

Noviembre 2019
Número 5

Accountability Working Paper



¿Accountability Educativo o Accountability Social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias

Felipe J. Hevia y Samana Vergara-Lope



Acerca del Accountability Research Center (ARC)

El Accountability Research Center (ARC) es una incubadora de iniciativas de investigación-acción con sede en la School of International Service de la American University (Washington DC, EUA). El ARC colabora con organizaciones de la sociedad civil y reformadores de políticas públicas en el sur global con el propósito de mejorar la investigación e implementación de acciones en los campos de la transparencia, la participación social y la rendición de cuentas.

Para más información sobre ARC, favor visitar nuestro sitio web: www.accountabilityresearch.org.

Acerca de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)

Un proyecto de investigación de CIESAS y el IIE-UV que tiene como misión mejorar la educación y aprendizajes básicos por medio de innovación, trabajo colaborativo y participación ciudadana en México.

Para más información, favor visitar nuestro sitio web: <https://www.medicionmia.org.mx>

Acerca del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

Centro Público de Investigaciones dependiente del Centro Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Su misión es la investigación de la problemática social del país y la formación en el nivel de posgrado de nuevos investigadores sociales bajo los principios de rigor científico, calidad y libertad académicas.

Para más información, favor visitar nuestro sitio web: <https://www.ciesas.edu.mx/>

Acerca del Instituto de Investigaciones en Educación- Universidad Veracruzana (IIE-UV)

Instituto especializado en investigación educativa donde se desarrollan proyectos de investigación básica y aplicada desde diversas aproximaciones teórico-metodológicas, y donde se genera conocimiento científico sobre el campo educativo, ayudando así a la solución de problemas educativos y con ello a mejorar las condiciones de vida de la sociedad en general.

Para más información, favor visitar nuestro sitio web: <https://www.uv.mx/iie/>

Acerca de las Publicaciones de ARC

Las publicaciones del ARC sirven como plataforma para que estrategas e investigadores compartan sus experiencias y reflexiones en el campo de la rendición de cuentas. Como tales, están dirigidas a diversos tipos de lectores, así como a aliados potenciales en distintos sectores que actúan en torno a diferentes temas. Estas publicaciones tratan sobre iniciativas relativas a dicho campo, situándolas en los ámbitos local y nacional y relacionándolas con discusiones más amplias en el mismo. Los documentos de investigación publicados incluyen reportes breves llamados Accountability Notes, reportes más extensos llamados *Accountability Working Papers* y otros reportes como los *Learning Exchange Reports*.

Derechos y Permisos

El material incluido en esta publicación tiene licencia de Creative Commons Attribution 4.0 Unported license (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. De acuerdo a dicha licencia, cualquier persona tiene la libertad para copiar, distribuir, transmitir y adaptar este trabajo, incluso para propósitos comerciales, siempre y cuando observe las siguientes condiciones:

Atribución—Por favor cite este trabajo de la siguiente forma: Hevia, Felipe J. y Samana Vergara-Lope. 2019. “¿Accountability Educativo o Accountability Social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias.” Accountability Research Center, *Accountability Working Paper 5*.

Traducción—Si se realiza una traducción del presente trabajo, por favor agregue el siguiente descargo junto con la atribución: La presente traducción no ha sido realizada por el Accountability Research Center (ARC), por lo que no puede ser considerada como una traducción oficial del texto en cuestión. Por lo tanto, el ARC no es responsable por errores de contenido o de traducción. Una versión de este *Accountability Note* en inglés está disponible aquí: www.accountabilityresearch.org/publications.

Acerca de los Apoyos Financieros Otorgados al ARC

El ARC ha realizado la presente publicación gracias a apoyos financieros de la Fundación Ford, la Fundación William and Flora Hewlett, la Fundación de John D. y Catherine T. MacArthur y la Fundación Open Society.

Descargo de Responsabilidad

Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones expresadas en la presente publicación son responsabilidad exclusiva del autor.

Contenidos

Siglas utilizadas.....	4
Sobre los autores	5
Agradecimientos	5
Resumen	6
I. Introducción.....	8
II. El contexto de discusión.....	11
III. Los conceptos en cuestión.....	13
IV. Comparando los conceptos.....	16
V. Hacia un concepto ampliado de AS en Educación (ASE): Desafíos y agenda pendiente	39
Notas.....	45
Bibliografía.....	49

Siglas utilizadas

AE	Accountability Educativo	NCLB	<i>No Child Left Behind Act</i>
AS	Accountability Social	OECD	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
ASE	Accountability Social en Educación	PAL	<i>People's Action for Learning Network</i>
CLA	<i>Citizen-Led Assessment</i>	PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
INEE	Instituto Mexicano para la Evaluación de la Educación	PLANA	A Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de UNESCO	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
MIA	Medición Independiente de Aprendizajes		



Niños en Aurangabad, India, en intervenciones educativas. Foto: banco de fotos PAL Network

Sobre los autores



Felipe J. Hevia es Doctor en antropología por Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Profesor-investigador del CIESAS desde 2009. Sus intereses de investigación se centran en participación ciudadana, rendición de cuentas, combate a la pobreza y educación. Ha publicado diversos libros, y más de 60 artículos y capítulos de libros. Sus investigaciones han sido premiadas por la Academia Mexicana de Ciencias, la Universidad de Luxemburgo, el consorcio RISC, el PNUD, el BID, el gobierno de Brasil, la Cámara de Diputados de México y el Consejo Latinoamericano de Administración-CLAD. Es coordinador del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, y del Sistema Nacional de Investigadores. fhevia@ciesas.edu.mx



Samana Vergara-Lope es Licenciada, Maestra y Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha impartido cátedra, participado en comités de evaluación y dirigido múltiples tesis a nivel licenciatura y posgrado en diferentes instituciones e instancias de educación superior. Ha participado en la creación y validación de alrededor de 20 instrumentos de medición. Entre sus publicaciones se encuentran dos libros y varios capítulos de libros y artículos en revistas científicas arbitradas. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Veracruzana, coordinadora del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. samanavergaralope@hotmail.com

Agradecimientos

Los autores desean agradecer los comentarios y retroalimentación de Jonathan Fox, del Accountability Research Center, así como a los colegas del el Centro de Estudios sobre Evaluación Educativa de la Universidad de Chile, a las organizaciones que conforman la red PAL (*People Action for Learning*), en particular a Sara Ruto y Suman Bhattacharjea, a dos revisores anónimos, quienes dieron muy buenas ideas para mejorar la claridad de los argumentos, y a Julia Fischer-Mackey por su gran trabajo editorial. Los errores y omisiones son responsabilidad exclusiva de los autores.

Resumen



Este artículo aborda la relación entre los conceptos de Accountability Social y Accountability Educativo. El análisis de las similitudes, diferencias y tensiones entre estos dos conceptos distintos puede fortalecer la participación ciudadana para la mejora educativa al identificar la gama completa de actores y procesos en la toma de decisiones que influyen en el éxito o fracaso de la política educativa más allá de los maestros.

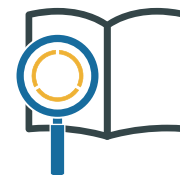
Al implementar mecanismos de Accountability Social (AS) en el campo de la educación, nos encontramos con dos particularidades: 1) son muchos los actores que participan en la educación, dificultando la identificación precisa de responsables y responsabilidades, y 2) en el campo de la educación existe el concepto de Accountability Educativo (AE) que se refiere a la serie de mecanismos para hacer responsables a las escuelas y a los maestros por sus resultados educativos, por medio de la generación y difusión de pruebas estandarizadas que motiven al cambio y la mejora continua. ¿Son compatibles las aproximaciones de AS y AE?, ¿Cuáles son sus diferencias y semejanzas?, ¿Qué efectos generan estas diferencias en la construcción de soluciones a la crisis de la educación?

Por medio de un análisis comparativo, y profundizando en el caso mexicano, se concluye que tenemos que ver más que la punta del iceberg. La perspectiva de AE es insuficiente, y a veces contraproducente, para el mejoramiento educativo porque posee una serie de sesgos que se centran en los síntomas más que en las causas de los problemas estructurales relacionados con el bajo nivel educativo. Estos sesgos incluyen 1) la reducción de los criterios de éxito de las políticas educativas a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, 2) el poco interés en el monitoreo y seguimiento a políticas que se enfoquen en las características de los estudiantes y los factores socioeconómicos en comparación a la responsabilidad que adquieren los maestros en los resultados educativos, 3) la concentración de consecuencias en la última cadena de interacción -maestros y escuelas- que afecta a la comunidad educativa en su conjunto, y 4) dificultades para movilizar a la ciudadanía en torno a la demanda de una mejor educación. La escuela y los maestros son los principales proveedores de los servicios educativos, pero su desempeño no es la única causa del éxito o fracaso educativo.

Por ello, necesitamos construir una visión ampliada de Accountability Social en Educación (ASE), basado en una perspectiva de Derechos Humanos, donde todos asumamos nuestra responsabilidad, dentro y fuera de las escuelas que permita al menos tres cosas: 1) generar criterios de éxito amplios y justos para valorar la política educativa, utilizando diversas metodologías de evaluación y usando los resultados para generar retroalimentación formativa; 2) identificar mejor responsables y responsabilidades, centrándose en aquellos factores que favorecen la equidad y calidad: aumentar la motivación de los alumnos por aprender, disminuir el peso de las desigualdades socioeconómicas y generar escuelas y maestros más solidarios; y 3) el involucramiento de ciudadanos para lograr mejores aprendizajes, asegurando el involucramiento de todos los actores, la construcción de relaciones de confianza mutua, y complementando el acceso a la información local con el seguimiento de políticas a lo largo de la cadena de decisiones.



Niños en Naolinco, México en la escuela. Foto: banco de fotos MIA



I. Introducción

Según el Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), seis de cada 10 niños y adolescentes en el mundo, cerca de 617 millones de personas, son incapaces de leer una oración simple o realizar cálculos matemáticos básicos (UNESCO 2018c). De ellos, cerca de un tercio están fuera de la escuela (alrededor de 263 millones de personas), pero dos tercios no están aprendiendo lo mínimo para seguir sus trayectorias educativas a pesar de ir a la escuela (UNESCO 2018b). De ahí que se hable cada vez con mayor fuerza de una *crisis global del aprendizaje* que cuesta millones de dólares al año a los gobiernos y de la importancia que tiene enfocar los esfuerzos para lograr que la educación sea una respuesta, y no solo un buen deseo, para el desarrollo colectivo e individual de cada ser humano (UNESCO 2016; World Bank 2018).

Para enfrentar esta crisis de aprendizajes, las agencias de crédito internacionales, los organismos multilaterales y otros actores globales han ido adecuando e incorporando a sus discursos la necesidad de implementar, entre otras medidas, políticas de participación y rendición de cuentas para comprender la magnitud del problema, así como para buscar y desarrollar soluciones conjuntas. Tal como ha ocurrido en otras políticas sociales, como la salud o el combate a la pobreza, organismos internacionales proponen fortalecer el "Accountability Social" (AS), esto es, la participación de los ciudadanos en la vigilancia y monitoreo de la provisión de los servicios públicos, como una manera efectiva de mejorar la gobernanza de estas políticas, así como el acceso y calidad a los mismos.¹

Ejemplos recientes de este interés por incorporar participación y rendición de cuentas para enfrentar la crisis educativa son el "Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-18", a cargo de UNESCO (2017), o el "Informe de Desarrollo del Banco Mundial de 2018", dedicado a hacer realidad la promesa de la educación (World Bank 2018). De igual forma, es posible ver esta atracción por parte de coaliciones y organizaciones internacionales como

Global Partnership for Social Accountability, Global Partnership for Education, por agencias internacionales de desarrollo de Reino Unido, Estados Unidos, por organismos especializados de la UNESCO, como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), y por organizaciones donantes, como la Hewlett Foundation, quienes han contribuido a mejorar la calidad de los servicios educativos por medio de la participación ciudadana y la rendición de cuentas.²

Este esfuerzo ha tenido respuestas locales. Los autores de este documento coordinamos un proyecto denominado "Medición Independiente de Aprendizajes" (MIA), que tiene como misión mejorar la educación y aprendizajes básicos en niños, niñas y adolescentes de México por medio de la innovación, el trabajo colaborativo y la participación ciudadana. Desde 2014 realizamos evaluaciones dirigidas por ciudadanos (en inglés, "*Citizen-Led Assessment (CLA)*"), donde hemos capacitado a más de 2500 voluntarios que han realizado mediciones para saber si los niños y adolescentes saben leer y hacer operaciones matemáticas básicas, y hemos implementado diversas intervenciones educativas extra-escolares para mejorar estos niveles (Hevia y Vergara-Lope 2016; Vergara-Lope y Hevia 2016). Junto con equipos de 14 países del sur global, incluyendo India, Pakistán, Nepal, Bangladesh, Senegal, Mali, Nigeria, Camerún, Kenia, Uganda, Tanzania, Mozambique, México y Nicaragua, nos organizamos en una Red de Acción Popular por los Aprendizajes (en inglés, "*People's Action for Learning Network*", o "*PAL Network*"), interesados en llevar el aprendizaje de los niños al centro de las políticas y prácticas educativas a través de la participación de ciudadanos en la evaluación y la mejora del aprendizaje de todos los niños, evaluando a millones de niños en sus hogares, con la participación de cientos de miles de voluntarios (PAL 2018).

El diseñar e implementar acciones de participación y rendición de cuentas en el campo educativo resulta complejo por diversas razones. Algunas son comunes a otros campos de la política social: la necesidad de contar con un tejido asociativo organizado que permita la implementación de acciones de vigilancia y monitoreo, así como con órganos estatales con capacidades



Voluntaria aplicando pruebas de lectura en Bihar, India, 2013. Foto: banco de fotos PAL Network

mínimas de acción para interactuar con la sociedad, atender reclamos e implementar las decisiones colectivas.³ Pero existen al menos dos razones propias del campo educativo que son necesario considerar para implementar acciones de participación y rendición de cuentas en la educación.

La primera tiene que ver la multiplicidad de actores y procesos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Imaginemos una niña de 11 años que va a la escuela pública de su comunidad rural, que solo tiene un maestro para toda la primaria, puede leer palabras sueltas, pero no una oración completa, ¿quién(es) es(son) el(los) responsable(s)? ¿es el maestro? ¿los padres? ¿el niño? ¿las autoridades municipales? ¿la secretaría de educación? ¿son todos? Tal como concluye el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, la asignación de responsables y responsabilidades en educación no es fácil ni simple (UNESCO 2017).

La segunda complejidad propia del campo educativo es la existencia del concepto de “Accountability Educativo” (AE), que se ha venido acuñando en investigación educativa desde hace décadas y con distintos énfasis, y que se define en general como una serie de mecanismos para hacer responsables a las escuelas por sus resultados educativos, por medio de la generación y difusión de pruebas estandarizadas que motiven al cambio y la mejora continua en las escuelas. Diversas reformas educativas en países del sur global, como el fortalecimiento de evaluaciones estandarizadas de logro educativo y su publicación regular por escuela, se han implementado buscando incrementar la rendición de cuentas en los sistemas educativos, y así buscar educación de mejor calidad,⁴ pero ha generado una fuerte resistencia y crítica por parte de diversos actores que consideran que el AE ha tenido efectos muy negativos sobre los sistemas educativos y que necesitan reformularse sus contenidos de manera urgente.⁵

De esta forma, planteamos como problema de investigación que existe un desconocimiento sobre la relación de los conceptos de AS y AE; en este sentido, nos preguntamos: ¿Cuáles son sus diferencias y semejanzas?, ¿Son compatibles las aproximaciones de AS y AE?, ¿Qué efectos generan estas diferencias en la construcción de soluciones a la crisis de la educación? De ahí que el objetivo de este documento es analizar y discutir la relación entre los conceptos de AS y AE.

Para resolver las preguntas, optamos por la construcción de tipologías (López Roldán 1996) buscando caracterizar los conceptos de AS y AE, utilizando para ello referencias bibliográficas. En segundo lugar, centrándonos en el caso mexicano pero tomando ejemplos internacionales del sur global, utilizamos el método comparativo (Collier 1993), buscando comparar estos tipos en las cuatro dimensiones básicas de los procesos de accountability: 1) Definición de criterios de éxito de la política educativa y construcción de indicadores de seguimiento; 2) identificación de responsables y responsabilidades; 3) generación de consecuencias a los actores/responsables y 4) nivel de participación de los diferentes actores involucrados.

El principal resultado de la comparación muestra que el AE tiene una serie de sesgos que se centran en los síntomas más que en las causas de los problemas

estructurales relacionados con el bajo nivel educativo. Estos sesgos incluyen 1) la reducción de los criterios de éxito de las políticas educativas a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, 2) el poco interés en el monitoreo y seguimiento a políticas que se enfoquen en las características de los estudiantes y los factores socio-económicos en comparación a la responsabilidad que adquieren los maestros en los resultados educativos, 3) la concentración de consecuencias en la última cadena de interacción—maestros y escuelas—que afecta a la comunidad educativa en su conjunto, y 4) dificultades para movilizar a la ciudadanía en torno a la demanda de una mejor educación.

Para desarrollar estas ideas, y resolver el problema de investigación, el documento se ordena en cuatro apartados. En el primero se presenta el contexto político de grandes discusiones educativas que permiten situar las discusiones donde emergen las aproximaciones de AS y AE. En el segundo se analizan los conceptos en cuestión. El tercer apartado explica las similitudes y diferencias de las cuatro dimensiones analizadas. Y en el cuarto se presenta una propuesta de Accountability Social en Educación (ASE) que permita superar los sesgos identificados, así como una serie de retos para los servidores públicos, organismos no gubernamentales y académicos interesados en promover la rendición de cuentas y la mejora educativa.



II. El contexto de discusión

La emergencia de acciones para fortalecer la rendición de cuentas en la educación no surge en el vacío. Existen al menos cuatro grandes tensiones en el campo de la educación que permiten explicar algunas divergencias entre los conceptos que queremos señalar.

La primera gran tensión tiene que ver con la expansión de las propuestas neoliberales respecto a la educación (Ball 2013; Grugel y Riggirozzi 2018) y con la disputa de considerar la educación como un derecho o como un servicio/producto (Lázaro 2013). Una arena de batalla fundamental tiene que ver con los sentidos y usos de los mecanismos de Accountability que se desarrollan. Como veremos con mayor detalle en los siguientes apartados, estas propuestas enfrentadas promueven concepciones diferentes de Accountability en educación, generándose una suerte de “confluencia perversa,” utilizando la clásica definición de Dagnino (2006).

En efecto, durante el siglo XX se desarrolló un consenso social importante que buscaba fortalecer la idea de la educación como derecho social, tanto al interior de los estados-nación como de las instancias internacionales (Rioux y Pinto 2010). Así, al inicio del siglo XX al interior de varios países, como México, nacieron ministerios de educación o instrucción pública (Solana, Cardiel, y Bolaños 1981), se reconoció el derecho a la educación como una garantía constitucional, y se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1946. Sobre esta agenda de Derechos Humanos, defendiendo el derecho a la educación y su carácter de derecho habilitante de otros derechos, se ha venido construyendo una arquitectura de promoción y defensa del derecho a la educación, utilizando diversos mecanismos, incluyendo las relatorías especiales del Alto Comisionado de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (ACNUDH 2019), así como la participación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en las discusiones internacionales sobre la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sustentable (UNESCO 2016).

Sin embargo, en el cambio de siglo, con el fortalecimiento del modelo neoliberal, la educación se convirtió en un

mercado más donde podrían desarrollarse mercados (Harvey 2013). La educación pasó a ser un servicio que podría ser proveído tanto por agentes estatales como mercantiles. Este debate enmarca la discusión sobre la efectividad de las escuelas “Charter” y los efectos de la ley *No Child Left Behind Act* (NCLB) de Estados Unidos, o las demandas sociales de “alto al lucro” en Chile que generó masivas manifestaciones en años recientes.⁶ De esta forma, hablar sobre la responsabilidad que tiene el estado para proveer servicios educativos es una arena en disputa donde se pretende imponer una agenda neoliberal en el campo educativo (Clarke 2012), incluyendo políticas agresivas de privatización de la educación en países desarrollados (Hursh 2015) y en el sur global (Ball 2012), así como la presión política constante hacia las reformas neoliberales con la competencia entre economías como telón de fondo (Cohen, Spillane, y Peurach 2018). Como revisamos en profundidad en el punto 4 de este documento, el paraguas de la responsabilidad social respecto de los resultados educativos es utilizado frecuentemente como un argumento para promover mayor competencia entre los sistemas, y para que los servidores privados tengan mayor participación en la provisión de servicios educativos, entendidos desde una óptica de lucro (Ball 2013). De igual manera, las políticas neoliberales se acompañan de una estructura de intereses económicos ligados al desarrollo y asesoría de sistemas de evaluación, en diversas escalas, y que se convierten en importantes grupos de interés, donde la generación de evaluaciones y asignar responsabilidades a los docentes y las escuelas por los resultados forma parte importante de su estrategia de expansión (Mullen 2017).⁷ De esta forma, existe un sector corporativo con creciente interés y poder para orientar reformas educativas privatizadoras, y que utilizan regularmente en sus argumentos los resultados de las pruebas estandarizadas y la necesidad de generar reformas educativas pro-mercado (Fontdevila, Verger, y Avelar 2019; Verger, Altinyelken, y Novelli 2018).

La segunda tensión es la presión a la que está sometida la propia escuela como institución. Cada vez más se pone en duda la pertinencia de la escuela y sus prácticas para adquirir los aprendizajes necesarios hoy en día; así como

las dificultades que tiene la escuela para adaptarse a los cambios tecnológicos, y de la incapacidad de los sistemas de administración escolares (Fullan 2007; Noro 2010). La escuela aparece como una institución decadente que requiere urgentes cambios y modificaciones para no perder su pertinencia. Pero al mismo tiempo, la educación, y con ella la escuela como su institución por antonomasia, adquiere cada vez mayor importancia en la denominada sociedad del conocimiento (Castells 2004), y por lo tanto, con su papel protagónico para el crecimiento económico de los países (Hanushek y WöBmann 2007). Así, a las demandas por mayor cobertura y calidad de las escuelas, y mayores presupuestos gubernamentales para lograrlo, propias de los grupos que comprenden a la educación como derecho, se suman las demandas de los sectores empresariales por tener una educación (y por lo tanto escuelas) que incremente la competitividad de los países, por medio de incrementar la inversión privada a la educación (Molina, Amate, y Guarnido 2011). Y en estas demandas hay más preguntas que respuestas sobre el tipo de escuela que se necesita hoy en día.

La tercera tendencia, que analizamos en el siguiente apartado en detalle, es el uso creciente de evaluación y medición como un paso que se considera imprescindible para el mejoramiento de la educación en medio de críticas crecientes sobre su utilidad y efectos en la educación. En efecto, las mediciones a gran escala (*Large Scale Test*), como *Programme for International Student Assessment* (PISA) y *Trends in International Mathematics*

and Science Study (TIMSS), se han incrementado en forma exponencial en los países, pero cada vez son más comunes las críticas sobre estas mediciones, tanto a su metodología (Kreiner y Christensen 2014), como al uso en general de estos instrumentos para “mejorar la educación,” incluyendo el denominado efecto PISA en la gobernanza de los sistemas educativos (Grek 2009).⁸ Es bajo este contexto que emergen las limitaciones del AE y sus promesas para mejorar la educación en el sur global. Y son estos resultados los que se utilizan con mayor frecuencia por diversos actores corporativos y organismos internacionales en el debate sobre la privatización de la educación, y la necesidad de contar con una nueva gobernanza (Grimaldi 2012).

Por último, la cuarta tendencia tiene que ver con la importancia creciente de los procesos de AS, transparencia, acceso a la información y participación ciudadana, con énfasis en los gobiernos nacionales y más allá del campo educativo (McGee y Gaventa 2010). Algunos ejemplos son las iniciativas de Gobierno Abierto que incorporan temáticas educativas (Gondol y Allen 2015), así como iniciativas desde organizaciones internacionales, como *Transparency and Accountability Initiative* (Transparency and Accountability Initiative 2014), además de organizaciones ligadas al combate a la corrupción, como Transparencia Internacional, o *Global Integrity* donde se fusionan políticas de rendición de cuentas generales con políticas educativas (Transparency International 2005).



III. Los conceptos en cuestión

Vistas las tensiones principales del contexto, en este apartado revisamos de manera breve los conceptos de AS y AE.

Accountability Social (AS)

Existen diversas definiciones respecto al AS, enfatizando su carácter de concepto político.⁹ Se le ha definido como “El alcance y la capacidad de los ciudadanos para responsabilizar al estado y hacer que responda a sus necesidades” (Grandvoinet, Aslam, y Raha 2015, 1; World Bank 2012:30–31);¹⁰ como “la amplia gama de acciones de organizaciones de ciudadanos y de la sociedad civil (CSO) para exigir la rendición de cuentas al estado, así como a las acciones del gobierno, los medios de comunicación y otros actores sociales que promueven o facilitan estos esfuerzos” (Malena y McNeil 2010:1);¹¹ o como la capacidad de los ciudadanos para exigir cuenta a sus gobiernos por otras vías más allá de las elecciones y los procedimientos burocráticos (Joshi 2008; Peruzzotti y Smulovitz 2006). El AS se relaciona con conceptos como “Accountability comunitario”, que define la “capacidad de las comunidades locales para responsabilizar a los gobiernos, los financiadores, las burocracias y los proveedores de servicios por la provisión de servicios y oportunidades que cumplan con los derechos básicos” (Westhorp et al. 2014:1–2) o como “rendición de cuentas diagonal” que “representa la medida en que los ciudadanos pueden responsabilizar a un gobierno fuera de la participación política formal” (Lührmann, Marquardt, & Mechkova, 2017:15). Jonathan Fox ofrece una buena síntesis:

En la práctica, el concepto incluye una amplia gama de innovaciones institucionales que fomentan y proyectan la voz. Debido a que la rendición de cuentas social fortalece el poder ciudadano frente al estado, es un proceso político, pero es diferente de la responsabilidad política de los funcionarios electos, donde la voz de los ciudadanos suele delegarse en representantes entre las elecciones. Esta distinción hace que la rendición de cuentas social sea un enfoque especialmente relevante para

las sociedades en las que el gobierno representativo es débil, no responde o no existe. (Fox 2015, 346)¹²

El fortalecimiento del AS se ha dado en una serie de discusiones académicas ligadas al déficit democrático, a la incorporación de formas transversales o híbridas de comprender las relaciones verticales y horizontales de la rendición de cuentas, a la incorporación de las voces ciudadanas y la discusión sobre la calidad de los gobiernos, a las estrategias anti-corrupción y al desarrollo de nuevos movimientos sociales en contextos autoritarios, entre otros temas.¹³ Agencias internacionales como UNPD (2013) y en especial el Banco Mundial fomentaron la implantación de diversos mecanismos de AS en políticas de protección social.¹⁴

Diversa bibliografía coincide en que los mecanismos de AS se convierten en interesantes arenas de experimentación e innovación ciudadana para mejorar la calidad de los servicios públicos.¹⁵ Sin embargo, las expectativas respecto a la capacidad de la AS para mejorar la calidad de los servicios públicos, en especial en gobiernos de bajas capacidades, tienden a ser demasiado altas. Así, por ejemplo, Malena y McNeil (2010:12–22) afirman que los mecanismos de AS pueden mejorar la gobernanza, el desarrollo y el empoderamiento ciudadano. De igual modo, se afirma que contribuye a reducir la corrupción, mejorar la responsabilidad de los oficiales públicos, mejorar el diseño de políticas públicas, aumentar la confianza y legitimidad en el gobierno y generar cohesión social entre otros beneficios (Grandvoinet, Aslam, y Raha 2015:9). De igual forma, la AS contribuye al mejoramiento en provisión de servicios, mejor utilización del presupuesto, mejora de la responsabilidad gubernamental, construcción de capacidades y espacios ciudadanos, y empoderamiento a nivel local (Rosie McGee y Gaventa 2011, 16–18).

La evidencia respecto a los resultados ajustan estas expectativas. Se han documentado los límites en términos de resultados (*outcomes*) de diversas iniciativas de AS alrededor del sur global, concluyendo que acceder a la información no basta.¹⁶ Se requieren diversos tipos de mecanismos interactuando entre sí, los resultados no

pueden aislarse de demandas sociales y económicas mayores de la sociedad y el contexto político, social y cultural adquiere una importancia central para analizar el éxito o fracaso en la práctica.¹⁷

Según la literatura, las limitaciones de resultados respecto a las expectativas generadas tienen diversas interpretaciones. Algunos plantean que la existencia de presunciones equivocadas suponen que existe una relación automática entre incremento de la voz y rendición de cuentas; que la voz ciudadana representa a la “gente” que es homogénea, que instituciones más eficientes serán más transparentes y responsables, que la democracia mejora el desarrollo y disminuye la pobreza, que los cambios en las relaciones sociedad-estado son veloces, o que los resultados esperados por los donantes son visibles y rápidos (Rocha Menocal y Sharma 2008:xi). Otros plantean que existe cierto desconocimiento sobre los procesos de toma de decisiones (Ayliffe, Aslam, y Schjødt 2017) y la forma en que los distintos niveles de la toma de decisiones interactúan entre sí (Fox, Aceron, y Guillán 2017:4).

También se ha analizado la dificultad que existe para los procesos de escalamiento y replicabilidad de los mecanismos “exitosos” y cómo estos pueden salir de los niveles micro-locales (Fox, Aceron, y Guillán 2017; Rocha Menocal y Sharma 2008). Por otro lado, se ha señalado una teoría de causalidad deficiente entre AS y el combate a la corrupción (Baez-Camargo y Stahl 2016; Joshi 2013). De igual forma, Joshi y Houtzager (2012:154–59) advierten sobre el riesgo de despolitización, al centrarse en los mecanismos y no en los procesos políticos sobre cómo los pobres hacen reclamos, y no considerando de manera adecuada el contexto político e histórico de relaciones sociedad estado que lo constriñe.

Por ello resulta relevante la distinción entre AS “táctica” y “estratégica” y la construcción de alianzas y articulaciones verticales para potenciar el efecto democratizador de la AS.

Los enfoques tácticos de SAcc [AS] son intervenciones limitadas (también conocidas como herramientas) y se limitan a los esfuerzos del “lado de la sociedad” para proyectar la voz. Su teoría del cambio asume que el acceso a la información por sí sola motivará la acción colectiva localizada, lo que a su vez generará suficiente poder para influir en el desempeño del sector público. En contraste,

los enfoques de SAcc estratégicos implementan múltiples tácticas, fomentan entornos propicios para la acción colectiva para la rendición de cuentas y coordinan iniciativas de voz ciudadana con reformas que refuerzan la capacidad de respuesta del sector público. Reinterpretando la evidencia de la evaluación a través de esta nueva lente, resulta que los resultados de los enfoques tácticos son ciertamente mixtos, mientras que la evidencia de los impactos de los enfoques estratégicos es mucho más prometedora. Esta interpretación apunta a la relevancia de las estrategias de cambio institucional que promueven tanto la “voz” como los “dientes” (definidos aquí como la capacidad institucional del estado para responder a la voz de los ciudadanos). (Fox 2015:346–47)¹⁸

De esta forma, las acciones ciudadanas para proyectar la voz, vigilar y monitorear el desempeño de los gobiernos, exigir información y respuestas, cuando se articulan estratégicamente, tienen mayor probabilidad de incidir en la toma de decisiones que mejore el acceso y la calidad de los servicios y políticas públicas.

Desde esta perspectiva, en el campo educativo se han sistematizado diversas experiencias. Whesthorp y colaboradores sintetizan diversa literatura en cuatro dimensiones: 1) acciones específicas de AS en temas de educación, como las boletas de calificaciones (*score-cards*), monitoreo de libros de texto y de asistencia de maestros. 2) descentralización; 3) gestión centrada en las escuelas (*School-Based Management* (SBM)); y 4) escuelas comunitarias (Westhorp et al. 2014). Ejemplos del primer caso son las articulaciones verticales del seguimiento de la política de distribución de libros de texto en Filipinas (Fox, Aceron, y Guillán 2016), las experiencias de *report-card* (Joy y Moses 2016), y diversos mecanismos de participación para mejorar aprendizajes, ya sea con *report-card* y con intervenciones comunitarias co-producidas (Banerjee et al. 2010).

De igual forma, se ha analizado el campo educativo bajo los modelos de descentralización y siguiendo la propuesta de “ruta corta/ruta larga” del Banco Mundial (World Bank 2003). Este marco distingue tres tipos de actores: ciudadanos/clientes; el estado y los productores de política pública y/o proveedores de servicios. Así, la “ruta larga” implica dotar de voz a los ciudadanos para influir en los diseñadores de políticas, quienes a su vez ejercen

control sobre los proveedores. Mientras que la ruta corta implica empoderar al cliente (*client power*) para controlar de manera más directa a los proveedores de los servicios.¹⁹ Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, en educación el concepto de “accountability” no es nuevo, y tiene connotaciones diferentes.

Accountability Educativo (AE)

En la bibliografía educativa, la idea de AE tiene una larga tradición. En Inglaterra el concepto de *Formal School Accountability* se introdujo en la reforma educativa de 1988 como una mezcla de mecanismos de mercado, publicación de resultados de las escuelas para poder elegir establecimientos, resultado de pruebas de logro de respuesta múltiple estandarizadas (Burgess, Wilson, y Worth 2010). En términos sencillos, el AE busca determinar quién es responsable, para quién y de qué (Darling-Hammond y Ascher 1991). Por ello, se puede definir como “una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso” (Corvalán 2006, 11),²⁰ llegando a significar “responsabilizar a las escuelas (y a sus directores y personal) por los resultados logrados...las escuelas deben responsabilizarse por los resultados que producen” (McMeekin 2006:20).

La literatura sobre esta temática es muy amplia, y abarca una gran variedad de formas y tipos de accountability, como accountability basada en desempeño (Ball 2003; Falabella y de la Vega 2016), basada en las pruebas o test (Hout y Elliott 2011; Jacob 2007), o un accountability “inteligente” (O’Neill 2013). Falabella y De la Vega (2016) identifican diversos enfoques o corrientes que responden a la idea general de responsabilización educativa. Así, identifican la *responsabilidad estatal o burocrática*— como Francia o Portugal; una *responsabilización por desempeño*, que se expandió en la década de 1980 en países como Nueva Zelanda, Inglaterra, Chile y Estados Unidos, y un tercer enfoque de *responsabilización profesional*, relacionadas con la formación docente y condiciones laborales, como en Canadá, Escocia y Bélgica.

La discusión respecto a la AE en su vertiente de responsabilización por desempeño tiene una raigambre fuerte

en la bibliografía anglosajona, en particular en las reformas educativas de Estados Unidos, tanto las discusiones sobre creación de cuasi mercados educativos para incrementar la competitividad de las escuelas (*charter schools, vouchers, etc.*) como las relacionadas con la implementación de la Ley *No Child Left Behind*.²¹

Es en estos contextos donde se definen a los sistemas de AE como procesos que incluyen tres elementos: pruebas a los estudiantes, información pública sobre el desempeño escolar y recompensas o sanciones sobre la base de alguna medida de mejora o rendimiento escolar (Kane y Staiger 2002:92),²² o como propone Hanushek y Raymond: “los sistemas de accountability se definen como la publicación de información sobre los resultados en las pruebas estandarizadas para cada escuela, además de proporcionar una manera de agregar e interpretar el rendimiento escolar” (Hanushek y Raymond 2004:12).

Basándose en el sistema norteamericano de implementación de sistemas de accountability en educación, Fuhrman afirma que estos sistemas se basan en cinco grandes principios: 1) lo más importante es el logro de rendimiento del estudiante. Este es “el valor de la clave o el objetivo de la escolaridad, y la construcción de la rendición de cuentas en torno al desempeño se centra la atención en él”; 2) el rendimiento se mide con exactitud y autenticidad de los instrumentos de evaluación utilizados; 3) las consecuencias pueden motivar al personal escolar y los estudiantes; 4) los sistemas educativos deben buscar altas expectativas y niveles más altos de rendimiento; y 5) las consecuencias no deseadas son mínimas (Fuhrman 2004:8-9).

En este sistema, las pruebas estandarizadas se convierten en el engranaje clave para que funcionen los sistemas de *accountability*, tanto en términos de recompensa positiva, como los sistemas de incentivos hacia los maestros (Vegas 2005), como de incentivos negativos para poder mejorar los niveles educativos en las escuelas (Fuhrman y Elmore 2004).

Cabe señalar, por último, que la efectividad de los sistemas de AE para la mejora del logro educativo es un asunto en disputa, tal como se discute en los siguientes apartados.



IV. Comparando los conceptos

Una vez establecidos los conceptos en cuestión, en este apartado se realiza una comparación sistemática en cuatro dimensiones fundamentales de la rendición de cuentas: cómo se construyen los criterios de éxito o fracaso de la política pública y la construcción de indicadores de seguimiento, la

identificación de responsables y responsabilidades, la generación de consecuencias a los responsables, y el nivel de participación de los actores involucrados. El cuadro 1 resume las diferencias y similitudes entre AE y AS en cada una de las dimensiones que se discuten a continuación.

Cuadro 1. Diferencias y similitudes entre AE y AS en educación, por dimensión

	AE	AS	Principales similitudes	Principales diferencias
Generación de criterios de éxito e indicadores de seguimiento	Equidad e inclusión: cobertura, deserción Resultados logro educativo: pruebas estandarizadas	Resultados logro educativo Equidad e inclusión Desarrollo individual y colectivo Habilidades no cognitivas	Importancia de generar indicadores de resultados, y no solo de proceso	Fines educativos ligados al desarrollo individual y colectivo Capacidades y habilidades no cognitivas
Identificación responsabilidades y responsables	Responsables comunidad escolar: maestros, directores, gobiernos	Responsables escolares: Responsables extra-escolares: nivel socioeconómico, factores individuales, participación padres de familia, etc.	Importancia de establecer responsables claros, incluyendo actores gubernamentales y gobiernos	Incorporación de factores estructurales y extra-escolares como responsables del éxito-fracaso de la política
Implementación sistema de consecuencias	Escuelas y maestros: principales proveedores del servicio educativo	Escala completa de cadena de mando: autoridades políticas y educativas (arriba-abajo) Vincular evaluación con mejora educativa (acortar distancia)	Importancia de establecer sistema de consecuencias respecto de malos resultados	Se centra en la última cadena de mando
Nivel de participación de ciudadanos	Padres y sociedad consumen los resultados de pruebas para generar presión a las escuelas, promoviendo libertad de elección	Voz y monitoreo en cadena vertical y horizontal de las políticas educativas	Importancia que los ciudadanos participen activamente en la resolución de sus problemas	Construcción de relaciones basadas en la confianza generar acciones estratégicas más que tácticas para que esta articulación tenga sentido.

Fuente: Elaboración propia.

Definición de criterios de éxito de la política educativa y construcción de indicadores de seguimiento

En toda política que se quieran establecer mecanismos de AS es necesario identificar los criterios de éxito/fracaso de esta política, así como construir indicadores de seguimiento. En el campo educativo, los criterios de éxito tradicionales de las políticas educativas se basan en tres pilares fundamentales: cobertura, equidad y calidad (Hevia 2014; UNESCO 2000). Durante el siglo XX la apuesta apuntó a permitir que los niños, niñas y adolescentes accedieran a la escuela. El segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio, por ejemplo, asegurar que todos los niños y niñas del mundo pudieran terminar su enseñanza primaria, llegando al 91% de cobertura mundial, pero con problemas importantes en varias regiones del mundo, como África Sahariana o Centroamérica (UNDP 2018a).

Junto con la cobertura, la equidad de los sistemas educativos ha sido un criterio fundamental para analizar el éxito o fracaso de las políticas educativas. Los efectos de estos sistemas para mantener las desigualdades (Bourdieu 1997; Bourdieu y Passeron 2001) y la importancia del contexto socioeconómico en las trayectorias educativas (Blanco 2013; Coleman et al. 1966) permiten exigir respuestas a los gobiernos respecto sus políticas para fomentar o limitar las inequidades.

El tercer pilar tiene que ver con la calidad educativa, concepto en permanente disputa teórica.²³ La Oficina Regional de América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO (2007b) desarrolla cinco atributos que debe tener la educación de calidad: 1) equidad se refiere a ofrecer recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen su nivel máximo de desarrollo; 2) relevancia, cuando promueve aprendizajes significativos, según las exigencias sociales y el desarrollo personal, pero también está vinculada a si los fines de la educación representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad o sólo las de determinados grupos de poder; 3) pertinencia tiene que ver con la necesidad de que la educación incluya los contenidos que los individuos necesitan para desarrollarse en todos los sentidos; 4) eficacia es aprender lo que se suponen se debe de aprender, la proporción de logro de los objetivos planteados; 5) eficiencia está vinculada al uso los recursos destinados a la educación, al financiamiento y a los modelos de gestión institucional y de recursos (OREALC/UNESCO, 2007b).

De esta forma, desde los modelos de AS, se deben generar indicadores de seguimiento respecto a la cobertura, equidad y calidad educativa, incorporando en esta última las diversas dimensiones que intervienen en ella. En América Latina y el Caribe, diversas agencias gubernamentales, como el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO) (Solano-Flores y Bonk 2008), el INEE en México (INEE 2018a) o el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP por sus siglas en portugués) en Brasil (INEP 2018), producen datos al respecto de estas dimensiones. Sin embargo, como veremos a continuación, los modelos de AE que se han implantado en la última década se caracterizan por limitar los criterios para medir el fracaso o éxito de los sistemas educativos a los resultados de los test estandarizados de alternativa múltiple, aplicado en las escuelas, a los alumnos que van ese día, como el principal indicador del éxito o fracaso de la educación.

En efecto, a inicios del siglo XXI hubo un giro claro hacia la "calidad" como la principal medida de éxito de los sistemas educativos: no bastaba con enviar a los niños a la escuela, teníamos que asegurar que aprendieran en ella.²⁴ Así, la importancia de los sistemas de evaluación del logro educativo, en particular por medio de los test de gran escala (*Large Scale Tests*) comenzaron a adquirir una importancia fundamental para la medición del éxito de los sistemas educativos (Iaies 2003; Lietz y Tobin 2016; Lockheed y Wagemaker 2013; Martínez-Rizo y Silva-Guerrero 2016).

Estas evaluaciones ofrecen una serie de ventajas atractivas para transformar un concepto complejo como "calidad educativa" en un número relativamente fácil de comprender y usar para realizar comparaciones en el tiempo o con otras unidades, investigar factores asociados a estos resultados, establecer una serie de metas medibles, y evaluar los resultados -más que los procesos o insumos- de las políticas educativas.

Estas pruebas consisten en construir una escala válida y confiable que permita determinar la medida en que los niños o jóvenes determinados logran el dominio de un conjunto de aprendizajes clave en diferentes momentos de su trayectoria escolar. Por ello, el primer paso es clave y consiste en definir aquellos aprendizajes que se quieren medir. Los sistemas de evaluación nacional, y muchos internacionales, usan los estándares curriculares para identificar los aprendizajes esperados. Ejemplos

de esto son las evaluaciones regionales que organiza UNESCO en América Latina (UNESCO et al. 2015), o el Plan Nacional de evaluación de los aprendizajes (PLANEA) bajo la responsabilidad del INEE en México (INEE 2018b). Otras evaluaciones, como *Programme for International Student Assessment*

(PISA), construyen sus propios estándares respecto a los aprendizajes esperados, y no utilizan como base el currículum (OCDE 2006). Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos, como ASER en India y Pakistán, UWEZO en Kenia, Uganda y Tanzania, o MIA en México, se centran en aprendizajes básicos, más que en aprendizajes esperados por edad, y aplican un mismo instrumento a niños entre 5 y 16 años (Banerji, Bhattacharjea, y Wadhwa 2013; Hevia y Vergara-Lope 2016; Mugo et al. 2015).

Definidos los estándares, se realiza una serie de adaptaciones de los ítems (que en el caso de pruebas comparativas incluyen procesos complejos de traducción y adaptación), para ajustar la validez y confiabilidad del instrumento a los estándares definidos, permitiendo clasificar a los niños o jóvenes según su nivel de logro, bajo estándares internacionales concertados. Por lo general, estos ítems se expresan en preguntas cerradas de respuesta múltiple (Tristán y Vidal 2006). Estas pruebas, por último, se pueden aplicar a toda una población—como es el caso de las pruebas censales—o a muestras representativas, dependiendo del interés general de la evaluación. Los resultados se expresan en un número que permite ubicar a los sujetos en la escala respecto al dominio del estándar definido con anterioridad. Y este número—que se agrega en medias por unidades determinadas: escuelas, sistemas, entidades federativas o países—es el “número mágico” que permite calificar el éxito o fracaso de los sistemas educativos.

Según sus defensores, los beneficios de los sistemas de AE basados en la publicación de resultados de pruebas estandarizadas incluyen los siguientes: 1) usar la información para la mejora educativa (Custer et al. 2018; Fullan 2010; Hopkins 2008); 2) desarrollar una serie de acciones remediales en las escuelas (Brunns, Filmer, y Patrinos 2011; Maier 2010); 3) incrementar el control y monitoreo de estas acciones a nivel escuela para obtener mejores resultados (Loeb y Figlio 2011); 4) mejorar el proceso de toma de decisiones -ahora basadas en evidencia- como por ejemplo disminuir número de alumnos por profesor; 5) aumentar posgrado en docentes;

y 6) mejorar las remuneraciones a los mismos (Boyd et al. 2008; De la Vega 2016; Dee y Jacob 2011; Kress, Zechmann, y Schmitten 2011). Elmore resume bien la promesa implícita en la incorporación de sistemas de AE:

Las políticas educacionales hablan de “responsabilizar a las escuelas por sus resultados.” Se supone que a través de la aplicación de una combinación de estándares de desempeño, esquemas de clasificación, supervisión y sanciones, las escuelas y las personas que trabajan en ellas acabarán por entender lo que los elaboradores de políticas (y probablemente la sociedad en su conjunto) espera de ellos y, con el paso del tiempo, cambiarán su comportamiento de manera individual y colectiva para cumplir con esas expectativas. Visto así, las políticas producen desempeño. (Elmore 2010, 60).

La discusión sobre los usos de estas evaluaciones en América Latina ha puesto énfasis en la tensión que éstas representan para las autoridades educativas y diversos efectos que tienen en la prensa, la opinión pública y las escuelas, así como por la “distancia entre la información generada y su uso por parte de autoridades educativas, directores y maestros y padres de familia” (Martinic 2008:21-24).²⁵ Pero existe un consenso general respecto a la utilidad de estas evaluaciones para los sistemas educativos. Martinic (2008:15-18) resume este consenso de la siguiente manera:

La producción de información y conocimiento por medio de la evaluación es el camino más seguro para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina ... para el éxito de las reformas en esta área es necesaria una nueva cultura de evaluación, centrada en el aprendizaje, y que acompañe todo el proceso de cambio en los distintos niveles y áreas del sistema... La evaluación pasa a convertirse en un dispositivo técnico y político no sólo para el Estado sino también para la sociedad, y constituye una herramienta que contribuye al control que los actores pueden ejercer sobre las autoridades y las políticas. El seguimiento y la evaluación, al auspiciar la deliberación y el debate político, son instrumentos de aprendizaje y, a la vez, de empoderamiento de los sujetos. Paralelamente, contribuyen al desarrollo del capital social al favorecer la credibilidad y las confianzas públicas.

El ejemplo más estudiado de cómo la evaluación estandarizada adquiere creciente poder en la discusión educativa es PISA, tanto por su amplia cobertura como por su creciente importancia. Esta prueba, que año a año incluye a más países que se quieren evaluar, presenta puntuaciones nacionales -y en algunos casos en niveles subregionales que pueden pagarlo- en los dominios de comunicación, matemáticas y ciencia. Presenta un promedio de puntaje por país, y una comparación de países según ese puntaje, así como una serie de análisis sobre factores asociados a esos resultados, y una serie de recomendaciones que son discutidas por las máximas autoridades políticas y educativas (OECD 2010, 2012, 2015). Sus resultados son presentados a la opinión pública. Así, en América Latina y el Caribe, un estudio identificó la publicación de 133 notas de prensa y documentos diversos entre diciembre de 2016 y enero de 2017, cuando se presentaron los resultados generales de PISA 2015, entre los 10 países de la región

que participaron. De estos, 97 fueron artículos de opinión en la prensa, 14 artículos de la sociedad civil y 22 artículos de gobierno (Meier 2017).

Un análisis del uso de PISA en países europeos mostró, sin embargo, que la información generada por esta prueba se utilizaba por actores políticos para confirmar y legitimar opiniones preexistentes, más allá de si eran contradictorias o no se basaban en los resultados de la encuesta (Pons 2011:540). De esta forma, autoridades políticas, incluyendo legisladores y autoridades educativas, utilizaban los resultados sobre todo para posicionarse frente a reformas educativas específicas. Según Pons (2011:544), esto era posible porque “la publicación oficial de los resultados de PISA por la OCDE y por las autoridades encargadas de su implementación nacional no lleva a muchos análisis complementarios o adicionales por parte de investigadores, expertos y evaluadores.”



Estudiantes preparando la presentación después de la discusión grupal durante el entrenamiento CAMaL, India, 2017. Foto: banco de fotos PAL Network

Gracias a estas potencialidades, el número generado por estas evaluaciones de logro educativo de gran escala, en México y en varios países de la región, pasaron a ser un indicador “duro” para saber si la educación estaba mejorando o no. Para el caso mexicano, según Muñoz, desde 2003 en México hay una tendencia a publicar “amplia y responsablemente” los resultados de PISA, en contraste con los resultados de TIMSS en la década de 1990 (Muñoz Izquierdo 2005:85), que no se dieron a conocer a la opinión pública. La creación de sistemas nacionales de evaluación educativa y la publicación de estos resultados sirve para “orientar la política” (Muñoz Izquierdo 2005:97) generando metas país, al punto que diversos estudios identifican el “efecto PISA” como una influencia central para orientar las políticas educativas según estos resultados.²⁶

Por ejemplo, en el programa sectorial de educación 2007-2012 de México, el primer indicador del objetivo 1—“Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”—fue la calificación en el examen PISA de matemáticas y comprensión lectora, pasando de 392 puntos (resultado en 2003) a una meta de 435 puntos (SEP 2007:15). En la siguiente administración, se utilizó como indicador el porcentaje de alumnos que obtiene el nivel de logro insuficiente en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) desarrollados por el INEE para medir logro educativo, pasando del 20.2% en español de 3° de primaria de 2010 al 17.2% en 2018, y del 31.8% al 27% para los mismos años en matemáticas (SEP 2013b). Años más tarde, en la discusión parlamentaria sobre la calidad educativa, los resultados de PISA y de las pruebas nacionales fueron los indicadores utilizados para señalar las debilidades del sistema educativo mexicano (Cortés 2015).

Hasta aquí, podemos resumir que los sistemas de AE se han centrado en el desarrollo de test educativos de gran escala como los principales insumos para fijar criterios de éxito de las políticas educativas (Cárdenas 2017), de ahí la importancia de la evaluación de aprendizajes—vía test de gran escala—para producir información (Anagnostopoulos, Rutledge, y Jacobsen 2013; Lingard et al. 2015).

Efectos del AE en la comunidad educativa

Las investigaciones sobre el efecto de la AE, basados en las pruebas estandarizadas como único factor de éxito/

fracaso, no son concluyentes y hay posturas encontradas. Sus defensores argumentan que estos sistemas logran centrar la discusión en los aprendizajes: gracias a la necesidad de generar información sobre los aprendizajes, se han desarrollado amplios avances para poder medirlos y compararlos, obligándose a discutir de esta forma los estándares que cada sociedad percibe como los indispensables (World Bank 2018).

En términos más específicos, diversos estudios sugieren que el efecto de estos sistemas sobre los aprendizajes es positivo, pero limitado. En Reino Unido, por ejemplo, se constató una reducción en el desempeño escolar en Gales luego que dejaron de publicar tablas de desempeño de las escuelas secundarias (Burgess, Wilson, y Worth 2010), en sintonía con lo encontrado en Estados Unidos en un comienzo de la NCLB (Dee y Jacob 2011). Burns y colaboradores, analizando diversos estudios de caso en Chile, Uganda, Pakistán, India y Liberia, encontraron que sistemas débiles de AE, sobretudo sistemas con bajo nivel de sanciones, están asociados con rendimientos pobres, y al mismo tiempo, bajo ciertas circunstancias de entrega de información hacia los “clientes” produce efectos positivos en los resultados de aprendizaje (Burns, Schlozman, y Verba 2001:63-64).

Sin embargo, existe una creciente literatura que critica que los resultados de estas pruebas se conviertan en la principal o única medida (Apple 2003; Ball 2003; De la Vega 2016). Se llega a hablar de una “tiranía de los números” como limitados criterios de éxito de una política educativa (Ball 2015) y sus impactos negativos sobre los sistemas educativos (Lingard 2011) en tres dimensiones: sobre los propios procesos educativos; su limitación para promover elementos fundamentales de justicia social; y el riesgo de corrupción por la importancia desmedida que adquieren.

Respecto a los propios procesos educativos, por un lado, diversas investigaciones que promueven la implementación de pruebas estandarizadas, ligadas a consecuencias de estos resultados, encuentran efectos positivos pero limitados en los resultados de logro educativo. Hanushek y Raymond (2004:2), por ejemplo, luego de un análisis sobre la implementación de sistemas de accountability en Estados Unidos, concluyen lo siguiente:

Encontramos que la introducción de sistemas de rendición de cuentas en un estado tiende a

conducir a un mayor crecimiento de logros que lo que hubiera ocurrido sin la rendición de cuentas. Sin embargo, el análisis indica que solo informar los resultados tiene un impacto mínimo en el rendimiento de los estudiantes y que la fuerza de la responsabilidad proviene de atribuir consecuencias al rendimiento escolar.

A conclusiones similares llega O'Day (2004:24-25) quien afirma que la evidencia disponible sugiere que:

...los maestros están trabajando más duro en respuesta a las medidas de rendición de cuentas y se centran más en los objetivos de aprendizaje establecidos externamente al estudiante... También hay evidencia de un impacto en el rendimiento. En los primeros 4 años después de la institución de su política de responsabilidad de la escuela, Chicago registró puntajes cada vez mayores tanto en lectura y matemáticas, aunque los niveles de lectura comenzaron a estabilizarse en 2000.

En el caso de la región de América Latina, análisis a las reformas implementadas en Chile (promoción de la elección); Colombia (concesiones y cambios administrativos); y Nicaragua (autonomía escolar y participación), concluyen que

Existen pruebas limitadas de que esos cambios traducen en mejoras en cualquiera de instrucción o el logro y no parecen afectar a las prácticas de aula, incluso si parecen tener una mejor rendición de cuentas (Gershberg, González, y Meade 2012a:1034).

En este mismo sentido, existe creciente evidencia sobre consecuencias no intencionales que el incremento de poder de los test de gran escala genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este efecto incluye el riesgo de la simplificación de los procesos cognitivos por conseguir una puntuación rápida; dudas sobre la validez de los resultados debido a la presión por mejores resultados; la reducción de los planes de estudio de algunas disciplinas que no se consideran clave como las humanidades o las artes por la estrechez de los contenidos que suelen medir; la transformación de la escuela como algo menos atractivo para estudiantes y maestros, el aumento de horas dedicadas a la preparación de exámenes con alto costo de oportunidad y el poco sentido de "propiedad"

sobre su propio crecimiento; el incremento de ansiedad de estudiantes; efectos negativos respecto a la relación entre los test y la motivación por el aprendizaje; la falta de correspondencia entre el contenido de la prueba, el plan de estudios y la instrucción; el énfasis excesivo en las habilidades discretas y rutinarias con un descuido del pensamiento complejo y la resolución de problemas; y la limitada relevancia de los formatos de opción múltiple para el aprendizaje en el aula o en el mundo real, entre otros problemas identificados.²⁷

Una segunda fuente de críticas proviene de un creciente cuerpo de investigaciones en torno a la justicia social en educación (Ayers, Quinn, y Stovall 2009). Según esta tendencia, el fin de la justicia social en educación es "adquirir herramientas necesarias para comprender la opresión y cómo funcionan los sistemas opresivos, así como desarrollar capacidad de agencia para oponerse a estos patrones de opresión" (Bell 2007:2).²⁸ En este contexto, las evaluaciones estandarizadas han sido identificadas como políticas contraproducentes para garantizar justicia social (Lingard et al. 2015), por ejemplo con discapacidad en USA (Danforth 2015), utilizando los resultados sólo con fines sumativos y no formativos, en especies de TRIAGE educativo. Flórez y Rosas analizan los efectos negativos de las evaluaciones estandarizadas en tres dimensiones de la justicia social: distribución, representación y participación. De manera similar, Gil y Kim critican la ausencia de las dimensiones de equidad e igualdad en el fortalecimiento de la evaluación estandarizada como única medida de éxito del sistema educativo (Gil y Kim 2018).

Por último, el peso creciente que adquieren genera consecuencias en términos de corrupción en el campo educativo, al acercarse a la hipótesis de Campbell sobre la corrupción de la medida para el caso de los resultados de estas pruebas (Backhoff y Contreras Roldán 2014; Darling-Hammond y Ascher 1991:19-20).

Respuestas desde ASE para superar los sesgos

Generar procesos de ASE requiere, por tanto, superar los sesgos del accountability educativo y construir criterios de éxito más allá de los resultados de las pruebas estandarizadas de gran escala en al menos dos sentidos. Por un lado, se necesita vincular de manera más clara las metas y objetivos educativos con los procesos de medición y evaluación: los fines de la educación son

más que los resultados de las pruebas estandarizadas. La construcción de sujetos autónomos, el desarrollo individual y social que sepan aprender a lo largo de toda la vida, el acceso a mejores fuentes de trabajo, la sustentabilidad ambiental, la construcción de ciudadanos libres y responsables, entre otras cosas, constituyen los fines educativos de este siglo (UNESCO 2016). El artículo 10 de la Constitución de Chile, por ejemplo, postula que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (República de Chile 2017). En México, se afirma que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar, armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, amor a la Patria, el respeto a los Derechos Humanos y la conciencia y la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Estados Unidos Mexicanos 2017). Por tanto, se esperaría que los criterios de éxito o fracaso de la educación estuvieran ligados a estos fines.

No hay duda de que la lectura y el razonamiento matemático son fundamentales para lograr el pleno desarrollo de la persona y de sus facultades, pero tampoco hay duda de que no son los únicos dominios que se deban fomentar para mejorar la educación. A pesar de ello, las agencias de evaluación, y varias pruebas estandarizadas internacionales, se concentran en pocos dominios cognitivos (lenguaje y matemáticas, en algunos casos incluyen ciencias o formación cívica), y sólo basándose en estos resultados califican todo el sistema. La limitación del mismo modo es metodológica, puesto que además se utiliza sólo una forma de evaluación—por medio de preguntas de selección múltiple—que se aplican a los sujetos que van ese día a la escuela (Kane y Staiger 2002). De esta forma se dejan de evaluar criterios fundamentales para valorar si el sistema educativo está cumpliendo su función sustantiva—el desarrollo de las personas y las comunidades—, y los resultados de pruebas estandarizadas en lectura y matemáticas parecen tener una sobrevaloración, adquiriendo mayor poder las evaluaciones estandarizadas a pesar de las consecuencias contraproducentes en términos de aprendizaje.

Así, se abre un abanico inmenso de acción para organizaciones civiles, populares y académicas que llenen este vacío de información y propongan nuevos criterios de éxito e indicadores de seguimiento que puedan complementar (más que sustituir) a los

existentes. Mientras que en los países desarrollados, se discute sobre la necesidad de integrar otras medidas a los test estandarizados, a nivel nacional y subnacional.²⁹ De igual forma, se han hecho esfuerzos por evaluar otros dominios básicos de aprendizaje, como educación física (Sundaresan, Dashoush, y Shangraw 2017), en los países del sur global, surgen innovaciones exitosas al respecto. En las últimas décadas se han fortalecido mecanismos para medir de manera temprana y oral la lectura en diversos países de África, Asia y América Latina (Gove y Cvelich 2011; Prinsloo y Harvey 2017). En las organizaciones que nos agrupamos en la red PAL, por ejemplo, tenemos amplia experiencia en evaluar los aprendizajes básicos, más que los esperados curricularmente, a todos los niños, niñas y adolescentes, vayan o no a la escuela, en diversos contextos, documentando la crisis global de los aprendizajes (Wilson 2018). Del mismo modo, estamos desarrollando evaluaciones de logro educativo que permitan saber si los niños, niñas y adolescentes tienen aprendizajes básicos para el cuidado del agua, la sustentabilidad ambiental, la ciudadanía, el manejo de las emociones o el cuidado del cuerpo.³⁰ Estos esfuerzos se han dado en torno a dominios como la salud (Sriring, Erawan, y Sriwarom 2015), y educación para la paz (Bush 2009; Duckworth, Allen, y Williams 2012) y las denominadas “habilidades blandas” (*soft skills*) centrales para la incorporación laboral (Cernigoi 2015).

El segundo sentido tiene que ver con la necesidad de generar retroalimentación a todas las partes involucradas y usando la evaluación educativa para fines formativos más que sumativos. Tal como se viene discutiendo hace décadas en investigación educativa, la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero está atrapada entre dos funciones: de clasificación o de formación (Baird et al. 2014; Perrenoud 2008). El modelo de AE, en particular en su vertiente de accountability centrado en el desempeño por medio de las pruebas, se centró en la función de clasificación, alejando los resultados de las evaluaciones de la acción hacia la mejora de los aprendizajes. Por ello, los indicadores que se generen dentro del modelo de AS en educación deben buscar acortar de manera explícita la distancia entre resultados de las evaluaciones y mejora educativa, es decir, mantener el carácter formativo y orientado a los aprendizajes de los indicadores que se generen, incluyendo las evaluaciones y mediciones

de lectura, matemáticas, ciencias, educación cívica y cualquier otro dominio. En Estados Unidos, por ejemplo, la discusión de la nueva ley educativa *Every Student Succeeds Act* (2015) permite ver mucha de la nueva discusión académica sobre la medida de éxito de una política educativa, criticando el escaso valor que aportan a las escuelas si no vienen acompañadas de inversión de recursos humanos y liderazgo escolar (Elmore 2010). De ahí que se estén desarrollando nuevos instrumentos de medición buscando que los test se mantengan “orientados al aprendizaje” (*learning-oriented*) y buscando traer el conocimiento extra-escolar a estas evaluaciones (Bourke, O’Neill, y Loveridge 2018).³¹

En un sentido similar se han desarrollado evaluaciones dirigidas por ciudadanos (*Citizen-Led Assessment*) como una evaluación alternativa, con fines formativos, orientada a generar información sobre el estado de los aprendizajes básicos en diversos países del sur global. La teoría del cambio de estos programas buscaba generar y compartir información para mejorar la calidad de los servicios públicos (*Results for Development Institute* 2015). Estas experiencias nacieron en India por medio del centro *ASER-Annual Status of Education Report* (Pratham 2016), y en pocos años se extendieron a diversos países, buscando siempre que los resultados de las evaluaciones estuvieran ligadas a la mejora educativa.

Como afirma una de sus fundadoras: “Algunos dicen que ASER conduce a una mayor rendición de cuentas (*Accountability*); decimos que ASER conduce a la comprensión, la propiedad y la responsabilidad (*responsibility*) de la acción” (Banerji 2013:88).³²

Identificación de responsables y responsabilidades

Una característica fundamental de todo sistema de *accountability* es asignar responsables y responsabilidades claras (Fox 2007; Schedler 2004). En educación, como señalamos en la introducción, este proceso no es fácil: son muchos los actores y responsables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, cuando se analiza el modelo de AE se puede advertir otro sesgo: la responsabilidad del éxito o fracaso educativo se centra de manera desproporcionada en un actor, el docente. El relato es más o menos el siguiente: para el modelo de AE el éxito de la educación se traduce en altos puntajes de pruebas estandarizadas y el fracaso educativo se asocia con bajos puntajes en estas pruebas, los responsables por los (bajos) puntajes, es clara: los maestros y las escuelas (Bruns, Filmer, y Patrinos 2011; Elmore 2010; Falabella y de la Vega 2016; Loeb y Figlio 2011; O’Day 2004) porque los maestros son las piezas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los que están en interacción directa y



Maestra voluntaria enseñando lectura en una escuela de Dakar, Senegal, 2017. Foto: banco de fotos PAL Network

continúa con los educandos, son los que más conocen las potencialidades y limitaciones de los estudiantes, por lo tanto, son los principales responsables de que los niños aprendan.³³ De ahí la importancia de construir políticas docentes para seleccionar a mejores maestros, formarlos de manera adecuada, y construir una carrera magisterial que incluya procesos basados en el mérito para ingresar, permanecer y salir del sistema educativo.

Como veremos, la evidencia disponible confirma que los docentes son un factor importante en la mejora de los puntajes en las pruebas, pero muestra con la misma claridad que no son el único factor. Existe suficiente evidencia que apunta a que una serie de factores extraescolares y escolares que están relacionados con el logro educativo—medido en pruebas estandarizadas—, que a pesar de las recomendaciones de política pública pocas veces se toma en cuenta para diseñar políticas públicas que mejoren la educación, y para asignar responsables y responsabilidades claras a diversos actores relacionados con estos factores. Los sistemas de AE se centran en el desempeño de las escuelas, y por lo tanto en el desempeño de los docentes, es por eso que ahí identifican a los responsables y genera las principales consecuencias.

Factores asociados al logro educativo

La literatura sobre factores asociados es muy amplia y por lo general se construye de manera empírica, mostrando correlaciones entre logro educativo—expresado en resultados de pruebas estandarizadas en su mayoría de veces—y factores escolares y extraescolares. En la década de 1990 Hattie revisó más de 500,000 artículos identificando factores asociados (Hattie 2003), mostrando en ellos que analizando de manera separada las variables cerca del 50% de la varianza se explicaba por características de los estudiantes, otro 30% por los profesores, y el resto por factores asociados al hogar, los padres, las escuelas y los directores. Analizando qué factores tenían mayor efecto (*effect size*) en el mejoramiento académico (como la retroalimentación, o la calidad de las instrucciones), esta misma autora identificó que varios eran responsabilidad del maestro, proponiendo así una serie de características de los maestros de excelencia (Hattie 2003).

Una década más adelante, la literatura es consistente en mostrar que existe una gran cantidad de factores asociados al logro educativo, lo que hace inútil pensar que

un solo factor puede alterar el resultado general, que los factores extraescolares, en particular los relacionados con las características y motivación de los estudiantes y con las desigualdades socioeconómicas tienen una fuerte correlación con los resultados y que los factores escolares se relacionan más con el clima escolar que con la formación docente (P. A. Banerjee 2016; OECD 2016; UNESCO 2015).

Por ejemplo, analizando factores asociados al bajo rendimiento en PISA, la OECD identifica tres grandes tipos de factor: por un lado, los factores asociados al nivel socioeconómico y a las desigualdades económicas y étnicas,³⁴ un segundo tipo integra factores relacionados con actitudes de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje, incluyendo en este tipo factores como la motivación, la perseverancia, la auto-confianza y la asistencia regular a clases. Y el tercer tipo se define por maestros y escuelas menos solidarias, incluyendo aspectos como el clima escolar, las expectativas de los docentes frente al futuro de los niños, situaciones de violencia y segregación de los sistemas escolares entre pobres y no pobres (OECD 2016:13-15). Tomando en cuenta estos factores, Banerjee confirma, en una revisión sistemática a la literatura, los factores identificados por la OECD: la falta de actitudes positivas respecto a la escuela y al aprendizaje, en particular en niños que viven en condiciones de pobreza, y escuelas y maestros poco solidarios, incluyendo la inasistencia, impuntualidad y falta de disciplina entre maestros, así como problemas de clima escolar y discriminación al interior de las escuelas, y añade algunos factores que la literatura asocia con el logro educativo: factores familiares como la falta de involucramiento de padres en áreas académicas, modelo de paternidad autoritaria y baja escolaridad de la madre, y factores relacionados con el desarrollo neurofísico, incluyendo el desarrollo de funciones ejecutivas y el efecto negativo de la desnutrición infantil, así como efectos en los aprendizajes de la mala nutrición y de la salud mental y la salud materno infantil en los aprendizajes (P. A. Banerjee 2016).

En América Latina y el Caribe, UNESCO realizó un análisis de factores asociados a los resultados de la prueba TERCE, donde se identificó, una vez más, que el contexto socioeconómico y educativo de los padres es un factor fundamental y recurrente en todos los países, grados y disciplinas analizados. Se asociaron algunas características de los estudiantes, como la repetición, asistencia a la educación preescolar e inasistencia a clases, factores

familiares, como las expectativas de los padres y su involucramiento en la educación, la generación de hábitos de estudio, así como el origen étnico de los estudiantes. Por otro lado, se identificaron una serie de factores relacionados con los docentes, prácticas pedagógicas y recursos en el aula, donde sobresalen los factores relacionados con la asistencia y puntualidad del docente, así como con la disponibilidad de cuadernos y libros para cada alumno, y con la existencia de un clima escolar propicio: relaciones cordiales, colaborativas y respetuosas. Por último, se analizan una serie de características de las escuelas, incluyendo diferencias entre escuelas urbanas, rurales, públicas y privadas, el entorno de violencia en la escuela y el acceso a recursos escolares (UNESCO 2015). Cabe señalar que este estudio no encuentra una asociación clara entre formación docente y aprendizajes: “Los niveles educacionales del docente, la obtención del título de profesor, la modalidad de estudio de la formación inicial del docente, la duración de la carrera y la participación en instancias de perfeccionamiento no mostraron una relación significativa con el logro obtenido en las pruebas aplicadas” (UNESCO 2015:11).

Cuando se analiza el tipo de recomendaciones de política de estos documentos, es evidente que la responsabilidad y las responsabilidades no caen en un solo factor, y menos en los docentes. Por ejemplo, UNESCO (2015) para América Latina y el Caribe realiza una serie de recomendaciones que apuntan a una serie amplia de responsables y responsabilidades, donde de hecho los docentes reciben pocas recomendaciones.³⁵ Algo similar pasa con las recomendaciones de política que propone la OECD y que se centran en factores no escolares y fomento a la motivación de los estudiantes (OECD 2016:15).³⁶ Las recomendaciones provenientes de la literatura académica añaden algunas sugerencias, como incrementar las expectativas y creencias de los profesores en sus alumnos; involucramiento parental; intervenciones tempranas y educación inicial; escuelas saludables y programas de desayunos escolares; mejores materiales educativos; mejorar clima escolar y disminuir violencias en escuelas; mejorar órganos colegiados en escuelas; y ampliar actividades extracurriculares (P. A. Banerjee 2016).

Del análisis de los factores asociados al logro educativo, y de las recomendaciones para mejorar los desempeños, en particular de la población con peores resultados, se puede concluir, en primer lugar, que la efectividad escolar compleja y multicausal, sin procesos de causalidad claros (Bogotch, Mirón, y Biesta 2007; Townsend 2007),

y en segundo lugar, que existen una diversidad de responsables y responsabilidades dentro y fuera del sistema educativo que tendrían que ser objeto de rendición de cuentas, además de los profesores y las escuelas. Sin embargo, apelando al AE, en particular bajo la idea de “accountability performativo” como veremos a continuación, se insiste en responsabilizar a los maestros como los principales responsables de los resultados de logro académico, sesgando así la identificación de responsables y responsabilidades, y focalizando más en los síntomas que en las causas que se asocian al desempeño educativo.

Desempeño escolar y la era de la performatividad

Como vimos arriba, los profesores son un factor necesario (Leigh 2010), pero no suficiente para el logro educativo. Es además un elemento que depende de los sistemas educativos (RAND 2012). De ahí que sea considerado uno de los principales responsables de los resultados educativos. En encuestas de opinión en México, el 48.3% de los mexicanos opinan que uno de los problemas centrales de la educación es la falta de maestros preparados y un 22.8% que los profesores no asisten a clases (Zubieta García et al. 2015:159). Echeverría acusaba a los medios de comunicación de responsabilizar solo a los maestros de la mala educación (Echeverría 2014). Buena parte de la argumentación para la implementación de la reforma educativa de 2013 (Hevia 2014) y de los posteriores procesos de protesta a la reforma educativa mexicana se centraron en la sensación de injusticia de los maestros por ser considerados los principales responsables de la baja calidad de la educación (Hevia y Antonio 2017; Martínez y Navarro Arredondo 2018). Diversas organizaciones civiles centraron su exigencia en la evaluación docente y la generación de un Servicio Profesional Docente como la principal demanda para que mejoraran los niveles educativos.³⁷

Pero la responsabilización a los maestros como los principales responsables de la baja calidad educativa no es un fenómeno que de sólo en México. En general los sistemas de control que forman parte del AE enfatizan la responsabilidad que tienen maestros y escuelas sobre los resultados educativos, asumiendo que el efecto (el desempeño) se puede atribuir a una causa clara (falta de rendición de cuentas de maestros y escuelas) (Elmore 2010:60). Si bien puede haber muchas causas profundas, al final del camino las escuelas y los profesores

serán responsabilizados por el desempeño de la escuela y de los números que los estudiantes obtengan en las pruebas estandarizadas.

El énfasis en el desempeño individual de maestros o escuelas se inscribe en lo que Ball define como la era de la performatividad (*performativity*): “La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y presentaciones como medio de incentivo, control, desgaste y cambio” (Ball 2003:216).³⁸ El efecto de estos dispositivos de control en los maestros ha sido estudiado en la literatura más crítica del AE. Se ha analizado, por ejemplo, consecuencias no intencionales como la erosión de la autonomía de los maestros, afectando sus identidades personales y profesionales; el impacto negativo en diversas prácticas docentes, e identidades personales, y una sensación de poca participación de los maestros en las decisiones que los afectan, incluso llegándose a identificar un “colapso” entre gobernados (maestros) y gobernantes (mecanismos de accountability) debido a la normalización de los procesos de presión de mercado y de desempeño *marketized teacher* y *performative teacher* (Holloway y Brass 2018:2).³⁹ La presión por el desempeño y por la necesidad de la mejora constante incorpora a los directores de los establecimientos (Flessa et al. 2018), como el caso de Chile, donde las escuelas requieren aumentar sus indicadores para mantener la viabilidad de la escuela, en un contexto de accountability neoliberal (Weistein, Marfán, y Muñoz 2016).

En síntesis, a la reducción de identificar el éxito o fracaso de la política educativa con el resultado de una prueba estandarizada, se suma una segunda restricción, que responsabiliza a una parte (maestros) por el todo (factores asociados al logro educativo). Para explicar la reforma mexicana de 2013, Manuel Gil empleó una afortunada metáfora en la que compara el sistema educativo con un autobús maltrecho:

Tiene la palanca de velocidades amarrada con un mecate, el parabrisas estrellado, los asientos rotos, hoyos en el techo y un motor bastante dañado que está en un camino de terracería cuesta arriba.... De repente un grupo de personas dice vamos a arreglar este asunto porque necesitamos que vaya más rápido el autobús porque el mundo no nos va a esperar y, paradójicamente dicen: la solución es capacitar a los choferes (Gil Antón 2013).

Esta metáfora describe bien el sesgo de la responsabilización focalizada en maestros, sin considerar los demás factores, responsables y responsabilidades que permiten exigir respuestas por una mejor educación.

Respuestas desde ASE para superar estos sesgos

Para fortalecer mejores sistemas educativos, sigue siendo imprescindible establecer responsables claros, incluyendo actores gubernamentales y gobiernos, así como analizar una serie de factores escolares, que incluye la presencia de maestros, su formación y motivación, y la provisión de materiales educativos. Sin embargo, como se vio en este apartado, bajo el concepto de “AE” los principales responsables son las escuelas, y por lo tanto hay una sobrevaloración de los factores escolares: maestros, gestión educativa, provisión de materiales que apoyan la enseñanza, dejando fuera del análisis algunas causas estructurales, como son el bajo financiamiento educativo, el tiempo efectivo de clases, o la cantidad de estudiantes por maestro, y dejando fuera del análisis, monitoreo, seguimiento y vigilancia, diversos factores extra-escolares, que influyen tanto o más que los factores escolares en el logro educativo. Estos factores extra-escolares incluyen las condiciones de los propios estudiantes -sus capacidades, motivación y responsabilidad por el aprendizaje-, factores familiares y socioeconómicos.

Por tal motivo, los esfuerzos del AS en educación deben enfocarse en identificar responsables y responsabilidades relacionadas con las causas más profundas relacionadas con los problemas de cobertura, equidad y calidad educativa. Siguiendo las recomendaciones para mejorar el logro escolar encontradas en la evidencia internacional, es posible generar un listado extenso de responsabilidades, responsables principales y programas y políticas necesarias para mejorar la educación, y que por lo tanto debieran ser monitoreadas por las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales interesadas en mejorar la educación (cuadro 2).

Son seis grandes tipo de responsabilidades. La primera dice relación con mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la educación y la escuela. Aquí los responsables principales son los estudiantes y su entorno más inmediato: su hogar, maestros y su comunidad. Algunas políticas y programas específicos se orientan al fomento de la motivación y autoeficacia escolar, así como incluir una mayor

Cuadro 2. Dimensiones, responsables y responsabilidades para la mejora educativa

Responsabilidades	Responsables principales	Políticas, programas y específicas	Ejemplos
Mejorar actitudes estudiantes hacia la educación y la escuela	Estudiantes Padres Maestros Comunidad	Inspira a los estudiantes a aprovechar al máximo las oportunidades de educación disponibles. Fomentar motivación y autoeficacia escolar Desarrollar hábitos de estudio Fomentar la participación de los padres y las comunidades locales.	Chile: Agencia de calidad Chile respecto a nuevas mediciones de SIMCE, pero sin monitoreo ciudadano India, Acciones de mejora y monitoreo relacionadas con "habilidades blandas" (Cernigoi 2015; Magic Bus 2019) Uganda: Fomento educación inicial informal (Ezati, Madanda y Ahikire 2018)
Garantizar acceso y retención al sistema educativo	Autoridades educativas: diseño y evaluación Legislativo: presupuesto Escuelas: gestión	Promover la equidad en el acceso y retención escolar para una mayor inclusión social en la escuela: eliminar cobros que representen barreras económicas; prohibir procesos de selección; facilitar transporte escolar; programas de incentivos a la retención Asegurar la oferta de espacios educativos con docentes preparados y motivados Reducir las desigualdades en el acceso a la educación temprana. Expansión de la educación preescolar para niños y niñas entre 4 y 6 años: dotarlos de espacios adecuados, materiales, cuidado y personal docente	Varios países: Índice de seguimiento derecho a la educación (Baker y Krupar 2018) Uganda: disminución de ausentismo gracias a información de comités de gestión (Barr et al. 2012; Hubbard 2008; Reinikka y Svensson 2004; Reinikka y Svensson 2011) Madagascar: seguimiento multinivel: escuelas y distritos escolares, mejor que solo escuelas (Lassibille et al. 2012) India: campañas de información en diversos estados (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2008)
Abatir el rezago de aprendizajes	Maestros: identificación estudiantes y trabajo conjunto; Hogares: trabajo conjunto con maestros y escuelas Escuelas: diseño estrategia; Supervisiones escolares: apoyo desarrollo estrategia; Autoridades educativas: diseño, financiamiento, evaluación	Proporcionar apoyo correctivo lo antes posible: Identificar a los de bajo rendimiento y diseñe una estrategia de política adaptada. Reemplazo del mecanismo de repetición: Programas de apoyo académico para estudiantes rezagados; dispositivos de detección temprana de los desafíos de los aprendizajes	Varios países: Importancia de mediciones independientes para conocer aprendizajes básicos (Thindwa 2017) India: Pratham con acciones enfocadas a entrega de información y acciones directas (Banerjee et al. 2007, 2010). Acciones en India, Liberia y Pakistan (Brunns, Filmer, y Patriños 2011). India: Información sistemática de gestión escolar para comunidades escolares para mejora de niveles educativos (UP, MP Karnata) (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2011).

Cuadro 2.(continuado) Dimensiones, responsables y responsabilidades para la mejora educativa

Responsabilidades	Responsables principales	Políticas, programas y específicas	Ejemplos
Generar escuelas más incluyentes, motivantes y solidarias	Directores Maestros Estudiantes Padres	<p>Crear ambientes de aprendizaje exigentes y de apoyo en la escuela.</p> <p>Asegurar la provisión de espacios adecuados para el aprendizaje, incluyendo baños y acceso a agua limpia</p> <p>Incrementar expectativas de los profesores sobre sus alumnos</p> <p>Desarrollo de capital social en el entorno escolar: fomentar actividades culturales, sociales y deportivas</p> <p>Fortalecer programas de formación inicial docente en prácticas pedagógicas efectivas</p> <p>Fortalecimiento de las capacidades de enseñanza y gestión educativa para el desarrollo armónico de los estudiantes: apoyo a prácticas escolares y monitoreo y retroalimentación a docentes</p> <p>Participación de los padres y apoyo a estudiantes vulnerables: interacción positiva entre escuela y hogar</p> <p>Mejorar el clima escolar y reducir violencia al interior de las escuelas</p> <p>Limitar el uso de la clasificación de los estudiantes.</p>	<p>Infraestructura educativa en Ghana (Ampratuwum, Agyei Ashon, y Tetteh 2014)</p> <p>Fortalecimiento autonomía escolar (Bruns, Filmer, y Patrinos 2011).</p> <p>Kenia: formas de contratación local de maestros (Duflo, Dupas, y Kremer 2015)</p> <p>Moldovia: seguimiento a presupuestos por escuela (GPSA 2019)</p> <p>India: Fortalecimiento de comités escolares y participación (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2011)</p> <p>India: Reducción ausentismo escolar (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2011)</p> <p>Indonesia: fortalecimiento comités escolares (con pocos efectos aprendizajes) (Pradhan et al. 2012)</p> <p>Filipinas: Mejoramiento infraestructura escolar con monitoreo ciudadano (Shkabatur 2014)</p> <p>Uganda: mejoramiento infraestructura escolar (Thindwa 2019)</p>
Política educativa para disminuir peso del contexto	Autoridades educativas: diseño, evaluación Legislativo: financiamiento, evaluación Escuelas: gestión	<p>Contar con materiales educativos individuales dentro del aula: producción y distribución de libros y cuadernos</p> <p>Ofrecer programas especiales para estudiantes inmigrantes, minoritarios y rurales.</p> <p>Políticas que permitan la paridad de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas: reforzar capacidad de docentes para inclusión proactiva de niños; desarrollar métodos de enseñanza y evaluación diversos; fortalecer diseño curricular y materiales interculturales</p> <p>Políticas y prácticas para la equidad en el aprendizaje entre niños y niñas</p> <p>Abordar los estereotipos de género y ayudar a las familias monoparentales.</p>	<p>Filipinas: (ANSA-EAP 2019; Arugay 2012; Fox, Acheron, y Guillán 2016; Majeed 2014)</p> <p>Fortalecer estrategias previas a la lectura y escritura en Centroamérica: (Basic Education Coalition 2019)</p> <p>Acciones para fortalecer autonomía escolar y transparencia presupuestal (Bruns, Filmer, y Patrinos 2011)</p> <p>Zimbabue: Monitoreo al currículo educativo (ECOZI 2019)</p> <p>Seguimiento de ODS (Mundi 2017)</p>

Cuadro 2. (continuado) Dimensiones, responsables y responsabilidades para la mejora educativa

Responsabilidades	Responsables principales	Políticas, programas y específicas	Ejemplos
Política social para disminuir peso del contexto	Ejecutivo nacional y local: coordinación intra-gubernamental Legislativo: financiamiento y evaluación Autoridades educativas: coordinación	Proporcionar entornos saludables y desayunos escolares Proporcionar apoyo dirigido a las escuelas y / o familias desfavorecidas. Apoyo a estudiantes vulnerables y a las escuelas que los atienden: coordinación programas compensatorios y de transferencias monetarias Medidas para paliar la asociación de las desigualdades socioeconómicas en el logro académico: políticas sociales intersectoriales. Apoyo continuo escuelas desfavorecidas Mejorar la focalización de las políticas educativas y sociales dependiendo de dependencia y varianza explicada entre índice socioeconómico y desempeño escolar	CCT y efectos en educación; seguimiento de becas escolares en México (Fernald, Gertler, y Neufeld 2008), Nicaragua (Macours, Barham, y Maluccio 2014) Becas escolares en México (De Hoyos Navarro, Attanasio, y Meghir 2019)

Fuente: Elaboración propia sobre las recomendaciones de P. A. Banerjee (2016); OECD (2016); UNESCO (2015); Westthorp et al. (2014).

participación sobre los padres y las comunidades respecto a valorar a la educación como derecho fundamental para lograr las metas individuales y sociales. Al respecto, hay algunas agencias gubernamentales de evaluación que realizan seguimiento a estas políticas, como el caso de Chile y la reciente incorporación de preguntas sobre motivación escolar en la prueba estandarizada SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación 2019). En India, se están desarrollando acciones de co-producción entre autoridades y organizaciones civiles para fortalecer las denominadas “habilidades blandas” (Cernigoi 2015; Magic Bus 2019), pero en general es difícil encontrar políticas gubernamentales orientadas a la mejora de las actitudes estudiantiles, y acciones de acompañamiento y seguimiento no gubernamental.

La segunda responsabilidad tiene que ver con garantizar el acceso y retención de los sistemas educativos. Aquí los responsables principales son las autoridades educativas, nacionales y locales, quienes deben generar políticas de acceso y cobertura universal, eliminando las barreras económicas, sociales y culturales a las escuelas, y en particular promover el acceso a la educación temprana. Pero aquí el legislativo tiene también responsabilidad en términos de asegurar presupuesto suficiente para la

implementación de estos programas. Las escuelas—sus directivos y maestros—son co-responsables de ejecutar esos sistemas y preocuparse por evitar la deserción escolar en todas y cada una de las trayectorias educativas. Desde las acciones de AS en educación, existe múltiple evidencia que pone el foco en el seguimiento presupuestal en diversos niveles para mejorar la cobertura escolar y evitar el abandono. Ejemplos paradigmáticos resultan los efectos que la información escolar a los consejos ha tenido para disminuir ausentismo escolar y mejorar en general los niveles educativos en Uganda (Barr et al. 2012; Hubbard 2008; R. Reinikka y Svensson 2004; Ritva Reinikka y Svensson 2011). Dentro de esta literatura, es central generar procesos de generación y difusión de información en múltiples niveles, como lo muestra el caso de Madagascar (Lassibille et al. 2012), la reducción ausentismo escolar y de maestros (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2011) las diferencias encontradas entre estados de India respecto a la utilidad de la información para asegurar el acceso al sistema educativo (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2008, 2011).

La tercera responsabilidad es abatir el rezago de aprendizaje (Vergara-Lope y Hevia 2018), es decir, asegurar que todos los niños están aprendiendo los contenidos mínimos. Esto implica identificar de manera temprana

a estudiantes de bajo rendimiento y generar estrategias específicas, así como reemplazar la repetición de grado escolar por programas de apoyo académico. Aquí es evidente la complejidad de identificar a responsables únicos: por un lado, los maestros tienen la tarea de identificar estos estudiantes, y aplicar las estrategias identificadas. Por otro lado, las escuelas tienen que diseñar estos programas, y dotarlos de personal, material y apoyo. Los padres y hogares deben participar en estos programas de apoyo, lo mismo que la supervisión escolar apoyando técnicamente a los docentes. Las autoridades educativas, por último, tienen que diseñar las políticas y lineamientos generales, así como asegurar el financiamiento de estas acciones compensatorias.

En este punto, es central la importancia de mediciones independientes para conocer aprendizajes básicos, lo que ha formado parte fundamental de la agencia de transparencia en las temáticas educativas (Thindwa 2017). Es en estas responsabilidades que las organizaciones de PAL tienen mayor experiencia. Pratham con acciones enfocadas a entrega de información y acciones directas (Banerjee et al. 2007, 2010), pero también se han documentado diversas experiencias en India, Liberia y Pakistán (Bruns, Filmer, y Patrinos 2011), orientados a fortalecer estas acciones compensatorias.

La cuarta responsabilidad se centra en las escuelas como los principales actores -directores, maestros y comunidad educativa en general, y tiene que ver con generar escuelas incluyentes, solidarias y motivantes. Aquí la gestión escolar es fundamental para asegurar climas positivos, así como potenciar las prácticas pedagógicas efectivas y la comunicación entre docentes. En este nivel es donde más experiencias se han documentado, puesto que la metodología privilegiada de AS se ha centrado en el seguimiento presupuestal y monitoreo de los presupuestos públicos a nivel escuela. Así, se han documentado los efectos de AS para mejorar la infraestructura educativa en Ghana (Ampratuwum, Agyei Ashon, y Tetteh 2014), el fortalecimiento autonomía escolar en diversos contextos (Bruns, Filmer, y Patrinos 2011), las formas de contratación local de maestros en Kenia (Duflo, Dupas, y Kremer 2015), el mejoramiento de la transparencia y trabajo conjunto en Moldavia (GPSA 2019), el fortalecimiento de comités escolares y participación social en educación en India (Pandey, Goyal, y Sundararaman 2011), e Indonesia (Pradhan et al. 2012), y el mejoramiento en general de la infraestructura escolar gracias a la

vigilancia e involucramiento ciudadanos, en casos como Uganda (Thindwa 2019) y Filipinas (Shkabatur 2014)

La quinta responsabilidad tiene que ver con las acciones que desde el campo educativo tienen que generarse para disminuir el peso del contexto socioeconómico en el logro educativo y la conclusión de trayectorias educativas exitosas. Aquí los responsables principales son las autoridades educativas, ellos deben generar políticas y lineamientos enfocados a disminuir las brechas de aprendizajes entre sistemas y escuelas, generar políticas afirmativas para las comunidades indígenas, diseñar programas especiales para poblaciones vulnerables, y abatir desigualdades de género. Los poderes legislativos también son co-responsables de generar presupuestos que permitan implementar estas políticas, y las escuelas de gestionar estos programas proactivamente para que el contexto socioeconómico no sea la principal variable que explique las altas o bajas puntuaciones obtenidas en las escuelas. Aquí, el foco en presupuesto educativo local y en seguimiento de insumos clave, como libros de texto. Los ejemplos más reseñados son el seguimiento a los libros de texto en Filipinas (ANSA-EAP 2019; Arugay 2012; Fox, Acheron, y Guillán 2016; Majeed 2014), y las acciones para fortalecer autonomía escolar y transparencia presupuestal (Bruns, Filmer, y Patrinos 2011), pero también se han documentado experiencias para fortalecer estrategias previas a la lectura y escritura en Centroamérica (Basic Education Coalition 2019), monitoreo al currículo educativo en Zimbabue (ECOZI 2019) y el seguimiento de los ODS con participación e involucramiento ciudadano (Mundi 2017).

Por último, se identifica una responsabilidad que va más allá del campo educativo, y que tiene que ver con la coordinación de políticas sociales más generales para disminuir el peso del contexto. Aquí, como es evidente, los responsables se ubican en la arena política, tanto en los ejecutivos locales y nacionales para coordinar diversas políticas sociales, como en los poderes legislativos para asegurar el financiamiento y la evaluación de estas políticas. Los ejemplos existentes ubican el foco en políticas sociales y su importancia para educación, por ejemplo, el impacto de los programas de transferencias condicionadas (Conditional Cash Transfer Programs) y sus efectos en educación, como el caso de México (Fernald, Gertler, y Neufeld 2008), o Nicaragua (Macours, Barham, y Maluccio 2014), y el efecto de las becas escolares para reducir los niveles de deserción escolar en México (De Hoyos Navarro, Attanasio, y Meghir 2019).

Evidentemente, mientras más lejana y abstracta es la responsabilidad y la asignación de responsables, más difícil es exigir cuentas. Ninguna de estas responsabilidades, o responsables, por sí solo tiene la capacidad de transformar los sistemas educativos. Las responsabilidades asociadas a la escuela o la provisión física de recursos son más fácilmente imputables a sus responsables. Otras, como la coordinación entre políticas compensatorias a comunidades y diseño de políticas afirmativas específicas a población vulnerable, o incluso el abatir el rezago educativo, muestran que poca claridad en la asignación de responsabilidades dificulta la rendición de cuentas.

La experiencia acumulada muestra, no obstante, capacidad para hacer AS en educación en diversas políticas identificadas en el cuatro anterior. Así, por ejemplo, respecto garantizar el acceso y retención al sistema educativo, en varios países se han desarrollado políticas educativas destinadas a la primera infancia, incluyendo estancias infantiles y aumentar capacidad en educación inicial y preescolar (Alarcón et al. 2015; Gregosz 2014; Tedesco 2017). Diversas organizaciones, como la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP) realizan un seguimiento y monitoreo a las políticas de cuidado a la primera infancia y tienen capítulos en varios países de la región (Crosso, Mayol, y Eigbar 2018; OMEP 2019). Sin embargo, otras políticas importantes no tienen seguimiento ciudadano, a pesar de su impacto a nivel local. Las políticas de no repetición, por ejemplo, fundamentales para abatir el rezago de aprendizajes, se han implementado en México en los últimos años (SEP 2013a), generando polémica al interior de los establecimientos escolares, pero que no ha sido seguido por las diversas organizaciones dedicadas al tema educativo en México. Algo similar pasa con el diseño de un programa de identificación temprana de niños en riesgo de rezago educativo (SEP 2018), que en diseño era necesario pero insuficiente para enfrentar el rezago de aprendizajes (Vergara-Lope y Hevia 2018), y que en la práctica no tiene evaluación oficial o independiente para saber si gracias a este procedimiento se evitaron casos de deserción escolar. En el caso de las políticas y programas necesarios para contar con escuelas y maestros más solidarios e inclusivos, existe un seguimiento importante a políticas relacionadas con el acoso escolar desde el ámbito académico, con el desarrollo de investigación respecto a esta problemática y desarrollo de alternativas (Mendoza y Pedroza 2015; Santoyo y Frías 2014), pero con menos

acciones desde la sociedad civil, o desde los órganos de colaboración como las Asociaciones de Padres de Familia.

De igual manera, el caso del seguimiento de programas y políticas educativas y sociales destinados a disminuir el peso del contexto socioeconómico y cultural requiere compromisos más activos de la sociedad. En la región de América Latina y el Caribe, las políticas educativas hacia la población indígena y afrodescendiente forman parte de la agenda de diversas organizaciones, como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y de diversos grupos temáticos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Cambiar el sistema de alta segregación y selección de los estudiantes, junto con la exigencia de fin al lucro, fue parte de las demandas más sentidas del movimiento estudiantil chileno (Bellei 2015; de la Cuadra 2007). Fuera de la región, existen casos documentados que vigilan la distribución de material educativo (Fox, Aceron, y Guillán 2017), y ejemplos de seguimiento a las políticas de segregación y diferencia entre escuelas públicas y privadas (Siddiqui 2017). Sin embargo, no hay suficiente información respecto al seguimiento, vigilancia y monitoreo que estas políticas y programas tienen.

Generación de sanciones y consecuencias a los actores/responsables

Junto con la asignación de responsabilidades y responsables, los sistemas de accountability se caracterizan por tener un sistema claro de sanciones y consecuencias intencionales a las autoridades responsables (Fox 2007). Como veremos, en el campo del AE existe un sistema muy desarrollado de sanciones o consecuencias, sin embargo, se advierte un sesgo importante sobre quienes reciben las sanciones.

Si el criterio de éxito de la educación es el número de una prueba estandarizada, y si los principales responsables por este resultado son los maestros, no es de extrañar que las consecuencias—positivas y negativas—que se plantea dentro del AE se centren en la comunidad educativa: estudiantes, maestros y escuelas, más que en los responsables políticos o administrativos que tienen la exigencia de informar, justificar y responder sobre la educación.

Del lado de las sanciones positivas, tanto en Chile como en México se han ligado sistemas de incentivos a escuelas y

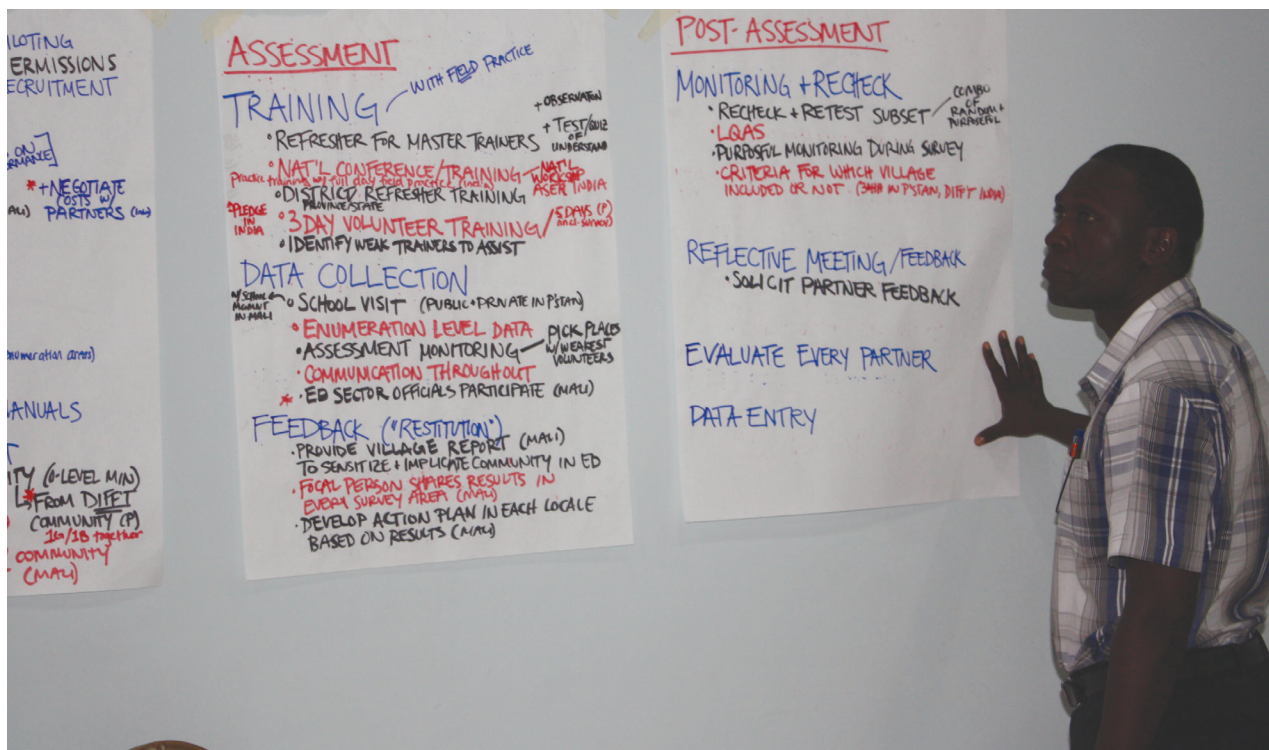
docentes tomando en cuenta los resultados de las pruebas estandarizadas, a pesar de las recomendaciones sobre el uso incorrecto de estas evaluaciones para generar rankings o para implementar programas de estímulos económicos (Santibáñez et al. 2007). Algunas veces, cuando los resultados permiten afirmar que “incrementamos el puntaje” o que estamos mejor que nuestros competidores, algunas autoridades educativas se cuelgan la medalla (Meier 2017). Sin embargo, cuando los resultados no son los esperados, se activa una serie de sanciones que, como se ha estudiado en el caso chileno, puede implicar el cierre de establecimientos escolares (Bellei 2015). Para el caso de México, la disputa por la “reforma educativa” se centró en el establecimiento de sanciones que ponían en riesgo la permanencia de los docentes en sus puestos de trabajo (Martínez y Navarro Arredondo 2018). Sin embargo, así como no hay responsables claros, tampoco hay sanciones claras frente a las malas decisiones sobre gasto educativo, ausencia de políticas específicas para atender el rezago de aprendizajes, ausencia de desayunos escolares en escuelas públicas, o baja escolaridad de los padres. De esta forma, se responsabiliza y se sanciona al último eslabón de una larga cadena de actores que participan de manera directa e indirecta en los aprendizajes, esperando que estas consecuencias funcionen como factores motivacionales.

Consecuencias intencionales a maestros y escuelas

A las consecuencias intencionales, que incluyen un sistema de incentivos y castigos ligados a los resultados de las pruebas estandarizadas hacia los maestros, hay que sumar consecuencias no intencionales de estos sistemas sobre los mismos actores. En este sentido, como lo vimos en el primer punto de comparación, hay una serie de efectos negativos de las pruebas sobre los propios estudiantes. La prevalencia de la discusión y atención de tiempo y recursos en escuelas a estándares de evaluación docente más que estándares académicos, afectando a la política que se pretende fortalecer (Stosich 2018:215), generando diversos efectos negativos, que incluyen un constante deterioro de clima escolar y aumento estrés laboral producto de *test-based accountability*, incluso en educación elemental, efectos negativos sobre cultura escolar, prácticas docentes y sobre los directores escolares. De ahí que se concluya que la innovación escolar requiere mecanismos diferentes de AE (Greany 2016). De este sesgo advierte el Informe de Seguimiento cuando afirma que los efectos de implementar mecanismos de accountability pueden ser contraproducentes y provocar efectos contrarios (UNESCO 2017:295).⁴⁰



Maestros de primaria participando en campamento de Pratham en Uttar Pradesh, India, 2017. Foto: banco de fotos PAL Network



Taller de planeación participativa para generar evaluaciones alternativas, Kampala, Uganda, 2017. Foto: banco de fotos PAL Network

Respuestas desde el AS en educación

Desde una perspectiva de AS en educación, las propuestas respecto a las sanciones van en dos sentidos, por un lado, identificar la escala completa de la cadena de mando en las políticas educativas, incluyendo autoridades políticas y educativas responsables por la generación de políticas y programas, tal como se analizó en el apartado anterior. La segunda propuesta se centra en vincular la evaluación con la mejora educativa: que la identificación de responsables y responsabilidades se pueda vincular de manera directa con la mejora educativa, dentro y fuera de la escuela.

Nivel de participación de los diferentes actores involucrados

La cuarta dimensión analizada tiene que ver con la participación e involucramiento de los ciudadanos. Tanto desde una perspectiva de AS como desde la perspectiva del AE, el involucramiento de los ciudadanos es un elemento crucial, aunque se pueden advertir diferencias en los supuestos que tiene la participación en ambas perspectivas. Como veremos, para el AE la participación se centra en acceso a la información

para presionar a las escuelas y docentes para lograr mejores desempeños, con muy poca participación por parte de los padres y ciudadanos. La participación bajo el concepto de AS en educación, por otro lado, pretende ampliar la voz y monitoreo a la cadena vertical y horizontal de las políticas educativas y sociales que tengan responsabilidad en el logro educativo.

Empoderar a padres creando desconfianza

Para analizar los efectos en el involucramiento parental, se necesita comprender qué tipo de relaciones maestros-escuelas-padres-comunidad se promueven. Buena parte de la teoría del cambio del AE descansa en la idea que difundir los resultados a las localidades generará, por sí mismo, una “presión positiva” hacia las escuelas y los maestros para mejorar esos números. Bajo esta perspectiva, las familias y comunidades tienen un rol activo: generar presión por medio de la voz y/o la salida, ejerciendo la libertad de selección. Así, se han implementado diversos programas de difusión de información respecto a las escuelas y sus resultados, por medio de *score-cards*, tanto en países del norte como del sur (Joy y Moses 2016; Swan, Guskey, y Jung 2014). De esta forma, se intenta activar la “ruta corta” del Accountability (Gershberg, González, y Meade 2012b),

buscando generar mayor “*client power*” por parte de los padres de familia, por medio de información, para controlar mejor a los proveedores de servicios. Esta propuesta, sin embargo, presenta dos limitaciones importantes. La primera es de efectividad y la segunda tiene que ver con el tipo de relación que propone entre padres-comunidad y maestros-escuela.

Respecto a la primera, una limitación de este modelo ha sido analizada por Jonathan Fox (2015) quien describe estos procesos de entrega de información como “tácticos”, en oposición a procesos “estratégicos” que buscan combinar el acceso a la información con otras acciones de incidencia, cabildeo y control vertical en cada tramo de política pública. Así, concluye que los efectos de la mera entrega de información no bastan para lograr experiencias exitosas de rendición de cuentas (Fox 2015; Fox, Acheron, y Guillán 2017). En ese mismo tenor, otros autores enfatizan la limitación de este modelo tiene que ver con la dificultad de incorporar la voz de la sociedad en esta “ruta corta” (Winkler 2006).

Respecto a la segunda limitación, el tipo de relación que propone este modelo entre padres-comunidad y maestros-escuela, se basa en la desconfianza: de la capacidad y formación de los maestros y de la impericia de los directores de las escuelas. Esta desconfianza se expresa en el nivel local de varias maneras: poco involucramiento en las actividades escolares y falta de comunicación entre los padres y los maestros respecto a los problemas específicos de los niños (Observatorio Ciudadano de la Educación 2008). La desconfianza también se expresa como relaciones contenciosas, donde los padres muchas veces se enfrentan a las escuelas por medio de un amplio repertorio de protesta, que incluye desde las peticiones a las autoridades educativas por irregularidades en las escuelas, hasta la toma de oficinas de manera ilegal (Hevia 2014).

De esta forma, las relaciones de desconfianza en el campo educativo se enfrentan en el nivel local a claras relaciones asimétricas de poder, por lo que las acciones que puedan implementar para exigir respuestas los pone en riesgo directo (Hevia 2016a). En una escala más amplia, la desconfianza se expresa con la pérdida de prestigio de la profesión docente y con falta de motivación de los docentes respecto de sus capacidades (Tenti y Steinberg 2011), abonando a una idea más bien pesimista sobre la importancia que puede tener la educación como camino para la movilidad social (Muñoz Izquierdo 2009).

La desconfianza también se expresa en la falta de interés de la ciudadanía en general para generar procesos innovadores de mejora educativa, y para involucrarse de una manera más activa en la problemática de la educación. Así, en México la presencia de una serie muy amplia de organizaciones civiles orientadas a la mejora educativa en espacios muy específicos—algunas escuelas de algunos estados—se muestra desarticulada entre ellos y desarticulada con otras organizaciones civiles, más enfocadas a la incidencia en política educativa, que han utilizado los resultados de las evaluaciones educativas para litigio estratégico como Mexicanos primero, Suma por la Educación, UNETE, Vía educación (Cárdenas 2017). A nivel local, las demandas educativas de las comunidades educativas se expresan en términos de mejora de los establecimientos físicos y resolver conflictos específicos con maestros, más que demandas para mayor provisión de material educativo o cambios pedagógicos (Hevia 2017). En un estudio empírico de miles de demandas y peticiones a las autoridades, no se encontraron peticiones relacionadas con los resultados de las pruebas nacionales, o con la demanda por mayor evaluación docente (Hevia 2014), demandas que son fundamentales para organizaciones civiles nacionales.

El caso de Mexicanos Primero es paradigmático para comprender los sesgos en las formas de relación que se generan en el modelo de AE. Esta organización civil, con fuertes ligas con el sector empresarial, fue un actor fundamental en la implementación de la reforma educativa de 2013 que propició mecanismos de “evaluación de altas consecuencias” a los docentes (Cortina y Lafuente 2018). Los inicios de la organización se remontan a mediados de la década de 2000 pero ganó notoriedad nacional con la producción del documental “De panzazo” que mostraba, por un lado, el rezago de la infraestructura y dinámicas pedagógicas al interior de la escuelas, y por otro, responsabilizaba de esta situación a la hibridación entre la cúpula sindical del poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las autoridades federales y estatales, en un argumento análogo al documental “*Waiting for Superman*” (“Esperando a Superman”) generado en Estados Unidos en fechas similares (Rodríguez 2012; Rulfo 2012). El efecto de este documental, y la presencia de diversos colectivos de organizaciones civiles, lograron incluir la “mala calidad educativa” producto de los “profesores que no se querían evaluar” como un problema público en las elecciones de 2012. Se organizó un foro con candidatos presidenciales, y se hizo un seguimiento

fuerte respecto de su compromiso con terminar con el pacto entre el sindicato y autoridades educativas (10 por la educación 2016). A principios de diciembre de 2012, la nueva administración anunció el “Pacto por México”, un acuerdo multipartidario para impulsar una serie de reformas políticas, sociales y económicas. Ahí se anunció una “reforma educativa” como primer gran resultado de este pacto, orientada en lo político a “recuperar la rectoría del estado” y en lo técnico a crear un Servicio Profesional Docente y un Sistema de Evaluación “con consecuencias” para los maestros (Góngora y Jiménez 2015). En ambas propuestas, Mexicanos primero jugó un rol fundamental, y consolidó su influencia en la política educativa. Fue miembro del consejo consultivo del instituto responsable de evaluar a estudiantes y desempeño docente, continuó elaborando informes sobre la calidad educativa basados en las evaluaciones de logro nacionales, e incluso

generó sus propias evaluaciones para mostrar los bajos niveles de aprovechamiento del idioma inglés, logrando posicionar el programa nacional de inglés como una nueva meta del sistema educativo mexicano (Hevia 2018a; O’Donoghue 2015). Otra estrategia exitosa de esta organización fue la implementación de litigio estratégico en contra autoridades educativas en Oaxaca (Cárdenas 2017). A pesar de su posicionamiento nacional, Mexicanos primero no tiene presencia a nivel comunitario. Con excepción de algunos esfuerzos de desplegarse más territorialmente -con la creación de capítulos regionales, por ejemplo- esta organización tiene muy poca presencia territorial, evidenciándose la enorme distancia que existe entre las demandas y necesidades locales y las demandas que promueven organizaciones civiles orientadas a una mayor rendición de cuentas.



Maestros y niños en Islamabad, Pakistán en innovaciones organizadas por ASER-Pakistán. Foto: banco de fotos PAL Network

Respuestas desde ASE para superar estos sesgos

Hasta ahora, se puede sintetizar que la mera entrega de información no basta para mejora educativa, que el modelo de AE promueve relaciones de desconfianza entre los actores, y que las demandas locales por una mejor educación poco tienen que ver con las demandas “nacionales”. En este escenario, una perspectiva de ASE debe centrarse en dos dimensiones. En primer lugar, motivar a la participación de los padres, maestros, autoridades políticas y educativas en un mismo frente: la confianza mutua para la mejora de los aprendizajes, y en segundo lugar, generar acciones estratégicas más que tácticas para que esta articulación tenga sentido.

Respecto del primer punto, es central recuperar acciones de confianza mutua, que permitan a los involucrados comprender la complejidad del problema y actuar en la medida de sus capacidades y competencias. Dentro de la comunidad educativa, esto implica necesariamente fortalecer los procesos de “accountability profesional” (Wilkins 2011) basado en la propia capacidad de los docentes como expertos educativos para generar la información necesaria tanto para identificar los diagnósticos como las alternativas de solución. El proceso de empoderamiento del saber docente resulta fundamental para fortalecer las relaciones basadas en la confianza hacia la escuela. De igual manera, al interior de las escuelas, tal como afirma Elmore “Si se les entrega información, además de nuevos conocimientos y habilidades, en condiciones adecuadas, puede que eso se traduzca en una mejora en su práctica, lo que, a su vez, puede que resulte en un mayor desempeño escolar” (Elmore 2010, 62). Del lado de los padres y ciudadanos se hace imprescindible rescatar los saberes previos y la idea que la educación es responsabilidad compartida, no es solo responsabilidad del maestro o la escuela. El lema del proyecto MIA, en ese sentido, es “porque la educación es de todos, la responsabilidad es mía”. Esto requiere involucrar a estudiantes, padres y madres, y la comunidad en general en procesos de motivación que muestren que todos los niños y adultos somos capaces de aprender, y de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Desde fuera de los sistemas escolares, la experiencia de los CLA al respecto puede resultar útil. En las evaluaciones ciudadanas en el mundo participan miles de ciudadanos voluntarios dispuestos, que quieren hacer algo más específico por la educación. En el caso mexicano, en

MIA por ejemplo, luego de conversar con cientos de voluntarios, concluimos que existía una energía social difusa en torno a la temática educativa, que quería “hacer algo” por la educación pero no sabía qué ni cómo. Invitar a la gente a participar es un paso fundamental para producir participación (Lowndes, Pratchett, y Stoker 2006), comprender el aporte específico de mis acciones a una temática mayor es importante. En la estrategia de los CLA los ciudadanos voluntarios son un factor fundamental, no solo por razones financieras o logísticas, sino sobretodo porque son los actores que van construyendo acción colectiva a favor de la educación, donde podemos encauzar esa energía social difusa pero real que quiere involucrarse más allá de hacer donaciones económicas para que se pinte la escuela. Cuando estos voluntarios son además maestros, o estudiantes de pedagogía, se pueden producir acercamientos que generan confianza hacia los propios maestros.

Bajo la estrategia de CLA la evaluación de aprendizajes es la puerta de entrada para que aquellos ciudadanos que puedan y quieran, participen en acciones de mejora educativa específica en sus comunidades, dentro y fuera de la escuela. Una evaluación a las actividades de Pratham, en la India, mostró que la entrega de información vía *Score-card* tenía mucho menos efecto en los aprendizajes que la organización de cursos de verano donde, de manera colaborativa y participativa, los niños aprendían a leer (A. Banerjee et al. 2010). En Uganda, México, Pakistán e India se han desarrollado acciones que vinculan “evaluación y mejora” como una ruta fundamental para que los resultados de las evaluaciones tengan sentido y puedan utilizarse para diseñar e implementar acciones que mejoren las capacidades y habilidades de todos los niños y adolescentes. En algunos casos, las acciones de mejora educativa permiten proyectar la voz ciudadana para monitorear, criticar y modificar las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas, temática donde la sociedad civil tiene poca voz. Es el caso de la estrategias pedagógicas innovadoras, denominadas “enseñar en el nivel adecuado” (*Teaching at Right Level*) que han mostrado efectos importantes en la capacidad lectora y matemática, y que tienen en la medición de indicadores, y el escalamiento por medio de procesos de integración vertical en diversos estados subnacionales de India un elemento fundamental (A. Banerjee et al. 2010, 2016, 2017).

La propuesta pedagógica de enseñar en el nivel adecuado nace del análisis y vigilancia sistemática al currículo

existente en India hace casi 20 años (Banerji 2000) que permitió proyectar la voz en el mejoramiento curricular con alternativas viables y probadas que permitieran consecuencias enfocadas a los aprendizajes.⁴¹ De igual forma, es necesario incorporar evaluaciones a las acciones de participación ciudadana para el mejoramiento de la educación, generando así indicadores para poder mejorar dichas intervenciones. En una revisión sistemática reciente se enfatiza la necesidad de contar con mayor evidencia respecto a las innovaciones educativas que se

generan desde la sociedad civil para mejorar los aprendizajes (Spier et al. 2016).

Respecto del segundo punto, es central generar acciones estratégicas que complementen el acceso a la información local con seguimiento de políticas en toda la cadena de mando, y capacidad de modificar cursos de acción. De esta forma, es fundamental complementar las acciones locales -de monitoreo y mejora educativa- con propuestas y recomendaciones de política pública



Audiencias públicas en Andhra Pradesh, India. Foto: autores

vinculadas a los factores que inciden en los aprendizajes, y que inhiban a la “elitización” de la participación social en educación. Siguiendo una propuesta general de monitoreo ciudadano (Hevia 2016b), esto implica, en primer lugar, seleccionar políticas estratégicas que se deben seguir. Las metas de la educación -individuales, sociales y de inserción laboral- y los factores que inciden en el logro educativo muestran una hoja de ruta fundamental. Teniendo clara la pertinencia y la relevancia en términos de aprendizaje de las políticas a monitorear, en segundo lugar, se requiere articular de manera propositiva las acciones locales y nacionales de incidencia, participación y vigilancia ciudadana, por medio de la construcción de alianzas de organizaciones comunitarias, locales, regionales y nacionales. Esto no es fácil, pero hay experiencias exitosas, como el seguimiento de libros de texto en Filipinas (Fox, Acheron, y Guillán 2017). En nuestra experiencia, en la medida que las políticas sean claras, hay mayor probabilidad de éxito. Por ejemplo, políticas de fomento a la lectura relacionadas con el bajo nivel de comprensión lectora encontradas en las evaluaciones de MIA en México,

implican primero generar una red de organizaciones para evaluar el territorio, en el sureste trabajamos hasta con 80 organizaciones diferentes cuando levantamos nuestras mediciones. En tercer lugar, se debe generar una serie clara de indicadores de información que permitan hacer el seguimiento. Existe información gubernamental, como el Sistema de Información y Gestión Educativa-SIGEV, pero que posee serias limitaciones para su uso y mejora (Vázquez Cuevas 2017), por un lado, y que no cuenta con información útil para el seguimiento de políticas pedagógicas, sino que se orienta más bien a insumos y datos de contexto. Por último, el seguimiento a esos indicadores tiene que ser inclusivo y de preferencia no contencioso a nivel local: la escuela, más que ser la responsable porque no lleguen los libros de texto a las aulas, o que no lleguen apoyos a niños en riesgo de abandono escolar, es la víctima de malas decisiones tomadas en otras instancias de decisión. Los resultados de este seguimiento deben buscar de manera explícita la construcción de confianza mutua: de ahí la importancia para la legitimidad y efectividad de estos instrumentos la participación de los actores involucrados.



V. Hacia un concepto ampliado de AS en Educación (ASE): Desafíos y agenda pendiente

Como se desarrolló en el apartado anterior, una primera gran conclusión de esta comparación es que tenemos que mirar más que más que la punta del iceberg. El concepto de “AE” tiene una serie de sesgos que se centran en los síntomas más que en las causas de los problemas estructurales relacionados con el bajo nivel educativo. Estos sesgos incluyen la reducción de los criterios de éxito de las políticas educativas a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, la desatención en las características de los estudiantes y los factores socioeconómicos como indicadores de seguimiento, la concentración de sanciones en la última cadena de interacción -maestros y escuelas- que afecta a la comunidad educativa en su conjunto, y dificultades para movilizar a la ciudadanía en torno a la demanda de una mejor educación.

Por ello, se propone un modelo más amplio que denominamos “ASE” y que se inserta explícitamente

en un paradigma de derechos humanos. En particular, esta perspectiva busca que el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de los sistemas de protección social, incluyendo los educativos, se guíen por los principios de equidad y no discriminación –que incluyen la accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad, adecuación e incorporación de perspectiva de género- participación, transparencia y rendición de cuentas (Sepulveda Carmona y Nyst 2012).

Desde esta perspectiva, los mecanismos de ASE no solo pasan a ser elementos accesorios de una política educativa, sino que permiten, por un lado, utilizar mecanismos de reclamos legítimos, y por otro, recibir una serie de reparaciones en caso de violaciones de estos derechos, tal como veremos a continuación.

De igual manera, el modelo de ASE propuesto se basa en tres principios: generación de criterios amplios y justos



Presentación resultados MIA y conferencia de PAL, Xalapa, Veracruz, México, 2017. Foto: banco fotos MIA

respecto del éxito/fracaso de la política educativa; la identificación de responsables, responsabilidades y sanciones que incluyan la diversidad de factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el involucramiento activo de ciudadanos y comunidades para lograr que niños y jóvenes sigan aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Sobre qué pedir cuentas: resultados, contexto e insumos

Como vimos, el primer principio incluye una comprensión más amplia respecto a los fines de la educación más allá del resultado de pruebas estandarizadas, así como la utilización de las mediciones y evaluaciones para generar retroalimentación formativa a todas las partes involucradas. El esfuerzo inmenso que se está realizando para generar datos comparativos respecto a los aprendizajes requiere comunicar de manera clara cómo estos resultados se vinculan con la mejora a nivel local fuera y dentro de las aulas. Cómo estudiantes, maestros y padres pueden usar esta información para motivar a los alumnos a aprovechar sus oportunidades, a desarrollar sistemas de apoyo temprano a aquellos alumnos que muestren rezago de aprendizajes. Sin este esfuerzo doble esfuerzo de ampliar el foco de las evaluaciones hacia otros fines educativos y hacer explícitas las ligas entre evaluación y mejora educativa, se corre el riesgo de reproducir el sesgo del AE y centrarse exclusivamente en resultados de pruebas estandarizadas como único criterio de éxito educativo.

En términos más específicos, la agenda del ASE puede orientarse a tres grandes dimensiones: resultados, contexto e insumos, que han recibido menor atención que las políticas docentes, y que pueden tener mayor potencialidad para involucrar a los ciudadanos en el cambio que se requiere. Algunas propuestas específicas de esta agenda se pueden encontrar en el cuadro 3.

A quiénes pedir cuentas: cadena de mando y responsabilidades

Respecto del segundo principio, las acciones de ASE tienen que caracterizarse por incluir de manera explícita y prioritaria aquellos factores que favorecen la equidad y calidad de los sistemas educativos. Existe suficiente evidencia que muestra mayores retornos a los esfuerzos por mejorar las capacidades y motivaciones de los estudiantes por el aprendizaje, disminuir el peso

del contexto socioeconómico por medio de políticas y acciones afirmativas y compensatorias, y generar escuelas y maestros más solidarios. Es comprender y asumir las responsabilidades compartidas que tenemos como sociedad en su conjunto sobre la educación, y buscar el compromiso y el involucramiento para llevar a cabo las transformaciones necesarias que permitan romper con las causas estructurales y no solo se queden en los síntomas. Como mostró el cuadro 2, existe una serie muy amplia de políticas y programas gubernamentales y no gubernamentales orientados a disminuir el peso del contexto socioeconómico, ampliar la capacidad de los estudiantes y mejorar los insumos pedagógicos, técnicos, humanos y financieros para la construcción de escuelas más solidarias, con un clima que favorezca la motivación por el aprendizaje. Al respecto es vital comprender la cadena de mando completa para identificar responsables y sanciones que no se limiten al último eslabón, y comprender que las autoridades políticas y educativas hasta el momento han evadido mucha de la responsabilidad respecto de la implementación de políticas y programas necesarios para atender los factores bajo su responsabilidad.

Dentro de esta cadena, y utilizando los mecanismos de reclamos que permite la perspectiva de Derechos Humanos, al menos dos experiencias recientes ejemplifican a quién se puede pedir cuentas bajo esta perspectiva. Una tiene que ver con la adopción de los Principios de Abidjan (The Abidjan Principles 2019) donde explícitamente se incorporan los mecanismos de reclamos y reparación, incluyendo la posibilidad del litigio estratégico, como herramientas de la perspectiva de ASE. Otro ejemplo, es el índice del derecho a la educación (Results 2019), donde diversas organizaciones con presencia nacional-local pueden complementar sus acciones desde una perspectiva de derechos, incluyendo los informes oficiales del Alto Comisionado de Naciones Unidas, como mecanismos para ampliar el monitoreo y vigilancia de los contenidos del derecho a la educación.

Quién debe pedir cuentas: involucramiento ciudadano y articulaciones verticales

Respecto del tercer principio, una perspectiva de ASE debe incluir propuestas claras y coherentes para motivar a la participación de los niños, niñas y adolescentes, padres, maestros, autoridades políticas y educativas en un

Cuadro 3. Dimensiones y acciones del ASE

Dimensión calidad educativa UNESCO	Acciones de autoridades, sociedad, comunidades escolares y organizaciones civiles
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la equidad en el acceso y resultados educativos: que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje y su nivel máximo de desarrollo no importando su clase o cultura, promoviendo el acceso y la retención al sistema educativo • Garantizar la relevancia para promover aprendizajes significativos, según las exigencias sociales y el desarrollo personal, y fines educativos que representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad • Asegurar la pertinencia: que la educación incluya los contenidos que los individuos necesitan para desarrollarse en todos los sentidos • Monitorear la eficacia de los aprendizajes: asegurar la proporción de logro de los objetivos mínimos y planeados en la currículum escolar • Abatir el rezago educativo y de aprendizajes • Generar retroalimentación formativa a todas las partes involucradas usando la evaluación educativa para fines formativos.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la equidad y eficiencia de los sistemas educativo para disminuir el peso del contexto • Diseñar acciones para abatir las desigualdades regionales, de género y de origen étnico • Ampliar la participación de las comunidades educativas para acortar la brecha entre evaluación y mejora educativa, dentro y fuera de las escuelas • Generar política educativa y social para disminuir peso del contexto en los resultados de aprendizaje • Promover coordinación gubernamental de política educativa y política social para disminuir el peso del contexto
Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar actitudes estudiantes hacia la educación y la escuela • Supervisar y estimular las acciones para incrementar la motivación y disposición de los niños y niñas para aprender, • Permitir la inclusión frente a las discapacidades
Aportes materiales y humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Generar escuelas más incluyentes, motivantes y solidarias • Vigilar instalaciones de infraestructura escolar y el acceso a materiales educativos • Seguir presupuestos de políticas y programas relacionados al aprendizaje
Procesos de Enseñanza Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear el tiempo efectivo de aprendizaje, • Promover la formación inicial y continua del personal docente • Analizar los métodos de enseñanza y el tamaño de las clases • Evaluar pertinencia modelo curricular

Fuente: elaboración propia sobre dimensiones de calidad educativa de UNESCO (2004)

mismo frente: la confianza mutua para la mejora de los aprendizajes, y en segundo lugar, generar acciones estratégicas que complementen el acceso a la información local con seguimiento de políticas en toda la cadena de mando, y capacidad de modificar cursos de acción. Particularmente importante en este punto es articular de manera propositiva las acciones locales y nacionales de incidencia, participación y vigilancia ciudadana, por medio de la construcción de alianzas de organizaciones comunitarias, locales, regionales y nacionales.

En este punto, la experiencia innovadora y colaborativa de los CLA y de PAL puede dar pistas interesantes. Uno de los pilares de los CLA tiene que ver con el trabajo voluntario. Investigando las narrativas de los voluntarios de MIA (Hevia y Vergara-Lope 2019) se descubrió que para los estudiantes universitarios y voluntarios resultó motivante poder participar en una actividad limitada en el tiempo, con un propósito claro y con instrucciones precisas y expresan una intención clara de poder formarse en investigación. Pero hay más motivaciones que el saber

instrumental. Las narraciones de los voluntarios enfatizan que estar un día visitando hogares, donde muchos niños que van a la escuela no comprenden bien lo que leen, o saben sumar pero no restar, fue una de las lecciones más significativas de su participación en este proyecto.

De esta forma, las instituciones y personas que se han involucrado en la medición de aprendizajes tienen un interés particular en la educación de las niñas, niños y adolescentes, interés que se refuerza cuando se piensa en los propios hijos, hermanos, vecinos y en la necesidad urgente de contribuir de alguna manera para lograr una mejora sustantiva en sus habilidades básicas como la lectura y las matemáticas. Es digno de resaltar el hecho de que en un alto porcentaje nuestros voluntarios fueron personas jóvenes, quienes tienen aún fresca la percepción de la educación que han recibido en las escuelas de educación básica y que coinciden en el deseo de aportar “su granito de arena” para que la educación mejore. Así, en un contexto, como el mexicano, donde el trabajo voluntario es poco institucionalizado, la

experiencia de MIA resulta gratificante y genera confianza respecto a la participación de la sociedad civil para la solución de los problemas que afectan su entorno. A diferencia de las actividades solidarias comunes que desempeñan los mexicanos (en específico los padres y madres de familia) en torno a la educación, como la colaboración en la escuela a la hora de la entrada o la salida, el mantenimiento de los inmuebles y mobiliario (Butcher y Verduzco 2016), existen otras formas de involucramiento ciudadano por medio del trabajo voluntario.

Esta energía social resulta fundamental para potenciar acciones de ASE puesto que, por un lado, genera la “demanda” necesaria, por medio de la formación ciudadana e involucramiento a cientos de personas, desde una perspectiva de confianza y trabajo colaborativo, y por otro lado, por medio de la generación de acciones de monitoreo ciudadano a nivel local no contenciosas, sino colaborativas, que permitan una articulación vertical con los demás componentes del seguimiento a las políticas



Presentación resultados padres de familia, Xalapa, México, 2018. Foto: banco fotos MIA

Caja 1. Cómo MIA incluye acciones de ASE

La teoría del cambio del proyecto MIA pretende mejorar los aprendizajes básicos de los niños, niñas y jóvenes por medio de la innovación, participación ciudadana y trabajo colaborativo. Para ello, desarrollamos una estrategia que estamos poniendo en práctica a partir de 2019-2020 y consiste en proyectar la voz ciudadana para la mejora educativa por medio de la articulación de tres procesos: 1) generar datos independientes que muestren la intensidad y gravedad del rezago de aprendizajes en los estados del sureste mexicano; 2) diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas que puedan reproducirse dentro y fuera del aula; y 3) realizar un monitoreo ciudadano de las políticas educativas destinadas explícitamente a mejorar lectura y matemáticas: El Programa Fomento a la Calidad Educativa y la Política Nacional de Libros de Texto (Hevia et al. 2019; MIA 2017). La participación de voluntarios, facilitadores y comunidades educativas en los dos primeros procesos genera una “masa crítica” de personas interesadas en los aprendizajes que permita, por un lado, completar el monitoreo de las políticas educativas hasta el nivel local -revisar en cada escuela cómo se implementan (o no) las políticas de fomento a la calidad educativa y de libros de texto, y al mismo tiempo, ofrecer alternativas reales con estrategias que permitan mejorar los aprendizajes.

Con esto queremos resolver las principales limitaciones de los sistemas institucionales de controlaría social: En primer lugar, poder monitorear de manera independiente y vertical hasta el nivel de escuela las políticas educativas de atención al problema del rezago de aprendizajes básicos. Hemos generado un modelo de monitoreo de la cadena vertical en lo federal y estatal (MIA 2017), pero cuesta mucho conocer cómo y en qué se utilizan los recursos destinados a resolver este problema a nivel de escuela. Construir una masa crítica de voluntarios en los territorios interesados en mejorar los aprendizajes permite acceder a la “última milla”, a las escuelas con las que estamos desarrollado acciones de mejora educativa, manteniendo el foco en los aprendizajes y más que en los insumos: más que vigilar si la escuela está pintada, se propone monitorear si en sus bibliotecas escolares hay libros suficientes y relevantes para el interés de los niños y que puedan ser prestados a domicilio.

En segundo lugar, quizá lo más importante, articular las acciones voluntarias de participación permite dar sentido a las acciones de monitoreo y seguimiento presupuestal, puesto que buscamos conectar los intereses de la comunidad educativa -asociados a los aprendizajes de sus hijos- con los intereses de MIA y de otras organizaciones que promueven el control ciudadano para proyectar la voz de los ciudadanos. Teniendo claro que es posible mejorar los aprendizajes básicos por medio de intervenciones educativas cortas y baratas que requieren acceso a materiales impresos relevantes para los niños y niñas, cobra sentido demandar mejores bibliotecas escolares. De igual forma, si mostramos que hay rezagos importantes en matemáticas y las autoridades educativas mexicanas no han generado un programa nacional o estatal para enfrentar este rezago, tiene sentido demandar a las autoridades una política de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas.

En tercer lugar, articular el monitoreo ciudadano de políticas sustantivas, y los resultados de evaluaciones independientes sobre los aprendizajes con el diseño y reproducción de intervenciones educativas ofrece alternativas de “solución” propositivas y viables, como es la implementación de las estrategias pedagógicas desarrolladas por MIA, que vayan más allá de la denuncia a los sistemas de atención ciudadana establecidos. Tener estrategias de mejoramiento efectivas, que podemos compartir de manera gratuita con las comunidades escolares, permite ampliar la interacción sociedad-escuela a procesos de co-construcción -como la implementación de clubes de lectura- o la gestión conjunta entre la asociación de padres de familia y el director para acceder a programas estatales de fomento a la calidad de la educación.

educativas “macro”. Como el caso de MIA muestra, existen oportunidades para realizar acciones voluntarias y echar a andar esta energía, directamente en actividades de evaluación de los aprendizajes básicos, por medio de instrucciones claras, tareas específicas.

De igual manera, las experiencias llevadas a cabo por Pratham, en India, para conseguir voluntarios en localidades que se hagan responsables para fortalecer acciones para mejorar lectura y escritura han superado las expectativas respecto al interés que existe en la sociedad

por involucrarse, de una manera formativa y productiva, en la educación, más allá de la cooperación económica o de la supervisión respecto si la escuela está limpia o pintada, que podrían ser movilizadas para exigir mejores servicios educativos si estas exigencias se orientan a la mejora de los aprendizajes.

Retos para los interesados en potenciar ASE

La agenda para desarrollar e implementar el modelo de ASE, por último, implica una serie de retos para la comunidad de aprendizaje sobre Accountability. Se pueden identificar dos audiencias específicas: los expertos en AE, y los expertos en AS en ámbitos diferentes al tema educativo, cada una con retos específicos.

Por un lado, para los expertos en AE, un primer reto es identificar y desmontar los sesgos identificados, así como otros por caracterizar. Nuestra intención no es desconocer la importancia ni los avances que estos esfuerzos tienen para superar la crisis de aprendizajes, sino indicar cómo los sesgos tienen consecuencias y cómo se puede crear una agenda de ASE más orientada a las causas estructurales, más equilibrada en la identificación de responsables, responsabilidades y sanciones, y que requiera menos esfuerzos para movilizar a la población para exigir mejor educación. En este sentido, es necesario continuar con evaluaciones estandarizadas e identificar con claridad cuáles son las responsabilidades de los docentes y escuelas, siempre y cuando estas evaluaciones sean

formativas, se vinculen con más claridad a la mejora de los aprendizajes, a la valoración de las metas individuales y sociales de la educación, y no solo sirvan para el control hacia los docentes, y como excusa para la desregulación y eventualmente privatización de los sistemas públicos de educación. La investigación educativa ha generado suficiente evidencia y recomendaciones para fortalecer la mirada hacia las capacidades de los estudiantes, la construcción de escuelas más solidarias y la generación de políticas afirmativas que disminuyan el enorme peso del contexto socioeconómico, y que parecen temas más bien marginales dentro de la comunidad internacional dedicada a la AS en el campo de la educación, que sigue enfocada de manera desproporcionada en políticas de formación y selección docente.

Por otro lado, para los expertos en AS en ámbitos diferentes al educativo, el principal reto consiste en comprender que la responsabilidad de la educación es compartida, no hay un “único” responsable: no son (solo) los maestros, las escuelas, las autoridades políticas y/o la inadecuada provisión de material educativo los causantes de los bajos niveles educativos. En ese sentido, el reto es diseñar “teorías del cambio” que permitan distinguir cómo y a quién se les puede exigir respuestas por el éxito o fracaso de políticas (más allá de los resultados de las pruebas estandarizadas), donde interactúan tantos actores -estudiantes, maestros, directores, autoridades educativas, autoridades políticas locales y nacionales, donantes, sociedad en general, OSC, academia, etc. y donde todos tenemos una responsabilidad que asumir.

Notas

1. Para ver algunos ejemplos de la introducción de mecanismos de participación y rendición de cuentas en el campo de la salud, ver Boydell et al. (2018); Juárez et al. (2016); Nelson, Bloom, y Shankland (2018); para el caso del combate contra la pobreza, ver Ayliffe, Aslam, y Schjødt (2017); Bassett et al. (2012); UNDP y UNICEF (2011).
2. Ejemplos de las alianzas internacionales que fomentan la participación y rendición de cuentas en educación ver (GPE 2018; GPSA 2018), para ejemplos de agencias internacionales, ver (Holland 2017), para ejemplos de órganos de UNESCO, ver el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), (UNESCO 2018a). Para ejemplos de agencias donantes, ver el programa de Global Development and Population (Hewlett Foundation 2018)
3. Para problemas de implementación de acciones de AS ver (A. Banerjee et al. 2010; Fox 2015; Hevia 2015, 2018b)
4. Para algunos ejemplos sobre los efectos del AE en las reformas educativas a nivel global está en ver Gershberg, González, y Meade (2012^a); di Gropello (2004); Hanushek y Raymond (2004). El caso de Chile puede resultar paradigmático al respecto, ver Atria (2014); Bellei (2015); Falabella y de la Vega (2016)
5. Ver la página 20, “Efectos del AE en la comunidad educativa”.
6. Para analizar la discusión sobre efectos de las “escuelas chárter” o de la ley No Child Left Behind Act ver Anderson (2005); Giersch (2012); Peterson y West (2003); Wells, Slayton, y Scott (2002). Para el caso de Chile y las manifestaciones en contra del lucro, ver Atria (2014); Bellei (2015).
7. Un ejemplo de esto en Estados Unidos es el grupo Pearson y la discusión respecto al Common Core Standards (Simon 2015; Tampio 2015), algunos estudios sobre PISA for Development apuntan a similares resultados (Addey 2017)
8. Para una crítica de los efectos de las políticas de evaluación de desempeño en los sistemas educativos ver Aboites (2012); Ravitch (2011); Sánchez (2014).
9. Para una discusión sobre lo político del concepto de AS, ver Ayliffe, Aslam, y Schjødt (2017); Fox (2015, 2018); Joshi y Houtzager (2012).
10. En el original: “extent and capability of citizens to hold the state accountable and make it responsive to their needs”
11. En el original: “Social accountability” refers to the wide range of citizen and civil society organization (CSO) actions to hold the state to account, as well as actions on the part of government, media, and other societal actors that promote or facilitate these efforts (Malena & McNeil, 2010:1)
12. En el original: In practice, the concept includes a wide range of institutional innovations that both encourage and project voice. Insofar as social accountability builds citizen power vis-à-vis the state, it is a political process – yet it is distinct from political accountability of elected officials, where citizen voice is usually delegated to representatives in between elections. This distinction makes social accountability an especially relevant approach for societies in which representative government is weak, unresponsive, or non-existent (Fox 2015, 346)

13. Respecto del déficit democrático ver Joshi y Houtzager (2012), McGee y Gaventa (2011). Sobre metáforas espaciales, ver Goetz y Jenkins (2001), Isunza Vera (2006), O'Donnell (1998), Peruzzotti y Smulovitz (2006). Sobre estrategias anti-corrupción ver Baez-Camargo y Stahl (2016), sobre nuevos movimientos sociales ver Almén y Burell (2018), entre otros temas

14. Ver por ejemplo Bain et al. (2005), Bassett et al. (2012), World Bank (2016). Comparando los conceptos de Banco Mundial y OECD, Caddy y colaboradores proponen un sistema de clasificación sobre objetivos finales, de tres tipos: Scrutiny- Proximity-Engagement. Las iniciativas de escrutinio apuntan a mejorar la evaluación, el análisis y la revisión de las acciones gubernamentales. Las iniciativas de proximidad apuntan a reducir la "distancia" entre los ciudadanos y el gobierno al identificar las necesidades y preferencias de los ciudadanos. Las iniciativas de compromiso apuntan a incorporar a los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones (Caddy, Peixoto, y McNeil 2007:8-11)

15. Así, se han generado múltiples acciones de AS en campos como la salud (Balestra et al. 2018); presupuestos y combate a la pobreza en África, en campos de políticas y planeación, ingresos, presupuestos, gasto y provisión de servicios (McNeil y Malena 2010a); en protección social y asistencia social en África (Barrett 2008; Brownie 2014) y el uso de protestas en China como mecanismos de AS (Almén y Burell 2018).

16. Se han llevado a cabo diversos análisis para comprender la efectividad de la AS. Ver por ejemplo: Brownie (2014: 1), Fox (2015), Rocha Menocal y Sharma (2008:x-xi), Fox, Acheron, y Guillán (2017), Grandvoinet, Aslam, y Raha (2015), Joshi (2014).

17. Interacción mecanismos (Ayliffe, Aslam, y Schjødt 2017) demandas económicas (Balestra et al. 2018), importancia del contexto, ver Baez-Camargo y Stahl (2016), Caddy, Peixoto, y McNeil (2007:5), McGee y Gaventa (2011:19), McNeil y Malena (2010b:188), y Rocha Menocal y Sharma (2008:5).

18. En el original: Tactical SAcc approaches are bounded interventions (also known as tools) and they are limited to "society-side" efforts to project voice. Their theory of change assumes that access to information alone will motivate localized collective action, which will in turn generate sufficient power to influence public sector performance. Strategic SAcc approaches, in contrast, deploy multiple tactics, encourage enabling environments for collective action for accountability, and coordinate citizen voice initiatives with reforms that bolster public sector responsiveness. Reinterpreting evaluation evidence through this new lens, it turns out that the results of tactical approaches are indeed mixed, whereas the evidence of impacts of strategic approaches is much more promising. This interpretation points to the relevance of institutional change strategies that promote both "voice" and "teeth" (defined here as the state's institutional capacity to respond to citizen voice).

19. Ejemplos de ruta-corta/ruta-larga en educación están en Bruns, Filmer, y Patrinos (2011); di Gropello (2004), Meade y Gershberg (2008).

20. Para una discusión sobre el concepto de responsabilización, ver Cunill (2000)

21. Para mayor información, ver Adams (2017); Peterson y West (2003); Wells, Slayton, y Scott (2002)

22. Por ejemplo, Puryear identifica cinco elementos de todo sistema de AE: estándares, información, consecuencias, autoridad y capacidad (Puryear 2006; Winkler 2006)

23. Existen diferencias en el número y tipo de indicadores de la calidad de la educación que reporta la literatura. Para la discusión en América Latina, ver por ejemplo (Bonilla 2014; Braslavsky and Cosse 2006; Meza 2008).

24. Un indicador claro de este giro se puede observar en la centralidad que tuvo la cobertura educativa en los objetivos de desarrollo del milenio, y el énfasis en la calidad de los aprendizajes que tienen los objetivos de desarrollo sostenible (UNDP 2015, 2018b)
25. Para mayor discusión sobre el uso de las evaluaciones en ALC ver Iaies (2003), Martínez Rizo (2008), Meza (2008)
26. Sobre Efecto PISA, ver Busso y Ambrus (2016), Engel (2015), Font et al. (2009), Grek (2009); Hanberger (2014)
27. Críticas a los efectos de simplificación en (Bogotch, Mirón, y Biesta 2007:97); dudas sobre la validez de los resultados (Torrance 2017); la reducción de los planes de estudio (Herman, Aschbacher, y Winters 1992:5–6), diversos efectos en la escuela y motivación (Schneider, Feldman, y French 2016:67), incremento de ansiedad de estudiantes (Huerta-Macías 2002:338); desmotivación por el aprendizaje (ARG 2002:2); la falta de correspondencia entre el contenido de la prueba, el plan de estudios y la instrucción (Herman, Aschbacher, y Winters 1992:5–6; Shepard 2006).
28. En el original: The goal of social justice education is to enable people to develop the critical analytical tools necessary to understand oppression and their own socialization within oppressive systems, and to develop a sense of agency and capacity to interrupt and change oppressive patterns and behaviors in themselves and in the institutions and communities of which they are a part (Bell 2007:2)
29. Al respecto ver (CCSSO 2014; Cochran-Smith et al. 2018; Darling-Hammond 2014). La discusión de la nueva ley educativa Every Student Succeeds Act (2015) permite ver mucha de la nueva discusión académica sobre la medida de éxito de una política educativa (Darling-Hammond et al. 2016; Strobach 2018), criticando el escaso valor que aportan a las escuelas si no vienen acompañadas de inversión de recursos humanos y liderazgo escolar (Elmore 2010).
30. Por ejemplo, el proyecto Jànadoo en Senegal ha trabajado en el cuidado medioambiental (Lartes-Ifan 2018) y el proyecto MIA en México ha desarrollado instrumentos para evaluar el manejo emociones y cuidado del cuerpo (Vergara-Lope, Hevia, y Velázquez 2019)
31. Al respecto ver Darling-Hammond et al. (2016), Strobach (2018), Sobre nuevos instrumentos de medición ver Bae (2018); Stosich, Snyder, y Wilczak (2018), sobre orientación al aprendizaje ver Gebril (2018). Sobre importancia de conocimiento extra-escolar ver Bourke, O'Neill, y Loveridge (2018). Ejemplos empíricos sobre cómo rediseñar estos instrumentos en Virginia (Haun 2018), Massachusetts (French 2018), California (Bush-Mecenas et al. 2018), Vermont (Fowler 2018), Tennessee y Ohio (Hillman, Hicklin Fryar, y Crespín-Trujillo 2018)
32. En el original: Some say that ASER leads to greater accountability; we say ASER leads to understanding, ownership and responsibility for action
33. Estos argumentos se desarrollan, por ejemplo, en Mexicanos Primero (2012^a), OECD (2012); Sanches y Jacinto (2014); Santiago et al. (2012); Vegas (2005); World Bank (2018)
34. On average across OECD countries, a socio-economically disadvantaged girl who lives in a single-parent family in a rural area, has an immigrant background, speaks a different language at home from the language of instruction, had not attended pre-primary school, had repeated a grade, and is enrolled in a vocational track has an 83 percent probability of being a low performer (OECD 2016:13–14)
35. Las recomendaciones específicas para mejorar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe son: reemplazo mecanismo de repetición; expansión educativa para educación preescolar; participación de los padres y apoyo a estudiantes vulnerables; políticas y prácticas para la equidad de género; políticas y prácticas para la equidad

entre estudiantes indígenas y no indígenas; medidas para paliar asociación de desigualdades socioeconómicas en el logro académico; desarrollo de programas que refuercen estrategias y prácticas del aula; relevancia de contar con materiales educativos individuales dentro del aula; fortalecer los programas de formación inicial docente; apoyo a estudiantes vulnerables y a escuelas que los atienden; mejorar la focalización de las políticas educativas y sociales; Fortalecimiento de capacidades de enseñanza y gestión educativa para el desarrollo armónico de los estudiantes; equidad en el acceso y retención escolar para una mayor inclusión social y desarrollo de capital social en el entorno escolar (UNESCO 2015).

36. Las recomendaciones específicas de la OCDE son: Desmontar las múltiples barreras para el aprendizaje; Crear ambientes de aprendizaje exigentes y de apoyo en la escuela; Proporcionar apoyo correctivo lo antes posible; Fomentar la participación de los padres y las comunidades locales; Inspirar a los estudiantes a aprovechar al máximo las oportunidades de educación disponibles; Identificar a los estudiantes de bajo rendimiento y diseñar estrategias de política adaptada; Proporcionar apoyo dirigido a escuelas y/o familias desfavorecidas; Ofrecer programas especiales para estudiantes inmigrantes, minoritarios y rurales; Abordar los estereotipos de género y ayudar a las familias monoparentales; Reducir las desigualdades en el acceso a la educación temprana y limitar el uso de la clasificación de los estudiantes. (OECD 2016, 15)

37. Al respecto ver 10 por la educación (2016), CCAE (2014), Mexicanos Primero (2012b, 2012a)

38. “performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as a means of incentive, control, attrition and change” (Ball 2003, 216).

39. Sobre efectos no intencionales de pruebas en docentes ver Adams (2017), Day y Smethem (2009:142), sobre efecto en identidades personales (Day y Smethem 2009), poca participación s en las decisiones que los afectan (Murphy 2018), “En otras palabras, este régimen de rendición de cuentas proporciona la infraestructura para mantener una mirada constante sobre los acontecimientos de las escuelas locales, incluido el desempeño de los maestros, lo que permite a los organismos burocráticos y no burocráticos gobernar las escuelas a distancia (Rose 1999a; Ball 2003, 2008; Lingard, Creagh, y Vass 2012). Al mismo tiempo, proporciona las métricas contra las cuales los maestros pueden medirse a sí mismos, ubicándolos en estados perpetuos de comparación con sus compañeros y antiguos seres para ser más “efectivos” y “excelentes” (Ball 2015)” (Holloway and Brass 2018, 2) En el original: In other words, this accountability regime provides the infrastructure to keep a constant gaze on local school happenings, including teacher performance, allowing bureaucratic and non-bureaucratic bodies to govern schools from a distance (Rose 1999a; Ball 2003, 2008; Lingard, Creagh, and Vass 2012). Simultaneously, it also provides the metrics against which teachers can measure themselves, situating them within perpetual states of comparison against their peers and former selves to be more ‘effective’ and ‘excellent’ (Ball 2015, Holloway y Brass 2018:2)

40. Sobre efecto negativo AE en jóvenes de color en California ver (Abrica 2018). Sobre deterioro de clima escolar y aumento estrés laboral ver Ball (2003); Easley II y Tulowitzki (2016); Greany (2016); Saeki et al. (2018),

41. Algo similar pasa en Pakistán, donde ASER-Pakistan lidera las evaluaciones ciudadanas y, con estos resultados, genera intervenciones educativas que permitan que más niños y adolescentes puedan leer y hacer cálculos (Jamil y Saeed 2018).

Bibliografía

- 10 por la educación. 2016. "10 Por La Educación." *10 Por La Educación*. Retrieved March 30, 2016 (<http://www.10porlaeducacion.org/>).
- Aboites, Hugo. 2012. *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. México: UAM; CLACSO; Itaca.
- Abrika, Elvira J. 2018. "How to Measure Student Success? Toward Consideration of Student Resilience as a Metric of Success in Institutional Accountability Frameworks." *Community College Journal of Research and Practice* 42(7-8):569-73.
- ACNUDH. 2019. "Relator especial sobre el derecho a la educación." Retrieved June 13, 2019 (<https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>).
- Adams, Gill. 2017. "Using a Narrative Approach to Illuminate Teacher Professional Learning in an Era of Accountability." *Teaching and Teacher Education* 67:161-70.
- Addey, Camilla. 2017. "Elite Ethnography: Researching inside PISA for Development." Atlanta, GE: CIES Conference.
- Alarcón, Jorge, Moyra Castro, Claudio Frites, and Carla Gajardo. 2015. "Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento." *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 41(2):287-303.
- Almén, Oscar and Mattias Burell. 2018. "Social Accountability as Social Movement Outcome: Protests in a Chinese City." *Social Movement Studies*.
- Ampratwum, Edward, Maxwell Agyei Ashon, and Regina Tetteh. 2014. *State of Infrastructure in Ghanaian Schools. Briefing paper*. 15-1. CDD-Ghana.
- Anagnostopoulos, Dorothea, Stacey A. Rutledge, and Rebecca Jacobsen. 2013. *The Infrastructure of Accountability: Data Use and the Transformation of American Education*. Harvard Education Press.
- Anderson, Lee W. 2005. "The No Child Left Behind Act and the Legacy of Federal Aid to Education." *Education Policy Analysis Archives* 13:24.
- ANSA-EAP. 2019. "Checkmyschool.Org | Promoting Transparency and Social Responsibility, One School at a Time! – Just Another WordPress Site." Retrieved June 14, 2019 (<https://www.checkmyschool.org/>).
- Apple, Michael W. 2003. *The State and the Politics of Knowledge*. 1 edition. New York ; London: Routledge.
- ARG. 2002. *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: Assessment Reform Group; University of Cambridge Faculty of Education.
- Atria, Fernando. 2014. *Derechos sociales y educación: Un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: Lom Ediciones.
- Ayers, William, Therese M. Quinn, and David Stovall. 2009. *Handbook of Social Justice in Education*. New York; London: Routledge.
- Ayliffe, Tamsin, Ghazia Aslam, and Rasmus Schjødt. 2017. *Social Accountability in the Delivery of Social Protection. Final Research Report*. London: Development Patways Limited.
- Backhoff, Eduardo and Sofía Contreras Roldán. 2014. "Corrupción de la medida' E inflación de los resultados de ENLACE." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(63):1267-83.
- Bae, Soung. 2018. "Redesigning Systems of School Accountability: A Multiple Measures Approach to Accountability and Support." *Education Policy Analysis Archives* 26:1-32.
- Baez-Camargo, Claudia and Franziska Stahl. 2016. *Social Accountability A Practitioner's Handbook*. Basel: Basel Institute on Governance.

- Bain, Katherine, Franka Braun, Jaime Saavedra, and others. 2005. *Voice and Accountability in Transfer Programs in Latin America and the Caribbean*. Washington: The World Bank.
- Baird, Jo-Anne, Therese N. Hopfenbeck, Paul Newton, Gordon Stobart, and Anna T. Steen-Utheim. 2014. *State of the Field Review. Assessment and Learning*. Oslo: Norwegian Knowledge Centre for Education.
- Baker, Tom and Ally Krupar. 2018. "Who Is Accountable for the Right to Education?" *GPE*. Retrieved June 14, 2019 (<https://www.globalpartnership.org/blog/who-accountable-right-education>).
- Balestra, Giulietta Luul, Jashodhara Dasgupta, Yatirajula Kanaka Sandhya, and Jenevieve Mannell. 2018. "Developing Political Capabilities with Community-Based Monitoring for Health Accountability: The Case of the Mahila Swasthya Adhikar Manch." *Global Public Health* 0(0):1–12.
- Ball, Stephen J. 2003. "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity." *Journal of Education Policy* 18(2):215–28.
- Ball, Stephen J. 2012. *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Routledge.
- Ball, Stephen J. 2013. *The Education Debate*. 2 ed. Policy Press.
- Ball, Stephen J. 2015. "Education, Governance and the Tyranny of Numbers." *Journal of Education Policy* 30(3):299–301.
- Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, and Michael Walton. 2016. *Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India. Working Paper. 22746*. Washington: National Bureau of Economic Research.
- Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, Daniel Kenniston, Stuti Khemani, and Marc Shotland. 2007. "Can Information Campaigns Raise Awareness and Local Participation in Primary Education?" *Economic and Political Weekly* 42(15):1365–72.
- Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stuti Khemani. 2010. "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India." *American Economic Journal: Economic Policy* 2(1):1–30.
- Banerjee, Abhijit, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Linden. 2017. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India." *Quarterly Journal of Economics* 122(3):1235–64.
- Banerjee, Pallavi Amitava. 2016. "A Systematic Review of Factors Linked to Poor Academic Performance of Disadvantaged Students in Science and Maths in Schools" edited by S. Lamb. *Cogent Education* 3(1).
- Banerji, Rukmini. 2000. "Poverty and Primary Schooling Field Studies from Mumbai and Delhi." *Economic and Political Weekly* XXIII:795–802.
- Banerji, Rukmini. 2013. "The Birth of ASER." *Learning Curve* 2013:85–88.
- Banerji, Rukmini, Suman Bhattacharjea, and Wilima Wadhwa. 2013. "The Annual Status of Education Report (ASER)." *Research in Comparative and International Education* 8(3):387.
- Barr, Abigail M., Frederick Mugisha, Pieter Serneels, and Andrew L. Zeitlin. 2012. "Information and Collective Action in the Community Monitoring of Schools : Field and Lab Experimental Evidence from Uganda."
- Barrett, Stephen. 2008. "Achieving Accountability in Cash Transfer Programmes: The Case of the Social Protection Rights Component of the Kenya Hunger Safety Net Programme." Pp. 140–53 in *Compendium of Papers Presented at the International Conference on Social Protection for the Poorest, 8th–10th September*. Development Research and Training & Chronic Poverty Research Centre.
- Basic Education Coalition. 2019. "Success Stories of How Global Basic Education Transforms the Lives of Real Children." *Basic Education Coalition*. Retrieved June 14, 2019 (<https://www.basiced.org/impact-qualitative>).
- Bassett, Lucy, Sara Giannozzi, Lucian Pop, and Dena Ringold. 2012. *Rules, Roles and Controls. Governance in Social Protection with an Application to Social Assistance*. 1206. Washington DC: The World Bank.
- Bell, Lee Anne. 2007. "Theoretical Foundations for Social Justice Education." Pp. 1–14 in *Teaching for Diversity and Social Justice*, edited by M. Adams, L. A. Bell, and P. Griffin. New York; London: Routledge.

- Bellei, Cristián. 2015. *El Gran Experimento: Mercado y Privatización de La Educación Chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Blanco, Emilio. 2013. *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Bogotch, Ira, Luis Mirón, and Gert Biesta. 2007. "Effective for What; Effective for Whom? Two Questions SESI Should Not Ignore." Pp. 93–110 in *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education*, edited by T. Townsend. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bonilla, Luis. 2014. *La calidad de la educación. Ideas para seguir transformando la educación Venezolana*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. 2001. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bourke, Roseanna, John O'Neill, and Judith Loveridge. 2018. "What Starts to Happen to Assessment When Teachers Learn about Their Children's Informal Learning?" *The Australian Educational Researcher* 45(1):33–50.
- Boyd, Donald, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, and James Wyckoff. 2008. "The Impact of Assessment and Accountability on Teacher Recruitment and Retention: Are There Unintended Consequences?" *Public Finance Review* 36(1):88–111.
- Boydell, V., S. Neema, K. Wright, and K. Hardee. 2018. "Closing the Gap between People and Programs: Lessons from Implementation of Social Accountability for Family Planning and Reproductive Health in Uganda." *African Journal of Reproductive Health* 22(1):73–84.
- Braslavsky, Cecilia and Gustavo Cosse. 2006. "Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones." *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 4(2):1–26.
- Brownie, Eve. 2014. *Social Protection Accountability*. 1178. Birmingham: GSDRC, University of Birmingham.
- Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work : New Evidence on Accountability Reforms*. Washington D.C.: World Bank.
- Burgess, Simon, Deborah Wilson, and Jack Worth. 2010. *A Natural Experiment in School Accountability: The Impact of School Performance Information on Pupil Progress and Sorting*. Working Paper. 10/246. Bristol: CMPO-University of Bristol.
- Burns, Nancy, Kay Lehman Schlozman, and Sidney Verba. 2001. *The Private Roots of Public Action: Gender, Equality, and Political Participation*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bush, Kenneth. 2009. *A Handbook for Applying Peace & Conflict Impact Assessment (PCIA) to PEACE III Projects*. Ulster: INCORE; University of Ulster; UN University.
- Bush-Mecenas, Susan, David Montes de Oca, Julie Marsh, and Heather Hough. 2018. "Seeing the Whole Elephant': Changing Mindsets and Empowering Stakeholders to Meaningfully Manage Accountability and Improvement." *Education Policy Analysis Archives* 26:10.
- Busso, Matías and Steven Ambrus. 2016. "América Latina, El Caribe y PISA: Un largo camino por recorrer." *Ideas Que Cuentan: BID*. Retrieved December 13, 2016 (<http://blogs.iadb.org/Ideasquecuentan/2016/12/13/america-latina-el-caribe-y-pisa-un-largo-camino-por-recorrer/>).
- Butcher, Jacqueline and Gustavo Verduzco. 2016. *Acción voluntaria y voluntariado en México*. México: Fundación Telefónica.
- Caddy, Joanne, Tiago Peixoto, and Mary McNeil. 2007. *Beyond Public Scrutiny Stocktaking of Social Accountability in OECD Countries: Stocktaking of Social Accountability in OECD Countries*. Paris; Washington: OECD Publishing; The World Bank.
- Cárdenas, Sergio. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Mexico. Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report*. Mexico: UNESCO; GEM.
- Castells, Manuel. 2004. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

- CCA. 2014. "Consejo ciudadano autónomo por la educación." Retrieved October 6, 2014 (<http://ccaemexico.wordpress.com/>).
- CCSSO. 2014. *Next-Generation Accountability Systems: An Overview of Current State Policies and Practices*. Washington: CCSSO-Center for American Progress and the Council of Chief State School Officers.
- Cernigoi, Adrienne. 2015. "NGO Targets India's Soft Skills Gap." *Philanthropy Age*. Retrieved September 15, 2015 (<https://www.philanthropypage.com/education/ngo-targets-indias-soft-skills-gap>).
- Clarke, Matthew. 2012. "The (Absent) Politics of Neo-Liberal Education Policy." *Critical Studies in Education* 53(3):297–310.
- Cochran-Smith, Marilyn, Molly Cummings Carney, Elizabeth Stringer Keefe, Wen-Chia Chang, Stephani Burton, M. Beatriz Fernandez, Andrew F. Miller, Juan Gabriel Sanchez, and Megina Baker. 2018. *Reclaiming Accountability in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, David K., James P. Spillane, and Donald J. Peurach. 2018. "The Dilemmas of Educational Reform." *Educational Researcher* 47(3):204–12.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campell, Carol J. Hobson, Alexander M. Mood, Frederic Weinfeld, and Robert York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Collier, David. 1993. "The Comparative Method." in *Political Science: The State of the Discipline II*, edited by A. W. Finifter. Washington: APSA.
- Cortés, Omar. 2015. *Evaluación del gasto educativo en México. Reporte de investigación*. 9. México: CESOP.
- Cortina, Regina and Constanza Lafuente. 2018. "Sólo la educación de calidad cambiará a México": El caso de Mexicanos Primero." Pp. 47–68 in *Política educativa, actores y pedagogía*, edited by C. Ornelas, M. A. Navarro-Leal, and Z. Navarrete-Cazales. México: Plaza y Valdés; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Corvalán, Javier. 2006. "Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación." Pp. 11–18 in *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, edited by J. Corvalán and R. R. McMeekin. Santiago: Cide : Preal.
- Crosso, Camila, Mercedes Mayol, and Mikel Eigbar, eds. 2018. *El Derecho a La Educación y al Cuidado En La Primera Infancia: Perspectivas Desde América Latina y El Caribe*. Sao Paulo: CLADE; OMEP; Educo.
- Cunill, Nuria. 2000. "Responsabilización por el control social." Pp. 297–327 in *La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana*. Vol. 128, edited by Consejo Científico del CLAD. Buenos Aires: CLAD; BID; EUDEBA.
- Custer, Samantha, Elizabeth M. King, Tamar Manuelyan Atinc, Lindsay Read, and Tanya Sethi. 2018. *Toward Data-Driven Education Systems*. Washington: Center for Universal Education. Brookings.
- Dagnino, Evelina. 2006. "Sociedad civil, participación y ciudadanía ¿De qué estamos hablando?" Pp. 223–42 in *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil : participación ciudadana y control social*, edited by E. Isunza Vera and A. Olvera. México D.F.: MA Porrúa; CIESAS; Universidad Veracruzana.
- Danforth, Scot. 2015. "Social Justice and Technocracy: Tracing the Narratives of Inclusive Education in the USA." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37(4):582–99.
- Darling-Hammond, Linda. 2014. *Next Generation Assessment: Moving beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda and Carol Ascher. 1991. "Creating Accountability in Big City School Systems." *Urban Diversity Series* 102:48.
- Darling-Hammond, Linda, Soung Bae, Channa M. Cook-Harvey, Livia Lam, Charmaine Mercer, Anne Podolsky, and Elizabeth Leisy Stosich. 2016. *Pathways to New Accountability Through the Every Student Succeeds Act*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Day, Christopher and Lindsey Smethem. 2009. "The Effects of Reform: Have Teachers Really Lost Their Sense of Professionalism?" *Journal of Educational Change* 10(2–3):141–57.

- De Hoyos Navarro, Rafael E., Orazio Pietro Attanasio, and Costas Meghir. 2019. *Can Scholarships Increase High School Graduation Rates? Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico*. Washington: The World Bank.
- De la Vega, Luis Felipe. 2016. "Revisitando la relación entre accountability y mejoramiento educativo: lecciones desde la implementación de planes de mejoramiento de la subvención escolar preferencial." Tesis doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Dee, Thomas S. and Brian Jacob. 2011. "The Impact of No Child Left Behind on Student Achievement." *Journal of Policy Analysis and Management* 30(3):418–46.
- Duckworth, Cheryl Lynn, Barb Allen, and Teri Triguba Williams. 2012. "What Do Students Learn When We Teach Peace? A Qualitative Assessment of a Theater Peace Program." *Journal of Peace Education* 9(1):81–99.
- Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael Kremer. 2015. "School Governance, Teacher Incentives, and Pupil–Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools." *Journal of Public Economics* 123:92–110.
- Easley II, Jacob and Pierre Tulowitzki, eds. 2016. *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership*. London ; New York: Routledge.
- Echeverría, Pedro. 2014. "Rebelion. El Fracaso Educativo En México Culpa de Gobierno y Empresarios, No de Maestros." Retrieved November 30, 2018 (<https://www.rebelion.org/noticia.php?id=189367>).
- ECOZI. 2019. "Review Of The Curriculum." Retrieved June 14, 2019 (<https://www.ecozi.co.zw/campaigns/review-of-the-curriculum.html>).
- Elmore, Richard. 2010. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Engel, Laura C. 2015. "Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain." *European Education* 47(2):100–116.
- Estados Unidos Mexicanos. 2017. *Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos*. México: Última reforma publicada DOF 15 septiembre 2017.
- Ezati, Betty Akullu, Aramanzan Madanda, and Josephine Ahikire. 2018. "Improving Learning in Rural Lower Primary School through Provision of Informal ECD: Lessons from an NGO Model in Uganda." *Journal of Education and E-Learning Research* 5(1):51–59.
- Falabella, Alejandra and Luis Felipe de la Vega. 2016. "Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno." *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 42(2):395–413.
- Fernald, Lia C. H., Paul Gertler, and Lynnette M. Neufeld. 2008. "Role of Cash in Conditional Cash Transfer Programmes for Child Health, Growth, and Development: An Analysis of Mexico's Oportunidades." *Lancet* 371(9615):828–37.
- Flessa, Joseph, Daniela Bramwell, Magdalena Fernandez, and José Weinstein. 2018. "School Leadership in Latin America 2000–2016." *Educational Management Administration & Leadership* 46(2):182–206.
- Font, Carles Monereo, Montserrat Castelló Badia, Isabel Gómez Alemany, Marcelúli Canal Besora, David Duran Gisbert, Rafel Lemus Arce, Patrik Cerrato Alonso, Mariona Corcelles Seuba, Montserrat Núñez Castilla, Sonia Serrano de Lamo, Ibis Marlene Álvarez Valdivia, Laura Vicente Villanueva, and Monique Boekaerts. 2009. *Pisa como excusa.: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Fontdevila, Clara, Antoni Verger, and Marina Avelar. 2019. "The Business of Policy: A Review of the Corporate Sector's Emerging Strategies in the Promotion of Education Reform." *Critical Studies in Education* 0(0):1–16.
- Fowler, Amy. 2018. "Multiple Perspectives Accountability Systems: A Perspective from Vermont." *Education Policy Analysis Archives* 26:11.
- Fox, Jonathan. 2007. *Accountability Politics: Power and Voice in Rural Mexico*. New York: Oxford University Press.
- Fox, Jonathan. 2015. "Social Accountability: What Does the Evidence Really Say?" *World Development* 72:346–61.

- Fox, Jonathan, Joy Acheron, and Aránzazu Guillán. 2016. *Doing Accountability Differently. u4 Issues*. 4. Anti-Corruption Resource Centre.
- Fox, Jonathan, Joy Acheron, and Aránzazu Guillán. 2017. *Construyendo la rendición de cuentas de manera diferente. Una propuesta para la integración vertical del monitoreo y la incidencia pública. u4 Issues*. 4. Anti-Corruption Resource Centre.
- French, Dan. 2018. "Massachusetts Consortium for Innovative Education Assessments: Creating a Grassroots Accountability System to Leverage State Policy Change." *Education Policy Analysis Archives* 26:16.
- Fuhrman, Susan. 2004. "Introduction." Pp. 3–14 in *Redesigning Accountability Systems for Education*, edited by S. Fuhrman and R. F. Elmore. New York: Teachers College Press.
- Fuhrman, Susan and Richard F. Elmore, eds. 2004. *Redesigning Accountability Systems for Education*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. New York ; London: Routledge.
- Fullan, Michael. 2010. "Positive Pressure." Pp. 119–30 in *Second International Handbook of Educational Change*, edited by A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins. Dordrecht; London: Springer.
- Gebril, Atta. 2018. "Test Preparation in the Accountability Era: Toward a Learning-Oriented Approach." *TESOL Journal* 9(1):4–16.
- Gershberg, Alec Ian, Pablo Alberto González, and Ben Meade. 2012. "Understanding and Improving Accountability in Education: A Conceptual Framework and Guideposts from Three Decentralization Reform Experiences in Latin America." *World Development* 40(5):1024–41.
- Giersch, Jason. 2013. "Aiming for Giants: Charter School Legislation and the Power of Teacher Unions." *Education and Urban Society* 46(6):653–71.
- Gil Antón, Manuel. 2013. *La reforma educativa*. México: El Colegio de México A.C.
- Gil, Elizabeth and Taeyeon Kim. 2018. "Response to 'Redesigning Systems of School Accountability': Addressing Underlying Inequities." *Education Policy Analysis Archives* 26:9.
- Goetz, Anne Marie and Rob Jenkins. 2001. "Hybrid Forms Of Accountability: Citizen Engagement in Institutions of Public-Sector Oversight in India." *Public Management Review* 3(3):363–83.
- Gondol, Jan and Nicole Allen. 2015. "Open Government Partnership as a Platform for Advancing Open Education Policy." *Open Praxis* 7(3):273–80.
- Góngora, Janette and Javier Jiménez, eds. 2015. *La reforma educativa en el pacto por México*. México: UAM.
- Gove, Amber and Peter Cvelich. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice. REVISED EDITION*. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- GPE. 2018. "Home | Global Partnership for Education." *The Global Partnership for Education*. Retrieved January 8, 2019 (<https://www.globalpartnership.org/>).
- GPSA. 2018. "Global Partnership for Social Accountability | The World Bank." Retrieved January 8, 2019 (<https://www.thegpsa.org/>).
- GPSA. 2019. "Initiating a Long-Term Nationwide Process of Social Accountability in the Education Sector: The Experience of the 'My School' Project in Moldova | Global Partnership for Social Accountability." Retrieved June 14, 2019 (</stories/initiating-long-term-nationwide-process-social-accountability-education-sector-experience->).
- Grandvoinet, Helene, Ghazia Aslam, and Shomikho Raha. 2015. *Opening the Black Box: The Contextual Drivers of Social Accountability*. Washington: The World Bank.
- Greany, Toby. 2016. "Innovation Is Possible, It's Just Not Easy: Improvement, Innovation and Legitimacy in England's Autonomous and Accountable School System." *Educational Management Administration & Leadership* 46(1):65–85.

- Gregosz, David, ed. 2014. *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina*. Santiago: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Grek, Sotiria. 2009. "Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe." *Journal of Education Policy* 24(1):23–37.
- Grimaldi, Emiliano. 2012. "Neoliberalism and the Marginalisation of Social Justice: The Making of an Education Policy to Combat Social Exclusion." *International Journal of Inclusive Education* 16(11):1131–54.
- di Gropello, Emanuela. 2004. *Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin America*. 3453. Washington DC: The World Bank.
- Grugel, Jean and Pia Riggirozzi. 2018. "New Directions in Welfare: Rights-Based Social Policies in Post-Neoliberal Latin America." *Third World Quarterly* 39(3):527–43.
- Hanberger, Anders. 2014. "What PISA Intends to and Can Possibly Achieve: A Critical Programme Theory Analysis." *European Educational Research Journal* 13(2):167–80.
- Hanushek, Eric A. and Margaret Raymond. 2004. *Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?* 10591. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, Eric A. and Ludger Wößmann. 2007. *Calidad de la educación y crecimiento económico*. 39. Santiago: PREAL.
- Harvey, David. 2013. *Breve historia del neoliberalismo*. 3a. reimpression. Madrid: Akal.
- Hattie, John. 2003. *Teachers Make a Difference, What Is the Research Evidence?* Melbourne: Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference.
- Haun, Billy. 2018. "Making Performance Assessments Part of Accountability." *Education Policy Analysis Archives* 26:1–9.
- Herman, Joan L., Pamela R. Aschbacher, and Lynn Winters. 1992. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hevia, Felipe J. 2014. *Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad-gobierno en la educación básica en Veracruz a inicios del siglo XXI*. México: CIESAS.
- Hevia, Felipe J. 2015. "Construcción de capacidades estatales y patrones de relación gobierno-ciudadanos en México: Un análisis del nivel subnacional." *Revista Del CLAD Reforma y Democracia* 62:107–34.
- Hevia, Felipe J. 2016a. "Los riesgos de los programas de transferencias condicionadas y la construcción de ciudadanía: El caso de Progreso/Oportunidades de México." *Reflexión Política* 18(35):28–41.
- Hevia, Felipe J. 2016b. *Monitoreo ciudadano en México: Participación ciudadana para mejorar la provisión de servicios públicos*. México: CIDE; CLEAR.
- Hevia, Felipe J. 2017. "Dinámicas de relación sociedad-estado en la educación en Veracruz, México." *Revista Perfiles Latinoamericanos* 25(49):169–94.
- Hevia, Felipe J. 2018. "¿Información, consulta o participación activa? Construcción de una tipología de participación ciudadana en evaluaciones educativas." *Reformas y Políticas Educativas* 3.
- Hevia, Felipe J. and Oswaldo Antonio. 2017. "Relaciones contenciosas y capacidades estatales en la educación. El caso del movimiento magisterial de 2013-2014 en Veracruz." in *Legitimidad cuestionada*, edited by D. Guillén and A. Monsiváis. Tijuana: COLEF.
- Hevia, Felipe J., Elisa Saldaña, Ana Viveros, and Samana Vergara-Lope. 2019. "Monitoreo ciudadano al gasto educativo: Seguimiento a políticas de lectura y matemáticas en el Caribe mexicano." *En Dictamen*.
- Hevia, Felipe J. and Samana Vergara-Lope. 2016. "Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: Validación de la medición independiente de aprendizajes." *Innovación Educativa* 16(70):85–110.
- Hevia, Felipe J. and Samana Vergara-Lope. 2019. "Características, satisfacción vital y valores entre voluntarios en México. Evidencias de un proyecto educativo." *Espiral Estudios sobre Estado y sociedad (eISSN: 2594-021X)* 26(76):135–82.

- Hewlett Foundation. 2018. "Global Development and Population." *Hewlett Foundation*. Retrieved January 8, 2019 (<https://hewlett.org/programs/global-development-and-population/>).
- Hillman, Nicholas W., Alisa Hicklin Fryar, and Valerie Crespín-Trujillo. 2018. "Evaluating the Impact of Performance Funding in Ohio and Tennessee." *American Educational Research Journal* 55(1):144–70.
- Holland, Jeremy. 2017. *What Works for Social Accountability? Findings from DFID's Macro Evaluation*. Policy Briefing. London: DfID.
- Holloway, Jessica and Jory Brass. 2018. "Making Accountable Teachers: The Terrors and Pleasures of Performativity." *Journal of Education Policy* 33(3):361–82.
- Hopkins, David. 2008. *Hacia una buena escuela: Experiencias y lecciones*. Santiago, Chile: Area de Educación Fundación Chile.
- Hout, Michael and Stuart W. Elliott, eds. 2011. *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Hubbard, Paul. 2008. *Putting the Power of Transparency in Context: Information's Role in Reducing Corruption in Uganda's Education Sector*. Working Paper. 136. Center for Global Development.
- Huerta-Macías, Ana. 2002. "Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions." Pp. 338- in *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, edited by J. C. Richards and W. A. Renandya. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Hursh, David W. 2015. *The End of Public Schools: The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*. New York ; London: Routledge.
- Iaies, Gustavo, ed. 2003. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de Las evaluaciones de calidad educativa*. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO.
- INEE. 2018a. *Panorama educativo en México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017*. México: INEE.
- INEE. 2018b. *Planea. Resultados nacionales 2017. 3º de secundaria. Lenguaje y comunicación y matemáticas*. México: INEE.
- INEP. 2018. Retrieved January 21, 2019 (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>).
- Isunza Vera, Ernesto. 2006. "Para analizar los procesos de democratización: Interfaces socioestatales, proyectos políticos y rendición de cuentas." Pp. 265–91 in *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*, edited by E. Isunza Vera and A. Olvera. México D.F.: MA Porrúa; CIESAS; Universidad Veracruzana.
- Jacob, Brian. 2007. *Test-Based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on NAEP and State Assessments*. w12817. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Joshi, Anuradha. 2008. "Producing Social Accountability? The Impact of Service Delivery Reforms." *IDS Bulletin* 38(6):10–17.
- Joshi, Anuradha. 2013. "Do They Work? Assessing the Impact of Transparency and Accountability Initiatives in Service Delivery." *Development Policy Review* 31:s29–48.
- Joshi, Anuradha and Peter P. Houtzager. 2012. "Widgets or Watchdogs?: Conceptual Explorations in Social Accountability." *Public Management Review* 14(2):145–62.
- Joy, Xuejiao and Kurt Moses. 2016. *Promoting Transparency through Information: A Global Review of School Report Cards*. París: IIEP; UNESCO.
- Juárez, Clara, Felipe J. Hevia, Ana López, and Laura Freyermuth, eds. 2016. *Entre el activismo y la intervención. El Trabajo de las organizaciones de la sociedad civil y su incidencia para la salud de las mujeres indígenas*. México: CIESAS; IDRC; Alternativas y Capacidades.
- Kane, Thomas J. and Douglas O. Staiger. 2002. "The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures." *The Journal of Economic Perspectives* 16(4):91–114.
- Kreiner, Svend and Karl Bang Christensen. 2014. "Analyses of Model Fit and Robustness. A New Look at the PISA Scaling Model Underlying Ranking of Countries According to Reading Literacy." *Psychometrika* 79(2):210–31.

- Kress, Sandy, Stephanie Zechmann, and J. Matthew Schmitt. 2011. "When Performance Matters: The Past, Present, and Future of Consequential Accountability in Public Education." *Harvard Journal on Legislation* 48:50.
- de la Cuadra, Fernando. 2007. "Conflicto social, hipergobernabilidad y participación ciudadana. Un análisis de la 'revolución de los pingüinos.'" *Polis. Revista Latinoamericana* (16):1–16.
- Lartes-Ifan. 2018. *Govt Publication. Programme de Remédiation à l'Élémentaire Au Sénégal (P.R.E.)*. Dakar: Lartes-Ifan.
- Lassibille, Gérard, Jee-Peng Tan, Cornelia Jesse, and Trang Van Nguyen. 2012. "Managing for Results in Primary Education in Madagascar." *World Bank Economic Review* 24(2):303–29.
- Lázaro, André. 2013. "Derecho a la educación, derecho a la participación." Pp. 1–34 in *Participación ciudadana, políticas públicas y educación en América Latina y Ecuador*, edited by M. Luna Tamayo. Quito: OEI.
- Leigh, Andrew. 2010. "Estimating Teacher Effectiveness from Two-Year Changes in Students' Test Scores." *Economics of Education Review* 29(3):480–88.
- Lietz, Petra and Mollie Tobin. 2016. "The Impact of Large-Scale Assessments in Education on Education Policy: Evidence from around the World." *Research Papers in Education* 31(5):499–501.
- Lingard, Bob. 2011. "Policy as Numbers: Ac/Counting for Educational Research." *The Australian Educational Researcher* 38(4):355–82.
- Lingard, Bob, Wayne Martino, Goli Rezai-Rashti, and Sam Sellar. 2015. *Globalizing Educational Accountabilities*. New York ; London: Routledge.
- Lockheed, Marlaine E. and Hans Wagemaker. 2013. "International Large-Scale Assessments: Thermometers, Whips or Useful Policy Tools?" *Research in Comparative and International Education* 8(3):296–306.
- Loeb, Susanna and David Figlio. 2011. "School Accountability." Pp. 383–423 in *Handbook of the Economics of Education, Volume 3*, edited by E. A. Hanushek, S. J. Machin, and L. Woessmann. San Diego: North Holland.
- López Roldán, Pedro. 1996. "La Construcción de Tipologías: Metodología de Análisis." *Papers: Revista de Sociología* (48):9–29.
- Lowndes, Vivien, Lawrence Pratchett, and Gerry Stoker. 2006. "Diagnosing and Remediating the Failings of Official Participation Schemes: The CLEAR Framework." *Social Policy and Society* 5(02):281–91.
- Lührmann, Anna, Kyle L. Marquardt, and Valeriya Mechkova. 2017. *Constraining Governments: New Indices of Vertical, Horizontal and Diagonal Accountability. SSRN Scholarly Paper*. ID 2956464. Rochester, NY: Social Science Research Network.
- Macours, Karen, Tania Barham, and John Maluccio. 2014. "More Schooling and More Learning? Effects of a 3-Year Conditional Cash Transfer Program in Nicaragua after 10 Years."
- Magic Bus. 2019. "Childhood to Livelihood." Retrieved June 14, 2019 (<https://www.magicbus.org/>).
- Maier, Uwe. 2010. "Accountability Policies and Teachers' Acceptance and Usage of School Performance Feedback – a Comparative Study." *School Effectiveness and School Improvement* 21(2):145–65.
- Majeed, Rushda. 2014. *Promoting Accountability, Monitoring Services: Textbook Procurement and Delivery, The Philippines, 2002-2005*. Princeton: IIS- Princeton Univ.
- Malena, Carmen and Mary McNeil. 2010. "Social Accountability in Africa: An Introduction." Pp. 1–28 in *Demanding Good Governance: Lessons from Social Accountability Initiatives in Africa*, edited by M. McNeil and C. Malena. Washington: World Bank.
- Martínez, Arcelia and Alejandro Navarro Arredondo, eds. 2018. *Qué Podemos Reformar de La Reforma Educativa: Una Mirada Sobre Sus Principales Alcances y Retos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Martínez Rizo, Felipe. 2008. *La evaluación de aprendizajes en América Latina*. 32. México: INEE.
- Martínez-Rizo, Felipe and Juana E. Silva-Guerrero. 2016. "Impact of Large-Scale Assessment on Mexico's Education Policies." *Research Papers in Education* 31(5):556–66.

- Martinic, Sergio. 2008. "Información, participación y enfoque de derechos." Pp. 13–34 in *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, edited by M. E. Meza. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO.
- McGee, Rosemary and John Gaventa. 2010. *Synthesis Report. Review of Impact and Effectiveness of Transparency and Accountability Initiatives*. London: Transparency & Accountability Initiative.
- McGee, Rosie and John Gaventa. 2011. "Shifting Power? Assessing the Impact of Transparency and Accountability Initiatives." *IDS Working Papers* 2011(383):1–39.
- McMeekin, Robert R. 2006. "Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina." Pp. 19–49 in *Accountability educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, edited by J. Corvalán and R. R. McMeekin. Santiago: Cide : Preal.
- McNeil, Mary and Carmen Malena, eds. 2010. *Demanding Good Governance: Lessons from Social Accountability Initiatives in Africa*. Washington: World Bank.
- Meier, Analissa. 2017. "Inter-American Dialogue | Reacciones a Los Resultados de PISA 2015 En LAC." *Blog de PREAL*. Retrieved March 27, 2017 (<http://www.thedialogue.org/blogs/2017/03/reacciones-a-los-resultados-de-pisa-2015-en-lac/?lang=es>).
- Mendoza, Brenda and Francisco Pedroza. 2015. "Evaluación de Un Programa de Intervención Para Disminuir El Acoso Escolar y La Conducta Disruptiva." *Acta de Investigación Psicológica* 5(2):1947–59.
- Mexicanos Primero. 2012a. "Dónde Esta Mi Maestro." Retrieved September 27, 2012 (<http://dondeestamimaestro.com/>).
- Mexicanos Primero. 2012b. *Metas. El Estado de La Educación En México, 2011*. México: Mexicanos Primero.
- Meza, María Eugenia, ed. 2008. *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO.
- MIA. 2017. "Monitoreo ciudadano–MIA a políticas públicas relacionadas con los aprendizajes básicos en lectura y matemáticas.
- Molina, Agustín, Ignacio Amate, and Almudena Guarnido. 2011. "El gasto público en educación en los países de la OCDE: Condicionantes económicos e institucionales." *EXtoikos* 4:37–44.
- Mugo, John Kabutha, Sara Jerop Ruto, Mary Goretti Nakabugo, and Zaida Mgalla. 2015. "A Call to Learning Focus in East Africa: Uwezo's Measurement of Learning in Kenya, Tanzania and Uganda." *Africa Education Review* 12(1):48–66.
- Mullen, Carol A. 2017. "What Are Corporate Education Networks? Why Ask Questions?" *Kappa Delta Pi Record* 53(3):100–106.
- Mundi, Karen. 2017. "Why Accountability Is Crucial to Achieve SDG 4." Retrieved June 14, 2019 (<https://www.globalpartnership.org/blog/why-accountability-crucial-achieve-sdg-4>).
- Muñoz Izquierdo, Carlos. 2005. "Análisis de los resultados de México en el PISA–2003: una oportunidad para las políticas públicas." *Revista Perfiles Latinoamericanos* 12(26):83–107.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. 2009. *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- Murphy, Mark. 2018. "Ever Greater Scrutiny: Researching the Bureaucracy of Educational Accountability." in *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*, edited by A. Wilkins and A. Olmedo. London: Bloomsbury Press.
- Nelson, Erica, Gerald Bloom, and Alex Shankland. 2018. "Accountability for Health Equity: Galvanising a Movement for Universal Health Coverage." *IDS Bulletin* 49(2):1–17.
- Noro, Jorge Eduardo. 2010. "Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada." *Investigación y Postgrado* 25(2–3):109–14.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. 2008. *Participación social en educación: Del análisis a las propuestas*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.

- O'Day, Jennifer. 2004. "Complexity, Accountability, and School Improvement." Pp. 15–43 in *Redesigning accountability systems for education*, edited by S. Fuhrman and R. F. Elmore. New York: Teachers College Press.
- O'Donnell, Guillermo A. 1998. "Horizontal Accountability in New Democracies." *Journal of Democracy* 9(3):112–26.
- O'Donoghue, Jennifer, ed. 2015. *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. México: Mexicanos Primero.
- OECD. 2006. *El Programa PISA de La OCDE. Qué Es y Para Qué Sirve*. París: OECD.
- OECD. 2010. *Highlights from Education at a Glance 2009*. Paris: OCDE.
- OECD. 2012. *Education at a Glance. OECD Indicators. Country Note: México*. París: OECD Publishing.
- OECD. 2015. *Education at a Glance, 2014. Country Note: Mexico*. París: OECD.
- OECD, ed. 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall behind and How to Help Them Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OMEPL. 2019. "Omepl Latinoamérica – Organización Mundial para la Educación Preescolar." Retrieved January 24, 2019 (<http://www.omeplatinioamerica.org/>).
- O'Neill, Onora. 2013. "Intelligent Accountability in Education." *Oxford Review of Education* 39(1):4–16.
- PAL. 2018. "PAL Network – Peoples Action for Learning Network." Retrieved January 8, 2019 (<https://palnetwork.org/?lang=es>).
- Pandey, Priyanka, Sangeeta Goyal, and Venkatesh Sundararaman. 2008. *Community Participation In Public Schools: The Impact Of Information Campaigns In Three Indian States*. Washington: The World Bank.
- Perrenoud, Philippe. 2008. *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Peruzzotti, Enrique and Catalina Smulovitz. 2006. *Enforcing the Rule of Law: Social Accountability in the New Latin American Democracies*. Pennsylvania: University of Pittsburgh Pre.
- Peterson, Paul E. and Martin R. West. 2003. *No Child Left Behind?: The Politics and Practice of School Accountability*. Washington: Brookings Institution Press.
- Pons, Xavier. 2011. "What Do We Really Learn from PISA? The Sociology of Its Reception in Three European Countries (2001–2008)." *European Journal of Education* 46(4):540–48.
- Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Armida Alisjahbana, Arya Gaduh, and Rima Prama Artha. 2012. *Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia*. 5795. Washington DC: The World Bank.
- Pratham. 2016. "ASER Centre." Retrieved January 15, 2016 (<http://www.asercentre.org/>).
- Prinsloo, Ch and Jc Harvey. 2017. "The Viability of Individual Oral Assessments for Learners: Insights Gained from Two Intervention Evaluations." *Perspectives in Education*.
- Puryear, Jeffrey M. 2006. "La accountability en educación ¿qué hemos aprendido?" Pp. 125–33 in *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, edited by J. Corvalán and R. R. McMeekin. Santiago: Cide : Preal.
- RAND. 2012. *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Ravitch, Diane. 2011. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Philadelphia: Basic Books.
- Reinikka, R. and J. Svensson. 2004. "The Power of Information: Evidence from a Newspaper Campaign to Reduce Capture." *Quarterly Journal of Economics* 119(2):678–704.

- Reinikka, Ritva and Jakob Svensson. 2011. "The Power of Information in Public Services: Evidence from Education in Uganda." *Journal of Public Economics* 95(7):956–66.
- República de Chile. 2017. *Constitución política de la República de Chile*. Santiago: República de Chile, Texto actualizado a mayo de 2017.
- Results. 2019. "Right to Education Index." Retrieved June 14, 2019 (<https://www.rtei.org/en/>).
- Results for Development Institute. 2015. *Bringing Learning to Light: The Role of Citizen-Led Assessments in Shifting the Education Agenda*. Washington DC: Results for Development Institute.
- Rioux, Marcia H. and Paula C. Pinto. 2010. "A Time for the Universal Right to Education: Back to Basics." *British Journal of Sociology of Education* 31(5):621–42.
- Rocha Menocal, Alina and Bhavna Sharma. 2008. *A Joint Evaluation of Citizen's Voice and Accountability: Synthesis Report*. London: DfID.
- Rodríguez, Pedro Gerardo. 2012. "Sombras y luces de un filme." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XLII(2):7–47.
- Rulfo, Juan Carlos. 2012. *De Panzazo*. Mexicanos Primero.
- Saeki, Elina, Natasha Segool, Laura Pendergast, and Nathaniel von der Embse. 2018. "The Influence of Test-Based Accountability Policies on Early Elementary Teachers: School Climate, Environmental Stress, and Teacher Stress." *Psychology in the Schools* 55(4):391–403.
- Sanches, Maria de Fátima Chorão and Manuela Jacinto. 2014. "Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116:1201–10.
- Sánchez, Carlos. 2014. "Lo que oculta el informe Pisa." Retrieved June 13, 2014 (<http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20140427/oculta-informe-pisa-7150.html>).
- Santiago, Paulo, Isobel McGregor, Deborah Nusche, Pedro Ravela, and Diana Toledo. 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Santibáñez, Lucrecia, José-Felipe Martínez, Ashlesha Datar, Patrick J. McEwan, Claude Messan-Setodji, and Ricardo Basurto-Dávila. 2007. *Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes carrera magisterial en México*. Santa Mónica CA: Rand Education; Secretaría de Educación Pública.
- Santoyo, Dzoara and Sonia M. Frías. 2014. "Acoso escolar en México: Actores involucrados y sus características." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XLIV(4).
- Schedler, Andreas. 2004. *¿Qué es la rendición de cuentas?* México: IFAI.
- Schneider, Jack, Joe Feldman, and Dan French. 2016. "The Best of Both Worlds." *Phi Delta Kappan* 98(3):60–67.
- SEP. 2007. *Programa Sectorial de Educación. Secretaría de Educación Pública 2007-2012*. México: Gobierno de la República.
- SEP. 2013a. *ACUERDO Número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. México: DOF 11 septiembre 2013.
- SEP. 2013b. *Programa Sectorial de Educación. Secretaría de Educación Pública 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- SEP. 2018. *ACUERDO número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica*. México: DOF 07/06/2018.
- Sepulveda Carmona, Magdalena and Carly Nyst. 2012. *The Human Rights Approach to Social Protection*. Erweko Oy: Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Shepard, Lorrie A. 2006. "La Evaluación En El Aula." *Educational Measurement* 623–646.

- Shkabatur, Jennifer. 2014. *Check My School. A Case Study on Citizens' Monitoring of the Education Sector in the Philippines*. Washington: The World Bank.
- Siddiqui, Nadia. 2017. "Socio-Economic Segregation of Disadvantaged Children between Schools in Pakistan: Comparing the State and Private Sector." *Educational Studies* 0(0):1–19.
- Simon, Stephanie. 2015. "No Profit Left Behind." *POLITICO*. Retrieved June 13, 2019 (<https://www.politico.com/story/2015/02/pearson-education-115026.html>).
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel, and Raúl Bolaños. 1981. *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública; FCE.
- Solano-Flores, Guillermo and William Bonk. 2008. *Evaluation of the Latin American Laboratory for the Evaluation of Educational Quality (LLECE)*. Internal Oversight Service Evaluation Section. IOS/EVS/PI/92. Paris: UNESCO.
- Spier, Elizabeth, Pia Britto, Terri Pigott, Eugene Roehlkapartain, Michael McCarthy, Yael Kidron, Mengli Song, Peter Scales, Dan Wagner, Julia Lane, and Janis Glover. 2016. *Parental, Community, and Familial Support Interventions to Improve Children's Literacy in Developing Countries: A Systematic Review*. *Campbell Systematic Review*. 04. Campbell Systematic Reviews.
- Sriring, Srinual, Prawit Erawan, and Monoon Sriwarom. 2015. "The Development of a Secondary School Health Assessment Model." *International Education Studies* 8(9):148–61.
- Stosich, Elizabeth Leisy. 2018. "Principals and Teachers 'Craft Coherence' among Accountability Policies." *Journal of Educational Administration* 56(2):203–19.
- Strobach, Kelly Vaillancourt. 2018. "Implementation of the Every Student Succeeds Act: Update and Next Steps." *Communique* 46(5):9–11.
- Sundaresan, Nirup, Nermeen Dashoush, and Rebecca Shangraw. 2017. "Now That We're 'Well Rounded,' Let's Commit to Quality Physical Education Assessment." *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 88(8):35–38.
- Swan, Gerry M., Thomas R. Guskey, and Lee Ann Jung. 2014. "Parents' and Teachers' Perceptions of Standards-Based and Traditional Report Cards." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 26(3):289–99.
- Tampio, Nicholas. 2015. "For Pearson, Common Core Is Private Profit." *Aljazeera America*. Retrieved June 13, 2019 (<http://america.aljazeera.com/opinions/2015/3/for-pearson-common-core-is-private-profit.html>).
- Tedesco, Juan Carlos. 2017. "Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes Para La Agenda Post 2015." *Perfiles Educativos* 39(158):206–24.
- Tenti, Emilio and Cora Steinberg. 2011. *Los docentes mexicanos: Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- The Abidjan Principles. 2019. "Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education." Retrieved (<https://www.abidjanprinciples.org/>).
- Thindwa, Jeff. 2017. "Social Accountability Can Help to Improve the Quality of Education." *GPSA*. Retrieved June 14, 2019 ([/stories/social-accountability-can-help-%C2%A0improve-quality-education](#)).
- Thindwa, Jeff. 2019. "How Social Accountability Helped GPE Financing Do More in Uganda." *GPE*. Retrieved June 14, 2019 (<https://www.globalpartnership.org/blog/how-social-accountability-helped-gpe-financing-do-more-uganda>).
- Torrance, Harry. 2017. "The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations: Issues of Validity, Accountability and Politics." *British Journal of Educational Studies* 66(1):3–27.
- Townsend, Tony, ed. 2007. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Vol. 17. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Transparency & Accountability Initiative. 2014. "Welcome to the Transparency & Accountability Initiative." Retrieved June 5, 2014 (<http://www.transparency-initiative.org/>).
- Transparency International. 2005. *Stealing The Future: Corruption in the Classroom*. Berlín: Transparency International.

- Tristán, Agustín and Rafael Vidal. 2006. *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- UNDP. 2013. *Reflections on Social Accountability. Catalyzing Democratic Governance to Accelerate Progress Towards the Millennium Development Goals*. UNDP.
- UNDP. 2015. "Objetivos de Desarrollo Del Milenio | UNDP." Retrieved March 3, 2015 (<http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/>).
- UNDP. 2018a. "Objetivos de Desarrollo del Milenio." Retrieved January 21, 2019 (<http://www.un.org/es/millenniumgoals/education.shtml>).
- UNDP. 2018b. "Objetivos de Desarrollo Sostenible | PNUD." UNDP. Retrieved October 24, 2018 (<http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>).
- UNDP and UNICEF. 2011. *Local Government and Social Protection: Making Service Delivery Available for the Most Vulnerable*. UNDP; UNICEF.
- UNESCO. 2000. *Marco de Acción de Dakar: Educación Para Todos*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO, ed. 2004. *Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2007. *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. 2016. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/18: Accountability in Education. Meeting Our Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2018a. "IIEP-UNESCO." IIEP-UNESCO. Retrieved January 8, 2019 (<http://www.iiep.unesco.org/en>).
- UNESCO. 2018b. *One in Five Children, Adolescents and Youth Is Out of School. Fact Sheet*. UIS/FS/2018/ED/48. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. 2018c. *SDG4 Data Digest. Data to Nurture Learning*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO, Jorge Manzi, Daniela Jiménez, Andrea Abarzúa, Carlos Cayuman, and María José García. 2015. *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje*. Santiago: UNESCO Publishing.
- Vázquez Cuevas, Marisol. 2017. *Diagnóstico de los avances y rezagos del SIGED. Cuadernos de investigación*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Vegas, Emiliana, ed. 2005. *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC: World Bank Publications.
- Vergara-Lope, Samana and Felipe J. Hevia. 2016. "La reforma educativa: ¿Ha dado resultados? Construcción de línea base para una evaluación independiente de aprendizajes y factores asociados al logro educativo." Pp. 49–95 in *Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública 2016*. México: CESOP-Cámara de Diputados.
- Vergara-Lope, Samana and Felipe J. Hevia. 2018. "Rezago en aprendizajes básicos: El elefante en la sala de la reforma educativa." Pp. 45–66 in *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*, edited by A. Martínez and A. Navarro Arredondo. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Vergara-Lope, Samana, Felipe J. Hevia, and Anabel Velázquez. 2019. "Medición de aprendizajes básicos para la vida en el sureste mexicano: Ciudadanía, manejo de emociones y autocuidado." *En Dictamen*.
- Verger, Antoni, Hulya K. Altinyelken, and Mario Novelli, eds. 2018. *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. New York: Bloomsbury Publishing.

- Weistein, José, Javiera Marfán, and Gonzalo Muñoz. 2016. "Chile: School Leadership Challenged by Double Accountability towards Schools." Pp. 51–72 in *Educational Accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*, edited by J. Easley II and P. Tulowitzki. London ; New York: Routledge.
- Wells, Amy Stuart, Julie Slayton, and Janelle Scott. 2002. "Defining Democracy in the Neoliberal Age: Charter School Reform and Educational Consumption." *American Educational Research Journal* 39(2):337–61.
- Westhorp, Gill, Bill Walker, Patricia Rogers, Nathan Overbeeke, Daniel Ball, and Graham Brice. 2014. *Enhancing Community Accountability, Empowerment and Education Outcomes in Low and Middle-Income Countries: A Realist Review*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Wilkins, Chris. 2011. "Professionalism and the Post-performative Teacher: New Teachers Reflect on Autonomy and Accountability in the English School System." *Professional Development in Education* 37(3):389–409.
- Wilson, Hannah-May. 2018. "How Civil Society Can Supply Rigorous Data for the SDGs: The Citizen-Led Assessment Approach." *Data for Sustainable Development*. Retrieved December 18, 2018 (<https://sdg.uis.unesco.org/2018/10/26/how-civil-society-can-supply-rigorous-data-for-the-sdgs-the-citizen-led-assessment-approach/>).
- Winkler, Donald. 2006. "Fortalecer accountability (rendición de cuentas) en la educación pública." Pp. 99–123 in *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, edited by J. Corvalán and R. R. McMeekin. Santiago: Cide : Preal.
- World Bank. 2003. *World Development Report 2004 : Making Services Work for Poor People*. Washington DC: World Bank.
- World Bank. 2012. *Strengthening Governance, Tackling Corruption*. Washington: World Bank.
- World Bank. 2016. *Social Accountability Sourcebook*. Washington: World Bank Publications.
- World Bank. 2018. *Learning to Realize Education's Promise. World Development Report 2018*. Washington DC: The World Bank.
- Zubieta García, Judith, Tomás Bautista, Ana Hilda Gómez, and María del Rosario Freixas. 2015. *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente. Encuesta nacional de educación*. 1st ed. México: UNAM.

Accountability Notes

- Rachel Sullivan Robinson. 2019. "Setting the Stage for Increased Accountability: The White Ribbon Alliance Nigeria Campaign to Improve Maternal, Newborn, and Child Health in Niger State." *Accountability Note 6*.
- Carlos García Jiménez. 2019. "Experiencias y desafíos ciudadanos para instituir la transparencia y la rendición de cuentas en gobiernos locales del sur de México." *Accountability Note 5*.
- Carlos García Jiménez. 2019. "Citizen Experiences and Challenges in Bringing Transparency and Accountability to Local Governments in Southern Mexico." *Accountability Note 5*.
- समीर गर्ग और शुची पांडे. 2018. स्याई बदलाव के लिए सीखने की रणनीति की भूमिका: भारत में मतिननि सामुदायिक स्वास्थ्य कार्यकर्ताओं द्वारा सावर्जनिक उत्तरदायित्व को बढ़ाने पर कार्य. *Accountability Note ४*.
- Samir Garg and Suchi Pande. 2018. "Learning to Sustain Change: Mitanin Community Health Workers Promote Public Accountability in India." *Accountability Note 4*
- Elana Berger. 2018. "How a Community-Led Response to Sexual Exploitation in Uganda Led to Systemic World Bank Reform." *Accountability Note 3*.
- Walter Flores. 2018. "How Can Evidence Bolster Citizen Action? Learning and Adapting for Accountable Public Health in Guatemala." *Accountability Note 2*.
- Walter Flores. 2018. "Lecciones sobre acción ciudadana y rendición de cuentas en los servicios públicos de salud de Guatemala." *Accountability Note 2*.
- Abdulkarim Mohammed. 2017. "Following the Money in Ghana: From the Grassroots to the Hallways of the IMF." *Accountability Note 1*.

Learning Exchange Reports

- Brenda Rodríguez Herrera, Rebeca Salazar Ramírez, and Mariana González Moyo. 2018. "First Meeting of Auxiliary Watershed organizations: Good Practices, Limitations, Lessons, and Prospects. Rapporteur's Report." *Learning Exchange Report 4*.
- Marta Schaaf, Caitlin Warthin, Amy Manning, and Stephanie Topp. 2018. "Report on the Think-in on Community Health Worker Voice, Power, and Citizens' Right to Health." *Learning Exchange Report 3*.
- Joy Acheron, Angela Bailey, Shaazka Beyerle and Jonathan Fox. 2017. "Citizen Action Against Corruption." *Learning Exchange Report 2*.
- Victoria Boydell, Jonathan Fox and Sarah Shaw. 2017. "Transparency and Accountability Strategies & Reproductive Health Delivery Systems." *Learning Exchange Report 1*.

Working Papers

- Joy Acheron. 2019. "Pitfalls of Aiming to Empower the Bottom from the Top: The Case of Philippine Participatory Budgeting." *Accountability Working Paper 4*.
- Rachel Nadelman, Ha Le and Anjali Sah. 2019. "How Does the World Bank Build Citizen Engagement Commitments into Project Design? Results from Pilot Assessments in Mozambique, Myanmar, Nigeria, and Pakistan." Institute of Development Studies. *IDS Working Paper 525*.
- Nani Zulminarni, Valerie Miller, Alexa Bradley, Angela Bailey and Jonathan Fox. 2019. "Membangun Gerakan Untuk Akuntabilitas: Belajar dari Pengorganisasian Perempuan Indonesia." *Kertas Kerja Akuntabilitas 3*.
- Nani Zulminarni, Valerie Miller, Alexa Bradley, Angela Bailey and Jonathan Fox. 2018. "Movement-building for Accountability: Learning from Indonesian Women's Organizing." *Accountability Working Paper 3*.
- Francis Isaac, Danilo Carranza and Joy Acheron. 2017. "From the Ground Up: Multi-Level Accountability Politics in Land Reform in the Philippines." *Accountability Working Paper 2*.
- Suchi Pande and Rakesh R. Dubbudu. 2017. "Citizen Oversight and India's Right to Work Program: What do the Social Auditors Say?" *Accountability Working Paper 1*.

Books

- Joy Acheron (Ed.). 2018. *Going Vertical: Citizen-led Reform Campaigns in the Philippines (Second Edition)*. Quezon City and Washington DC: Government Watch (G-Watch) and Accountability Research Center (ARC).

See all publications at <http://accountabilityresearch.org/publications/>