándares a través de la Evaluación del Sistema Territorial que se aplica a los estudiantes de los grados tercero, sexto y noveno de cada escuela. Sin embargo, la participación solo es focal en estos niveles. Hong Kong desarrolla e implementa en el marco de un modelo de descentralización, llamado *Iniciativa de Gestión Escolar* y adoptado en la década de los noventa (Yi, 2015).

Singapur y Japón presentan otras acciones de RdC. Singapur informa por esta vía sobre el desempeño de las escuelas, e incluye una clasificación y unos estímulos por el buen desempeño de los estudiantes. Entretanto, Japón retomó en 2013 una prueba nacional para sexto y noveno grado (Yi, 2015).

Lo cierto es, que la RdC y la autonomía se han venido tomando como etiquetas para proponer reformas educativas y, a la vez, para legitimar la *accountability* en los sistemas educativos y en países de alto rendimiento como Singapur, Japón, Corea del Sur y Hong Kong. Una necesaria reflexión tiene que ver con los efectos colaterales de estas políticas a mediano y largo plazo (Yi, 2015).

En el caso de uno de los seis estados de Australia, la ciudad capital del estado Queensland constituye una experiencia sobre la relevancia de los sistemas de información de la RdC en relación con el desempeño de los estudiantes en las pruebas NAPLAN (Programa Nacional de Evaluación – Alfabetización y Aritmética) que miden habilidades de lectura, escritura y matemáticas en los grados tercero, quinto y séptimo (Thompson, 2013). Esta estrategia de gobernanza y de control se fundamenta en la constante comunicación de los resultados a través de los medios de comunicación social. Es un caso que podría considerarse como un ejercicio político, al pretender mantener la gobernanza por números a través de la mediación constante en medios de comunicación. En palabras de Baroutsis (2016), “mantener el poder a rendir cuentas”.

En tal sentido, es pertinente el llamado que hacen los académicos e investigadores frente a la anterior pretensión, hay que, reinventar y repensar las prácticas escolares y los fines de los medios de comunicación social.

Finalmente, se evidencia una alineación global entre las pruebas estandarizadas, los resultados, los planes de estímulos y las sanciones directas o indirectas bajo el paradigma de la RdC y su forma privilegiada, la *accountability* en los sistemas educativos altamente descentralizados. No obstante, se advierten efectos colaterales, pese, al esfuerzo por no afectar los procesos educativos con los resultados de las pruebas externas y estandarizadas o dispositivos de *accountability* escolar.

Algunas consideraciones para continuar la discusión

El impacto en el espacio social de la implementación de las herramientas de *accountability* a la sombra de los gobiernos y Estados afectos con que han adoptado

las políticas de racionalidad neoliberal y neoconservadora a nivel mundial, regional y local lo que evidencian son herramientas de una NGP que pretende el *control y la responsabilización* de los sistemas educativos. En aras de reconfigurar la escuela, y la formación de los sujetos y repotenciar los sistemas nacionales de evaluación de la calidad a partir de las pruebas externas y estandarizadas como único dispositivo válido. Esto en el marco de unos intereses políticos y económicos que no son afines a la educación y la formación de hombres y mujeres para la vida.

La evaluación como rendición de cuentas enfatiza en responsabilizar a las escuelas y al profesorado por los bajos o altos resultados en las pruebas de desempeño de los estudiantes, dado su enfoque performativo. Se presenta como un sistema cerrado y vertical en razón de sus propósitos de control y como instrumento de gobernanza, lo cual implica unas demandas para las instituciones educativas, principalmente, en el contexto de la educación básica primaria, secundaria y media en relación con su gestión académica y administrativa y en este sentido, estas políticas de RDC se alinean con planes de incentivos que se entregan a las instituciones, directivos docentes y docentes de aula de acuerdo con los resultados obtenidos. Cabe anotar que, en la mayoría de los casos, se habla de una crisis en la educación pública y se resaltan los logros del sector privado en términos de desempeño en pruebas externas nacionales e internacionales (Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022).

Además, se concluye que la *accountability* escolar en la mayoría de los casos presentados pone en evidencia la globalización de la evaluación como medición desde una racionalidad técnica y gerencial y, posiblemente, distanciada de la práctica de la evaluación formativa en el aula, la cual se centra en una racionalidad comunicativa y estética.

En este orden de ideas, se podría asegurar que la *accountability* escolar es un concepto que vino para quedarse en el ámbito educativo. Se trata de un enfoque de evaluación que se fundamenta en la medición de habilidades y el aprendizaje, mediante el dispositivo de las pruebas estandarizadas.

No obstante, la relación epistémica entre *accountability* y calidad no resiste ningún tipo de análisis, dado que los dispositivos de la primera declaran que miden solo lo que es real y en tal sentido, es posible mejorar. Este argumento carece de validez y confiabilidad desde posturas críticas, debido al relativismo e incertidumbre que genera la obsesión por los números y los análisis de las tablas de datos, los cuales se distancian de los contextos y de las diversas realidades que habitan los sujetos en el espacio social de la escuela. En resumidas cuentas, el enfoque de la métrica no está pensada para dar cuenta del proceso de aprendizaje, solo ofrece un diagnóstico relativo y descontextualizado de las habilidades de los alumnos. No obstante, podría tener un valor pedagógico para el profesorado y estudiantes cuando se usan los resultados de las pruebas estandarizadas para determinar y fortalecer la calidad de la enseñanza y por esta vía, potenciar las estrategias didácticas y de evaluación formativa para el desarrollo de habilidades en contexto en el *habitus* escolar de los estudiantes.

ÁNGULO RASCO, J. F. La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Revista Cuadernos de Humanidades*, Salta Capital, Argentina, n. 31, pp. 17 – 39, jul./dic 2019. Disponible en: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/1094>. Acceso en: 25 oct. 2024.

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002. (Publicación original: Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 229-254, June, 2002). Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/8YPHbQZJfL7NXGnDvBCdYx/?format=pdf>>. Acceso en: 6 nov. 2024.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. 10 ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, [1982⁶] 1999. p. 248-294. Disponible en: <<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>>. Acceso en: 6 nov. 2024.

BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, n. 41, p. 1-18, jun. 2014. Traducción al español de Alejandra Cardini. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Acceso en: 29 oct. 2024.

BANCO MUNDIAL. *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington, DC, 2005. Disponible en: <<https://documents.worldbank.org>>. Acceso en: 6 nov. 2024.

BARBANA, S.; DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. Accountability policy forms in European education systems: an introduction. *European Educational Research Journal*, Enschede, Holland, v. 19, n. 2, p. 87-93, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1177/1474904120907252>. Access in: 29 Oct. 2024.

BARDIN, L. *Análisis de contenido*. 2. ed. Madrid: Akal, 1991. (Serie Comunicación, v. 89).

BAROUTSIS, A. Media accounts of school performance: reinforcing dominant practices of accountability. *Journal of Education Policy*, [S.l.], v. 31, n. 5, p. 567-582, Jan. 2016. Available in: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1145253>. Access in: 29 Oct. 2024.

BERLINER, D. C.; BIDDLE, B. J. The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on America's public schools. *Nassp Bulletin*, Pittsburgh, v. 80, n. 576, p. 119-121, 1996.

BONAL, X.; VERGER, A. *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Col·laboració de Marcel Pagès.

⁶ Año de la primeira publicación.

2. ed. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013. (Informes Breus Educació, 45). Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2013/171735/agepoeducat_a2013n45.pdf. Accés en: 29 oct. 2024.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, [1997] 2022a.

BOURDIEU, P. *La reproducción: elementos para una teoría de un sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA, S.A., [1979] 2022b.

CAMPHUIJSEN, M. K.; MØLLER, J.; SKEDSMO, G. Test-based accountability in the Norwegian context: exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, [S.l.], v. 36, n. 5, p. 624-642, 2021. Available in: <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739337>. Access in: 29 Oct. 2024.

CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Cide; Preal, 2006. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

DALE, R. Specifying globalization effects on national education policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.

62

DALE, R. Globalisation and education: demonstrating a 'common world education culture' or locating a 'globally structured agenda for education'? *Education Theory*, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DARLING-HAMMOND, L. Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record*, New York, v. 106, n. 6, p. 1047-1085, June 2004. Available in: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>. Access in: 29 Oct. 2024.

DE LA VEGA RODRÍGUEZ, L. F. ver VEGA RODRÍGUEZ, L. F.

DEE, T. S.; JACOB, B. The impact of "No Child Left Behind" on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 418-446, Summer 2011.

DÍAZ BALLÉN, J. E. Balance de los determinantes y configuraciones de actuación del Estado sobre la política educativa en Colombia en el contexto de América Latina. In: PASQUAL SCHNEIDER, M.; ROSTIROLA, C. R.; MORELES VÁZQUEZ, J. (Org.). *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional*. Curitiba: Appris, 2021.

FERRADA, R. Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera justo en educación. *Revista de Sociología de la Educación*, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 330-346, València, Espanya, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9905>. Accés en: 29 oct. 2024.

GALIOTO-ALLEGRA, C.; FLORES-GONZALEZ, L. M. Dimensiones epistemológicas en los sistemas de accountability de la calidad educativa: elementos para una integración crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260079, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260079>. Accés en: 29 oct. 2024.

HATCH, T. Beneath the surface of accountability: answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in norway. *Journal of Educational Change*, New York, v. 14, n. 2, p. 113-138, May 2013. Available in: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9206-1>. Access in: 29 Oct. 2024.

LÓPEZ, A. A. Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: el caso de la prueba saber de matemáticas en Colombia. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Granada, España, v. 19, n. 2, art. 2, 2013. Available in: <https://doi.org/10.7203/relieve.19.2.3024>. Access in: 29 Oct. 2024.

MANNO, B. Las escuelas Charter y la idea de las consecuencias vinculadas a la accountability agregando valor a la enseñanza. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Cide; Preal, 2006. p. 51-74. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

MCMEEKIN, Robert. Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In: CORVALÁN, Javier (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Cide-Preal, 2006. p. 19-47.

MÜLLER, J.; HERNÁNDEZ, F. On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, New York, v. 11, n. 4, p. 307-322, Nov. 2010. Available in: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-009-9126-x>. Access in: 29 Oct. 2024.

NAVARRO, L. Aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en educación: tres argumentos a partir del caso chileno. In: PASQUAL SCHNEIDER, M.; ROSTIROLA, C. R.; MORELES VÁZQUEZ, J. (Org.). *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional*. Curitiba: Appris, 2021. p. 117-140.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). *PISA 2006: evaluación internacional de estudiantes*. París: OCDE, 2006. Disponible en: <https://www.oecd.org>. Acceso en: 6 nov. 2024.

OZGA, J. The politics of accountability. *Journal of Educational Change*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 19-35, Feb. 2020. Available in: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09354-2>. Access in: 29 Oct. 2024.

PETTERSSON, D.; POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, Salamanca, España, v. 3, n. 1, p. 177-2002, Jan./July 2016.

POSADA ESCOBAR, J. J.; DÍAZ BALLÉN, J. E. Políticas y prácticas de accountability escolar: entre el control y regulación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. *Revista PACA*, Huila, Colombia, n. 12, p. 39-74, jun. 2022. Disponible in: <https://doi.org/10.25054/2027257X.3494>. Access in: 30 oct. 2024.

PURYEAR, Y. La Accountability en educación: ¿qué hemos aprendido? In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Preal/Cide, 2006. p. 125-134. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 25 oct. 2024.

SAMPIERI, R. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de Mexico: McGraw Hill Education, 2018.

SHIN, D.; CHO, E. Discursive conflicts in news media and the suspension of a government-led test of English in Korea. *Language Testing in Asia*, [S.l.], v. 10, art. 5, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00100-7>. Access in: 30 Oct. 2024.

SHIRLEY, D. *The new imperatives of educational change: achievement with integrity*. New York: Routledge, 2017.

THOMPSON, G. Naplan, MySchool and Accountability: teacher perceptions of the effects of testing. *International Education Journal: comparative perspectives*, Sydney, v. 12, n. 2, p. 62-84, 2013. Available in: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/7456>. Access in: 30 Oct. 2024.

VEGA RODRÍGUEZ, L. F. Educational accountability: high and low points of its implementation and challenges for Latin America. *Estudios sobre Educación*, Pamplona, Navarra, v. 29, p. 191-213, 2015. Available in: <https://doi.org/10.15581/004.29.191-213>. Access in: 29 Oct. 2024.

VERGER, A.; FONTDEVILLA, C.; PARCERISA, L. El papel de la OCDE en la difusión internacional de políticas educativas: el caso de la autonomía escolar y la rendición de cuentas. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, España, n. 11, p. 28-46, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.002>. Acceso en: 30 oct. 2024.

VERGER, A.; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 663-684, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>. Acesso em: 29 Oct. 2024.

WAY, A.; HASSEL, B.; MANNO, B. V. *A road to results: results-based accountability in the Annie E. Casey Foundation's education program*. Baltimore, Maryland: Annie E. Casey Foundation, 2006. Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494951.pdf>. Access in: 30 Oct. 2024.

WINKLER, D. Fortalecer *accountability* (rendición de cuentas) en la educación pública. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Preal; Cide, 2006. p. 99-124. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

WINTERS, M. A. La elección de las escuelas en Estados Unidos. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Cide; Preal, 2006. p. 75-94. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

YDESEN, C. High-stakes educational testing and democracy-antagonistic or symbiotic relationship. *Education, Citizenship and Social Justice*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 97-113, Feb. 2014. Available in: <https://doi.org/10.1177/1746197914520646>. Access in: 30 Oct. 2024.

YI, P. Do school accountability and autonomy affect PISA achievement? Evidence from South Korea. *Kedi Journal of Educational Policy*, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 197-223, Jan. 2015.

José Emilio Díaz Ballén, doctor en Educación por el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) con sede en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y posdoctorado aprobado en el DIE-UPN en el año 2021, es profesor e investigador en la UPN de Bogotá, Colombia; líder del grupo de investigación Evaluando_Nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación. Coordinador del énfasis de investigación de evaluación y gestión educativa en la UPN. Miembro del grupo de investigación internacional Grupo de Estudio e Pesquisa en Políticas de Evaluación y Accountability en países de América Latina (GEPPAyA) con sede en la Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e investigador internacional invitado en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED) en el área de Políticas Educativas con sede en la Universidad de los Lagos, Santiago, Chile.

jdiaz@pedagogica.edu.co, jedballen2011@gmail.com

Recebido em 10 de maio de 2024

Aprovado em 29 de julho de 2024