

## ***Pruebas internacionales y la búsqueda de la escolarización de «clase mundial»: un análisis crítico de narrativas políticas***

### ***International tests and the quest for «world class» schooling: a critical analysis of policy narratives***

**Paul Morris**

email: paul.morris@ucl.ac.uk

*Institute of Education, University College London. UK*

**Domingo Barroso-Hurtado**

email: dobarroso@ugr.es

*Universidad de Granada. España*

**Resumen:** En las últimas tres décadas, ha surgido una red influyente de proveedores contemporáneos de educación comparada, compuesta por organismos globales, consultores, empresas multinacionales y «think tanks». Su objetivo es detectar las mejores prácticas en los sistemas con un alto rendimiento para, posteriormente, recomendar su adopción en otros con uno menor. Para ello, realizan y/o analizan las pruebas cros-nacionales de rendimiento académico del alumnado y proporcionan la evidencia utilizada por los tomadores de decisiones para construir sus discursos y justificar sus decisiones. Esta red construye y promueve una narrativa política, una nueva forma de ortodoxia, mediante la que determina la necesidad de realizar reformas educativas, sus fines, e incluso cómo desarrollarlas. En el presente artículo, analizamos las lógicas que sostienen la actividad de esta red, las premisas sobre las que construye su narrativa política, que gira en torno a la «carrera global» entre las naciones/sistemas educativos y, por último, las estrategias y tácticas que emplean para realizar sus recomendaciones y disimular los problemas que encuentran para establecer causalidad. Para concluir, advertimos del riesgo de reducir los objetivos de la educación a preparar al alumnado para rendir en estas pruebas internacionales, lo que podría derivar en una especie de sistema cerrado y auto-realizado, preocupado únicamente por formar capital humano.

**Palabras clave:** PISA; pruebas cros-nacionales; reforma educativa; mejores prácticas; red de organizaciones internacionales; narrativa política.

**Abstract:** During the past three decades, an influential network of contemporary providers of comparative education has emerged, formed by global agencies, consultants, multinational companies and think tanks. Its aim is to identify best practices in high-performance systems to recommend its adoption in other with one lesser. Its aim is to identify best practices in high-performing systems to recommend their adoption in poor performing systems. To do this, they analyse the cross-national tests of pupils' academic achievement to provide the 'evidence' used by policy makers to construct their policy stories. This network produces and promotes a policy narrative, a new form of orthodoxy, which determines the need for educational reforms, its aims and even how to develop them. In this article, we analyse the logic that underlies the activity of this network, the assumptions on which it builds its narrative which revolves around the «global race» between nations, and, finally, the strategies and tactics that they use to mask the problems that they encounter in establishing causality. To conclude, we warn of the risks of narrowing the aims of education to prepare students to perform well on those international tests. Most notably, it will result in a closed and self-fulfilling system, concerned only with training human capital.

**Keywords:** PISA; cross-national tests; education reform; best practices; network of international agencies; policy narrative.

Recibido / Received: 27/07/2018

Aceptado / Accepted: 13/11/2018

## 1. Introducción

Durante los últimos 30 años, el diseño de políticas educativas dentro de los estados-nación se ha enmarcado cada vez más en referencia, no a un escenario doméstico de la nación, sino más bien a lo que se ha descrito de diversas maneras como un «horizonte político global» (Carney, 2012) o un «imaginario global» (Rizvi y Lingard, 2010), en los que las naciones tratan de tomar prestadas las características de los «mejores sistemas educativos a nivel mundial».

En el núcleo de esta empresa se encuentra una plétora de pruebas cros-nacionales sobre el rendimiento académico del alumnado, como es el caso de PISA, TIMSS, PIRLS y PIAAC, provistas por organismos internacionales como la OCDE o IEA. El resultado en estas pruebas –junto a la consiguiente aparición de la «envidia» que produce PISA en las naciones con un rendimiento menor y, presumiblemente, de un «éxtasis» en las que son más sobresalientes– ha emergido como una medida aceptada de la calidad educativa que es utilizada como base de una forma poderosa de gobernanza global que sirve para establecer la necesidad de desarrollar reformas educativas, los medios para alcanzarlas y, además, sus fines. Hasta la fecha, esta forma contemporánea de reforma ha involucrado principalmente a las naciones más ricas, que participaban voluntariamente en la transferencia de políticas. Sin embargo, ahora se está desplazando hacia las naciones en desarrollo, a medida que la OCDE promociona su programa PISA para el Desarrollo, diseñado como una métrica para medir el rendimiento de las naciones y distribuir los fondos para la ayuda y el desarrollo. De esta manera, encontramos que la posibilidad de recibir ayuda queda ligada al rendimiento en las pruebas como PISA u otras similares

Mientras los medios de comunicación y los políticos han aprovechado la «evidencia» aportada por estas pruebas, la materia prima a partir de la cual

desarrollan su discurso es proporcionada por los proveedores contemporáneos de educación comparada. Estos constituyen una red influyente de empresas multinacionales, «think tanks» sobre políticas, consultores y organismos globales que han emergido durante los últimos 30 años. Su objetivo principal y común es el análisis de las pruebas *cross-nacionales* del rendimiento académico del alumnado para identificar las «mejores prácticas» en los sistemas de alto rendimiento y para aconsejar su adopción en las naciones/sistemas con un rendimiento pobre o bajo.

La propia OCDE se ha unido a esta red desde que pasó de presentar sus datos a involucrarse fuertemente en la promoción de políticas (Jakobi y Martens, 2007). De aquí en adelante nos referiremos a este grupo como la «red», cuya función está dirigida por una ideología de utilitarismo y pragmatismo. Su influencia en el diseño contemporáneo de políticas es poderosa y extendida. Como Michael Gove (2012a), el Ministro de Educación en Inglaterra, explicó: «Los dos hombres más importantes en la Educación inglesa son Andreas Schleicher [Dirigente de la sección de educación de la OCDE] y Michael Barber [anteriormente en IOE, McKinsey y ahora en Pearson]»<sup>1</sup> (aclaraciones añadidas).

En la actualidad, las fuentes de evidencias más citadas en los documentos políticos alrededor del mundo son los informes publicados por McKinsey. La influencia de las redes en Inglaterra resulta palpable en el *White Paper on Education* del año 2010, el cual se basa en la evidencia de los informes de McKinsey y de la OCDE para justificar la creación de múltiples rutas en la enseñanza y la expansión de las academias y las *free schools* (escuelas con un alto grado de autonomía).

Desde la perspectiva de los tomadores de decisiones<sup>2</sup>, la contribución de la red puede ser descrita como «evidencia» independiente, objetiva y no ideológica, que deriva su legitimidad de tres fuentes: el *expertise* o las credenciales de los expertos; las referencias a la situación «global»; y la adopción de los principios de ciencia y medición en la forma en la que fueron concebidos por Jullien de Paris (1817). Se provee a los tomadores de decisiones con «relatos políticos» claros y directos (Stone, 1989). Concretamente el uso de tablas clasificatorias permite producir una narrativa simple de ganadores y perdedores. Las condiciones predominantes en las naciones con un bajo rendimiento pueden ser transformadas rápidamente en una crisis por los medios de comunicación y, entonces, se proporcionan modelos extranjeros como una fuente instantánea de soluciones políticas (Grey y Morris, 2018).

Sin embargo, el problema central de esta empresa es que no puede explicar la causalidad. Consecuentemente, las afirmaciones en relación a las mejores prácticas y a lo que funciona son –en el mejor de los casos– conjeturas, hipótesis y especulaciones derivadas de correlaciones diseñadas para promover una agenda política. Este artículo no está diseñado para defender una dirección alternativa en la política educativa. Nuestro foco es explicar y analizar cómo funciona esta forma contemporánea de educación comparada aplicada. Sostenemos que lo

---

<sup>1</sup> Todas las citas de este artículo han sido traducidas de su idioma original al español por los autores.

<sup>2</sup> La noción de *tomadores de decisiones* hace referencia al concepto anglosajón de *policymakers*.

que ha emergido es una forma de la misma débil en explicaciones, pero que ha desarrollado un potente «expertise» en el arte de la promoción, la persuasión y la construcción de «relatos políticos». Nóvoa y Yariv-Mashal (2003, p. 425) lo describen de la siguiente manera: «El problema es que el término comparación está siendo utilizado principalmente como una bandera de conveniencia ... El resultado es una comparación suave, carente de cualquier fundamento teórico o metodológico».

Analizaremos cómo opera la red, identificando la lógica sobre la que se sostiene y los supuestos inherentes a la misma. Por tanto, nuestro interés no se centra en la fiabilidad o el valor de las pruebas en sí mismas o en estimar si una reforma es necesaria –tarea que es abordada efectivamente por otros (ej. Alexander, 2010; Biesta, 2010)–.

## **2. Tres asuntos críticos de las evaluaciones desde la Educación comparada**

Antes de proceder, cabe destacar tres asuntos críticos de una naturaleza más técnica. En primer lugar, como Moss y Goldstein (2014) señalan, las pruebas comparan sistemas con poblaciones de estudiantes muy diferentes. Por ejemplo, comparan naciones en las que las escuelas ordinarias –entendidas como aquellas que son las más comunes, es decir, la mayoría en términos numéricos– incluyen alumnado con necesidades educativas especiales con aquellos que no lo hacen; comparan sistemas que incluyen y excluyen a los hijos de los migrantes trabajadores; y, desde la introducción de Shanghái en 2012, comparan al alumnado de ciudades con el de naciones enteras.

En segundo lugar, también asumen un nivel de motivación común hacia las pruebas. La puntuación del alumnado macedonio en TIMSS decayó rápidamente después de que se diesen cuenta de que las pruebas no tenían efecto en su progreso. Por el contrario, analistas señalan que el alumnado en Corea del Sur recibió preparación para realizar las pruebas y que, después de que se les dijese que estaban representando a su país en el equivalente a las Olimpiadas en el ámbito educativo, marchaba cantando el himno nacional hacia el centro donde éstas se llevaban a cabo.

En tercer lugar, las extrapolaciones de diferentes informes en cuanto al impacto de variables seleccionadas, tales como la autonomía escolar, a menudo parecen estar basadas en datos obtenidos de un conjunto muy limitado de ítems del cuestionario.

Reconocemos que PISA, TIMSS y otras pruebas similares han identificado debilidades genuinas en los sistemas escolares y, a menudo, han facilitado a los gobiernos una poderosa fuente de legitimidad para una rápida reforma educativa. Alemania es citada, con frecuencia, como ejemplo de una nación que introdujo reformas como resultado del denominado *PISA shock* en el año 2003. No obstante, cabe señalar que las reformas que se llevaron a cabo eran anteriores y no abordaban los problemas estructurales que fueron identificados como el origen de los bajos resultados en las pruebas. Los datos proporcionados por PISA sobre las diferencias entre sistemas escolares también resultan valiosos y han puesto de relieve la influencia de los factores socioeconómicos, el género, la selección y la

etnia sobre los resultados del alumnado. Sin embargo, en raras ocasiones se ha hecho referencia a esos datos en los titulares y tampoco, en el caso de Inglaterra, han desarrollado una influencia en la política.

Por el contrario, la creciente tendencia en Inglaterra a ver la educación a través del prisma de PISA ha servido para redefinir los objetivos de la escolarización y ha contribuido a una grave reducción de los currículos proporcionados al alumnado. Además, en todo el mundo, y especialmente en Oriente Medio, la búsqueda de mejores puntuaciones en PISA y TIMSS ha derivado en enormes programas de reforma que, con frecuencia, no han tenido un impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado, pero sí han asegurado la dependencia de los sistemas locales respecto a la red global de empresas educativas. En este sentido, como señalan Mustafa and Morris (en revisión), McKinsey fue contratado en Bahrén, desde el año 2000, para implementar una reforma masiva sobre el sistema escolar. El indicador clave de rendimiento acordado era que la puntuación del país en TIMSS mejoraría después de diez años. De hecho, en líneas generales, su puntuación bajó y McKinsey ha sido contratado de nuevo para corregir la situación.

Antes de continuar, entonces, es necesario situar este enfoque contemporáneo de la educación comparada aplicada en un contexto más amplio, así como es importante resumir lo que promueve. Su surgimiento como una poderosa influencia en el diseño de políticas nacionales a lo largo de todo el mundo está fuertemente interconectado con cuatro acontecimientos más amplios.

En primer lugar, el giro a «medir al otro» (Nóvoa y Yariv-Marshall, 2003) y su inseparable «prescribir al otro» (Nóvoa, 2018) es parte de –y ha contribuido significativamente a– la prevalencia global de un movimiento de reforma, dentro de la política pública en general y de la política educativa en particular, que destaca los beneficios de la privatización, la competición y el papel de los mercados. Si bien se hace referencia a ello comúnmente como un modelo neo-liberal, se podría, como Ebenstein (2015) argumenta, etiquetar mejor como un modelo «neo-libertario», especialmente en el campo de la educación, que fue visto por la mayoría de los economistas en la tradición liberal clásica como un área de responsabilidad del Estado.

El proceso de evaluar, así como de construir tablas de clasificación de ganadores y perdedores, encaja perfectamente con aquello a lo que Hall y O'Shea (2013) denominan como el «sentido común del neo-liberalismo»: un proceso que está normalizado por el predominio en la cultura popular (especialmente en la televisión) del entretenimiento que involucra competiciones diseñadas para seleccionar los ganadores y perdedores en todo, desde pasteleros hasta cantantes.

La incidencia de este tipo de dinámicas de competición puede verse reflejada, a su vez, en el impacto mediático de PISA y en la promoción de sus resultados. En este sentido, Pereyra, Luzón, Torres y Torres-Salinas (2018), en su análisis sobre la difusión y el alcance de PISA en Twitter, exponen cómo las tablas de clasificación (en referencia tanto a la posición que ocupa un país como a su interpretación como éxito/fallo), junto a la lectura crítica de los resultados y la externalización, son tres de los discursos que experimentaron una mayor resonancia en esta red social tras la publicación de los resultados de PISA 2015.

En segundo lugar, cabe destacar que el proceso de diseño de políticas en el campo de la educación se ha vuelto cada vez más privatizado y, en Inglaterra, desvinculado de las universidades y del sector público. Aquellos que propugnan o promueven la reforma se encuentran ahora directa y fuertemente implicados en el proceso de diseño de políticas, principalmente como los proveedores de investigación independiente «basada en la evidencia», la cual sirve para definir la naturaleza tanto de los problemas políticos como de sus soluciones.

Como se puede apreciar en el caso de Suiza, estos proveedores –concretamente la OCDE– han llegado a cuestionar, incluso, la capacidad de las universidades para generar una investigación educativa que pueda proporcionar a los responsables políticos el conocimiento que necesitan:

Las entidades políticas y administrativas tienen cada vez la necesidad de conclusiones científicas como una base para la toma de decisiones; ellos también definen desiderátums de investigación y comisionan proyectos de investigación y estudios específicos. Una pregunta en cuanto a esto es si las ciencias de la educación practicadas en Suiza son capaces de generar el conocimiento de gobernación requerido por los responsables de formular la política de un partido y los administradores para dirigir las cuestiones que son preocupación para los investigadores educativos (OCDE/CERI, 2006, p. 5, citado en Tröhler, 2009).

En tercer lugar, muchos de los miembros más influyentes de las redes se benefician directamente de las reformas que promueven, como proveedores de los bienes y servicios necesarios para su ejecución, como se ha expuesto previamente. En este sentido, Pearson es el mayor proveedor mundial de servicios educativos y McKinsey, especialmente a lo largo de todo el Oriente Medio, ha sido contratado para planificar, evaluar y realizar la reforma educativa. Su trabajo está vinculado a una gran red de empresas privadas sub-contratadas para llevar a cabo reformas. Por ejemplo, en muchos estados del Golfo, McKinsey examinó el sistema educativo, recomendó un ejercicio de reforma masiva y fue contratado para ejecutarlo y evaluarlo. Todo ello se llevó a cabo mediante la subcontratación de una amplia gama de empresas como Nord Anglia, Pearson y Capita (Mustafa and Morris, en revisión).

Por último, como ya se ha señalado, la red adopta fuertemente y deriva parcialmente su autoridad de los postulados de la ciencia en general, y del gerencialismo específicamente, especialmente con referencia a la centralidad de los datos y la medición como fuente tanto de gobernanza como de legitimidad (Popkewitz, 2013; Tröhler, 2018).

En este sentido, el eslogan de McKinsey es «todo se puede medir, y todo lo que se puede medir se puede gestionar», y la correspondencia de Andreas Schleicher termina con el estribillo: «Recuerde, sin datos tan sólo es otra persona con una opinión». Más adelante, se proporciona una interpretación alternativa de estas máximas.

Este posicionamiento científico del trabajo realizado por la red es parte de un esfuerzo más amplio para situar al diseño de políticas como un ejercicio tecnocrático, a ser desarrollado por una élite de expertos que son inmunes a la influencia de lo político y la ideología (Tröhler, 2009). Como Dale (2015) señala, el resultado es una

forma de educación comparada que sirve como productora de «expertise» en lugar de explicaciones.

### 3. La nueva narrativa política: lógicas y premisas

En la Tabla 1 hemos identificado las diversas afirmaciones individuales que han sido propuestas para explicar por qué algunos países tienen un mejor rendimiento y que han sido inferidas a partir de datos cros-nacionales sobre los niveles de éxito académico del alumnado.

**Tabla 1: Explicaciones del alto rendimiento: factores internos y externos al sistema educativo**

Métodos de enseñanza	Clases extraescolares privadas
Autonomía escolar	Objetivo común de la escolarización
Calidad / Salario del profesorado	Alto estatus del profesorado
Formación / Cualificación del profesorado	Confucianismo/Valores asiáticos/Cultura
Currículum nacional	Involucración /expectativas parentales
Métodos de evaluación / monitorización	Instrumentalismo / preocupaciones profesionales
Libros de texto	Sistema de examen competitivo / Presión
Liderazgo escolar y del sistema	Altas expectativas académicas
Tareas escolares en casa	Tiempo de estudio
Control central	

Éstas, por supuesto, proporcionan la base para declaraciones normativas en cuanto a lo que deberían hacer aquellos países que tienen un rendimiento menor para escalar o mejorar su posición en las tablas clasificatorias. La mera cantidad y variedad de estas afirmaciones aisladas en cuanto a «lo que funciona» proporcionan una base inicial para el escepticismo, como lo hace el hecho de que, para muchas de estas explicaciones, los reclamos o argumentos sean contradictorios.

Así, en relación a la pedagogía, el Ministro de Educación de Inglaterra insistió, en el año 2012, en que el éxito de Hong Kong se debía a la prevalencia de pedagogías didácticas centradas en el profesor, en las que éste juega un papel central. Con un marcado contraste, el gobierno de Hong Kong explicó que el alto nivel de rendimiento de su alumnado se debía a recientes reformas educativas que promovían pedagogías progresivas y constructivistas, centradas en el estudiante, asociadas con el Oeste. Por otra parte, McKinsey explicó en 2007 que una mayor autonomía escolar no tenía ningún efecto sobre los altos niveles de rendimiento del alumnado y afirmó que el éxito de Singapur se asociaba con los altos niveles de centralización del país (Barber y Mourshed, 2007). Posteriormente, en 2010, McKinsey revirtió su opinión y argumentó que la autonomía escolar sí mejoraba el rendimiento (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). A su vez, en los comienzos, la OCDE (2004) declaró que el único factor más potente que influye en el rendimiento académico del alumnado en PISA son las diferencias socioeconómicas y, más recientemente, la OCDE (2010) señaló que el 77% de las diferencias en el rendimiento entre escuelas en Inglaterra pueden explicarse por diferencias en el origen socioeconómico, atribuyendo la varianza inexplicada y restante a los sistemas escolares [véase Gorard (2010)]. Diez años

más tarde, Schleicher (2014)<sup>3</sup> afirmó que PISA muestra que «los sistemas escolares sobrepasan a los antecedentes familiares», al contrastar «al alumnado de 15 años más pobre de Shanghái» con los estudiantes más privilegiados en EE. UU.

Además, muchas de estas afirmaciones—como que buenos profesores producen altos niveles de rendimiento del alumnado o que los buenos sistemas tienen buenos líderes— son afirmaciones analíticas obvias y no afirmaciones empíricas (ej. la conexión que muestran es necesaria —la buena enseñanza está determinada en gran medida por su impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado—). Por consiguiente, es difícil construir una hipótesis nula a partir de las afirmaciones sobre que los «sistemas exitosos» tienen buenos maestros o un buen liderazgo.

La base socio-política y selectiva de dichas afirmaciones también se encuentra subrayada por cuatro tendencias. En primer lugar, las sociedades de Asia oriental con un alto rendimiento tienden a explicar su éxito a partir de influencias que se encuentran más allá del contexto de las escuelas o de la política educativa (factores enumerados a la derecha en la Tabla 1). En contraste, la red y los tomadores de decisiones occidentales tienden a atribuir el éxito de los sistemas con un alto rendimiento a factores internos de la escuela, enumerados en la columna de la izquierda.

En segundo lugar, las naciones tienden a ser selectivas en la elección de las sociedades de referencia que reflejan sus valores dominantes y los estereotipos sobre los demás (Steiner-Khamsi, 2015). En este sentido, los tomadores de decisiones alemanes ven la escolarización en Asia Oriental como una distopía educativa (sus altos resultados simplemente confirman la prevalencia de una preparación intensiva para los exámenes, presión sobre el alumnado, infelicidad entre el mismo y la presencia de pruebas excesivas); mientras que retratan a la escolarización en Escandinavia como una utopía educativa.

Por el contrario, los tomadores de decisiones de Inglaterra parecen representar a su propio país como una distopía, mientras que Asia oriental —especialmente Singapur, Hong Kong y Shanghái— ejerce ahora como la visión actual de la utopía educativa. Las peregrinaciones a esas «edutopías» por parte de políticos británicos para encontrar la fuente del éxito han dado lugar a reflexiones como la de Michael Gove: «Ojalá pudiéramos tener una revolución cultural como la que llevaron a cabo en China» (2010) y a la observación de Jim Knight de que las escuelas inglesas deberían enseñar valores confucianos (citado en Knapton, 2009).

En tercer lugar, muchas de las naciones/sistemas de alto rendimiento del Oriente Asiático, especialmente Hong Kong (Adamson, Forestier, Morris y Han, 2017) y Corea del Sur, no ven su alto rendimiento en pruebas como PISA, ante todo, como una evidencia de éxito. Más bien, lo ven además como una evidencia de sus debilidades —énfasis en las pruebas, exámenes e intensificación—, es decir, de las mismas características que están tratando de reducir a través de extensos programas de reforma. Están especialmente preocupados porque los datos de

---

<sup>3</sup> Schleicher, A. (2014). *School systems trump family background*. Recuperado el 7 de diciembre de 2018, de <http://oecdeducationtoday.blogspot.co.uk/2014/02/school-systems-trump-family-background.html>

PISA también muestran que su alumnado tiene niveles comparativamente bajos de confianza e interés en las matemáticas y las ciencias.

Por último, la tendencia a explicar el éxito de las naciones de alto rendimiento en torno a las iniciativas de reforma relativamente recientes, ignora el intervalo de tiempo necesario para que se produzca el cambio, así como el hecho de que las naciones de Asia oriental se han mantenido en las primeras posiciones de la tabla clasificatoria desde su introducción a principios de la década de 1960.

Sin embargo, estas observaciones sólo sirven para resaltar la tendencia en absoluto sorprendente de los tomadores de decisiones hacia la visión de esos datos comparativos sobre el rendimiento del alumnado como un recurso que les resulta oportuno, que ejerce fundamentalmente un papel simbólico en el teatro de lo político y que proporciona una fuente masiva de evidencias, de la que pueden obtener correlaciones para legitimar sus propias preferencias ideológicas.

De mayor interés, como se señaló anteriormente, es el trabajo de la red de expertos, que emplean los postulados de la erudición comparativa para promover reformas, para identificar quién proporciona una escolarización de calidad, para especificar qué es lo que funciona y para abogar por acciones políticas específicas. Han sido descritos como el «nuevo paradigma» de la educación comparada, como quienes proporcionan la materia prima en la que se basan los medios de comunicación y los tomadores de decisiones.

Ya estén promoviendo mayor autonomía para las escuelas, mejor liderazgo, mejor enseñanza, reformas curriculares, formas de enseñanza más progresistas o más tradicionales, sus declaraciones se basan en un conjunto de proposiciones interrelacionadas que enmarcan el asunto en términos completamente económicos a través de la aseveración de la existencia de una relación lineal entre el rendimiento económico, la competitividad en la economía global del conocimiento y la calidad de la escolarización y la educación –según lo medido por regímenes de pruebas internacionales–.

La OCDE ha estado a la vanguardia de la promoción de este marco y su mensaje se ha vuelto cada vez más prescriptivo, como lo ilustran los dos extractos que se muestran a continuación:

Sólo una fuerza de trabajo bien entrenada y altamente adaptativa puede proporcionar la capacidad para adaptarse a los cambios estructurales y aprovechar las nuevas oportunidades de empleo creadas por el progreso tecnológico. El logro de este objetivo, en muchos casos, implica un re-examen, quizá radical, del tratamiento económico de los recursos humanos y la educación (OCDE, 1993, p. 9).

La capacidad de los países –tanto de las economías más avanzadas del mundo como aquellas que están experimentando un rápido desarrollo– para competir en la economía global depende cada vez más de si pueden satisfacer la creciente demanda de habilidades de alto nivel. Esto, a su vez, depende de mejoras significativas en la calidad de los resultados escolares y de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje (Barber y Mourshed, 2007, p. 6).

En las siguientes citas, el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania (Bildungsministerium, 2003), un anterior ministro británico y otro actual, ilustran cómo esto puede traducirse en la base de una clara ambición política:

El objetivo es claro: dentro de 10 años Alemania tiene que pertenecer a los cinco países líderes en educación. Es por eso que nuestro sistema escolar tiene que atraer a nuestros niños y adolescentes a la enseñanza superior, al nivel de habilidad y capacidades sociales más altos. Es exactamente lo que pasa en Finlandia y Canadá. Estos países tienen que ser nuestro referente comparativo (Oelkers, 2004, p. 33, citado en Tröhler, 2009).

Nuestra ambición no debe ser equipararnos con Alemania y Polonia, sino superarlos. No debe ser sólo aprender de los «Tigres Asiáticos», sino superarlos –hacerlo mejor, de una manera más inteligente, más creativa... –. Nuestra ambición debe ser aspirar a ser mejores que el resto del mundo (Truss, 2014).

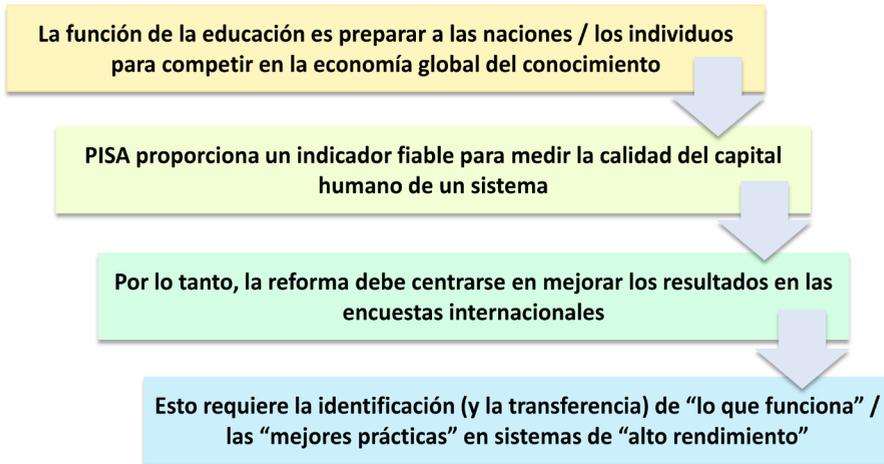
Estamos viviendo en una economía global muy competitiva, cambiante y para que nuestros egresados escolares puedan mantenerse competitivos en ese mercado, necesitamos asegurarnos de que estamos mejorando continuamente nuestro sistema educativo (...) No vamos a disculparnos por asegurarnos de que siempre estamos realizando un seguimiento de las mejores prácticas de todas las partes del mundo (Gibb, citado en Weale, 2015).

Esta narrativa, que gira alrededor de una «carrera global», como es medida por PISA, se encuentra ahora tan extendida que ha desarrollado las características de una ortodoxia que se hace evidente en todo el mundo en los documentos políticos referentes a la educación. Sin embargo, como comentó Levin (1998, p. 132):

Oímos hablar mucho de esta retórica ahora que puede parecer evidente, pero las principales razones de los cambios en la política educativa hace 30 años eran muy diferentes, teniendo mucho más que ver con la movilidad social y el bienestar individual.

En la Figura 1 se muestra la lógica básica que atraviesa a esta narrativa política (Morris, 2015):

Figura 1: Lógica de la narrativa política de la red  
**La Lógica**



### 3.1. Las premisas de la lógica de la narrativa política de la red

Esta lógica encarna una serie de premisas que requieren una interrogación crítica. Son las siguientes:

1. El éxito económico dentro de una nación es principalmente una función de la escolarización y PISA proporciona un indicador fiable sobre el stock de capital humano de una nación y, por lo tanto, para su futura competitividad económica.
2. Las causas del rendimiento del alumnado radican principalmente dentro del sistema educativo.
3. Las políticas están derivadas legítimamente de la evidencia.
4. La/s causa/s del alto rendimiento puede/n ser aislada/s y las políticas basadas en esas causas pueden ser trasplantadas a un contexto diferente.

Cada una de estas premisas ha generado un gran cuerpo de literatura. Aunque un análisis detallado de cada una de ellas está más allá del alcance de este artículo, es posible destacar algunas cuestiones clave. La **primera premisa** descansa sobre una interpretación muy rudimentaria de la teoría del capital humano –teoría enmarcada por la educacionalización de la Guerra Fría, de la economía y la política económica, las cuales estarían dentro de dinámicas de educacionalización del mundo moderno, más amplias y que comenzaron con anterioridad– (Tröhler, 2009, 2016). Dicha interpretación supone que ingresos más elevados son el resultado de una mayor productividad y, por consiguiente, que no existe eso del rico que «no lo merece».

En 1976, Mark Blaug advirtió sobre los peligros de exagerar la contribución de la educación al crecimiento económico. Sin embargo, su mensaje ha sido ignorado, tal y como se ilustra en los siguientes ejemplos:

Según una estimación, si todos los niños de 15 años en el área de la OCDE alcanzaran al menos el nivel 2 en la evaluación de matemáticas de PISA, estos aportarían más de 200 billones de dólares de producción económica adicional a lo largo de su vida laboral (Schleicher, 2014, p. 21).

Una hora de tareas escolares en casa puede ayudar a incrementar en cuatro puntos la puntuación en PISA [Informes de medios, que parafrasean a la OCDE (2010, p. 7)].

Para los Estados Unidos, un incremento de 25 puntos en PISA incrementará su GDP en 41 billones de dólares [Informes de medios, que parafrasean a Hanushek y Woessmann (2010, pp. 22-3)].

Si Ghana, el país peor situado en el ranking, consiguiese habilidades básicas para todos sus quinceañeros, podría ampliar su GDP actual en 15 veces a lo largo de la vida de sus jóvenes de hoy [Informes de medios, que parafrasean a Hanushek y Woessmann (2015, p. 10)].

Estas afirmaciones son simplistas y un supuesto de proporciones heroicas en este estudio de la OCDE proporciona razones para sugerir que Ghana no debería desviar inmediatamente todos sus recursos a mejorar sus resultados de PISA.

Las predicciones se basan en la hipótesis de que, en el futuro, las naciones lograrán la misma tasa de crecimiento que las que aquellas con mejores resultados en tiempos pasados tuvieron en su día. Tales afirmaciones de que el desarrollo económico sería el resultado de la inversión, en general, en educación, y, en particular, de un aumento en las habilidades, son, como señala Lobo (2004), un «sinsentido» desde el momento en el que ignoran la influencia de otros factores (tales como las políticas económicas, la capacidad institucional, la inversión de capital y los recursos naturales).

La influencia de dichos factores es subrayada por la evidencia sobre la productividad laboral. Si el incremento en los resultados de PISA se traduce en un crecimiento económico más rápido, esto debería manifestarse en mayores niveles de productividad laboral. Muchas naciones con altos niveles de productividad, como los Estados Unidos y Francia, no puntúan elevadamente en PISA; y muchas con un alto desempeño en PISA, como Hong Kong y Singapur, tienen bajos niveles de productividad laboral. Un patrón similar se observa en referencia a las medidas de innovación e inventiva.

David Kamens (2015, p. 441) analizó recientemente la relación entre las puntuaciones de pruebas del estilo de PISA y el crecimiento económico de más de 60 países desde 1963. No encontró correlaciones significativas a nivel macro y concluye que: «Los países con puntuaciones más altas en las pruebas (...) no son más propensos a experimentar un mayor crecimiento económico posterior». A pesar de las frecuentes declaraciones de los tomadores de decisiones de que las materias STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, según sus siglas en inglés) son específicamente aquellas materias que impulsan el crecimiento económico,

Kamens encontró que las puntuaciones de literacia proporcionan la correlación más fuerte, aunque no significativa, con el crecimiento económico. También encontró correlaciones muy bajas entre las puntuaciones de las pruebas; por lo que una alta puntuación en una prueba de matemáticas no correlacionaba con la puntuación en otra. Más recientemente, Komatsu y Rappleye (2017) analizaron el mismo conjunto de datos utilizado por Hanushek *et al.* (OCDE, 2010, 2015), quienes apoyan la conexión argüida por la OCDE entre el rendimiento en PISA y el consiguiente crecimiento económico. Tras extender el alcance del estudio para ajustarse a un marco de tiempo más apropiado, no encontraron ninguna correlación significativa, describiendo los argumentos que sustentan el modelo cognitivo-económico de la OCDE, en última instancia, como basados en «estadísticas viciadas».

Lauder (2015) también afirma que las declaraciones sobre el impacto de la educación en el crecimiento económico no reconocen la naturaleza global de los mercados de trabajo modernos. Esto es claramente evidente en Singapur, que ha dependido en gran medida de mano de obra importada –en la actualidad, casi el 40% de su fuerza de trabajo no fue educada allí–. Además: el éxito económico de Hong Kong es impulsado por su mercado de viviendas; el estancamiento económico de Japón a partir de la década de 1980 no puede ser fácilmente explicado por cambios en su sistema educativo de alto rendimiento; y la India participó una vez en PISA y se retiró tras puntuar muy bajo. Su crecimiento económico ha superado recientemente al de China, y sería extraño suponer la atribución de este hecho a mejoras en la escolarización que se hubiesen realizado, al menos, una década atrás.

Tampoco está claro que las competencias cognitivas específicas medidas por PISA sean aquellas que los empleadores buscan en sus empleados (a pesar de la frecuente afirmación ya citada de que el éxito en las asignaturas STEM es el que generará el crecimiento económico). Cuando son encuestados, los empleadores identifican habitualmente el trabajo en equipo, la colaboración y las habilidades de comunicación oral entre las cualidades más valiosas pero difíciles de encontrar en los trabajadores [ej. Casner-Lotto y Barrington (2006, 2009)]. En 2015, los empleadores en Estados Unidos encuestados por la Asociación Nacional de Universidades y Empleadores (NACE, según sus siglas en inglés) catalogaron «la capacidad de trabajo en equipo» como el atributo más deseable en los nuevos graduados universitarios, por delante de la resolución de problemas y de las habilidades analíticas/cuantitativas (NACE, 2015). Un estudio reciente, realizado por David Deming, también argumenta que las habilidades sociales son un predictor más potente de la productividad de los trabajadores que las habilidades cognitivas. Sostiene que los avances en la tecnología han reducido principalmente los empleos que requieren habilidades cognitivas, en lugar de aquellos que requieren habilidades sociales. Por consiguiente, las habilidades sociales son las que cada vez se encuentran más valoradas y recompensadas en el mercado laboral. Además, agrega:

Casi todo el crecimiento del empleo desde 1980 se ha producido en ocupaciones que son relativamente intensivas en habilidades sociales. Los trabajos que requieren de altos niveles de razonamiento analítico y matemático,

pero bajos niveles de interacción social han rendido especialmente mal (Deming, 2015, p. 36).

El antiguo Ministro de Educación de Singapur reconoció esto cuando comentó:

Para lidiar con las demandas (...) las buenas notas en la escuela no son suficiente. De hecho, incluso pueden no ser relevantes. En su lugar, los individuos necesitan ser adaptativos y dispuestos a aprender. Necesitan tener la confianza para lidiar con problemas que no tienen soluciones claras. Y ellos necesitan ser capaces de trabajar eficazmente con otros, de diferentes razas y nacionalidades, así como de comunicarse de forma clara... (Heng, 2013, párrafos 16-18).

El impacto en las escuelas de las pruebas internacionales –especialmente de PISA y su fe en las asignaturas STEM– es ahora muy tangible en Inglaterra: los criterios utilizados por OFSTED (la Agencia de Inspección de Escuelas) para evaluar las escuelas se centran principalmente en las puntuaciones alcanzadas en las mismas tres materias medidas por PISA –a saber, matemáticas, ciencias e inglés–. Como consecuencia, la lógica de la OCDE ha sido interiorizada de manera que el cuerpo directivo, el profesorado, el alumnado y las escuelas son ahora juzgados –y cada vez se juzgan más a sí mismos– en referencia a una métrica basada en los resultados del alumnado en pruebas de rendimiento académico en una gama limitada de materias. Como era de esperar, el tiempo dedicado a otras materias como las humanidades, el arte, la interpretación, la música y la educación física, se encuentra disminuyendo paulatinamente en la actualidad (Auld y Morris, 2016). Además, resulta paradójico destacar que, como sostiene Sjøberg (2018), las puntuaciones en PISA –una de esas pruebas internacionales en función de las cuales se juzga a los actores educativos– correlacionan negativamente con casi todos los aspectos de la enseñanza de ciencias basada en investigación (*inquiry-based science teaching*, en inglés), el tipo de enseñanza que es recomendada por todos los científicos y educadores del campo de las ciencias.

En el caso de España, la influencia de las pruebas y las organizaciones internacionales resulta patente en la introducción de nuevas evaluaciones sobre el rendimiento del alumnado a partir de la reciente reforma educativa producida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). A través de ella, se ha establecido una evaluación de diagnóstico en el ecuador y en la finalización de la etapa de Educación Primaria (tercer y sexto curso, respectivamente), así como otras dos que son necesarias para obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria (fin de escolarización obligatoria, alumnado de 16 años) y de Bachillerato (educación secundaria superior de corte académico), aunque, en la actualidad, estas últimas se están elaborando con un carácter muestral y diagnóstico hasta que se elabore el Pacto de Estado social y político por la educación, aunque aquellos que quieran inscribirse en la Universidad después del Bachillerato deben pasar otra prueba de acceso, de manera similar a lo que ocurría hasta la fecha.

Dicha influencia se muestra evidente desde el momento en el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte introduce, en su web sobre la LOMCE, la información relativa a estas nuevas evaluaciones: «Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias». Asimismo, en los Marcos Generales de estas evaluaciones en Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a, 2015b), que son documentos en los que, entre otros aspectos, se contextualiza cómo serán las pruebas, la población a la que se dirigen o los tipos de informes que se esperan producir, se destaca que en su elaboración se ha contado con «la inestimable ayuda de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés)» (2015a, p. 121). En ellos también se cita a PISA, TIMS y PIRLSS cuando se introduce el objeto de la evaluación, principalmente haciendo referencia a aquello que miden, con lo cual se alinean estrechamente las competencias incluidas en dichas pruebas de Educación Primaria. Por ejemplo, en las dos evaluaciones –la de tercer y sexto curso– se miden las competencias lingüística y matemática y, en el caso de la de sexto, también se incluyen las competencias básicas en ciencia y tecnología. Quizás, el próximo paso lógico, será que habrá presión sobre el desarrollo de los diferentes currículos para que se encuentren en línea con las pruebas del estilo de PISA. De hecho, si se observa la distribución horaria de las materias en Educación Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía, se puede apreciar que algunas como las Lenguas Extranjeras y la Lengua Castellana y Literatura ganaron peso a través de la reforma educativa de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y, especialmente, de la citada LOMCE, con la que también han ganado predominancia las Matemáticas. Todo ello a costa de una pérdida de relevancia de otras materias como la Educación Artística y la Educación Física.

Los objetivos de la escolarización y lo que significa ser educado están siendo redefinidos efectivamente por las métricas en función de las que evaluamos a las escuelas y al alumnado. La experiencia hasta la fecha confirma la ley de Goodhart, que sostiene que: cuando una medición se convierte en un objetivo, deja de ser una buena medición en la medida en la que los afectados anticipan sus efectos y adoptan acciones que alteran su resultado.

Pasamos ahora a examinar la **segunda premisa**: a saber, que las causas del rendimiento del alumnado radican principalmente dentro del sistema educativo. El debate en la educación comparada en cuanto a si los resultados del alumnado son principalmente consecuencia de los efectos de la escolarización o de factores que se sitúan fuera de la escuela<sup>4</sup> (como pueden ser la cultura, las expectativas de los padres, o las clases extraescolares privadas), es dilatado en el tiempo. El rendimiento de las poblaciones de alumnos de una cultura escolarizados en otra, proporciona una base, que acontece de una manera natural, para considerar esa afirmación. En todos los estudios cros-nacionales sobre el rendimiento académico, el alumnado chino (de Hong Kong, Singapur, Taiwán y Shanghái) ha sido clasificado entre los mejores. Estudios realizados por Feniger y Lefstein (2014) examinaron el

---

<sup>4</sup> Para consultar una reciente publicación al respecto, consúltese: Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.

rendimiento de los estudiantes de origen étnico chino que nacieron y se educaron en Australia. Encontraron que los estudiantes chinos de segunda generación rendían en un nivel significativamente más elevado que el alumnado que era nativo de ese país. Esto parece subrayar la clarividencia de la tan citada observación de Sadler en 1900 de que «las cosas externas a la escuela importan incluso más que las internas, ellas las gobiernan e interpretan».

La **tercera premisa**, en concreto, que las políticas defendidas son coherentes en la medida en que se derivan válidamente de la evidencia, es especialmente pertinente en Inglaterra, donde los tomadores de decisiones han usado extensivamente los datos sobre el rendimiento del alumnado para justificar reformas de maneras que son altamente selectivas o que son una distorsión de la evidencia (Morris, 2012). También ha habido una marcada tendencia entre los tomadores de decisiones y los medios de comunicación a centrarse en los resultados de las pruebas que son negativos y que sirven para retratar a la escolarización en Inglaterra como una distopía educativa, necesitada de una reforma radical y urgente.

Incluso cuando los resultados muestran una leve mejoría de Inglaterra en el ranking o no señalan ningún cambio significativo en el nivel de rendimiento del alumnado, ello se ha caracterizado en los medios de comunicación y en el discurso político como un «declive en los estándares» o, en el mejor de los casos, a través de ese término tremendamente peyorativo: «estancamiento». Por el contrario, los informes que indican un desempeño relativamente bueno en Inglaterra –como el informe TIMSS 2007 y el informe de la OCDE sobre resolución de problemas en el año 2012– reciben comparativamente poca atención.

En Inglaterra, la relación entre las políticas específicas que se han promovido y la evidencia comparativa de la cual se derivan, no tiene, en el mejor de los casos, conexión directa. La actual promoción de las *free schools* y *academies* (las cuales tienen un alto grado de autonomía) en Inglaterra se ha basado en las afirmaciones de que una mayor autonomía escolar es una característica de las naciones que rinden bien en PISA y en que «todo el mundo lo sabe». Las explicaciones dadas por el Departamento de Educación del gobierno de Inglaterra (DfE, según sus siglas en inglés) y Michael Gove son las siguientes:

En todo el mundo, el caso de los beneficios de la autonomía escolar se ha establecido más allá de toda duda (...) Los análisis de los datos de PISA muestran que las características de los sistemas educativos más fuertes combinan la autonomía (...) con la rendición de cuentas (...) (DfE, 2010, p. 51).

Existe una fuerte correlación en estas tablas clasificatorias entre la libertad para los directivos escolares –en sistemas como Singapur, Shanghái y Hong Kong– y mejores resultados (...) Es por eso que hemos aumentado drásticamente el número de academias y escuelas libres (Gove, 2012b).

Sin embargo, You y Morris (2015) demostraron que las escuelas inglesas tienen niveles mucho más altos de autonomía que las escuelas en Shanghái, Hong Kong y Singapur. Además, en esas sociedades, la autonomía es una política selectiva y no se encuentra, como en Inglaterra, dirigida a todas las escuelas. En Singapur, la autonomía sólo se concede a las escuelas de alto rendimiento; en Hong Kong,

ha sido concedida cada vez más a las escuelas privadas de élite; y en Shanghái, la autonomía es una forma de descentralizar las fuentes de financiación. Incluso la OCDE (2012) señaló que la autonomía escolar, que implica la promoción de mercados y de la competencia entre las escuelas, como en Inglaterra, no estaba asociada con mejores resultados de aprendizaje del alumnado. También resulta notable el hecho de que los sistemas de alto rendimiento en Asia oriental no utilicen sistemas de rendición de cuentas que se encuentran diseñados para clasificar y comparar escuelas públicamente.

Ahora vamos a centrarnos en la **cuarta premisa**, ya que es fundamental para proporcionar una explicación sobre por qué un conjunto específico de acciones políticas promovidas ha causado el alto rendimiento en las sociedades de referencia seleccionadas. A menos que se pueda establecer una relación causal entre la política promovida y el rendimiento del alumnado, cualquier reclamo de haber identificado «lo que funciona» está basado en unos cimientos poco sólidos. Sin embargo, establecer causalidad es altamente problemático, ya que se debe afrontar una variación de lo que Laurence Goldstein (1993) denominó la «falacia de la pregunta simple», que, en referencia a la política educativa, puede expresarse de la siguiente manera:

Responder a la pregunta «qué funciona» requiere afirmaciones causales directas y generalizables que se centren en las prácticas y estructuras de los sistemas escolares, sin embargo las razones subyacentes a diferentes niveles de rendimiento del alumnado son intrínsecamente complejas y las explicaciones son condicionales (Auld y Morris, 2016).

La red afirma que ellos han desarrollado técnicas analíticas más sofisticadas para establecer la causalidad. Por el contrario, se podría argumentar que:

Más que desarrollar herramientas analíticas más sofisticadas para identificar las «mejores prácticas», la mayor sofisticación reside más en las estrategias utilizadas para presentar y comercializar las declaraciones a la vez que se enmascaran los problemas inherentes en las creencias centrales (de la red) (Auld y Morris, 2014).

### *3.2. Las estrategias de la narrativa política*

Auld y Morris (2016) analizaron los informes más influyentes publicados por la red y encontraron una abundancia de afirmaciones sobre las fuentes del alto rendimiento del alumnado, derivadas principalmente de correlaciones, pero con una ausencia de cualquier análisis que demostrase o explicase una relación causal. Identificaron cinco estrategias que son empleadas, así como las tácticas que éstas encuentran asociadas, a menudo de forma secuencial, tanto para promover una serie de acciones políticas, como para enmascarar los problemas inherentes al establecimiento de la causalidad:

1. Establecer el marco.
2. Establecer el «expertise».
3. Restringir el foco analítico.
4. Trazar recomendaciones.
5. Cualificar las recomendaciones.

La **primera estrategia** consiste en construir un marco dentro del cual se desarrolla la narrativa. Se otorga primacía a establecer la necesidad y viabilidad de la tarea a través de referencias a las consecuencias directas de no participar en la «carrera global». En resumen, mediante el uso de una retórica de crisis, llamamientos a precedentes y un menoscabo a perspectivas alternativas, se promueve una reforma urgente y se presenta como evidente la necesidad de identificar las «mejores prácticas». Dos ejemplos:

El mundo es indiferente a la tradición y a prestigios pasados, implacable con la fragilidad e ignorante de prácticas y costumbres. El éxito será para aquellos individuos y países que sean ágiles para adaptarse, lentos para quejarse y abiertos al cambio (Barber y Mourshed, 2007, p. 6).

Hay muchos educadores y líderes del sistema que simplemente no creen que el cambio exitoso es posible (Barber, 2009, p. 19).

La **segunda estrategia**, el establecimiento del «expertise», se utiliza para destacar el «expertise», la reputación, el estatus y la experiencia de los autores, así como para brindar el respaldo de celebridades junto con el uso de convenciones académicas. El lenguaje científico es utilizado para hacer comparaciones y proporcionar una base de autoridad en la promoción de afirmaciones.

Este informe es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre la OCDE y expertos internacionales con un amplio «expertise» para analizar internacionalmente el rendimiento de los sistemas educativos (OCDE, 2012, p. 5).

Barber –en Barber, Donnelly y Rizvi (2012)– sostiene que ha creado una ciencia o una cuasi-ciencia de la «deliverología» que sustenta la eficacia del sistema. También proporciona una fórmula conceptual para desarrollar estudiantes bien educados:  $E (K + T + L)$ , donde E = ética, K = conocimiento, T = pensamiento, y L = liderazgo. Esta fórmula fue utilizada en su informe para el think tank Instituto de Investigación de Políticas Públicas, como una plataforma para la reforma curricular.

La **tercera estrategia**, restringir el foco analítico, se centra en el análisis de las variables políticas seleccionadas o «palancas políticas» que son susceptibles de control y, además, promovidas por los informes. Esto permite evitar la complejidad y el desarrollo de explicaciones sencillas. Se logra a través de centrarse en: resultados cuantificables; únicamente en sistemas de alto rendimiento; casos confirmatorios; interpretación selectiva; y relatos incompletos. Las siguientes dos citas son ilustrativas en cuanto que Mourshed, Chijioke y Barber (2010), al escribir para McKinsey, sostienen la importancia de lo que denominan el «liderazgo premium»:

Este (...) conjunto de países tiene un desempeño elevado en las pruebas internacionales, o su rendimiento está mejorando, y demuestran buenas prácticas en liderazgo escolar (Mourshed *et al.*, 2010, p. 4).

La encuesta internacional conducida como una parte de esta investigación reconfirma ampliamente el conocimiento existente sobre el papel que juegan los líderes escolares efectivos (*Ibíd.*, p. 7).

En resumen, la proposición puede reformularse como: «Hemos seleccionado países de alto nivel que muestran un buen liderazgo y nuestra investigación confirma que los hemos seleccionado acertadamente». El rigor de este enfoque también es resaltado por Barber (2014, p. 81): «Los datos son una hermosa materia prima, ¿no es así? Y es abierta. Normalmente hay más de una posible interpretación de los datos. Así que aporta tu propia perspectiva».

La **cuarta estrategia** tiene por objetivo establecer las recomendaciones políticas. En primer lugar, se manifiesta la toma de conciencia y la sensibilidad a las limitaciones de esta empresa y, a continuación, se abordan mediante la externalización, el rechazo o la elusión. En esta etapa, resulta central la utilización de hipótesis especulativas en forma de evidencia, así como de declaraciones basadas en un proceso circular de referencias cruzadas con otros informes similares.

Ningún país puede importar la cultura de otro, pero estos seis programas han sido el foco de reforma en muchos sistemas en todo el mundo (Jensen, Hunter, Sonnemann y Burns, 2012, p. 6).

Mientras que la naturaleza causal de esas relaciones podría no llegar a ser establecida, puede trazarse una red extensa de correlaciones... El objetivo (...) en este informe es correlacionar las diferencias en el logro de los estudiantes entre un país y otro a ciertas características de los sistemas educativos de esos países (OCDE, 2012, p. 13).

La **quinta y última estrategia**, cualificar las recomendaciones, sirve para calificar la entrega directa de una acción política con el fin de evitar hacer afirmaciones causales manifiestas. Esto se logra mediante una serie de tácticas, como la reformulación de la política recomendada como necesaria, pero no suficiente; situar sobre el contexto local el peso de la implementación; y señalando que el conocimiento es imperfecto o contextual.

PISA permite a los gobiernos y a los educadores identificar políticas efectivas que ellos pueden adaptar a sus contextos locales (OCDE, 2014, p. 3).

Los sistemas escolares están en constante cambio, así que lo que funcionó hace unos cuantos años podría tener poca relevancia a día de hoy (Mourshed *et al.*, 2010, p. 11).

El resultado de esta estrategia es un conjunto de recomendaciones políticas claras, rodeadas por un conjunto de cualificaciones que permiten localizar en cualquier otro lugar la responsabilidad de posibles fallos futuros. Esto también fue

demostrado en la reciente respuesta de Schleicher a las críticas después de que la OCDE recomendara la adopción de un currículo básico común en los EE. UU.:

*Todo lo que dijimos* fue que esos Estándares Básicos Comunes se encuentran *en línea con* lo que hay en países de alto rendimiento. Tenemos evidencia empírica para ello (Schleicher, citado en Wilby, 2014) (énfasis añadido).

#### 4. Consideraciones finales

Antes de concluir, permítannos anticipar la refutación obvia a lo que hemos argumentado: a saber, que estamos proponiendo que no podemos aprender nada de cómo funcionan otros sistemas escolares. Creemos que es mucho lo que podemos aprender del análisis comparativo, que tiene el potencial para abrir nuestros ojos a nuevas posibilidades y a desafiar lo que damos por sentado y vemos como normal. Esto no es lo mismo que usar la educación comparada para promover acciones políticas específicas o para comercializar una ortodoxia.

Adamson *et al.* (2017) compararon los procesos transferencia de políticas educativas en Inglaterra y Asia oriental y demostraron que las políticas en las sociedades de alto rendimiento de Asia Oriental: no fueron diseñadas explícitamente para mejorar los resultados de PISA; estaban dirigidas hacia la reducción de la prevalencia de las características específicas (instrucción directa, orientación hacia los exámenes y atención sobre el logro académico) que los políticos ingleses admiran y tratan de emular; se derivaban de un análisis inicial de los objetivos y finalidades de la escolarización llevado a cabo en cooperación con una amplia gama de stakeholders locales; e involucraban programas de reforma a largo plazo que fueron acompañados por una inversión masiva en el desarrollo curricular y la formación docente. Todo esto fue impulsado por un estado fuerte y centralizado que utilizaba el «expertise» extranjero para apoyar la implementación en determinadas áreas operacionales específicas, como son la reforma de la evaluación y del desarrollo profesional docente. Las reflexiones de un especialista inglés en evaluación, que trabajó en Hong Kong, ponen de relieve el contraste:

Confeccionar la reforma (fue) una enorme empresa (...) Pero creo que estuvo mejor planificada, mejor preparada, y mejor implementada que muchos de los reordenamientos constantes de retoque que puedes encontrar en el Reino Unido (...) Todo el proceso se prolongó durante unos diez años. Y eso es completamente todo lo contrario de lo que ocurre en el Reino Unido, cuando *de repente un ministro de educación viene con una idea brillante* (...) (y) *es simplemente nuevas iniciativas constantes* (...) (Entrevista citada en Han, 2016) (énfasis añadido).

Zhao señala, de una manera similar:

Las lecciones de los sistemas educativos de Asia no se refieren a lo que les ayudó a conseguir sus puntuaciones altas (...) *Sus esfuerzos a menudo son confundidos con las políticas diseñadas para producir los altos resultados en las pruebas internacionales.* En realidad, están dirigidos a crear... una educación considerada necesaria para cultivar ciudadanos en el siglo XXI (Zhao, 2015) (énfasis añadido).

En general, el uso de datos similares a los de PISA, procedentes de diferentes países, como la base de una forma de educación comparada pragmática y basada en la evidencia, se ha vuelto, especialmente en Inglaterra, una empresa altamente ventajosa y oportunista, que ha sido utilizada como fachada para legitimar un conjunto preferido de medidas políticas de gobierno.

La red, junto con los políticos ingleses, ha utilizado con éxito los datos comparativos para desarrollar una ortodoxia en la que nuestra supervivencia económica es retratada como dependiente del desempeño de nuestros jóvenes en pruebas como PISA. Hemos intentado demostrar que, como con todas las formas de ortodoxia, la realidad es mucho más compleja.

¿Qué nos depara el futuro si continuamos definiendo la escolarización a través del prisma de PISA? En Inglaterra, un alto funcionario ofreció una visión clara: «¿Por qué no acaba simplemente la OCDE de publicar lo que cree que es el currículo perfecto para todos estos países? Y los estados-nación podrían simplemente aceptarlos. Quiero decir, lo hacen con la prueba PISA». Esto es completamente lógico, la manera más sencilla de mejorar los resultados en PISA para las naciones, es que alineen sus currículos más estrechamente a lo medido por PISA. Así, Rusia rinde bien en TIMSS pero pobremente en PISA. El primero mide el currículum enseñado y el segundo no. Por lo tanto, para Rusia la manera más rápida de mejorar sus resultados de PISA es modificar su currículum nacional. Otras acciones políticas que se han utilizado para mejorar los resultados en ILSAs han incluido: formar a profesores para que preparen al alumnado sobre cómo pasar la prueba; incrementar el tiempo dedicado a las áreas evaluadas, reduciendo el tiempo asignado a otras áreas; alinear a la prueba los sistemas nacionales existentes de inspección y rendición de cuentas; y procurar que el alumnado que realiza la prueba esté motivado.

Si los países hacen esto y mejoran sus puntuaciones, entraremos en un sistema cerrado y autorrealizado en el que las naciones enseñen de acuerdo a los requisitos de las pruebas y en el que unas mejores puntuaciones creen la ilusión de mejora. Cuando son los profesores quienes lo llevan a cabo, es denunciado como «enseñar para la prueba» o «jugar con el sistema». Cuando es un esfuerzo nacional, se reformula como «benchmarking global» o «aprender de las mejores prácticas internacionales».

Volviendo a las máximas que hemos identificado anteriormente –el lema interno de McKinsey de que «todo se puede medir, y todo lo que se puede medir se puede gestionar», y el estribillo de Andreas Schleicher de que «sin datos tan sólo es otra persona con una opinión»–, sugerimos que podrían ser reformuladas como se muestra en la Figura 2.

**Figura 2: Propuesta de reformulación de las máximas de McKinsey y Andreas Schleicher**

**Datos y mediciones: máximas reformuladas**

**“Sin un relato político directo, tan sólo eres otro investigador con algunos datos”**

**“Tengo una opinión – búscame los datos para apoyarla”**

**“Cuando medimos algo, lo cambiamos”**

Mientras que la medición de los resultados de la educación puede satisfacer nuestro deseo de imponer orden y control sobre el mundo, no es una fuente de creatividad humana, y no reconoce los múltiples y complejos objetivos de la escolarización. Estamos, como Gorur (2015) sostiene, en peligro de ver a los niños únicamente a través del prisma de PISA y, por defecto, aceptando su singular concepción de los objetivos de la educación. Esto significa, efectivamente, pasar de concentrarse en las personas como seres humanos con necesidades complejas, a verlas únicamente como fuentes de capital humano, como es medido por PISA.

## 5. Referencias

- Adamson, A., Forestier, K., Morris, P., & Han, C. (2017). PISA, policymaking and political pantomime: education policy referencing between England and Hong Kong. *Comparative Education*, 53(2), 192-208. doi: 10.1080/03050068.2017.1294666
- Alexander, R. (2010). World class schools – noble aspiration or globalised hokum? BAICE presidential address at the 10th UKFIET Conference on Education and Development 2009'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(6), 801-17. doi: 10.1080/03057925.2010.523252
- Auld, E., & Morris, P. (2014). Comparative education, the «New Paradigm» and policy borrowing: Constructing knowledge for education reform. *Comparative Education* 50(2), 129-55. doi: 10.1080/03050068.2013.826497
- Auld, E., & Morris, P. (2016). PISA, policy, and persuasion: Strategies for translating complex conditions into education «best practices». *Comparative Education*, 50(2), 202-229. doi: 10.1080/03050068.2016.1143278

- Barber, M. (2009). *Impossible and Necessary: Are you ready for this?* London: Nesta. Recuperado el 23 de abril de 2018, de [https://media.nesta.org.uk/documents/impossible\\_and\\_necessary.pdf](https://media.nesta.org.uk/documents/impossible_and_necessary.pdf)
- Barber, M. (2014). Data work: Michael Barber in conversation with Jenny Ozga. In Fenwick, T., Mangez, E., & Ozga, J. (Eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education* (pp. 75-86). London: Routledge.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). *Oceans of Innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. London: Institute for Public Policy Research. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <http://tinyurl.com/hncus6y>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-performing Schools Come Out on Top*. Washington, DC: McKinsey. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Biesta, G. J. J. (2010). Why «what works» still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, 29, 491-503. doi: 10.1007/s11217-010-9191-x
- Blaug, M. (1976). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced view. *Journal of Economic Literature*, 14(3), 827-55.
- Carney, S. (2012). Imagining globalisation: Educational policyscapes. In Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy borrowing, policy lending* (pp. 339-53). London and New York: Routledge.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are They Really Ready to Work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century workforce*. New York: The Conference Board.
- Dale, R. (2015). Conjunctions of power and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 341-62. doi: 10.1080/03057925.2015.1006944
- Deming, D. J. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. *NBER Working Paper*, 21473, 1-48. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <https://www.nber.org/papers/w21473>
- DfE. (2010). *The Importance of Teaching*. London: Department for Education. Recuperado el 28 de abril de 2018, de [www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010](http://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010)
- Ebenstein, L. (2015). *Chicagonomics: The evolution of Chicago free market economics*. New York: St. Martin's Press.

- Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845-55. doi: 10.1080/02680939.2014.892156
- Goldstein, L. (1993). The fallacy of the simple question. *Analysis*, 53(3), 178-81.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616. doi: 10.1177/1474904116658299
- Gove, M. (2012a). *Michael Gove to the World Education Forum* (Discurso de 11 de enero de 2012). Recuperado el 2 de mayo de 2018, de [www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-the-education-world-forum](http://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-the-education-world-forum)
- Gove, M. (2012b). *Secretary of State for Education Michael Gove's statement in the House on the OCDE's 2012 PISA results*. London: UK Parliament. Recuperado el 25 de abril 2018, de [www.gov.uk/government/speeches/2012-oecd-pisa-results](http://www.gov.uk/government/speeches/2012-oecd-pisa-results)
- Gove, M. (2010, diciembre 28). Michael Gove: My revolution for culture in classroom. Why we must raise education standards so children can compete with the rest of the world. *The Telegraph*. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de [www.telegraph.co.uk/education/8227535/Michael-Gove-myrevolution-for-culture-in-classroom.html](http://www.telegraph.co.uk/education/8227535/Michael-Gove-myrevolution-for-culture-in-classroom.html)
- Grey, S., & Morris, P. (2018). PISA: multiple «truths» and mediatised global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109-131. doi: 10.1080/03050068.2018.1425243
- Hall, S., & O'Shea, A. (2013). Common-sense neoliberalism. *Soundings*, 55, 8-24.
- Han, C. (2016). External policy referencing in education. In Hand, M., & Davies, R. (Eds.), *Education, Ethics and Experience: essays in honour of Richard Pring* (pp. 135-48). Abingdon and New York: Routledge.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OCDE. Recuperado el 5 de mayo de 2018, de <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2015). *Universal Basic Skills: What countries stand to gain*. Paris: OCDE. Recuperado el 23 de abril de 2018, de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264234833-en.pdf?expires=1541602633&id=i&d&accname=guest&checksum=393433A2C8FA751E32E12E90FAE3DC7F>
- Heng, S. K. (2013). *Ponencia principal*. Ponencia presentada en Ministry of Education Work Plan Seminar 2013, Singapore, Singapore. Recuperado el 5 de mayo de 2018, de <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/keynote-address-by-mr-heng-swee-keat--minister-for-education--at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar-2013--on-wednesday--25-september-2013-at-915am-at-ngee-ann-polytechnic-convention-centre>

- Jakobi, A., & Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. In Bonal, X., Tarabini, A., & Verger, A. (Comps.), *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (pp. 233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., & Burns, T. (2012). *Catching Up: Learning from the best school systems in East Asia*. Carlton, VIC: Grattan Institute. Recuperado el 24 de abril de 2018, de [http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/130\\_report\\_learning\\_from\\_the\\_best\\_detail.pdf](http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/130_report_learning_from_the_best_detail.pdf)
- Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*. Paris: n.p.
- Kamens, D. H. (2015). A maturing global testing regime meets the world economy: Test scores and economic growth, 1960–2012. *Comparative Education Review*, 59(3), 420-46. doi: 10.1086/681989
- Knapton, S. (2009, febrero 22). Chinese culture to revive English education, says minister. *The Telegraph*. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de [www.telegraph.co.uk/education/educationnews/4780843/Chinese-culture-to-revive-English-education-says-minister.html](http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/4780843/Chinese-culture-to-revive-English-education-says-minister.html)
- Lauder, H. (2015). Human capital theory, the power of transnational companies and a political response in relation to education and economic development. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 490-3. doi: 10.1080/03057925.2015.1027515
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-41. doi: 10.1080/03050069828234
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). *Marco general de la evaluación de 3er. curso de Educación Primaria*. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:40df2f8e-0ee4-4a17-9ce6-1f0fd1437240/marcoev3ep08012015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). *Marco General de la evaluación final de Educación Primaria*. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionfinalprimaria/marco-teorico-evaluacion-final-6ep.pdf?documentId=0901e72b81ceacce>
- Morris, P. (2012). Pick 'n' mix, select and project; policy borrowing and the quest for «world class» schooling: An analysis of the 2010 schools White Paper. *Journal of Education Policy*, 27(1), 89-107. doi: 10.1080/02680939.2011.596226
- Morris, P. (2015). Comparative education, PISA, politics and educational reform: A cautionary note. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 470-4. doi: 10.1080/03057925.2015.1027510
- Moss, G., & Goldstein, H. (2014). Epilogue. *Comparative Education*, 50(3), 374-7. doi: 10.1080/14681366.2014.926137

- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Washington, DC: McKinsey. Recuperado el 5 de mayo de 2018, de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- Mustafa, M., & Morris, P. (en revisión). *Buying, selling and outsourcing educational reform: the Global Education Industry and 'policy borrowing' in the Gulf*.
- NACE. (2015). *Job Outlook 2015*. Bethlehem, PA: National Association of Colleges and Employers.
- Nóvoa, A. (2018). Comparing Southern Europe: the difference, the public, and the common. *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2018.1528781.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-38. doi: 10.1080/0305006032000162002
- OCDE. (1993). *Education at a Glance*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2004). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2010). *Viewing the United Kingdom school system through the prism of PISA*. Recuperado el 23 de abril de 2018, de <https://www.oecd.org/pisa/46624007.pdf>
- OCDE. (2012). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for Japan*. Paris: OCDE Publishing. Recuperado el 23 de abril de 2018, de <http://tinyurl.com/zognvpc>
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving (Volume V): Students' skills in tackling real-life problems*. Paris: OCDE Publishing. Recuperado el 5 de mayo de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Pereyra, M. A., Luzón, A., Torres, M., & Torres-Salinas, D. (2018). PISA as a social media event: powering the «logics of competition». In Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. S. (Eds.), *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments* (pp. 149-165). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 47-64.
- Rizvi, F., & Lingard, R. (2010). *Globalizing Education Policy*. Abingdon: Routledge.
- Sadler, M. E. (1900, octubre 20). *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems Abroad?* (Guildford Educational Conference). Guildford: United Kingdom.

- Schleicher, A. (2014). *International Summit on the Teaching Profession: Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world*. Paris: OCDE Publishing. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264214033-en.pdf?expires=1541603134&id=id&accname=guest&checksum=7CA4AA53D0F28584D4E710DDF0FDFDB9>
- Sjøberg, S. (2018). The power and paradoxes of PISA: Should Inquiry-Based Science Education be sacrificed to climb on the rankings? *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 14(2), 186-202. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.6185>
- Steiner-Khamsi, G. (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. In Ruiz, G. R., & Acosta, F. (Eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 55-74). Barcelona: Octaedro.
- Stone, D. A. (1989). Causal stories and the formation of policy agendas. *Political Science Quarterly*, 104(2), 281-300.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- Tröhler, D. (2016). Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In Peters, M. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 698-703). Singapur: Springer.
- Tröhler, D. (2018). Killing Two Birds with One Stone: Globalizing Switzerland by Harmonizing the Cantonal Systems of Education in the Aftermath of PISA. In Hultqvist, E., Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (Eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (pp. 113-129). Dordrecht: Springer.
- Truss, E. (2014). Elizabeth Truss: The global education race (Discurso). *Oxford Conference in Education*, St John's College, University of Oxford, Oxford, United Kingdom.
- Weale, S. (2015, agosto 12). Trial of Chinese-style maths lessons in English schools to be expanded. *The Guardian*. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de [www.theguardian.com/education/2015/aug/12/trial-of-chinese-style-maths-lessons-in-english-schools-to-be-expanded](http://www.theguardian.com/education/2015/aug/12/trial-of-chinese-style-maths-lessons-in-english-schools-to-be-expanded)
- Wilby, P. (2014, mayo 6). Global school tests under attack as OCDE accused of killing «joy of learning». *The Guardian*. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de <https://www.theguardian.com/business/2014/may/06/oecd-pisa-tests-education-joy-of-learning>

- You, Y., & Morris, P. (2015). Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 882-905. doi: 10.1080/03057925.2015.1080115
- Zhao, Y. (2015). *Lessons That Matter: What should we learn from Asia?* (Mitchell Institute discussion and policy paper no. 04/2015). Melbourne: Mitchell Institute for Health and Education Policy. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de [http://www.mitchellinstitute.org.au/wp-content/uploads/2015/05/Lessons\\_that\\_matter\\_what\\_should\\_we\\_learn\\_from\\_Asias\\_school\\_systems.pdf](http://www.mitchellinstitute.org.au/wp-content/uploads/2015/05/Lessons_that_matter_what_should_we_learn_from_Asias_school_systems.pdf)