



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

revista.inie@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Fuentes-Vásquez, Bella; Gutiérrez-Verdugo, Natalie; Gutiérrez-Sepúlveda, Katherine
Tensión entre la gobernanza neoliberal y la evaluación educativa en Chile: una revisión sistemática

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 25, núm. 1, 2025, Enero-Abril, pp. 1-36

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60669>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780305016>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Tensión entre la gobernanza neoliberal y la evaluación educativa en Chile: una revisión sistemática

Tension between neoliberal governance and educational evaluation in Chile: a systematic review

Volumen 25, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-37

Bella Fuentes-Vásquez
Natalie Gutiérrez-Verdugo
Katherine Gutiérrez-Sepúlveda

Citar este documento según modelo APA

Fuentes-Vásquez, Bella., Gutiérrez-Verdugo, Natalie., y Gutiérrez-Sepúlveda, Katherine. (2025). Tensión entre la gobernanza neoliberal y la evaluación educativa en Chile: una revisión sistemática. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60669>

Tensión entre la gobernanza neoliberal y la evaluación educativa en Chile: una revisión sistemática

Tension between neoliberal governance and educational evaluation in Chile:
a systematic review

Bella Fuentes-Vásquez¹
Natalie Gutiérrez-Verdugo²
Katherine Gutiérrez-Sepúlveda³

Resumen: En el ámbito nacional e internacional predomina un sistema de gobernanza neoliberal que entra en pugna con el concepto de justicia social. Particularmente, en el ámbito educativo y desde las políticas públicas centradas en evaluación, imperan las evaluaciones estandarizadas de altas consecuencias, sobre las evaluaciones centradas en el aprendizaje. Por lo tanto, la presente investigación busca analizar las epistemologías que envuelven las políticas públicas educativas en Chile, a modo de comprender cómo la evaluación es el territorio donde se tensionan las inconsistencias entre el discurso de la justicia social como horizonte para la educación del siglo XXI y la gobernanza neoliberal. A través de una revisión sistemática, en junio del 2023 se examinó la influencia de las políticas públicas en evaluación desde la gobernanza, mediante artículos publicados entre los años 2018 y 2023, en inglés y español, tomando como base de datos Jstor y Scopus para el posterior análisis de contenido. El estudio se basó en el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico. Los resultados arrojaron cuatro dimensiones que fueron analizadas a partir del concepto estructurante, las cuales muestran que la evaluación aunque se enmarque desde el discurso de la justicia social, sigue tributando a la hegemonía del neoliberalismo, como herramienta que ejerce control y poder en los sujetos desde el rendimiento. En conclusión, este estudio revela que, pese a que la gobernanza neoliberal abre espacios a los principios de justicia social, estos solo constituyen un espejismo, ya que perpetúan el statu quo desde el cual emergen.

Palabras clave: evaluación educativa, política educacional, política gubernamental, justicia social.

Abstract: At the national and international level, a neoliberal governance system predominates that conflicts with the concept of social justice. Particularly, in the educational field and from public policies focused on evaluation, standardized evaluations with high consequences prevail over evaluations focused on learning. Therefore, this research seeks to analyze the epistemologies that surround educational public policies in Chile, in order to understand how evaluation is the territory where the inconsistencies between the discourse of social justice as a horizon for 21st century education are stressed, and neoliberal governance. Through a systematic review, in June 2023, the influence of public policies on evaluation from governance was examined, through articles published between 2018 and 2023, in English and Spanish, taking Jstor and Scopus as databases for the subsequent content analysis. The study was based on the qualitative paradigm and the hermeneutic approach. The results showed four dimensions that were analyzed from the structuring concept, showing that the evaluation, although framed from the discourse of social justice, continues to pay tribute to the hegemony of neoliberalism, as a tool that exercises control and power on the subjects from performance. Finally, the implications of this study relate to the fact that, although neoliberal governance opens spaces for the principles of social justice, it only constitutes a mirage, since it continues to perpetuate the status quo from which it emerges.

Keywords: educational evaluation, educational policy, public policy, social justice.

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Dirección electrónica: bella.fuentes.v@mail.pucv.cl Orcid <https://orcid.org/0009-0005-4108-5201>

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Dirección electrónica: natalie.gutierrez.v@mail.pucv.cl Orcid <https://orcid.org/0009-0009-7514-8695>

³ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Dirección electrónica: katherine.gutierrez.s@mail.pucv.cl Orcid <https://orcid.org/0009-0003-7375-1403>

Artículo recibido: 26 de junio, 2024

Enviado a corrección: 4 de setiembre, 2024

Aprobado: 18 de noviembre, 2024

1. Introducción

La evaluación educativa ha aumentado su relevancia tanto por los requerimientos institucionales como por la necesidad del profesorado de informarse para valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marrufo, 2016). A su vez, diversas personas investigadoras reconocen la importancia de la evaluación como un elemento clave en los procesos de mejora en educación, para forjar un espacio democrático y justo, en el que las categorías de calidad y equidad emergen como parámetros indispensables del sistema educativo actual (Galaz et al., 2019; Sanhueza, 2018). Según Sanhueza (2018), esta tendencia también se percibe en el discurso público y político de las personas responsables de la educación, lo que finalmente se concreta en la proliferación de mecanismos de medición de la calidad según distintos factores (Holz, 2016). En teoría, el Estado debería velar por el aseguramiento de la calidad, en cualquier escenario, a partir de las políticas públicas.

Sin embargo, en los últimos años, en Chile, las políticas públicas educativas se han erigido como respuestas al profundo descontento social que, desde el año 2006, ha hecho eco en las calles del país, tomando principalmente la voz del estudiantado. La consigna a defender, fundamentada en la exigencia de una educación de calidad, está intrínsecamente ligada a un ideal de justicia, que haga reposar al sistema educativo en pilares de equidad e igualdad.

Según Garretón (2012), las reformas educativas que, para el estudiantado chileno no han sido suficientes, surgen durante la dictadura cívico-militar en los años ochenta y son consolidadas por los gobiernos de la Concertación en los noventa, como una estrategia recomendada por organismos internacionales, para alinear los sistemas educativos a los requerimientos del mundo globalizado. Estas reformas mantuvieron intactas las transformaciones neoliberales de la sociedad, limitándose a los ajustes que se consideraban indispensables para una mayor eficacia económica y una mayor equidad social, frente a los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP), que insta a las personas a conducirse bajo lógicas empresariales (Mateluna, 2021). Para el mismo Garretón (2012), esto se evidenció en el incremento del financiamiento privado y a la competitividad de las escuelas por los recursos, así como a los ajustes efectuados al currículo escolar (bajo un enfoque de competencias), al perfeccionamiento docente (para atender a las necesidades del nuevo currículo), la incorporación de tecnologías al aula y el aumento de la jornada escolar.

Es evidente que en la conducción empresarial de la educación aparecen contradicciones con los ideales de equidad e igualdad. Si la NGP se sustenta en principios enraizados en la gobernanza neoliberal, los preceptos de justicia social a los que aspiran las nuevas políticas públicas educativas conducentes al aseguramiento de la calidad entran en una tensión a nivel epistemológico con los principios fundantes de nuestro sistema político, económico y social. Resulta paradójico que estas dos ideologías, tan opuestas, puedan movilizarse a nivel de políticas públicas en paralelo, coexistiendo en la práctica educativa actual.

Las propuestas enfocadas en justicia social han proliferado en las reformas del último tiempo, materializándose en iniciativas como la Ley 21.040 o también llamada de la Nueva Educación Pública (NEP). No obstante, en un marco de gobernanza neoliberal, es la evaluación el dispositivo desde el cual se sigue ejerciendo poder sobre las personas. En este contexto, la tensión se moviliza hacia los usos de la evaluación, en tanto esta puede tributar a mantener el control y el *statu quo* de un modelo que se niega a retirarse, o bien, al aprendizaje integral como una herramienta emancipatoria, para todos y todas.

A partir de lo anterior, el presente artículo tiene por objetivo sumergirse entre las capas epistemológicas que envuelven las políticas públicas educativas en el Chile actual, a modo de comprender cómo la evaluación es el territorio donde se tensionan las inconsistencias entre el discurso de la justicia social como horizonte para la educación del siglo XXI y la gobernanza neoliberal como marco normativo silente.

2. Referente teórico

2.1 Neoliberalismo: el padre de la gobernanza

Para comprender el escenario actual respecto al desarrollo de la gobernanza en Chile, es necesario observar el marco general en donde se inserta este modo de gobernar: el Neoliberalismo, que sigue siendo el modelo económico y político imperante. Al rastrear su origen en nuestro país, indudablemente hay que remontarse al golpe de Estado de 1973, momento histórico en que se construyen los cimientos de dicha estructura (Energici, 2012, citado en Gutiérrez, 2019), de manera tan sólida que persiste vigente pese a todas las reformas impulsadas por los gobiernos democráticos que le sucedieron.

La dictadura cívico-militar viene a abortar el proyecto socialista impulsado por el gobierno del presidente de turno Salvador Allende (Aste, 2020; Ruiz y Caviedes, 2020),

haciendo volver rápidamente el péndulo de la historia hacia una era ideológicamente opuesta. Dicho proyecto se institucionaliza mediante la Constitución de 1980, la cual “le da sustento jurídico-institucional a los principios fundantes del neoliberalismo en Chile: el principio de subsidiariedad del Estado y el predominio de la propiedad privada en el ámbito económico, el ingreso del mercado a la provisión de derechos sociales” (Bustos et al., 2019, p. 172). La reducción del protagonismo del Estado en lo público es una brecha abierta que favorece al mundo privado en campos fundamentales del proyecto país, como salud y educación, lo que impulsó movimientos de privatización de servicios sociales en un marco de mercantilización centrada en la acumulación de capital y la financiación (Aste, 2020). Dentro de sus principales efectos, el neoliberalismo chileno ha provocado el enriquecimiento de la élite y su capital, pero en paralelo, el aumento de la pobreza y las desigualdades sociales (Bustos et al., 2019; Gutiérrez, 2019). Según Aste (2020), la educación pública se vio afectada principalmente por su fragmentación mediante la figura de los municipios, lo que la hizo depender del mercado y redujo el rol del Estado, que se consolidó como un agente evaluador, focalizado en el aseguramiento de la calidad mediante la rendición de cuentas (Bellei, 2020).

Esta mirada mercantil y competitiva que, para Bellei (2020) constituye el “radical experimento neoliberal chileno en educación” (p. 81) es la bomba que termina por reventar en un profundo descontento ciudadano, ilustrado en el “estallido social” del 2018. Esto contribuyó a que el país esté sumido en un proceso de reformas conducentes al fortalecimiento de la educación pública para revertir los efectos del neoliberalismo basado en un sistema de rendición de cuentas de altas consecuencias (Bellei y Muñoz, 2021).

El paso a un proceso de conformación de políticas públicas como la NEP ha sido el ejemplo más claro de cómo el Neoliberalismo ha tenido que transmutar hacia la gobernanza neoliberal, para mantener su vigencia (Assaél et al., 2015; Ruiz y Caviedes, 2020). Pese a que la NEP intenta revertir los efectos del Neoliberalismo, lo hace bajo límites señalados por la episteme imperante (Gutiérrez, 2019). Discursivamente, la Ley 21.040 defiende un ideal de educación de calidad para todas y todos, fundamentado en principios de justicia social, pero que coexisten con la lógica de rendición de cuentas (Donoso-Díaz, 2022; Rosenzvaig-Hernandez, 2022) que mantiene evaluaciones de altas consecuencias aún vigentes, por ejemplo, el SIMCE. De aquí que la gobernanza se convierta en una estrategia que se enmarca en el discurso hegemónico del neoliberalismo, mientras abre espacios a la

participación ciudadana, con perspectiva territorial y local, fortaleciendo el rol del Estado, pero sin remover los cimientos neoliberales que se mueven en una lógica de mercado ahora más implícita y constante.

2.2 Gobernanza en educación: el dilema del poder

En las últimas dos décadas, las políticas públicas educativas a lo largo y ancho del globo se han configurado principalmente a partir de mecanismos urdidos desde el paradigma de la gobernanza neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2020). Desde esta perspectiva, las agencias de evaluación y las prácticas gerenciales ocupan el indiscutido podio de ser aquellas tecnologías de control de la escuela pública, al supervisar las instituciones escolares y los procesos educativos (Luengo y Saura, 2014). La operatividad de los dispositivos neoliberales se articula de tal manera que no recurre directamente a la obediencia y a la coerción, más bien emplea condiciones materiales y discursivas para generar acciones y comportamientos en las que “quienes participan se comprometen “libremente”, aunque sea de manera ambivalente, y que se constituyen como procesos de normalización de prácticas vinculadas a la lógica neoliberal con efectos de subjetivación y asunción de la propia dominación” (Amigot y Martínez, 2015, citados en Luengo y Saura, 2014, p. 10).

Continuando con Luengo y Saura (2014), las agencias de evaluación actúan para dirigir y controlar los procesos educativos. Todas las acciones realizadas tanto por el profesorado y el estudiantado quedan registradas y supervisadas por este tipo de tecnologías de control y sus respectivos mecanismos, tales como la estandarización de las prácticas de trabajo e incentivos por logros, que reducen la autonomía y modelan las conductas del profesorado; y el avance de la cultura de la performatividad como dispositivo político que dirige los procesos educativos desde la eficacia, la eficiencia y la excelencia. En este caso, desde las políticas de gestión pública, la evaluación se configura como un instrumento “que opera sobre los sujetos con relación al núcleo de saber de la relación pedagógica y puede entregar simultáneamente información -con mayores o menores consecuencias- sobre los profesores, las instituciones escolares, las políticas y el sistema” (Gysling, 2017, pp. 35-36).

La implementación de pruebas estandarizadas se enmarca en el movimiento reformista de las políticas educativas globales. Estas han sido adoptadas por la mayoría de los sistemas educativos como resultado de la influencia de actores políticos y económicos de alto calibre, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial del

Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos actores políticos respaldan la estandarización a nivel global, otorgándole legitimidad (Saura y Luengo, 2015). Este sistema de evaluación establece el nivel de desempeño alcanzado utilizando parámetros deseables definidos por ley. Estas dimensiones están asociadas principalmente a la lógica estatal de rendición de cuentas, caracterizada por la estandarización y la racionalidad neoliberales imperantes. Así, el control del sistema recae en expertos ajenos al ámbito escolar, desplazando al profesorado, al que se le evalúa, normaliza y tecnifica, y cuya subordinación e irrelevancia se acentúan debido a la masificación del sistema (Gysling, 2017). Esto responde a los modelos y requerimientos de una sociedad contemporánea que pone énfasis en estrategias y discursos sometidos a una ciencia que vivifica la racionalidad técnico-instrumental.

Desde esta dinámica, se entiende que evaluar implica controlar, homogeneizar y normalizar, al exigir un incremento del rendimiento "útil" y medible desde una lógica competitiva (Díez-Gutiérrez, 2020). Según Grinberg (2015), desde una perspectiva foucaultiana, estos sistemas abordan la evaluación como racionalidad y como tecnología; en otras palabras, la evaluación consiste en la producción de individuos dóciles a partir de mecanismos de control que operan, ya no en un cuerpo individual, sino en un cuerpo social (Gallo, 2010, citado en Saura y Luengo, 2015). Desde la perspectiva de la gobernanza, esto se comprende como la capacidad de introducir estructuras de poder de "hacer, vivir y dejar" (Saura y Luengo, 2015, p. 117).

Las estandarizaciones del rendimiento en la educación desempeñan un papel crucial en el ejercicio del poder por parte de las agendas educativas globales, al "designar lo que se somete a los cálculos explícitos y transformar al poder-saber en un agente de cambio en la vida humana" (Foucault, 1987, citado en Saura y Luengo, 2015, p. 120). En este contexto, la OCDE mediante PISA, se ha convertido en el principal actor en la gobernanza educativa global, utilizando la medición del conocimiento como dispositivo de control y diferenciación tanto de individuos como de instituciones educativas. Desde la gubernamentalidad, esta forma de gobernar ya no depende de imposiciones externas, sino que invita a las personas y a las comunidades educativas a someterse voluntariamente a ciertas normas y creencias establecidas a distancia, que se arraigan mediante tecnologías de control y gestión, lo que permite ejercer un gobierno sin una autoridad visible. Estos mecanismos se presentan como eficientes, neutrales y profesionales, mientras ocultan su naturaleza ideológica y política

subyacente. En este contexto, el énfasis recae en los resultados obtenidos (Díez-Gutiérrez, 2020), de modo que el "*sujeto del rendimiento*" se percibe como libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o lo explote, ya que se considera dueño y soberano de sí mismo (Han, 2010). En educación, los dispositivos y tecnologías utilizados en la gobernanza se vuelven casi invisibles para las y los involucrados, y actúan como un panóptico que impone vigilancia y control de comportamientos a raíz de los efectos económicos y políticos que generan.

2.3. La justicia social como horizonte

Como ya se mencionó, respecto a las políticas públicas, en el horizonte está la construcción de sociedades más equitativas e iguales sustentadas en los principios de justicia social, la cual se basa en la igualdad de oportunidades y en los derechos humanos de todas las personas. Al respecto, en la actualidad coexisten tres concepciones de justicia social. Según Murillo et al. (2016) estas son: *justicia como distribución*, de recursos materiales, culturales y capacidades; *justicia por reconocimiento*, centrada en el respeto cultural y valoración de todas las personas en general y en lo particular dentro de la sociedad; y *justicia como participación*, la cual propicia una participación activa y equitativa en las decisiones que afectan a la persona individual y colectivamente. En el ámbito educativo, "el foco de la discusión se sitúa sobre las tensiones y ambigüedades discursivas en las políticas educativas del Estado producidas por los imperativos contradictorios de los sistemas educativos nacionales" (Murillo et al., 2016, p. 4); una de ellas es la sustitución del concepto de justicia social por equidad educativa, concepto que ha sido considerado en la agenda política y social en desmedro del primero (Murillo y Hernández, 2011).

En palabras de Nussbaum (2007), es de suma importancia generar instancias para que los derechos sociales básicos de las personas se concreten. Para ello, la autora plantea que la educación debe desarrollar diversas capacidades en el estudiantado, tales como los sentidos, la imaginación y el pensamiento, todo ello en un ambiente de libertad de expresión, además de la capacidad de establecer vínculos afectivos; es decir, el equipo docente es responsable de generar ambientes propicios para que la y el estudiante se desarrolle socioemocionalmente. Bajo esta visión integral de educación, las políticas públicas deben "orientar e iluminar el sentido y metas que han de envolver y caracterizar a la educación" (Murillo et al., 2016, p. 8).

Murillo et al (2016) consideran necesario que todos los Estados puedan avanzar hacia la construcción de sociedades más justas, participativas y democráticas. Para ello, las políticas públicas se presentan como una importante herramienta para revertir los actuales determinismos sociales, con miras a una formación de calidad, igualitaria y contextualizada a la realidad del estudiantado. De la misma manera, “cabe esperar que las redes políticas produzcan, a través de la deliberación o la negociación y en virtud de la responsabilidad entre iguales, resultados pareto-óptimos” (Papadopoulos, 2018, p. 66), los cuales pueden ser más respetuosos con los criterios de justicia social en tanto benefician a la mayoría y velen por la movilidad social.

De acuerdo con Murillo y Hernández (2011), la evaluación de aula es clave para instalar la justicia social en el ámbito educativo. En palabras de ambos autores,

a la evaluación podemos pedirle, por una parte, que contribuya a la consecución de una educación en y para la Justicia Social; y, por otro, que ayude en la identificación de cuáles han de ser las características de una educación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito (p. 8).

De este modo, para educar desde y para la justicia social, las interacciones y las características que deben tener los sistemas escolares requieren de una cultura escolar de confianza y altas expectativas, cuyas implicancias estén en el desarrollo socio-afectivo y la convivencia democrática de toda la comunidad educativa (Murillo et al., 2016), excluyendo toda práctica de control, vigilancia, castigo y toda coacción social que ha pervivido en la escuela tradicional (Pineda-Martínez, et al., 2023). Es así como la evaluación debe ir en pro de generar aprendizaje de manera holística en los y las estudiantes.

No obstante, la problemática surge cuando, en paralelo a esta perspectiva, entra en juego la evaluación a gran escala, en tanto puede “encontrarse en tensión en términos de aspiraciones de justicia divergentes” (Flores y Olave, 2022, p. 29). Las y los docentes son dirigidos a evaluar solo para cumplir con los requerimientos establecidos por un estándar que apunta a obtener buenas calificaciones, que en nada considera los principios de la justicia social. Murillo et al. (2016) plantean que uno de los efectos perversos de la evaluación es que el objeto es lo importante, lo que se posiciona principalmente desde lo cognitivo y relega a un segundo lugar el desarrollo socio-afectivo y ético; de forma muy ilustrativa, los autores declaran “dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes” (Murillo e Hidalgo, 2015, p.

5). Además, señalan que la manera en que evalúan las y los docentes, marca de manera inexorable a sus estudiantes, en la escuela y más allá de ella.

3. Metodología

3.1. Enfoque

El análisis se enmarca en una epistemología cualitativa, pues el conocimiento se construye a partir de la comprensión, interpretación y discusión, al permitir así establecer conclusiones no generalizables (Angulo y Redon, 2012; Angulo, 2017; Pérez y Moreno, 2019), desde un enfoque hermenéutico que pretende comprender aquello que subyace al texto y que es susceptible de ser interpretado por medio de diversas alternativas de investigación. Ahora bien, más allá de apuntar netamente a la intención del autor y su escrito, la hermenéutica se detiene en comprender, interpelar y argumentar interpretativamente en virtud del contexto del texto. En suma, la hermenéutica busca captar el verdadero sentido del mensaje reduciendo significativamente la posibilidad de crear visiones erradas y creencias netamente personales que desvirtúen el real sentido del texto (Angulo, 2017). Desde esta perspectiva, se utiliza el análisis documental como diseño de investigación, el cual permite examinar literatura relacionada con el tema de estudio, en distintas modalidades, de forma planificada, ordenada y sistemática (Bisquerra, 2009), lo que posibilita establecer una secuencia en el procedimiento, aspecto “fundamental para definir y delimitar el objeto de cualquier actividad científica” (Sureda-Negre y Comas-Forgas, 2017, p. 387), para darle sentido al análisis en un contexto determinado.

Por su parte, la metodología empleada se basó en la revisión sistemática, la cual inicia con la formulación de los objetivos y formulación del problema, identificación de las fuentes, revisión de bibliografía donde se aplican criterios de selección para la obtención de resultados y conclusiones (Salcido et al., 2021). Del mismo modo, el estudio se fundamenta en el método deductivo, el cual facilita el análisis de las principales tensiones que surgen entre los actores e instituciones en las prácticas y desarrollo de políticas educativas referidas a evaluación desde principios heurísticos (Palmett, 2020). En particular, se aborda la tensión referida al *uso* de la evaluación: para la rendición de cuentas o para el aprendizaje, a partir del análisis crítico de la gobernanza y su influencia en la formulación de políticas públicas en evaluación educativa.

Finalmente, el alcance de la investigación es exploratorio, al centrarse en investigar un tema o problema poco estudiado, que presenta muchas interrogantes o que no han sido tratadas anteriormente (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.2. Unidades de análisis

El interés de este estudio son las políticas públicas educativas. Dicha unidad de análisis se observa desde la tensión entre un sistema de gobernanza neoliberal y un horizonte de justicia social, que constituye el caso chileno. Para llevar a cabo el análisis, en junio del 2023 se efectuó una búsqueda sistemática de artículos publicados entre los años 2018 y 2023, en inglés y en español, en las bases de datos Jstor y Scopus. De estas, la primera es desde la cual se desprenden los artículos más significativos para esta revisión de literatura especializada.

El procedimiento de selección de los artículos se centró en un concepto estructurante: gobernanza, delimitado al ámbito educativo y su injerencia en el desarrollo de políticas públicas. El concepto de gobernanza se erige como el eje vertebral desde el cual se construyen y articulan las categorías para el análisis. Para su desarrollo se utilizaron las pautas establecidas en la declaración PRISMA (2020) con la finalidad de realizar la revisión sistemática de manera organizada y coherente para responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo las políticas públicas afectan/influyen en la evaluación educativa? y, ¿cómo la evaluación educativa responde a un estilo de gobernanza?

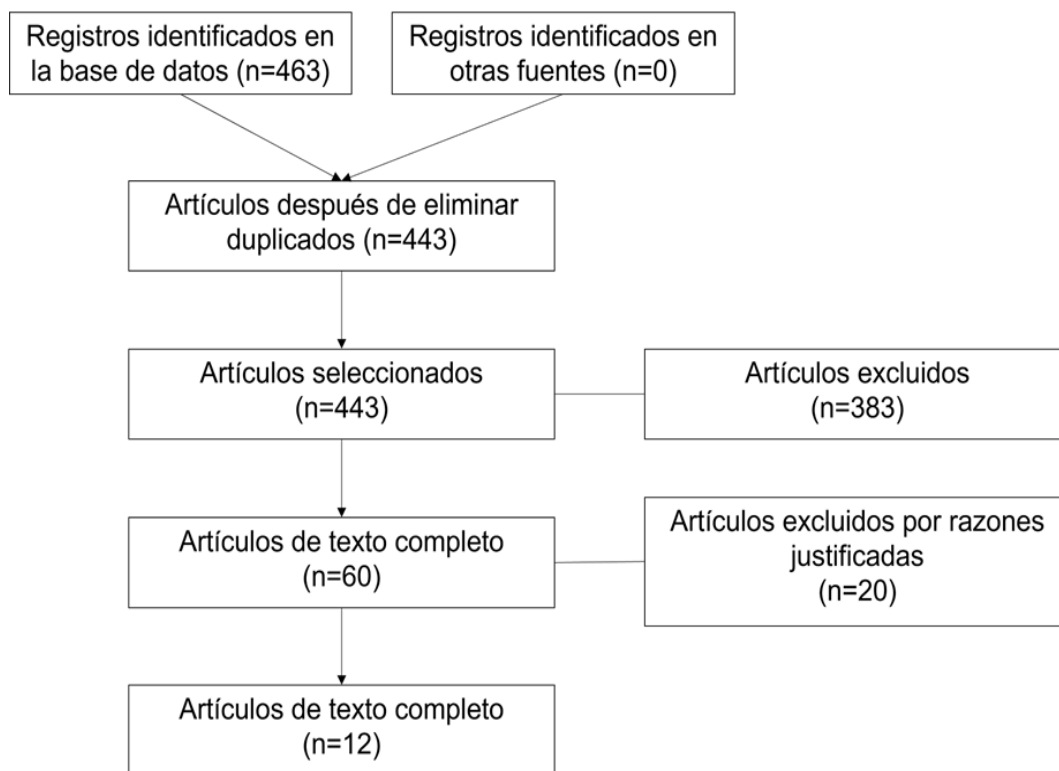
Se aplicaron criterios de inclusión para la revisión de las publicaciones, en los que se consideró: 1) niveles educativos de enseñanza básica y media; 2) políticas públicas educativas enfocadas en evaluación; 3) sistema educativo chileno y similares; y, 4) universo estándar de estudiantes participantes de la educación pública. Así, para el caso de la exclusión se descartaron artículos que aludieran a otro nivel educativo (inicial, superior o adultos), a políticas públicas relacionadas con ámbitos como el currículum y otros aspectos de la gestión, a sistemas educativos muy disímiles del chileno y, a casos particulares y específicos de estudiantes (refugiadas/os, indígenas, etc.). Finalmente, se seleccionaron 12 artículos científicos, cuya información se encuentra en la Tabla 2, que contempla el nombre de las personas autoras, año de la publicación, plataforma donde se encontró el artículo, país donde se publica el artículo y título de la publicación. A su vez, se muestra la Figura 1 que refleja el

diagrama de flujo del procedimiento de las búsquedas y selección siguiendo las pautas PRISMA.

3.3. Técnicas de recolección

En el proceso de recolección, la técnica empleada fue la extracción de datos, propia de la metodología de revisión sistemática, de dos bases de datos académicas principales. Se combinaron los términos de “governance”, “accountability”, “classroom assessment”, “formative assessment”, “policy education”, “rendición de cuentas”, “evaluación estandarizada”, “política educativa”, “gobernanza”, mediante la utilización del conector booleano AND. Se realizaron cinco búsquedas, en las cuales se encontraron en total 463 artículos en la base de datos Jstor, los que fueron analizados en relación con los criterios de inclusión y exclusión previamente mencionados (ver Figura 1).

Figura 1.
Diagrama de flujo PRISMA aplicado al estudio/análisis



Fuente: Elaboración propia siguiendo diagrama de flujo PRISMA.

En concordancia con el procedimiento antes descrito, se detalla que se realizaron cinco búsquedas empleando diferentes palabras clave, a fin de desarrollar un procedimiento de búsqueda de información que minimizara los sesgos al propiciar distintas combinaciones en relación con los conceptos claves. De estas búsquedas emergen los artículos seleccionados para una primera revisión, los que fueron sometidos a un análisis preliminar a fin de ser evaluados en virtud de los criterios de selección y exclusión establecidos. Dado que el curador de información Scopus no arrojó resultados, se detalla a continuación los principales hallazgos en Jstor.

Tabla 1
Conceptos clave empleados en la búsqueda de fuentes de información para el estudio/análisis

N° Búsqueda	Palabras clave	Booleano	N° Resultados	Primera selección	Textos utilizados
1	GOVERNANCE ACCOUNTABILITY FORMATIVE ASSESSMENT	AND	65	13	3
2	POLICY EDUCATION ACCOUNTABILITY FORMATIVE ASSESSMENT	AND	201	8	1
3	POLÍTICA EDUCATIVA RENDICIÓN DE CUENTAS	AND	36	4	2
4	EVALUACIÓN ESTANDARIZADA GOBERNANZA	AND	3	2	2
5	CLASSROOM ASSESSMENT GOVERNANCE ACCOUNTABILITY	AND	158	5	4

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que, pese a que se realizó una revisión acuciosa de múltiples publicaciones, sí existen algunos posibles sesgos en el proceso de investigación, que es relevante visibilizar en pos de resguardar la transparencia y rigurosidad metodológica. En primer lugar, todas las investigaciones seleccionadas para la revisión sistemática se enmarcan en el paradigma hermenéutico-cualitativo, lo cual presupone una posición epistemológica y ontológica desde la cual se da lectura a la realidad educativa y determina la comprensión de los conceptos estructurantes de esta investigación. Cabe destacar que este aspecto no conforma un criterio de exclusión propiamente como tal, sino que todos los artículos seleccionados se posicionan desde una mirada cualitativa, lo cual se dio como un hecho fortuito. En segundo lugar, en pos de propiciar una mirada actualizada y fresca respecto de las dimensiones abordadas en esta investigación, se estableció un rango temporal para la búsqueda de los artículos, esto es desde el año 2018 a 2023. Esto puede limitar la

comprensión de los conceptos estructurantes de la investigación en tanto no permite contrastar con otros momentos histórico-sociales que desarrollen los tópicos fundamentales analizados en esta revisión sistemática, de modo que la ausencia de esta mirada diacrónica circunscribe las conclusiones a la actualidad.

3.4 Procesamiento de análisis

El paradigma que enmarca esta investigación permite emplear el análisis cualitativo de contenido. Esta técnica posibilita reducir los datos extraídos con el fin de hacer emerger tanto el contenido explícito como el tácito, presentes en las fuentes analizadas con el fin de aglutinar los conceptos centrales en relación con los temas abordados y el interés del investigador. Esto permite realizar una analítica profunda y compleja, así como la generación de información válida y susceptible de ser comparada con otras investigaciones (Krippendorff, 1990; Cáceres, 2003).

Según Cáceres (2003), la técnica para el análisis cualitativo de contenido se puede sintetizar en los siguientes pasos. Primero, se selecciona el objetivo de análisis delimitando un modelo de comunicación; esto es, establecer una postura ontológica y epistemológica. Segundo, se realiza un preanálisis, es decir, se establecen supuestos para orientar la investigación y construir el corpus de información en virtud de los objetivos propuestos, las preguntas de investigación y el marco epistemológico determinado a fin de establecer un tópico central o estructurante: gobernanza. Tercero, se delimitan las unidades de análisis, donde se seleccionan los documentos e investigaciones a analizar. Como cuarto aspecto, se erigen códigos de clasificación y reglas para el análisis, aplicando los criterios de inclusión y exclusión previamente descritos y tomando como horizonte la terminología Tesouro de la UNESCO, ingresadas en los curadores de información académica. Quinto, se establecen categorías donde se ordena y sistematiza la codificación realizada en cuatro dimensiones: políticas públicas en el ámbito educativo, evaluación estandarizada de altas consecuencias, evaluación como dispositivo de rendición de cuentas y evaluación como instrumento para el aprendizaje. Por último, el sexto paso refiere a la integración final de los hallazgos, es decir, una síntesis del estudio, así como sus limitaciones y proyecciones.

Tabla 2
Principales características de los artículos identificados en la revisión sistemática

Autor(es), año	Base de datos	Revista	País/lengua	Nombre de la publicación
(Rhodes, 2021)	Jstor	ANU Press	Australia/inglés	Beyond new public governance.
(Papadoloulos, 2018)	Jstor	Verlag Barbara Budrich	Alemania/inglés	Problems of Democratic Accountability in Network and Multilevel Governance.
(Sisto y Campos-Martínez, 2021)	Jstor	CLACSO	Chile/español	Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile.
(Tinoco, 2023)	Jstor	CLACSO	Honduras/español	Política educativa, Estado y Banco Mundial.
(Richardson, 2022a)	Jstor	UCL Press	Inglaterra/inglés	Public understanding of assessment in Rebuilding Public Confidence in Educational Assessment
(Maturana, 2022)	Jstor	CLACSO	Chile/español	Del reformismo al nuevo paradigma educativo: los desafíos de la nueva constitución.
(Martinic, 2022)	Jstor	CLACSO	Chile/español	Derecho a la Educación y justicia educacional.
(Holmes, 2020)	Jstor	UCL Press	Inglaterra/inglés	Toward a pluralist and participatory accountability.
(Jornitz et al., 2021)	Jstor	Verlag Barbara Budrich	Inglaterra/inglés	Data, Diagnosis and Prescription: Governing Schooling through the OECD's PISA for Schools.
(Bolívar, 2018)	Jstor	CLACSO	España/español	Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso.
(Maharg y Webb, 2019)	Jstor	ANU Press	Inglaterra/español	Of tails and dogs: Standards, standardisation and innovation in assessment.
(Richardson, 2022b)	Jstor	UCL Press	Inglaterra/inglés	Assessment and the value of education.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Para comprender cómo las políticas públicas impactan en la evaluación educativa en virtud de la gobernanza neoliberal, es menester profundizar en este concepto a partir de la revisión sistemática realizada, la cual, a su vez, arroja distintas dimensiones de análisis, especificadas a continuación.

Tabla 3.
Artículos identificados en la revisión sistemática, categorizados por dimensiones de análisis

Dimensión	Autor/es y año	Artículo	Conceptualización
Concepto estructurante	Tinoco (2023)	Política educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras.	Definición de gobernanza.
	Papadopoulos (2018)	Problems of Democratic Accountability in Network and Multilevel Governance	Definición de gobernanza.
	Sisto y Campos-Martínez (2021)	La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras.	Definición de gobernanza.
	Rhodes (2021)	Beyond new public governance.	Tipos o formas de gobernanza.
	Bolívar (2018)	Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso.	Definición de gobernanza. Relación entre gobernanza y capitalismo neoliberal. Herramientas de la gobernanza. Modelos de liderazgo y gobernanza.
	Jornitz, Engel y Lewis (2021)	Data, Diagnosis and Prescription: Governing Schooling thought the OECD's PISA for Schools	Medidas comparativas internacionales y gobernanza en educación.
	Holmes (2020)	Towards a pluralist and participatory accountability.	Gestión educativa y modelo de gobernanza neoliberal: normas y medidas de rendimiento. Gobernanza en el discurso de la política educativa.
Maharg y Webb (2019)	Of tails and dogs: Standards, standardisation and innovation in assessment.	Gobernanza y dataficación.	
Dimensión 1: Políticas públicas en el ámbito educativo	Martinic (2022)	Derecho a la Educación y justicia educacional.	Revisión diacrónica de políticas públicas educativas chilenas. Referenciales (valores e ideales) orientadores de la política educativa chilena.

			Política pública educativa chilena y justicia social.
	Bolívar (2018)	Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso.	Rol del Estado y nueva gestión pública. Características de las nuevas políticas educativas en un marco de nueva gestión pública. Efectos de la rendición de cuentas en el profesorado.
Dimensión 2: Evaluación estandarizada de altas consecuencias.	Martinic (2022)	Derecho a la Educación y justicia educacional	Relación entre resultados de evaluación estandarizada de altas consecuencias y nivel socioeconómico de las familias. Consecuencias de las decisiones derivadas de resultados de evaluación estandarizada de altas consecuencias.
	Sisto; Campos-Martínez (2021)	La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras.	Evaluación estandarizada de altas consecuencias como mecanismo de aseguramiento de la calidad.
	Richardson (2022a)	Rebuilding Public Confidence in Educational Assessment.	Efectos de la evaluación estandarizada de altas consecuencias sobre el profesorado y el estudiantado. Resultados para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas públicas educativas. Medición como parte de la cultura de evaluación educativa mundial. Concepto de tutorización. Equidad en el marco de la evaluación estandarizada de altas consecuencias.

	Holmes (2020)	Towards a pluralist and participatory accountability.	Consecuencias de las macro evaluaciones estandarizadas.
	Jornitz, Engel y Lewis (2021)	Data, Diagnosis and Prescription: Governing Schooling through the OECD's PISA for Schools	Influencia de PISA y OCDE en la práctica e imaginario escolar local y global.
Dimensión 3: Evaluación como dispositivo de rendición de cuentas/ accountability	Martinic (2022)	Derecho a la Educación y justicia educacional	Acceso y desempeño en educación como cuestión de justicia.
	Sisto; Campos-Martínez (2021)	La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras.	Consecuencias del uso de la evaluación como dispositivo de rendición de cuentas.
	Tinoco (2022)	Política educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras	Intereses del mercado y educación.
	Richardson (2022a)	Rebuilding Public Confidence in Educational Assessment.	Efectos sobre el ideario docente. Evaluación como medio para la certificación de la calidad. Uso de los resultados para otros fines. Resultados para la mejora continua. Efecto sobre el sentido de la escuela y el quehacer en el aula.
	Bolívar (2018)	Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso.	Conflicto en la labor docente: resultados y necesidades del estudiantado. Resultados como indicador de calidad del profesorado. Dispositivo para la gobernanza. Resultados como moneda de cambio. Rendición de cuentas inteligente. Cuestionamiento respecto al uso de los resultados para la mejora educativa.

	Holmes (2020)	Towards a pluralist and participatory accountability.	Estándares internacionales en contraste con juicios evaluativos locales.
	Jornitz, Engel y Lewis (2021)	Data, Diagnosis and Prescription: Governing Schooling through the OECD's PISA for Schools.	Cambios educativos sojuzgados a una métrica común derivada de resultados. Mejora educativa y rendimiento observable desde foco cuantitativo únicamente.
Dimensión 4: Evaluación como instrumento para el aprendizaje	Richardson (2022b)	Rebuilding Public Confidence in Educational Assessment.	Características de la evaluación para la mejora educativa. Evaluación para el aprendizaje y sus efectos. Cuestionamiento del valor educativo de la evaluación para el aprendizaje.
	Tinoco (2022)	Política educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras.	Prácticas de aula y evaluación para el aprendizaje.
	Holmes (2020)	Towards a pluralist and participatory accountability.	Aspectos democráticos en la evaluación para el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Concepto estructurante: gobernanza

La gobernanza debe entenderse como un nuevo modo de gobernar, que se fundamenta en un estilo más indirecto o también llamado no intervencionista, con una forma distinta de organización social que se alinea en coherencia con los propósitos y objetivos de interés de la sociedad civil (Papadopoulos, 2021; Rhodes, 2021). Esta forma de inclusión de intereses de la ciudadanía es, para Bolívar (2018), una forma en que el capitalismo neoliberal ejerce el poder mediante la proposición de un ideal de libertad centrado en la dominación, la culpa y la autorregulación del sujeto, en tanto se instala en sus estructuras discursivas y del pensamiento, capacitándolo para la toma de decisiones y la gestión de conflictos en un marco previamente fijado y delimitado (Tinoco, 2023).

Bolívar (2018) indica que la gobernanza es contradictoria por cuanto la paradoja fundamental del Estado moderno estaría en que, para mantener el control, adopta estrategias centralizadas que le hacen perder la legitimidad y, para incrementar o compensar la legitimidad, tiene que adoptar medidas descentralizadoras que le hacen perder el control efectivo. (p.29)

Por su parte, Rhodes (2021) afirma que la gobernanza es la tercera ola de la Nueva Gestión Pública (NGP), y la caracteriza como una era de la Reforma, donde las políticas vienen a suplir, de forma rápida y poco profunda, las necesidades exigidas por las y los ciudadanos-clientes. El gobierno se transforma en una empresa que recibe colaboración tanto de públicos como de privados, la cual tiene la obligación de reinventarse según los requerimientos del cliente, lo que inevitablemente establece un margen de acción de las iniciativas públicas, según el gobierno de turno y el pulso social. Este autor distingue entre tres formas de gobernanza: en red, meta-gobernanza y gobernanza descentrada.

La gobernanza en red implica un modo de gobierno mediante redes colaborativas conformadas por agentes de la sociedad civil del ámbito público y privado, donde las jerarquías tradicionales son reestructuradas. Osborne y Gaebler (1992, como se citó en Rhodes, 2021) lo ejemplifican de forma muy clara al afirmar que el Estado cumple un rol de direccionar estas cadenas distribuidas de poder, pero son estas las que reman para causar el movimiento a través de la prestación de servicios. El gobierno administra las redes, las dirige y limita.

En segundo lugar, la meta-gobernanza es para Rhodes (2021) una respuesta a la gobernanza en red, pues afirma que dicho modo reduce demasiado la participación del Estado en la acción de gobernar. Bajo esta perspectiva “el meta-rol del Estado es regular la combinación de mercados, jerarquía, redes y otras estructuras de gobierno: no es solo administrar redes” (p. 243). Sin embargo, para ambos estilos de gobernanza la debilidad sigue siendo la misma, y es que el Estado pierde control, pues “estas otras organizaciones realizan gran parte del trabajo de gobernar; implementan políticas, brindan servicios públicos y en ocasiones incluso se autorregulan. El Estado gobierna las organizaciones que gobiernan la sociedad civil” (p. 243).

Dentro de las principales herramientas de la meta-gobernanza está el establecimiento de marcos regulatorios que limitan a los actores para que tengan autonomía dentro de un margen regulado por el Estado. También su influencia a nivel discursivo, para incidir en los modos de pensar y actuar como modo de conducción y control; asimismo, el posicionamiento de servidores públicos que implícitamente colaboran alineados a una tendencia política es una estrategia de conducción de las redes. El control también se ejerce a través de la asignación y distribución de recursos tanto monetarios como de autoridad, para alterar las redes y equilibrarlas según sus necesidades.

Por último, la gobernanza descentrada supone una forma radicalmente distinta de gobernar: “se aleja de un enfoque de arriba hacia abajo sobre las intenciones de las élites centrales a un análisis de abajo hacia arriba de las creencias y prácticas de los ciudadanos y los burócratas de nivel de calle” (p. 246). En otras palabras, comprende que el ejercicio de gobernar se verá cruzado por las tradiciones y creencias de los agentes, plasmadas en sus prácticas cotidianas; la política y sus patrones se basan en la interpretación de los actores, modelando una visión interna y situada que valora el conocimiento local y la diversidad. Rhodes (2021) afirma que “todos los patrones de gobierno surgen como productos contingentes de diversas acciones y luchas políticas informadas por las variadas creencias de los agentes situados” (p. 247). Por ello, la política se basa en la interacción entre el Estado y los agentes de la sociedad civil, cuyos límites son cada vez más difuminados y en los que la jerarquía centralizada tradicional se percibe como una amenaza. De este modo, quienes construyen las políticas públicas pueden nutrirse de más perspectivas que solo la de la elite.

4.1.1. *Gobernanza en educación*

Según Bolívar (2018), la nueva gobernanza se ha instalado en el ámbito educativo por un doble motivo. En primer lugar, porque es el estilo que ha comenzado a predominar en los gobiernos neoliberales de modo general y, por lo tanto, el ámbito educativo no es la excepción; y, porque en cierto modo, esta forma horizontal y lateral de conducir la escuela pública responde a la demanda social respecto a la necesidad de innovar y valorar la voz de los agentes participantes en cada contexto particular.

Sin embargo, en el plano de la educación, la gobernanza encuentra tensiones y contradicciones. Por una parte, se abre una brecha a la construcción situada de la educación, pensada para y por el estudiantado, pero por otra, las escuelas siguen siendo pesadas bajo lógicas de rendición de cuentas que se encarnan en evaluaciones estandarizadas con altas consecuencias; en palabras del autor: “esta nueva gobernanza redefine los mecanismos de control: de una regulación normativa a una regulación por resultados” (Bolívar, 2018, p. 28). Cada escuela debe encontrar la manera de gobernarse a sí misma para cumplir con el marco regulatorio y los estándares impuestos, utilizando herramientas como la autonomía, el compromiso, aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo, depositando la responsabilidad en el sujeto que, al participar del proceso, asume esto como un deber propio: esto es “un mecanismo de gestión de poder horizontal” (Bolívar, 2018, p. 26).

Bajo esta perspectiva, la gestión de la escuela es controlada mediante políticas que establecen normas y medidas de rendimiento. De aquí la necesidad de elevarlos y representarlos en resultados y medidas cuantitativas (Maharg y Webb, 2019; Holmes, 2020). En este marco, la gobernanza usa la dataficación como estrategia de control, pues a través de estas grandes cantidades de datos digitales comparables, se fomenta la competencia y la selección, legitimando las decisiones políticas.

Como estrategia para responder a estas metas, las escuelas conforman comunidades de aprendizaje, en las que se definen roles y responsabilidades claras. Esto, según Bolívar (2018), es una forma de organización basada en el liderazgo distribuido, que reproduce el trabajo en red a nivel interno. Sin embargo, en el acto de gobernanza a nivel educativo confluyen también fuerzas privadas y transnacionales dado que, en el contexto actual, el garantizar una educación de calidad y para todos no será posible solo con acciones estatales.

4.1.2. Dimensión 1: Políticas públicas en el ámbito educativo

En las últimas décadas se han observado importantes cambios en el ámbito de las políticas públicas en Chile, no obstante, la educación es todavía un gran desafío para las autoridades. Martinic (2022) analiza la situación desde una perspectiva diacrónica y explica cómo los movimientos sociales en Chile empujaron una nueva mirada de educación, donde esta sea considerada como un derecho garantizado por el Estado y no un bien de consumo. En este escenario, las y los docentes manifiestan un profundo descontento hacia el funcionamiento del sistema escolar, que puede evidenciarse en los distintos actos de movilizaciones y marchas por las calles de las ciudades, en los cuales demandan dignidad en su quehacer profesional, reconocimiento y respeto. Para Bolívar (2018), esto se debe a que las políticas educativas basadas en el control y la rendición de cuentas causan efectos perversos en el profesorado: intensifican el trabajo, erosionan la identidad docente y debilitan su compromiso, pues su labor es tecnificada en desmedro de su profesionalismo. Siguiendo la idea del autor, las políticas públicas han posicionado su interés en incrementar la eficacia y la calidad dejando de lado la diversidad propia del aula, a la que se enfrenta el profesorado.

Por su parte, Maturana (2020) afirma que los líderes políticos establecen una selección unidireccional al promover

critérios de idoneidad para el estudiantado y sus familias frente a diversos proyectos educativos [...] se reconoce desde el *establishment* que la educación es un servicio con un componente de inversión, lo que permite al “inversor” direccionar la oferta o el servicio que entrega. (p. 25)

En otras palabras, las políticas públicas se escudan en la idea de libertad de enseñanza para ocultar sistemas homogeneizantes. Asimismo, Tinoco (2023) señala que “la educación se define en función de los intereses del mercado, pero, sobre todo, de los organismos de cooperación internacional que quieren participar y formar parte de otra alianza para promover una nueva política educativa” (p. 25). En este contexto, el Estado deja de ser el actor sobredeterminante, pues se desarrolla una nueva forma de gestión pública donde la responsabilidad se deposita en la escuela misma dentro de un marco establecido (Bolívar, 2018).

Respecto de las implicancias prácticas que sugieren los tópicos centrales de esta dimensión de análisis, se puede afirmar que las políticas educativas orientadas por principios de gobernanza neoliberal han edificado un marco normativo que perpetúa los cimientos del sistema educativo chileno estableciendo límites claros que orientan el quehacer dentro de las aulas. Esto último se evidencia mediante prácticas que priorizan la calidad como aspecto cuantificable a través de la rendición de cuentas, el aprendizaje como tutorización o entrenamiento para las evaluaciones estandarizadas de altas consecuencias y la afectación de la identidad y roles de docentes y estudiantes, cuyo valor se reduce a los resultados obtenidos en pruebas como el SIMCE, por nombrar alguna (Bolívar, 2018; Maturana, 2022; Richardson, 2022a).

Finalmente, las políticas públicas en el ámbito de la educación no solo pueden apuntar al acceso, sino también a la redistribución y el reconocimiento, solo así se construirá una educación justa, porque “el modelo de justicia educacional de los tiempos actuales debe ir más allá de la meritocracia y establecer la inclusión y el reconocimiento de la diversidad” (Martinic, 2022, p. 51).

4.1.3. Dimensión 2: Evaluación estandarizada de altas consecuencias

Durante el presente siglo se instala el predominio de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, las cuales tienen mayores o menores consecuencias sobre los distintos actores que participan en educación, las instituciones escolares, las políticas y el sistema. En palabras de Sisto y Campos-Martínez (2021), las principales leyes que regulan el sistema educativo chileno ven los resultados de las pruebas estandarizadas como sinónimo único e indiscutido de calidad, puesto que el Estado se encarga de asegurarla para mejorar la educación. De este modo, evaluar y asegurar la calidad se vuelven inseparables cuando la evaluación se emplea de manera continua y periódica.

La misma situación se aprecia en la gobernanza educativa internacional. Al respecto, Holmes (2020), refiriéndose al sistema educativo estatal inglés, describe la aplicación de pruebas estandarizadas como un duro régimen disciplinario, puesto que se espera que el estudiantado y los establecimientos cumplan con diversos requisitos centralizados a raíz de un estricto proceso de control administrativo, marcado por el establecimiento de “normas” nacionales explícitas que miden el rendimiento escolar a partir de una serie de pruebas, lo que se traduce en un control de la gestión que hacen que esas medidas de rendimiento sean

visibles y públicas, principalmente a través de la emisión de informes de inspección escolar que incluyen una calificación severa, que lleva a las comunidades educativas a interiorizar las normas y las medidas de rendimiento gubernamentales.

Lo anterior se traduce en una redefinición de los propósitos de la educación escolar. Jornitz et al. (2021) exponen que esta gobernanza educativa a nivel global compara los distintos establecimientos escolares a partir de los resultados obtenidos en estas evaluaciones, lo que lleva a la búsqueda e implementación de prácticas descontextualizadas y basadas únicamente en los datos al tomar como modelo establecimientos escolares “exitosos” y de alto rendimiento. Particularmente, la OCDE se encarga de crear un espacio conmensurable de medición a través de PISA, dentro del cual las escuelas y los sistemas escolares participantes se hacen conocibles y comparables mediante la referencia a los datos y los marcos de evaluación estandarizada. De esta manera, la gobernanza internacional se ve indudablemente influenciada por la OCDE, lo cual impacta el pensamiento y la práctica escolar a nivel global y local.

Para Richardson (2022a), la evaluación influye en el modo en que los responsables políticos generan cambios y, en consecuencia, en cómo los líderes educativos gestionan esos cambios en sus centros. Tanto directivos, profesorado y alumnado tienen que hacer frente a la aplicación de las políticas públicas, ya que sus respuestas y acciones contribuyen a los discursos relativos a la evaluación, con una fuerte predilección por la medición. Así, las escuelas y el cuerpo docente pasan a ser definidos por la política y la calidad de su trabajo, de manera tal que crea una presión continua que deja poco espacio para la innovación personal y/o la desviación de una cultura de enseñanza orientada a los procesos por sobre los resultados.

A su vez, los resultados de este tipo de evaluación están determinados en gran parte por el nivel socioeconómico de las familias, lo que genera una alta relación entre esta variable y el rendimiento. La toma de decisiones con base en estos resultados solo perpetúa e intensifica las desigualdades, la segregación y fragmentación social (Martinic, 2022). Por ello, “es muy probable que la prueba favorezca a quienes tradicionalmente han tenido más ventajas por su posición social y por la calidad de las oportunidades educativas que han tenido” (Martinic, 2022, p. 63). Para el autor, una evaluación estandarizada se considerará equitativa siempre y cuando asegure igualdad de condiciones para competir.

Por último, en Chile el estudiantado ha manifestado en distintas oportunidades su férrea oposición a las reformas educativas implementadas, pues piden una educación de calidad entendida de una manera diferente, no desde los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas, sino más bien, a partir “de una educación que les ayude a desarrollarse de forma plena, al máximo de sus potencialidades, que enseñe a convivir y colaborar con otros, y que contribuya al logro de la justicia social” (Sisto y Campos-Martínez, 2021, p. 53), cuestión que intensifica la constante tensión entre estas lógicas y visiones sobre educación.

4.1.4. *Dimensión 3: Evaluación como dispositivo de rendición de cuentas/accountability*

Sisto y Campo-Martínez (2021) afirman que, la evaluación es el medio por el cual se gobierna en educación, y a su vez, educar es un acto válido a medida que se da respuesta a los indicadores y estándares mediante resultados; esto es *accountability*. La evaluación estandarizada de altas consecuencias es el brazo fuerte mediante el cual se ejerce control indirecto en la escuela pública en tanto estas evaluaciones son un medio de certificación de la calidad (Richardson, 2022a).

Bajo un modelo de gobernanza, Jornitz et al. (2021), afirman que los cambios educativos se fundamentan en la información relevada de procesos que comparten una métrica común, surgida de la aplicación de pruebas estandarizadas de altas consecuencias. De aquí que las políticas públicas y reformas apuntan a la mejora de aprendizajes, siempre que puedan medirse cuantitativamente. No obstante, según Holmes (2020), la búsqueda por satisfacer estándares, muchas veces alineados con paradigmas internacionales, alejan la escuela de la toma de decisiones basadas en el juicio local de los agentes participantes de la misma. Cuando todo el quehacer en la escuela apunta a obtener buenos resultados en evaluaciones estandarizadas de altas consecuencias estamos frente a una definición de educación limitada en función de los intereses del mercado (Tinoco, 2023).

En Chile, la rendición de cuentas en el ámbito educativo se puede evidenciar mediante cuestiones concretas; por ejemplo, se garantiza el acceso a la educación, pero no se aseguran los medios para un justo desempeño en dicha carrera (Richardson, 2022a; Martinic, 2022). También el cuerpo docente debe rendir cuentas mediante su desempeño, pues un buen docente se entenderá en equivalencia a uno que logra buenos resultados y cumple con los estándares establecidos, sin embargo, este símil puede afectar la identidad

docente, su motivación, vocación y compromiso (Bolívar, 2018). Según Richardson (2022a), a causa de esto, las y los docentes pueden llegar a cuestionar su valor profesional y capacidad para enseñar según los resultados obtenidos por sus estudiantes. Siguiendo a la autora, la rendición de cuentas es una suerte de moneda de cambio, pues permite abrir un espacio dentro de las escuelas para la toma de decisiones, en un marco de mayor autonomía, a cambio de buenos resultados, ejerciendo control indirecto. Por último, el *accountability* como manifestación de la gobernanza en educación puede provocar el cierre de las escuelas que no logran cumplir con los estándares señalados como óptimos, los que coincidentemente suelen ser aquellos con mayor índice de vulnerabilidad (Sisto y Campos-Martínez, 2021).

4.1.5. Dimensión 4: Evaluación como instrumento para el aprendizaje

Desde una perspectiva diferente, Maturana (2020) señala que es primordial el correcto uso de evaluaciones formativas por parte del profesorado en el aula, ya que ello ayudará al proceso metacognitivo en cada estudiante y, asimismo, a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y mejorar las prácticas en el uso de esta metodología. El mismo autor es enfático en señalar que solamente el uso correcto de evaluaciones formativas permitirá una adecuada metacognición, en el que el aprendizaje es resultado de este ejercicio. Por lo tanto, la persona docente debe apoyar a los alumnos en su aprendizaje, fomentar su curiosidad, a través de retos, etc. (Richardson, 2022b). En otras palabras, este tipo de evaluación apoya el proceso de aprendizaje del estudiantado, al ir más allá de la aplicación de evaluaciones estandarizadas, con todo lo que ello implica. En la misma línea, Tinoco (2023) destaca que el profesorado debe definir las prácticas de aula dentro de los límites dados por el currículo nacional, pues son las personas profesionales que conocen el contexto y el desempeño del estudiantado. A su vez, Richardson (2022b) enfatiza que el trabajo docente no es solo apoyar la enseñanza y el aprendizaje, sino preparar a las y los estudiantes para las evaluaciones elaboradas de forma situada y particular a dicho proceso formativo, y con ello revisar sus conocimientos y comprensión. Así, para la autora, los sistemas de evaluación serían creíbles, transparentes y comprensibles. Para Holmes (2020), lo anterior se traduce en una participación democrática y de responsabilidad compartida, comprometida con el aprendizaje significativo.

A partir de la revisión sistemática realizada, se puede apreciar que la gobernanza neoliberal es el modo de gobierno que actualmente se mantiene vigente en distintas partes del mundo, así como en Chile. La gobernanza tiene efectos perversos para los sujetos pues manipula el concepto de libertad mediante espejismos como el trabajo colaborativo, la participación de los territorios y la capacidad de decidir en un estricto marco ideológico erigido por la hegemonía del neoliberalismo. Con base en lo anterior, se puede deducir que la gobernanza no emerge de un gobierno en particular, sino que está enquistada en la cultura y las estructuras del pensamiento colectivo, lo que la hace penetrar en todos los aspectos de lo público -y lo privado- que competen a la sociedad civil. En palabras de Berger y Luckmann (1995), la realidad es entendida socialmente, es decir, es construida, modificada y recreada por los seres humanos a los cuales, a su vez, determina.

Como consecuencia de lo anterior, dicha construcción acerca de la realidad no es inmutable, por el contrario, es susceptible de ser modificada continuamente por los propios seres humanos. En este sentido, el mundo educativo se concibe inserto en una realidad que viene dada por diversos procesos de socialización, en que el lenguaje, las instituciones y los universos simbólicos son legitimados por quienes poseen intereses sociales concretos arraigados en una tradición monopolizadora, forjada por estructuras jerárquicas de poder.

Tal como ha sido mencionado, la gobernanza neoliberal en el ámbito educativo manifiesta su afán no intervencionista mediante la responsabilización, dominación y autorregulación de los sujetos que componen las escuelas, en tanto esta institución viva se autorregula a medida que se impregna del discurso hegemónico. El valor de docentes y estudiantes depende de los resultados de las diversas mediciones ejecutadas a través de la evaluación estandarizada y, a la vez, son dominados por las consecuencias de estas, los resultados y el uso que se les da. A partir de este encadenamiento se erigen normas y estándares de rendimiento, resultados deseables y comparables que propician la competencia, la selección y la dataficación que encasilla a los sujetos en virtud de sus roles y las responsabilidades depositadas sobre ellos, con base a estos criterios que exceden la mirada local - nacional. Los resultados obtenidos a partir de estos procesos de medición permiten promover y justificar la creación de políticas públicas educativas que adhieren al discurso neoliberal de manera más o menos evidente, pero siempre reposan sobre sus fundamentos.

De aquí que la gobernanza esté instalada en las estructuras discursivas de los sujetos, pasando desapercibida, al punto que se nutre de su propia voluntad y, por tanto, los individuos terminan incorporando dichos preceptos a su propio sistema de valores. Para Byung-Chul Han (2010), lo anterior radica en la construcción de esquemas positivos que transforman la disciplinariedad en la rendición, en los que los individuos inherentemente maximizan su productividad. En el ámbito educativo, la evaluación se convierte en el principal dispositivo que opera sobre los sujetos y que los moviliza a cumplir inconscientemente con ciertas normas y criterios que llevan a los distintos actores del espacio escolar a perpetuar diversas estructuras que, a simple vista, permanecen ocultas, y que operan tras los mecanismos “invisibles” de la gobernanza, desde el imperativo del rendimiento, como nuevo mandato de la sociedad contemporánea.

Sin perjuicio de lo anterior, las sociedades del siglo XXI proponen valores que proliferan dentro de otros marcos epistemológicos que hacen evidente la tensión con el modelo de gobernanza neoliberal. Los principios de justicia social dibujan un horizonte deseable más humano, integral y respetuoso con el ser, sin embargo, estos deben florecer entre los pedregales de la gobernanza neoliberal ahogando dicha semilla para el cambio. En el ámbito de la educación, la evaluación se mueve de forma pendular entre ambos sistemas discursivos, puesto que es un dispositivo desde el cual se ejerce poder y control: su naturaleza la posiciona en un territorio de disputa que la hegemonía no cederá fácilmente. Más aún, sus altas consecuencias determinadas en incentivos y castigos provocan un profundo deseo en el sujeto por obtener un buen resultado, pues ante su propio juicio, dicho resultado también refleja su valor; esta es la tensión más espantosa de todas: aunque la evaluación debería ser una oportunidad para aprender, se transforma en un mecanismo para la perpetuación del *statu quo*. Para avanzar hacia una educación basada en la justicia social, es imprescindible transformar el paradigma desde el cual se comprende la enseñanza y el aprendizaje. En palabras de Murillo y Hernández (2011), una evaluación supeditada a los principios de justicia social no estará sujeta a los determinismos sociales que predicen y definen los resultados y desempeños que alcanza el estudiantado solo por pertenecer a un determinado grupo humano. Por lo tanto, una escuela justa, en todas sus aristas, debe ser capaz de ofrecer una formación de calidad, igualitaria y, que, asumiendo las diferencias y distintos contextos de sus estudiantes, lo haga en un espacio democrático y desde una

perspectiva de derechos humanos. En este escenario, la evaluación debe contribuir a la consecución de una educación en y para la justicia social.

5. Conclusiones

La presente investigación constituye un importante aporte al conocimiento respecto de cómo la justicia social y el modelo neoliberal se tensionan y confluyen en la gobernanza de la educación chilena mediante las políticas públicas. Tal como indican Sisto y Campos-Martínez (2022) gobernar es evaluar y educar es responder a los indicadores, estándares y resultados en desmedro de acercarnos al horizonte delineado por la justicia social: tal es el caso chileno.

Como principales conclusiones desprendidas de la revisión sistemática se puede afirmar que el sistema neoliberal es un titán enquistado de forma muy profunda en las políticas educativas chilenas. De forma totalmente asertiva indica Tinoco (2022) que esta tensión no se disipa como acto natural del paso del tiempo, pues se extiende a los discursos del gobierno de forma tal que no permite contradicciones. Este es el principal motivo por el cual las políticas educativas no tienen otra opción que transitar por esta senda. Del mismo modo, se evidencia que la justicia social es un horizonte discursivo impalpable en nuestro contexto nacional actual, pues entra en pugna a nivel ontológico y epistemológico con la cosmovisión dominante. Se prevé que bajo estas circunstancias, la evaluación estandarizada con altas consecuencias no van a desaparecer fácilmente, en tanto cumplen un rol muy importante para la rendición de cuentas. Así confirman Richardson (2022a; 2022b) y Martinic (2022), al manifestar que la evaluación hoy sigue siendo un dispositivo de control susceptible de ser utilizado para fines cuestionables. Además, destacan que lo peligroso no son solo los efectos de la ejecución de las evaluaciones estandarizadas de alta consecuencia, sino también los múltiples usos posibles de los resultados.

En el proceso de investigación ha quedado en evidencia que este ámbito no ha sido explorado de forma profunda, sin embargo, la escasez de investigaciones representa una oportunidad en el campo investigativo, no solo desde este enfoque, sino desde otro ángulo del prisma: por ejemplo, realizar el análisis tomando otro concepto estructurante, como la justicia social, podría ofrecer una lectura diferente y enriquecedora en relación con las preguntas de investigación. Del mismo modo, profundizar en los efectos que este modo de gobernar tiene sobre los agentes que habitan la escuela, esto es personas docentes y estudiantado, también es un aspecto relevante de explorar.

Finalmente, se espera que los hallazgos de esta revisión sistemática contribuyan a robustecer el conocimiento relativo al campo de lo subyacente a las políticas públicas educativas, de modo que nutra las investigaciones afines y provea de un corpus literario sólido sobre el cual re-edificar. En esta misma línea, se afirma que los resultados expuestos en esta investigación se suman a las luces que evidencian lo lejana que está aún la justicia social de pisar las escuelas. Como horizonte discursivo pulula en las políticas públicas educativas sin tocarlas; en palabras de Maturana, debe existir coherencia entre los valores de la justicia social y el modelo de desarrollo social y colectivo, que hoy en Chile se cimenta en la gobernanza deliberación. El desajuste entre lo que es y lo que se desea implica que esta investigación tenga la limitante del uso práctico de los resultados, pues evidencia una verdad que aún tiene poca afectación para el cambio educativo. De aquí que se proyecta que esta investigación pueda ser afirmada mediante la inmersión en el campo educativo, donde abrir espacios a todas las personas actoras participantes de las escuelas chilenas será otra forma de vivificar la teoría plasmada mediante esta investigación.

6. Referencias

- Angulo, Félix. (2017). Breve introducción a la epistemología. En S. Redon y F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Angulo, Félix., y Redon, Silvia. (2012). Realismo ontológico: breves reflexiones sobre epistemología y educación. *Fermentario*, (6), 1-20. https://www.researchgate.net/publication/259575642_Realismo_ontologico_breves_reflexiones_sobre_epistemologia_y_educacion
- Aste, Bruno. (2020). Estallido social en Chile: la persistencia de la Constitución neoliberal como problema. *PCE Online*, 42(1), 3-19. <https://www.dpceonline.it/index.php/dpceonline/article/view/885>
- Assaél, Jenny., Cornejo, Rodrigo., Albornoz, Natalia., Etcheberrigaray, Gabriel., Hidalgo, Felipe., Ligueño, Sebastián., y Palacios, Diego. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 15(2), 334-345. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf
- Berger, Peter., y Luckman, Thomas. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bellei, Cristian. (2020). Educación para el siglo 21 en el siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En M. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79-103). Biblioteca del Congreso Nacional.

- Bellei, Cristian., y Muñoz, Gonzalo. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo. Un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, 24, 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Bisquerra, Rafael. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Bolívar, Antonio. (2018). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. En M. Pinto de Almeida, M. Pasqual y J. Moreles (Eds.), *Estado, políticas públicas y educación*. CLACSO.
- Bustos, Beatriz., Lukas, Michael., Stamm, Caroline., y Torré, André. (2019). Neoliberalismo y gobernanza territorial: propuestas y reflexiones a partir del caso de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (73), 161-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022019000200161>
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Díez-Gutiérrez, Enrique. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *Journal of supranational policies of education*, (11), 8-27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Donoso-Díaz, Sebastian. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Revista Ensaio*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Flores, Teresa., y Olave, José Miguel. (2019). Claves teóricas para pensar una evaluación socialmente justa: tensiones, preguntas y propuestas para una discusión internacional. En T. Flores y M. Olave (Eds.), *Evaluación educativa para la justicia social. Desafíos y horizontes desde una perspectiva internacional* (pp. 27-59). CIESAS.
- Galaz, Alberto., Jiménez-Vásquez, Mariela., y Díaz-Barriga, Ángel. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- Garretón, Manuel. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: los gobiernos de la Concertación en Chile 1990-2010*. CLACSO.
- Gutiérrez, Luis. (2019). Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-27892019000200259
- Grinberg, Silvia. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Rase. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 156-173. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8373/7966>

- Gysling, Jaqueline. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?: la formación de profesores en evaluación en Chile*. Ediciones UDP.
- Han, Byung-Chul. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos., y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. <http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1>
- Holmes, Guy. (2020). Towards a pluralist and participatory accountability. In C. Cameron y P. Moss (Eds.), *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education* (pp.170-187). UCL Press.
- Holz, Mauricio. (2016). *Conceptos de Calidad de la Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23430/1/BCN%20Conceptos%20de%20calidad%20de%20educaci%C3%B3n_final.pdf
- Jornitz, Sielglinde., Engel, Laura., y Lewis, Steven. (2021). Data, Diagnosis and Prescription: Governing Schooling through the OECD's PISA for Schools. In S. Jornitz y A. Wilmers (Eds.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research* (pp. 253-265). Verlag Barbara Budrich.
- Krippendorff, Klaus. (1990) *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2020/05/krippendorff-metodologia-de-analisis-de-contenido-teoria-y-practica.pdf>
- Luengo, Julián., y Saura, Geo. (2014). Reformas educativas globales. Privatización, iopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Revista Tempora*, (17), 31-48. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4735/TM_17_\(2014\)_02.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4735/TM_17_(2014)_02.pdf?isAllowed=y&sequence=1)
- Maharg, Pablo., y Webb, Julián. (2019). Of tails and dogs: Standards, standardisation and innovation in assessment. In A. Bone y P. Maharg (Eds.), *Critical Perspectives on the Scholarship of Assessment and Learning in Law: Volume 1* (pp. 25-50). ANU Press.
- Martinic, Sergio. (2022). Derecho a la Educación y justicia educacional. En M. Romero y S. Tenorio (Eds.), *Educación y nueva constitución: repensar lo educativo* (pp. 51-73). CLACSO.
- Marrufo, Carmín Alexandra. (2016). Evaluación: ¿una herramienta para la mejora? En J.A. Trujillo y J.L. García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp.163-169). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Mateluna, Hernán. (2021). *Reforma al modelo educativo neoliberal chileno: Desmercantilización, resistencias, adhesiones y ambivalencias subjetivas hacia las lógicas neoliberales* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2022/hdl_10803_674868/hme1de1.pdf
- Maturana, Daniela. (2022). Del reformismo al nuevo paradigma educativo: los desafíos de la nueva constitución. En M. Romero y Tenorio, *Educación y nueva constitución* (pp.23-49). CLACSO
- Murillo, Francisco Javier, y Hernández, Reyes. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Murillo, Francisco Javier., e Hidalgo, Nina. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2972>
- Murillo, Francisco. Javier., Román, Marcela., y Hernández Castilla, Reyes. (2016). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
- Nussbaum, Marta. (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Paidós.
- Palmett, Aurora. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplina*, 3(1), 36-42. <https://petroglifosrevistacritica.org/ve/wp-content/uploads/2020/08/D-03-01-05.pdf>
- Papadopoulos, Yannis. (2018). Problems of Democratic Accountability in Network and Multilevel Governance. In G. Lachapelle y P. Oñate (Eds.), *Borders and Margins: Federalism, Devolution and Multi-Level Governance* (pp. 51-76). Verlag Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvddzgdgk.9>
- Pérez, Dulce., y Moreno, Rosa. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza y N. Esparragoza (Coords.), *Educación: Aportaciones metodológicas* (pp. 85-101). Universidad Estatal de Oriente. https://www.academia.edu/111255486/Educaci%C3%B3n_Aportaciones_metodol%C3%B3gicas?utm_source=chatgpt.com
- Pineda-Martínez, Edgar., Orozco-Pineda, Paula., y Ospina-Sogamoso, José. (2023). Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. Estudio hermenéutico en Meta, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (35), 1-20. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292>
- Rhodes, Raw. (2021). Beyond new public governance. In A. Podger, M. De Percy y S. Vincent (Eds.), *Politics, Policy and Public Administration in Theory and Practice: Essays in honour of Professor John Wanna* (pp. 235–262). ANU Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1sjwprm.19>

- Richardson, Mary. (2022a). *Rebuilding Public Confidence in Educational Assessment*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv23xmr2z.9>
- Richardson, Mary. (2022b). *Assessment and the value of education*. UCL Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv23xmr2z.10>
- Rosenzvaig-Hernández, Mariano. (2022). Unmaking the market: exploring the Chilean challenges to de-privatise the educational system. *Globalization Societies and Education*, 22(5), 856-874. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2119123>
- Ruiz, Carlos., y Caviedes, Sebastián. (2020). Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado chileno, *Espacio Abierto*, 29(1), 86-101. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175352>
- Sanhueza, Francisca. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99. <http://hdl.handle.net/10486/681680>
- Saura, Geo., y Luengo, Julián. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teor. Educ*, 27(2), 115-135. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Salcido, Marlene., Vargas, Alexis., Medina, Natasha., Ramírez, Fernanda., García, Martín., Briseño, Andrea., y Jiménez, José. (2021). Revisión sistemática: el más alto nivel de evidencia. *Orthotips*, 17(4), 217-221. <https://dx.doi.org/10.35366/102220>
- Sisto, Vicente., y Campos-Martínez, Javier. (2021). La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. En N. Gluz, C. Rodríguez y R. Elías (Eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: Una mirada nuestroamericana* (pp. 45-58). CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2v88fds.5>
- Sureda-Negra, Jaume., y Comas-Forgas, Rubén. (2017). La revisión bibliográfica desde una perspectiva sistemática. En Silvia Redon y Félix Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 385-397). Miño y Dávila SRL.
- Tinoco, Marco. (2023). *Política educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras*. CLACSO.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

