



Evaluación Hiperburocrática

Hyper-bureaucratic evaluation

Licínio C. Lima

University of Minho (Portugal)

llima@ie.uminho.pt

RESUMEN

Basado en anteriores trabajos del autor, el presente artículo retoma la discusión del papel central de la evaluación en las políticas educativas y en la administración de la escuela y la universidad. Influenciada por teorías emprendedoras de gobernación del dominio público, así como por imágenes de elevado carácter formal y racional del concepto de organización, la evaluación resulta un instrumento clave para la reforma de la educación bajo un canon gerencial. Aunque se presenten por parte de decisores políticos y algunos investigadores como formas innovadoras y “posburocráticas” de regulación mediante la evaluación, la medición y los números, se han observado varias dimensiones clásicas del concepto weberiano de burocracia significativamente presentes. Además de este hecho, la prominencia de las tecnologías de la información y comunicación, de plataformas electrónicas de administración y el control de las prácticas de evaluación sugiere la aparición de elementos hiperburocráticos que se debaten a la luz de una agenda de modernización y de competición. El resultado podría ser aquello que se denomina como evaluación hiperburocrática, una hipótesis

de investigación capaz de dirigir nuestra atención hacia procesos neopositivistas de producción de datos, interpretación y conocimiento sobre la educación en escuelas y universidades mediante el uso de herramientas instrumentales. Se necesitará más investigación teórica y empírica para estudiar los riesgos de deshumanización de la educación.

PALABRAS CLAVE: Políticas de evaluación, organizaciones educativas, racionalización de la educación, evaluación hiperburocrática.

ABSTRACT

Based on previous works by the author the paper returns to the discussion of the central role of evaluation in education policies and management of schools and universities. Being influenced by entrepreneurial theories of governance for the public domain and by highly formal and rational images of organization, evaluation is a key instrument for the reform of education under the managerialist cannon. Although presented by policy-makers and by some researchers as innovative and “post-bureaucratic” forms of regulation through evaluation, measuring and numbers it is argued that several classical dimensions of the Weberian concept of bureaucracy are significantly present. Besides, the prominence of information and communication technologies, of electronic platforms of management and control in evaluation practices suggests the emergence of hyper-bureaucratic elements which are discussed in the light of a modernization and competitive agenda. The result may be what is called hyper-bureaucratic evaluation, a research hypothesis which is able to call our attention to neo-positivistic processes of producing data, interpretation and knowledge about education in schools and universities through the use of instrumental tools. Further theoretical and empirical research is needed to study the risks of dehumanisation of education

KEYWORDS: Evaluation policies, education organizations, rationalisation of education, hyper-bureaucratic evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es una actividad política, incluyendo los métodos y técnicas empleados, los cuales derivan necesariamente de opciones no estrictamente técnicas o procedimentales (Simons, 1993), implicando valores, intereses, objetivos, epistemologías y visiones del mundo diferenciadas. Por esta razón, la centralidad de la evaluación en las políticas educativas se ha visto acompañada por la centralidad del análisis político en el estudio de la evaluación, a propósito del cual se cuestionan sus relaciones con el estado y las políticas sociales, con la globalización y con la intervención de instancias transnacionales y supranacionales, con la emergencia de nuevos actores y procesos de regulación, o con el mercado y la comunidad, entre otras (Afonso, 2000).

Pero la evaluación en cuanto complejo de prácticas sociales y escolares no se encuentra solamente dependiente de las decisiones políticas, sea cual fuere el nivel al que dichas decisiones tienen lugar. Una política de evaluación solo se concretiza a través de acciones evaluativas, con referencia a contextos organizacionales concretos y a aparatos más o menos complejos de administración. En este sentido, tal como no existe la política sin administración, ni una administración que no sea política, así mismo las políticas de evaluación, para verse concretizadas en el plano de la acción, exigen mediación organizacional, reglas, recursos y tecnologías de administración.

El presente texto tiene como objetivo abordar la evaluación bajo un punto de vista político-organizacional, asumiendo como línea de interpretación nuclear la racionalización extensiva de la evaluación educativa, lo que también podría denominarse, atendiendo al proyecto de una “administración científica” propuesto por Frederick Taylor y Henri Fayol a inicios del siglo XX, como “evaluación científica” o neo-tayloriana. Desde un abordaje sociológico, la creciente racionalización y

formalización de la evaluación educativa estará relacionada con el concepto weberiano de burocracia. Partiendo de la radicalización de algunas dimensiones del “tipo ideal” de burocracia, especialmente de una burocracia aumentada por la potencia de las tecnologías de la información, se presentará el concepto de hiperburocracia y, a continuación, se propondrá de forma preliminar el concepto de evaluación hiperburocrática.

Las políticas orientadas al rendimiento competitivo en el ámbito de los sistemas educativos, de las escuelas y de las universidades han conducido a una revalorización de la “racionalidad formal” (Weber, 1983; 1984) en educación. En consecuencia han emergido fenómenos simultáneos y contradictorios de convergencia sistémica y de divergencia competitiva (Lima, Azevedo y Catani, 2008), de recentralización y de descentralización, de crítica a la burocracia pública estatal y de defensa de modelos supuestamente posburocráticos, por un lado, y de estandarización científico-racional por otro. De aquí han resultado políticas y prácticas evaluativas complejas y, en ocasiones, híbridas. Muchas de estas políticas y prácticas son susceptibles de interpretarse a la luz de un proceso de hiperburocratización de la evaluación educativa.

Las concepciones organizacionales de la escuela más congruentes con la tesis de la evaluación hiperburocrática comprenden imágenes formalistas, racionalistas y mecanicistas (Morgan, 1986; Bush, 1995) de la organización escolar. Esas imágenes organizacionales, alejándose de representaciones teóricas de la escuela como “arena política y cultural” (Baldrige, 1971; Mintzberg, 1985), “anarquía organizada” (Cohen y March, 1974) o “sistema débilmente articulado” (Weick, 1976) y, por el contrario, volviendo a colocar el acento sobre el carácter instrumental de la organización escolar, entendida como instrumento técnico-racional a la búsqueda de la consecución de objetivos, claros y consensuales, refuerzan las lógicas burocrático-racionales y

positivistas de la evaluación. Lógicas que tienden a ser dominantes, en el cuadro más general de lo que he venido denominando como *educación contable* (Lima, 1996): la educación orientada al rendimiento competitivo, según el canon *gerencial* (Lima, 2012), con sus precisos objetivos y sus resultados rigurosamente cuantificados, que la convierten de esa forma susceptible de medición, comparación y jerarquización.

2. EVALUACIÓN, POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En su estudio sobre distintas formas de privatización de la educación, en el contexto del “Estado competidor”, Stephen Ball (2007, p. 191) sostiene que resulta necesario dejar atrás las “tiranías” del incrementalismo, de la eficiencia y de los patrones, incluso para que podamos recuperar el lenguaje de la educación en términos éticos y morales. Hoy, las organizaciones educativas tienden a verse reducidas a artefactos más o menos homogéneos y coherentes, objetos en un proceso de reificación, transformándose en “cosas” que serán evaluadas y comparadas con otras “cosas” pertenecientes a la misma categoría. De esta forma se ignora que, como construcción social y acción social organizada, habitada por actores concretos, cada escuela o universidad es un universo simbólico cuyos actores son, simultáneamente, sujetos y objetos de evaluación, es decir, son partícipes de una “construcción colectiva de sentido” (Figari, 2008, pp. 55-56).

Sin embargo, el fenómeno de la búsqueda incesante de la eficacia y de la consecución competente de los objetivos no es nuevo y, por el contrario, representa un componente crucial de la modernidad organizacional y económica. La creencia racionalista en el alcance de la solución óptima, perseguida a gran escala y en contextos organizacionales complejos, ha arrastrado con ella “el mito de la parametrización de los valores”, como le llamó Ivan Illich: “Los valores institucionalizados que la escuela inculca son valores cuantificados. La escuela inicia a

los jóvenes en un mundo donde todo puede ser medido, incluso la imaginación y el propio hombre” (Illich, 1977, p. 77). Por esta razón, según el mismo autor, se fragmentaron las materias de estudio, se subordinó el alumno a un currículo prefabricado y se evaluó el resultado en términos de comparaciones internacionales, rechazando de esta forma la valorización del aprendizaje en cuanto recreaciones inconmensurables.

Es también conocida, a este respecto, la crítica de Michel Foucault (1988), especialmente en torno a aquello a lo que ha llamado “escuela examinadora”, o aparato ininterrumpido de exámenes, de registros y de “acumulación documental”. Se trata de un instrumento burocrático de poder y de control, capaz de producir fenómenos de objetivación e individualización de la evaluación, constituyendo de esta forma el “hombre calculable”, objeto susceptible de ser descrito y analizado; pero se trata al mismo tiempo de constituir un sistema de comparación a gran escala que permite la medida, la descripción, la caracterización, la estimativa, la identificación del “desvío” en relación a la “media” (Foucault, 1998, pp. 156-158); o incluso del inventario, de acuerdo con el lenguaje de moda, de los “puntos fuertes” y los “puntos débiles”, en una referencia a la terminología clásica usada, hace más de dos mil años, en el arte de la guerra, en la estrategia y tácticas militares, y en las respectivas estimativas o evaluaciones, según Sun Tzu (2007, pp. 145-153, 91-103).

Esta filosofía de evaluación, más orientada a la confirmación y la revocación que para el descubrimiento, es decir, más calculadora que heurística e interpretativa, adoptando una orientación más monotética que ideográfica, tiende a otorgar un menor protagonismo a la evaluación de los procesos, y una mayor centralidad a la evaluación de los productos o resultados, a la cuantificación, a la comparación y jerarquización. Por este motivo se revela generalmente más dependiente de categorías y de sistemas de reglas *a priori*, y menos de categorías emergentes,

procurando una codificación universal de realidades dispares, mediante el orden y la exactitud, la centralización y la perspectiva de gran escala. De aquí se deriva su naturaleza contable, que puede relacionarse históricamente con el “gobierno por cuestionario” desarrollado en Francia por Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), ministro de Luís XIV, basado en el desarrollo de la contabilidad pública y en la idea de control *ex post*, a través de “tecnologías de cálculo”, de métricas y de documentación numérica, de procesos contables y de técnicas de cálculo económico (Miller, 1990). Hoy, todo esto se intensifica a través del “estado-evaluador” (Neave, 1988) o del “gobierno por la evaluación”, con la creación de múltiples instancias políticas de regulación y metarregulación basadas en la llamada “evidencia”, o “prueba” (ver las críticas de Lessard, 2009). Se trata, según Pierre Rosanvallon, del ejercicio del poder de la fiscalización (“surveillance”), a través de la vigilancia, de la denuncia o de la notación, que dio origen a una verdadera “industria de la evaluación” (Rosanvallon, 2006, p. 78), como respuesta a la “era de la desconfianza” en que vivimos. La recomposición del estado, a través de las agencias de calificación y de producción de *benchmarks*, *ratings* y *rankings*, de acuerdo con los postulados de la “Nueva Gestión Pública”, viene transformando la evaluación en un instrumento de “gobierno por los números” (Grek, 2009) y de “gobierno por los datos” (Ozga, 2009), y en una técnica de gestión “basada en resultados” (Verger y Normand, 2015). En su extremo, la política orientada por los resultados evaluados puede despolitizar la acción política, naturalizando el proceso de decisión y la búsqueda obsesiva de la decisión óptima, una cuestión ante todo técnica y de cálculo racional, según *la teoría de la elección racional* (Zey, 1998), confirmada por evaluaciones sistemáticas y por nuevas formas de “*accountability* performativa” y “*accountability* neo-liberal” (Hogan, Sellar & Lingard, 2016).

También la evaluación educativa se ha visto desvinculada de los sistemas de reglas y de la acción pedagógica propios de profesores y alumnos en contexto escolar y en sala de clase, para transformarse en un complejo sistema de *expertise* que, progresivamente, trasciende la legitimidad, los saberes y las capacidades de los actores educativos. En relación a estos, la evaluación como sistema de peritaje tiende a asumir una naturaleza extraña y heterónoma, atribuyéndoles el papel de objetos, o como mucho, de ejecutantes ampliamente subordinados frente a rigurosos protocolos, sujetos a la vigilancia de inspectores, de evaluadores externos o de miembros del propio grupo. Esto sucede en el caso de la llamada “autoevaluación” de las escuelas y universidades, donde la evaluación interna se encuentra con frecuencia sobredeterminada por los requisitos impuestos por los evaluadores externos en términos de producción y presentación de datos, en buena parte al margen de un ejercicio autónomo de evaluación. Paradójicamente, muchas prácticas de evaluación educativa realizadas a gran escala y en términos comparativos, en contextos nacionales e internacionales, no solo parecen haber abandonado el racional pedagógico compartido por los actores educativos como, en simultáneo, se han visto de alguna forma deslocalizadas en términos de concepción, producción de datos y divulgación pública. Aunque su objetivo sea evaluar las organizaciones, los actores o las prácticas educativas, este tipo de evaluación los trasciende por completo, queda más allá de ellos mismos, casi por completo fuera de su control. De las pruebas internacionales a la evaluación institucional de las escuelas, pasando por la evaluación del desempeño docente, son abundantes los ejemplos de descontextualización y exteriorización, de división técnica del trabajo evaluativo, de centralización y jerarquización de las decisiones (ver las críticas de Lingard, Martino & Rezai-Rashti, 2013, a las pruebas como “nuevas tecnologías de gobernanza” y también Saura & Luengo, 2015, sobre los efectos del régimen de estandarización en la política educativa).

Especialmente cuando la comparabilidad y la competitividad se encuentran en el centro de la “*démarche*” evaluativa, se exige cierta “geometrización del saber”, la cuantificación de los estudios, un sistema métrico estandarizado, frecuentemente presentados bajo el designio de la “armonización”, como sucede en relación al Proceso de Bolonia en la enseñanza superior (Keller, 2008, pp. 49-52). Se trata de aquello que denomino como convergencia sistémica, esto es, un sistema normativo basado en normas imperativas detalladas y estandarizadas con el objetivo de producir un cierto isomorfismo estructural y morfológico entre distintas unidades, prácticas u objetos a evaluar, integrando de este modo una determinada diversidad de casos u objetos reconocidos y aceptados por el sistema, con independencia de su número y de su localización. Este proceso permite admitir la diversidad a evaluar diferencialmente, reconociendo sin embargo trazos comunes que legitiman una evaluación en términos comparativos, una jerarquización en función de los resultados obtenidos, y la aplicación de determinadas consecuencias fundamentadas en ellos. En realidad, si la evaluación tiene en primer lugar como objetivo identificar las diferencias o los “desvíos” para construir a partir de ellos un sistema competitivo y jerarquizado, resulta indispensable garantizar que los objetivos en comparación sean efectivamente comparables, es decir, que la comparación se considere legítima y tenga sentido para los sujetos implicados. Por este motivo resulta exigible un mínimo de convergencia sistémica, para la construcción de un sistema de evaluación que integre en él las unidades a evaluar, y en el que a continuación se pueda transitar de la convergencia a la divergencia competitiva. Convergir para divergir, o integrar para diferenciar, son los procesos que permiten construir un sistema competitivo y jerarquizado, introduciendo la rivalidad como componente central, pues se entiende que “competir para evolucionar” supone un principio ineludible, no solamente en la economía de mercado sino también en la educación.

Así se comprende el protagonismo de la medición, de la descripción objetiva de la realidad y de un cierto fetichismo en torno a los “datos” que mejor permiten la competitividad y la emulación, incluso cuando puedan ser acusados de realismo ingenuo o de “trampa del objetivismo” (Hadji, 1994, p. 97). Los procesos dominantes en esta evaluación dejan en evidencia una especie de “cuantofrenia”, de acuerdo con el concepto utilizado por el sociólogo Pitirim Sorokin a mediados del siglo XX, a propósito por entonces de las ciencias psicosociales, pero que podemos extender a la educación y a la pedagogía oficial. Sorokin (1965, p. 51) llamó la atención sobre la “testomanía” que, según él, ha llevado a la siguiente situación: “casi todo individuo es sometido a test desde la cuna hasta la tumba, antes y después de importantes acontecimientos de su vida”, mediante la acción de los respectivos “testócratas”. Según Sorokin, las matemáticas han sido instrumentalizadas al servicio de lo que él ha denominado como el culto a la numerología. Una especie de nueva enfermedad habrá emergido: la “cuantofrenia”. Un movimiento que continúa actual y que Martin Lawn (2013, p. 108) ha caracterizado como de “ascensión de la especialidad de la medición”.

Es por ello visible, en el contexto de una evaluación “cuantofrénica”, el protagonismo creciente de los estudios en torno a los exámenes, los test y el cálculo, incluso por encontrarse políticamente representados como indispensables para la producción de métodos e instrumentos más objetivos y fidedignos en la captación de la realidad, más exigentes en términos pedagógicos y más rigurosos en la producción de resultados. Incluso aunque, tal como recuerda António Nóvoa (2013), *los números no sustituyan al pensamiento*. Sin embargo, contradictoriamente parece que cuanto más complejo y más diverso es el referente real a observar e interpretar, más homogéneo y singular es el conjunto de normas o criterios; cuanto mayores las llamadas a la descentralización, a la autonomía y a la participación de los actores,

mayor la centralización de la decisión relativa a las normas, a los criterios y a los indicadores de una evaluación predominantemente externa, en ocasiones realizada a escala nacional e internacional.

3. EVALUACIÓN E IMÁGENES DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

La evaluación de alumnos, profesores, cursos, escuelas y universidades tiene lugar necesariamente con referencia, implícita o explícita, a concepciones, imágenes o representaciones de la organización educativa. En última instancia, la acción de evaluar en contexto organizacional escolar no sería posible totalmente al margen de *modelos organizacionales de escuela* (Lima, 2008, p. 93-114).

Las políticas y las prácticas evaluativas pueden ser objeto de una hermenéutica organizacional, buscando la identificación de marcas teóricas, de imágenes o metáforas, de concepciones organizacionales que contextualizan y que, sobre todo, proporcionan (cierto) sentido a las “*démarches*” evaluativas. El estudio de las concepciones organizacionales de la escuela más influyentes en las políticas y en las prácticas de evaluación educativa permite no solo articular analíticamente las modalidades y las tecnologías de evaluación con las “lógicas de acción” organizacional, sino también clarificar cuáles son los cuadros de racionalidad, los valores, objetivos e intereses perseguidos por las políticas educativas.

Como ya se sabe, distintos paradigmas y teorías de análisis sociológico y organizacional (Burrell & Morgan, 1979; Morgan, 1980, 1986) dan lugar a diferentes conceptos a cerca de la naturaleza de los objetivos y de las tecnologías organizacionales, las relaciones entre medios y fines, los procesos de decisión y elección, el protagonismo proporcionado a las estructuras y a las acciones e incluso de los niveles de análisis preponderantes. También por su parte doctrinas, escuelas y

movimientos de administración y, más recientemente, “modas de gestión” originadas por escuelas de gestión, *gurús* y consultores (Swan, Robertson & Bresnen, 2001), han venido asumiendo importancia creciente en el ámbito de la educación y de la evaluación educativa en particular. La difusión sin precedentes de nuevas ideologías de gestión, de sus lenguajes y sus conceptos contribuye a la naturalización y la aparición de un cierto sentido común organizacional, una *doxa* expresada a través de narrativas racionalizadoras y legitimadoras que, por lo demás, visan tanto la legitimación como la eficacia y la eficiencia.

Este tipo de modelos organizacionales de vocación normativa y pragmática, hoy particularmente influyentes en las políticas públicas de educación debido a orientaciones gerencialistas y productivistas, da lugar a un cierto tipo de conocimiento sobre las escuelas, establece nexos de causalidad, clarifica aquello que se considera relevante evaluar, así como los instrumentos a adoptar, indica el camino de las innovaciones a seguir y de los cambios a ejecutar, todo como parte de un programa de modernización de las organizaciones educativas. La llamada hoy casi universal a la eficacia y a la eficiencia (a partir de referentes productivistas), a la difusión y reproducción mimética de las “mejores prácticas” (frecuentemente despolitizadas y descontextualizadas), a la “cultura de la evaluación” y de calidad (impulsada por tecnologías de control típicas de la “gestión de la calidad total”), representa entre otros factores un retorno positivista a una cierta “mentalidad factual” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 20), al mito de los hechos y de su medición objetiva.

Obedeciendo a estos considerandos, la tesis que aquí se presenta puede enunciarse sintéticamente de la siguiente forma: toda y cualquier acción de evaluación en contexto escolar se basa en una concepción organizacional de la escuela o la universidad, implícita o explícita, que al instituir un determinado cuadro de racionalidad permite definir la naturaleza de los objetivos y de las tecnologías, establecer relaciones

entre medios y fines y entre estructura social y agencia humana, legitimar determinados procesos de planificación y de decisión, así como la inclusión/exclusión de ciertos actores en estos procesos. En consecuencia se definen modalidades, instrumentos y procedimientos de evaluación considerados adecuados, interpretando los “datos objetivos” y produciendo sentido a partir de las relaciones convencionalmente establecidas entre esos datos y las dinámicas y variables organizacionales.

El creciente protagonismo de las teorías organizacionales, de los métodos y de las técnicas de gestión, generalmente de origen empresarial, en la esfera de la administración pública ha difundido determinadas concepciones organizacionales en detrimento de otras. De recordar, a este respecto, el influyente informe dirigido por el vicepresidente norteamericano Al Gore (1996), *Reinventar la administración pública*, en el que se propone como nuevo paradigma una “administración pública empresarial”, capaz de conducir la administración “de la burocracia a la eficacia”, colocando “al cliente en primer lugar, introduciendo dinámicas de mercado”, garantizando “posibilidad de elección” y “competencia entre servicios” (Gore, 1996, p. 39, 115, 117, 137). David Osborne y Ted Gaebler (1992) han propuesto la transformación del sector público a través de la introducción del “espíritu emprendedor”. Lester Salaman (2000) propone el paradigma de la “Nueva Gobernanza” y un conjunto de “herramientas de acción pública”. A pesar de las diferencias entre sí, estos y otros abordajes normativos prometen sustituir la “burocracia” por el “emprendedor” en la administración pública, otorgándole a la evaluación y a la medición del desempeño un lugar central en la búsqueda de organizaciones y de formas de regulación de tipo “posburocrático”.

De manera concomitante, también en los textos de las reformas educativas, en diversa legislación y, en general, en los discursos en defensa de la modernización de

las organizaciones educativas, han ganado protagonismo concepciones organizacionales de raíz posburocrática y postayloriana, manifestando críticas a concepciones mecanicistas, burocráticas y formalistas de organización educativa. Es frecuente apelar (aunque en muchos casos de manera implícita) a concepciones organizacionales de escuela y universidad radicadas en análisis típicos de los modelos “político” y “anárquico” (Ellström, 1983), “simbólico” (Bolman & Deal, 1984; Borrel Felip, 1989), “democrático/colegial”, “subjetivo” y de “ambigüedad” (Bush, 1995), “interpretativo” (Tyler, 1991), “cultural” e “institucional” (Aldrich, 1992), entre otros.

En lo que a las políticas y prácticas de evaluación se refiere, resulta bien visible la influencia de perspectivas y discursos políticos y normativos más generales sobre el sistema educativo y las escuelas, donde surgen nuevos tópicos y nuevas categorías, aún hace pocos años de circulación restringida: la escuela como “organización compleja”, la “cultura de la escuela” y el “clima de la escuela”, el “liderazgo”, la “misión” y el “proyecto educativo”, entre muchas otras. El refuerzo de dispositivos e instrumentos de evaluación es, en el caso de la evaluación de las escuelas y universidades, atribuido a un supuesto mayor grado de autonomía de las instituciones; es aún evidente el recurso a teorías y metodologías académicas inspiradas en las ciencias sociales y en la investigación en educación.

Pero la importancia atribuida a teorías organizacionales, a perspectivas y a conceptos que plantean críticas a concepciones e imágenes organizacionales de la escuela de tipo mecanicista u organicista (Morgan, 1986), formal/burocrático (Bush, 1995), racionalista o de sistema social (Ellström, 1983), formalista o estructuralista (Tyler, 1991) y que en general critican los modelos científicos (Borrel Felip, 1989) y las concepciones gerenciales de organización escolar, contrasta con la influencia que actualmente ejercen abordajes y movimientos como los de las “escuelas eficaces”, la “gestión de la calidad total” o la “organización aprendiente”, “en busca de la buena

escuela” (J. Lima, 2008), así como con el recurso a la evaluación externa estandarizada y a los “*rankings*” de escuelas. Efectivamente, la *educación contable* define la educación que cuenta en función del carácter contable, medible y comparable de los “resultados” educativos producidos, tendiendo a concebir el alumno como una “materia-prima” moldeable mediante procesos de “producción” escolar (procesos de transformación de tipo *input/output*).

Se trata de un paradigma positivista de evaluación, basado en el “mito de la mediación” (Broadfoot, 1996), como si la evaluación educativa pudiese constituirse como un procedimiento puramente científico y técnico. Se basa en concepciones mecanicistas e instrumentales de organización escolar, que acentúan las relaciones de tipo mecánico, lineal y causal, el orden y la centralización, la fuerte conexión y conjunción de elementos, enfatizando los componentes oficiales, formales y estructurales, definiendo los objetivos y las tecnologías organizacionales y de evaluación como ciertos, estables y consensuales, y las escuelas como organizaciones en busca de la realización de objetivos mediante la utilización de procesos racionales de decisión. Esta es la imagen hiperracionalista, en oposición a las imágenes políticas, culturales, subjetivas y de ambigüedad, entre otras (ya de moda en los discursos político-administrativos bien informados), que convoca a la medición del rendimiento, la comparación, la competitividad y la emulación, la selección y jerarquización. Se ignora de esta forma que “la medición es inevitablemente un dispositivo tanto político como técnico, que proporciona poder a quienes lo controlan” (Broadfoot, 1996, p. 206). Y de ahí, también, la idea trabajada en términos de legitimación política ante la opinión pública de que más evaluación, traducida a modo de más exámenes, mayor rigor y más selección, corresponde a *más y mejor educación*; un resultado que es por el contrario más susceptible de alcanzarse a través de la práctica de procesos de evaluación formativa (contextualizados, no

inmediatamente generalizables, ni universalmente comparables o jerarquizables) que mediante una evaluación sumativa externa de naturaleza contable.

Se concluye que un análisis de las políticas y prácticas de evaluación educativa se verá en gran medida beneficiado por un ejercicio de hermenéutica organizacional, mediante el cual se procederá al inventario crítico y respectiva interpretación de concepciones organizacionales de escuela/universidad, implícitas y explícitas, sea por referencia a paradigmas, teorías e imágenes de tipo analítico/interpretativo, sea por referencia a teorías, escuelas y doctrinas de gestión de tipo normativo/pragmático, o sea aún por articulación de ambos registros y de las congruencias o incongruencias entre ellos.

4. HIPERBUROCRACIA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

La caída de la burocracia como tipo de organización que “penetró gradualmente todas las instituciones sociales” (Mouzelis, 1975, p. 18) ha sido anunciada prematuramente. También prematuros se han mostrado los discursos que garantizan la emergencia de la organización posburocrática como alternativa capaz de superar buena parte de las características que Max Weber reunió en la constelación de dimensiones a la que llamó “burocracia”.

Por el contrario, aunque existan razones para admitir que algunas dimensiones del “tipo-ideal” weberiano se encuentran en mutación, eventualmente en erosión, o incluso bajo distintas formas de expresión en la realidad, resultan dignos de consideración los argumentos que apuntan a la intensificación, sin precedentes, de determinadas dimensiones burocráticas. Tal como observó Johan Olsen (2005), tal vez haya llegado el momento de redescubrir la burocracia, tanto más cuanto no se trata de un dinosaurio ya extinto por la “Nueva Gestión Pública”. Otras dimensiones de la “autoridad racional legal”, que Weber asoció a las necesidades de una

“administración en masa”, de tipo extensivo, típica de una alternativa a la “dominación tradicional” y a la “dominación carismática”, ahora “basada en el saber” y en el desarrollo de la tecnología y de los métodos económicos (Weber, 1964, p. 337-339), conocen, en la actualidad, una renovada presencia empírica. La exageración o radicalización de algunas de las dimensiones organizacionales de la burocracia – partiendo de la teorización del sociólogo alemán –, y particularmente su potencia, velocidad y capacidad de aceleración a través de los flujos de información, de la virtualización y de la fluidificación típicas de las tecnologías de la información y comunicación (Martins, 2011, p. 334-342), son indicios que justifican admitir la hiperburocracia como hipótesis de trabajo. Se trataría en este caso de una burocracia aumentada, resultado de un proceso de hibridismo que por veces pierde y por veces conserva ciertos rasgos de la burocracia weberiana, asociando eventualmente nuevas dimensiones al “tipo ideal” original, adquiriendo nuevas y más complejas propiedades de extensión y de control, inducidas por una burocracia digital, o ciberburocracia.

La hipótesis de la hiperburocracia, especialmente reforzada por cambios tecnológicos capaces de dotarla de una mayor intensidad y alcance, de una fiabilidad y capacidad de cálculo racional incrementada, de mayor velocidad, capacidad de almacenar, gestionar y transportar datos, se revela compatible con la lógica de modernización y la respectiva valorización de la racionalidad técnico-instrumental estudiada y criticada por Weber, y con el proceso de racionalización inherente a la sociedad moderna y a las organizaciones públicas y privadas de todo tipo – empresas, estados, iglesias, partidos políticos, clubs, sindicatos, etc. (Weber, 1964, p. 330) – así como a la defensa de la idea de una “expansión irreversible de la burocratización” (Beetham, 1988, p. 86) o, en palabras de Martin Albrow (1970, p. 45), a la certeza weberiana de que “la burocracia racional estaba condenada a crecer en importancia”.

Además, la posibilidad de una burocracia aumentada y radicalizada en algunas de sus dimensiones, favorecida por el recurso a nuevas tecnologías, se muestra completamente compatible con el pensamiento expresado por Weber, para quien el capitalismo – o el “capitalismo racional moderno”, como lo denominó en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*” (Weber, 1983) –, constituía la base económica más racional para la administración burocrática a gran escala, servida por condiciones de comunicación y de transporte que aumentarían su precisión y eficiencia en términos de funcionamiento, requiriendo para tal efecto “los servicios del ferrocarril, del telégrafo y del teléfono”, haciéndose cada vez más dependiente de estos (Weber, 1964, p. 339).

La paradoja de la burocracia en cuanto proceso de racionalización, más aún que en cuanto garantía de la eficiencia, conduciendo a tantas interpretaciones erradas sobre Weber en las que por ejemplo se le ha atribuido la apología de la organización burocrática, adviene de las tensiones que este autor ha admitido por un lado entre la idea de que la racionalización progresiva de todas las esferas de la sociedad organizada (y el correspondiente “desencantamiento del mundo”) conduciría a una civilización altamente racionalizada que liberaría al ser humano de fuerzas irracionales pero que, por otro lado, lo sometería a nuevas formas de control y opresión, capaces de esclavizarlo a través de una “máquina humana” difícil de destruir.

Ahora, sin embargo, una burocracia clásica, mecánica y formalista, aunque marcada por el “peso” de los procesos tradicionales de mediación y por la lentitud de las comunicaciones y de los procesos de medida, fuertemente articulada en términos de objetivos, tecnologías y otros componentes organizacionales, sería sustituida por una burocracia digital capaz de mantener algunas de sus dimensiones convencionales y, en simultáneo, incluir otras dimensiones de lo que podría llamarse como burocracia más fluida, dotada de mayor plasticidad, admitiendo ciertos grados de articulación débil y de incerteza, o indeterminación, tanto más en la medida en que, contrariamente

a lo que muchos afirman, Weber no habría asociado burocracia a rigidez (Lane, 1995, p. 55). Sería, ahora, una burocracia parcialmente desmaterializada, admitiendo en simultáneo componentes de descentralización de determinado tipo y nuevas formas de centralización y de telecontrol, o control a distancia. Se trataría de una burocracia más acelerada, capaz no solamente de una presencia ubicua, sino también de ejercer una compresión del tiempo y de aumentar exponencialmente sus capacidades de cálculo, de medida y de matematización de la realidad social e, incluso, de registro y “grabación” de lo real, con frecuencia a través de procesos automáticos y no dependientes de la voluntad (y, en ocasiones, ni del conocimiento ni de la aquiescencia de los sujetos implicados), amplificando sin precedentes la importancia del material documental, ya mucho más allá de las marcas administrativas tradicionales de tipo escrito.

En referencia al “tipo ideal” de dominación racional-legal, estudiado por Max Weber, la evaluación educativa comportará, necesariamente, dimensiones burocráticas diversas, presentes en mayor o menor grado: referente legal, reglas abstractas, impersonalidad, centralización, orden, jerarquía, división del trabajo, etc. En su tipo más puro – la burocracia monocrática –, la base es el liderazgo individual y el saber profesional especializado, alejando por ese motivo las prácticas de colegialidad (Weber, 1984, pp. 176-178). En términos organizacionales, estamos ante una metáfora mecanicista de organización escolar, en el cuadro de una dominación científico-racional superior en términos de racionalidad técnica, precisión, continuidad, disciplina, rigor, confianza y calculabilidad. El “especialista rigurosamente objetivo” es central al proceso de racionalización, siendo una garantía de objetividad capaz de eliminar el amor, el odio y la subjetividad que se escapan al cálculo racional (*sine ira et studio*). Para Weber, desde un punto de vista técnico no existirá alternativa al proceso de burocratización, a no ser el diletantismo, aunque considere las consecuencias de la

burocracia como dramáticas en cuanto a sus impactos no democráticos y de deshumanización (Weber, 1984). En la burocracia, la legitimidad para el ejercicio del cargo de funcionario asentará en el monopolio a favor de los detentores de diplomas, razón por la cual el sociólogo alemán concluye que “Solo la moderna burocratización lleva a sus últimas consecuencias los exámenes racionales especializados” (Weber, 1984, p. 750).

Teórica e ideológicamente criticada, sobre todo en su sentido peyorativo, que contraría la máxima eficacia y eficiencia del concepto weberiano, la burocracia surge fuertemente connotada con el estado y la administración pública en las teorías gerenciales contemporáneas. Se propone, por el contrario, la adopción de modos considerados más innovadores y típicos de la gestión privada, donde la “*accountability*”, la flexibilidad y los mercados internos se presentan como símbolos posburocráticos.

Sin embargo, varios observadores han llamado la atención sobre la marca ideológica de la crítica supuestamente posburocrática, no solo por la celebración más o menos épica de las virtudes de la gestión privada empresarial y de sus respectivos métodos minimizando la crítica sobre la burocracia empresarial, pero especialmente por su incapacidad para responder a varios componentes que parecen interpretarse mejor a la luz de la radicalización de ciertas dimensiones de la burocracia weberiana, y no de su superación, que aquí he denominado hiperburocracia.

Entre otros, Ritzer (1996) ha llamado la atención sobre el hecho de que el fordismo clásico haya permanecido en la economía y en el trabajo, incluso recurriendo a las líneas de montaje, a la producción en masa, a los patrones y a la rutinización, pudiendo articularse con la flexibilidad de la gestión, la diversificación de los productos, la producción asistida por ordenador y la robótica, o la mayor especialización de los

trabajadores. La búsqueda incesante de la relación óptima entre medios y fines, de la previsibilidad y del control, ha originado una estandarización extrema, nuevos procesos de deshumanización y consecuencias irracionales que, aunque no sean totalmente incompatibles con la calidad, se basan en la cantidad y en la máxima universal de lo *optimum*, que persigue la “consecución de un éxito relativamente grande con un gasto mínimo” de acuerdo con las palabras de Weber (1984, p. 273). La irracionalidad que resulta de la racionalidad radicalizada a gran escala, de la cual el *fast-food* es una buena metáfora, es típica de lo que Ritzer (1996) ha denominado como *McDonaldización* de la sociedad, integrando en este proceso la educación y, concretamente, el ejemplo de los test de opción múltiple corregidos por ordenador. Y podrán encontrarse más ejemplos, incluso en la evaluación del desempeño de los profesores o, como ha ocurrido en Portugal hace algunos años con las polémicas oposiciones de “profesores titulares” de enseñanza básica y secundaria, mediante un formulario electrónico capaz de producir resultados automáticos, eximiendo cualquier juicio de valor.

En el mismo contexto de crítica a la gestión de la calidad, subordinada a determinados patrones de conducta y a ciertas unidades de medida, recordando en ocasiones el estudio de los tiempos de los movimientos de los trabajadores sobre el cual asentó la teoría tayloriana y los progresos en la industria del automóvil introducidos por Henry Ford, las reformas de la administración pública, con un lugar destacado para los sistemas de salud y educativos, se han fundamentado en la imposición de “medidas numéricas”, típicas de una evaluación de corte fordista, como ha indicado Richard Sennett (2008, pp. 46-52). También Isabelle Bruno (2014, p. 27) ha argumentado que la objetivación de lo real a través de métodos econométricos y de documentos estadísticos que sirven a modo de “prueba” están en el eje de la burocratización que se extiende a todo tipo de organizaciones, incluyendo las

educativas. Se trata de la hegemonía de la evaluación cuantitativa y mecanicista, según la cual toda la ambigüedad es una debilidad, el proceso de ensayo y error no tiene cualquier valor educativo, el cumplimiento riguroso de los procedimientos supone un ritual imperativo, la desvalorización y el control de la autonomía de los profesionales es un precio a pagar para vencer sus resistencias a las reformas.

La evaluación educativa hiperburocrática resulta no solo de la no superación de los más importantes trazos de racionalidad técnico-instrumental que caracterizan aquello a lo que Weber ha denominado “burocracia”, sino también de la burocratización extensiva y en profundidad del proceso educativo, de la radicalización de su obsesión por la elección óptima, de la imposición del desempeño competitivo basado en resultados cuantificables, de nuevas formas de control y de escrutinio de la acción de los profesionales, con frecuencia representados como corporaciones conservadoras y resistentes a la “cultura de la evaluación”.

La evaluación hiperburocrática es aún reforzada por su naturaleza crecientemente global o transnacional en términos de integración y comparación; por la velocidad y fiabilidad del tratamiento de grandes cantidades de datos, recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación; por una especie de taylorismo informático que impone nuevas formas de control automático en las escuelas, la estandarización de categorías y la uniformización de procesos y de tiempos, apoyando una recentralización de la administración del sistema escolar; por una mayor especialización y división del trabajo pedagógico y evaluativo; por una deslocalización de las tareas evaluativas para instancias superiores, agencias externas o empresas privadas; por el apelo a una base científico-racional, simultáneamente capaz de dar respuesta a la complejidad de los problemas y de legitimar técnicamente los resultados producidos y las consecuencias de la evaluación; por la incorporación de nuevos departamentos o servicios de garantía de la calidad y de monitorización

sistemática, mediante la acción de nuevas categorías de profesionales especializados en la evaluación; por las articulaciones crecientes entre evaluación de resultados y gestión por resultados, instituyendo contratos de desempeño y presupuestos competitivos en el ámbito más general de la reforma del estado. En el contexto del proceso de europeización de la educación, Lawn (2011, p. 267) destaca aún la importancia de las “plataformas estandarizadas de *software*”, hoy en día omnipresentes ya en escuelas y universidades.

5. NOTA FINAL

La visión utilitarista de la evaluación como herramienta de productividad, de control y de instrumentalización de la educación ha resultado en una evaluación educativa fuertemente administrada, de tipo neocientífico, observándose riesgos de burocratización y de autoritarismo en procesos de regulación formal (Sobrinho, 2008, p. 83). Las concepciones organizacionales de la escuela inherentes a la referida visión hiperburocrática acentúan las dimensiones formales y objetivas, el cálculo racional y la planificación, la fuerte articulación de tipo mecánico entre los diferentes componentes de la organización escolar, la centralización, el orden y la jerarquía. Se trata de una imagen organizacional hiperracionalista, que concibe las escuelas como instrumentos racionales en busca de la realización de objetivos no problemáticos, a través de tecnologías fiables, enfatizando sus dimensiones formales y estructurales y la fuerte conexión, linealidad y causalidad del mundo organizacional (Lima, 2006). Entre tanto, la alta formalización de la evaluación contribuye al proceso de formalización de las organizaciones educativas, tal como ha concluido Francisco Ramírez (2013) a propósito de los impactos de la evaluación y garantía de la calidad en las universidades. Ramírez presenta varios ejemplos, desde los criterios para contratación y promoción de profesores, pasando por la evaluación para la concesión de cargos

permanentes (“*tenure*”) y los procesos de garantía de la calidad, hasta los informes anuales de los profesores en la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford.

Las teorías organizacionales formalistas y racionalistas adquieren por ello centralidad, desvalorizando la “racionalidad limitada” apuntada por Herbert Simon (1970). La incerteza y la ambigüedad de los objetivos y de las tecnologías educativas, la diversidad cultural y los conflictos políticos, las distintas “lógicas de acción” que compiten entre sí en contextos micropolíticos (Bacharach & Mundell, 1993) se ven igualmente menospreciadas. La evaluación tecnócrata, dominante en las políticas educativas contemporáneas, se centra en la creencia de que aquello que se mide es verdadero y corresponde a la realidad objetiva. Se basa, por lo tanto, en el cálculo y la evaluación de los resultados, desvaloriza los procesos y los resultados más difíciles de contabilizar, favorece la estandarización, las modalidades externas y la cuantificación, defendiendo la exterioridad y la distancia de los agentes evaluadores y de las agendas de evaluación. En muchos casos, cuanto mayor es la distancia geográfica, cultural y lingüística entre evaluadores y evaluados, mayor se considera la objetividad, incontaminada, de los evaluadores y de su trabajo de tratamiento de datos. Datos con frecuencia representados como susceptibles de ser captados en toda su pureza, o en estado bruto, tal como viene ocurriendo ya con claridad en la evaluación de la educación superior y de su investigación (Lima, Azevedo & Catani, 2008). El carácter olímpico, así como una cierta arrogancia de la evaluación hiperburocrática proceden de una epistemología positivista y de una cierta desvinculación de la actividad evaluativa frente a la esfera académica y de investigación. La necesaria profundización del estudio científico de la evaluación, y la comprensión de las respectivas prácticas sociales no se confunde, sin embargo, con el eventual proyecto de una “evaluación científica”, con el objeto de transformar la evaluación en una tecnología puramente científica y en un conjunto de instrumentos de poder,

técnicamente superiores, posiblemente a prueba de la subjetividad humana y de las imperfecciones de los actores.

En cualquiera de los casos, y sea cual sea la modalidad dominante de evaluación, ésta no deja de ser un componente nuclear de una política educativa, en un sistema de administración de la educación y en una forma particular de organizar las escuelas y universidades, así como de concebir el currículo y las prácticas educativas. En este sentido, la evaluación educativa no es solamente un instrumento de gobernación de la educación, ni es un proceso técnico instrumental anterior, o posterior a la educación. Tampoco una dimensión o variable en el proceso educativo. Además de todo esto, la evaluación educativa es, *lato sensu*, educación. En este sentido, las investigaciones teóricas y empíricas en torno a la hipótesis de una evaluación hiperburocrática podrán representar una contribución para el estudio crítico de la educación contemporánea, permitiendo una mayor comprensión de sus derivados vocacionalistas y tecnocráticos, de las influencias crecientes por parte de las teorías de la gobernanza empresarial, de la alta racionalización y formalización de las organizaciones y de las prácticas educativas en curso, de la exacerbada competitividad interna y externa, sin precedentes en el mundo de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1985). *Dialéctica do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Albrow, M. (1970). *Bureaucracy*. London: Macmillan.

- Aldrich, H. E. (1992). Incommensurable paradigms? Vital signs from three perspectives. In M. Reed y M. Hughes (Eds.), *Rethinking organization. New directions in organization theory and analysis* (pp. 17-45). London: Sage.
- Bacharach, S. B. y Mundell, B. L. (1993). Organizational politics in schools: micro, macro and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423-452.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university. Research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Beetham, D. (1988). *A burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Borrel Felip, N. (1989). *Organización escolar: Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Broadfoot, P. (1996). Educational assessment: the myth of measurement. In P. Woods (Ed.), *Contemporary issues in teaching and learning* (pp. 203-230). London: Routledge with The Open University.
- Bruno, I. (2014). "Des faits, des faits, des faits!" À propos du gouvernement par les chiffres et autres donnés probantes (dans l'éducation e ailleurs). *Revista Lusófona de Educação*, 28, 25-42.
- Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Guilford: Gower.

- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman.
- Cohen, M. D. y J. G. March. (1974). *Leadership and ambiguity. The American college president*. New York: McGraw-Hill.
- Ellström, P.-E. (1983). Four faces of educational organisations. *Higher Education*, 12, 231-241.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves y E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentidos: contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Foucault, M. (1998). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gore, Al (Dir.) (1996). *Da burocracia à eficácia. Reinventar a administração pública*. Lisboa: Quetzal.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37., DOI: 10.1080/02680930802412669
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hogan, A., Sellar, S. y Lingard, B. (2016). Corporate social responsibility and neo-social accountability in education. In A. Verger, C. Lubienski y G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2016: The global education* (pp. 107-124). London: Routledge.
- Illich, I. (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Keller, F. (2008). Les "nomades" universitaires. Géométrisation du savoir et art de naviguer. In Schultheis, F., Roca i Escoda, M. y COUSIN, P.-F. (Dir.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen* (pp. 47-61). Paris: Raisons D'Agir.

- Lane, J.-E. (1995). *The public sector. Concepts, models and approaches*. London: Sage.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272. Texto completo en: <http://eer.sagepub.com/content/10/2/259.full.pdf+html>
- Lawn, M. (2013). Voyages of measurement in education in the twentieth century: experts, tools and centres. *European Educational Research Journal*, 12(1), 108-11. Texto completo en: <http://eer.sagepub.com/content/12/1/108.full.pdf+html>
- Lessard, C. (2009). O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. *Linhas Críticas*, 15(28), 63-94.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. *Inovação*, 9(3), 283-297.
- Lima, L. C. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: Asa.
- Lima, L. C. (2008). A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica (3ª ed). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2012). Patterns of institutional management: Democratisation, autonomy and the managerialist canon. In G. Neave y A. Amaral (Eds.), *Higher education*

- in Portugal, 1974-2009. A nation, a generation* (pp. 287-306). Dordrecht: Springer.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. y Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova. Avaliação*, 13(1), 7-37.
- Lingard, B., Martino, W. y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556, DOI: 10.1080/02680939.2013.820042
- Martins, H. (2011). *Experimentum humanum. Civilização tecnológica e condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Miller, P. (1990). On the interrelations between accounting and the state. *Accounting, Organizations and Society*, 15(4), 315-338.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22(2), 133-154.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), 605-622.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.
- Mouzelis, N. P. (1975). *Organisation and bureaucracy. An analysis of modern theories*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), p. 7-23.

- Nóvoa, A. (2013). Numbers do not replace thinking. *European Educational Research Journal*, 12(1), 139-147. Texto completo en: <http://eer.sagepub.com/content/12/1/139.full.pdf+html>
- Olsen, J. P. (2005). Maybe it is time to rediscover bureaucracy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16, 1-24. Texto completo en: <http://resources.statsvet.uu.se/repository/1/extern/olsen.pdf>.
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1992). *Reinventing government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Plume.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162, DOI: 10.1080/02680930902733121
- Ramirez, F. O. (2013). World society and the university as formal organization. *Sisyphus*, 1(1), 125-153.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris: Éditions du Seuil.
- Salaman, L. M. (2000). The New Governance and the tools of public action: An introduction. *Fordham Urban Law Journal*, 28(5), 1611-1674.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón*, 67(1), 135-148. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67109
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Allen Lane.
- Simon, H. A. (1970). *El comportamiento administrativo*. Madrid: Aguilar.

- Simons, H. (1993). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela y A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. D. (2008). Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *EccoS*, 10(n. esp.), 67-93.
- Sorokin, P. A. (1965). *Fads and foibles in modern sociology*. Chicago: Gateway Edition.
- Swan, J., Robertson, M. y Bresnen, M. (2001). Knowledge management and the colonisation of knowledge. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*, 7(2), 1-11.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- Tzu, S. (2007). *A arte da guerra*. Köln: Taschen.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: Macmillan.
- Weber, M. (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Presença.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Zey, M. (1998). *Rational Choice Theory and Organizational Theory: A Critique*.
London: Sage.