



**VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/04/2013

Fecha de aceptación 20/05/2013

## MONOGRÁFICO

# PISA A EXAMEN: CAMBIANDO EL CONOCIMIENTO, CAMBIANDO LAS PRUEBAS Y CAMBIANDO LAS ESCUELAS. INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

*PISA under evaluation: changing knowledge, changing tests and changing schools*



*Miguel A. Pereyra\**, *Hans-Georg Kotthoff\*\** y *Robert Cowen\*\*\**

*\*Universidad de Granada*

*\*\*Universidad de Educación de Friburgo (Alemania)*

*\*\*\*Institute of Education de la Universidad de Londres*

*E-mail: [mpereyra@ugr.es](mailto:mpereyra@ugr.es), [hg.kotthoff@ph-freiburg.de](mailto:hg.kotthoff@ph-freiburg.de),  
[r.cowen@ioe.ac.uk](mailto:r.cowen@ioe.ac.uk)*

PISA o el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es uno de los eventos educativos más famosos de las últimas décadas. Desde 2000, miles de estudiantes de 15 años de edad de -en 2012- sesenta y dos países diferentes (pertenecientes a la OCDE y otros países asociados que firmaron un contrato con esta institución) participan en los tests que periódicamente se pasan. Justamente en unos meses, en diciembre de 2013, conoceremos los resultados del PISA 2012. PISA siempre evalúa tres competencias, así llamadas por la OCDE: lectura, matemáticas y ciencias. Todas las competencias se valoran cada tres años, pero una de ellas ocupa la mayor parte del tiempo de evaluación de PISA mientras que de las otras dos solo se hace un breve sondeo. La edición de 2012 se ha centrado en matemáticas y ha

incluido una prueba digital de resolución de problemas y otra de competencia financiera. La edición de 2015 se centrará en las ciencias. El estudio principal se aplicará en formato digital y además de las ciencias (la lectura y las matemáticas) se piensa introducir una prueba de resolución de problemas en colaboración, además de la competencia financiera, que ya ha sido introducida como objeto de evaluación por el PISA.

A continuación contextualizaremos analíticamente el fenómeno PISA, utilizando sobre todo ideas extraídas de la investigación reciente y luego aludiremos brevemente al simposio de La Palma, que se fundamentó precisamente en muchas de las ideas que vamos a exponer y fueron asimismo objeto de estudio y debate durante cuatro días en sesiones de mañana y tarde. Más adelante aludiremos precisamente a este simposio internacional y escribiremos algunos pensamientos sobre el fenómeno PISA, de mucha más complejidad y trascendencia de lo que pudiera creerse al observar su impacto mediático o el simple uso retórico e instrumental de lo que el discurso público cree saber sobre él. Esta Introducción tiene el fin de fundamentar el fenómeno PISA a partir de lo que fue el debate intelectual que se produjo en el simposio internacional antes citado, en el que muchas de cuyas ponencias aparecen aquí traducidas. En esta Introducción no recogeremos una síntesis de los artículos porque ésta se incluye en cada artículo y en general fueron escritas por nosotros.



Comenzaremos diciendo que, en general, PISA ha sido un fenómeno notable. Pocas veces se ha tachado tan rápidamente la información educativa de crisis política interna o “desastre”. En algunos países líderes, como Alemania, la divulgación profusa por los medios de comunicación del PISA 2000, que arrojaron unos resultados mediocres de los escolares de la muestra seleccionada, adquirió tal impacto que pronto se habló -y se habla- del “shock de PISA”; desde esas fechas se viene produciendo en Alemania una importante reforma de su enseñanza obligatoria con muchas área de actuación (véase Fend, 2012, pp. 46-48). En 2009 dos de nosotros (Hans-Georg Kotthoff y Miguel A. Pereyra) realizamos una compilación para *Profesorado* que incluye una amplia introducción y nueve estudios de reputados profesores e investigadores alemanes traducidos al castellano. “La experiencia del PISA en Alemania”, Vol. 13 N° 2 de 2009, están disponibles en: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=435>

Raramente se ha entendido con tanta rapidez la información educativa como una “estrella” mediática, y se ha prestado semejante atención internacional repentina a países que hasta ahora no eran observados ni admirados. PISA no ha sido solamente un evento educativo sino también un circo mediático. En fin, PISA ha llegado a formar los discursos hegemónicos sobre educación, sobre las políticas y las prácticas en muchos países, como es el caso de España (véase Bonal y Tarabini), a partir de establecer los marcos de comprensión de los que es *pensable* y *realizable*.

En el centro de todas estas cuestiones sobre el PISA nos encontramos con la creciente influencia de los organismos internacionales sobre la escolarización y educación, que ha contribuido decididamente a mercantilizar la misma bajo unos contextos y escenarios cada vez más fragmentados en varios niveles de gobernanza educativa (Jones, 2007a y 2007b; Henry et al., 2001; Martens, Rusconi y Leuze, 2007; Mundy 2007 y Moutsios, 2009). En los últimos años, la influencia del PISA no se ha limitado a una zona geográfica o área educativa específica, sino que se ha transformado en un fenómeno generalizado que da lugar a una creciente internacionalización de la educación. De hecho, el “horizonte cognitivo” de estos

organismos internacionales, como la OCDE, va más allá de las fronteras tradicionales y de las identidades nacionales y regionales de los países miembros, como lo demuestran los modelos de aplicación universal para comunicar aquellas “prácticas mejores” que logren una educación y escolarización más eficiente. En este contexto, el “horizonte cognitivo” de nuestros sistemas educativos asume una cadena de mando administrativa *lineal*, que se extiende a nivel político sin tener en cuenta cualquier otro modelo que explique la complejidad de la relación entre los diferentes niveles del sistema educativo. Más bien al contrario, lo que se considera es el entorno educativo en cada escuela para el aprendizaje individual (ver Landgeldt, 2007, p. 236). Una característica adicional de este “modelo cognitivo” es el objetivo de generar políticas de competencia basadas en criterios reguladores objetivos, científicamente investigados con mayor o menor sofisticación y presentados de manera fácilmente accesible (a través del uso de herramientas útiles en la resolución de los diversos problemas y cuestiones, como PISA parece lograr hasta el punto de convertirse en una especie de “poder blando” educativo, como ha declarado recientemente Bieber & Martens, 2011). (Sobre el PISA, en el contexto de las prácticas que produce y con respecto a las acciones promovidas por la OCDE, véanse también las compilaciones y estudios escritos por sobre todo Knodel et al., 2010; Rizvi y Lingard, 2009; Rizvi y Lingard, 2013 y Meyer y Benavot, 2013. Asimismo, más información sobre las dinámicas que hoy se dan a través de los mecanismos que acabamos de describir someramente en el caso de la producción de las políticas públicas -información que puede muy bien aplicarse al caso de PISA-, véase Knill y Tosun, 2011.)

Los organismos internacionales se están convirtiendo, por lo tanto, en agentes independientes en el campo de la educación, en lugar de limitarse a lo que había sido originalmente su responsabilidad, es decir el asesoramiento a sus Estados miembros. La influencia de estos organismos es hoy muy conocida e incluso muy publicitada por los medios de comunicación de masas. Esta clase de fenómenos produce la generación de la normalización y armonización de los sistemas educativos (hecho cada vez más evidentes en los procesos de *europización* que se están produciendo en los mismos, para el caso europeo) (Lawn, 2011). Al mismo tiempo el flujo y difusión de los datos se ha convertido en un poderoso instrumento de gobierno de los sistemas educativo (en este contexto, lo que se concibe como comparación ha adquirido más importancia que ninguna otra época (Lawn, 2013).

En realidad, en la elaboración de políticas se están generando “mecanismos blandos” para la formulación, regulación, coordinación internacional y convergencia de las distintas políticas. Todo ello se refuerza a través la difusión de prácticas discursivas persuasivas, que promueven procesos isomórficos de emulación, que se producen dentro de contextos caracterizados por procesos de rápida imitación institucional en el contexto del mundo globalizado en el que vivimos. (Meyer y Rowan, 1983 y DiMaggio, 1983).

Siguiendo estas pautas, la OCDE, como una de las organizaciones internacionales más importantes en el mundo de hoy, ha pretendido últimamente alcanzar un mayor reconocimiento. Desde las últimas décadas del siglo pasado, y en particular desde los años 90, ha consolidado un firme “giro comparativo” en sus políticas y acción de educación mediante la introducción de un marco de *governabilidad comparativa*. Este marco pone el énfasis en la interacción que debe producirse entre los actores (el Consejo de la OCDE y sus Estados miembros) y la política resultante (Martens, 2007, p. 54; véase Sellar y Lingard, 2013).

## II

Del 22 al 26 de noviembre de 2009 se celebró en la capital de la Isla de La Palma, en Canarias, el simposio al que antes aludimos *PISA a examen: Cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas y cambiar las escuelas*, organizado por la CESE (*Comparative Education Society in Europe*). Relevantes especialistas de Europa y América debatieron el desarrollo y consecuencias de los sucesivos Informes PISA, sus enfoques y metodologías, así como las consecuencias que este programa planea para la reforma de la educación secundaria de los sistemas educativos actuales, los desafíos que plantea el PISA sobre las definiciones y las políticas relacionadas con el conocimiento escolar... Las jornadas del simposio se complementaron con una sesión y exhibición de pósteres (en inglés y español), que aportó un intercambio de información y la comunicación de ideas, programas, estudios e investigaciones sobre las diferentes cuestiones relacionadas con PISA. Al simposio asistieron 124 personas, de las que veinte eran destacados expertos nacionales e internacionales y el resto profesores y profesoras de enseñanza secundaria y universitaria, inspectores, asesores, orientadores, especialistas en evaluación, no sólo de la comunidad canaria, sino también de otras comunidades como Cataluña, Cantabria, Asturias, Castilla-León, Andalucía y Madrid, como de Europa (Alemania, Italia, República Checa, Reino Unido, Finlandia, Suecia, Noruega, Croacia, Irlanda) y América (Estados Unidos, México, Brasil, Chile).

Los estudios de este monográfico proceden mayoritariamente de un libro titulado, en su versión original, con el mismo nombre del simposio aludido, *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests and changing schools*, publicado en diciembre de 2011 por la conocida editorial del campo educativo de Rotterdam Sense Publishers. Este libro recoge más estudios de los que aquí se han traducido al castellano, que por razones de espacio y no haber podido recabar fondos para las traducciones no han podido incluirse aquí. Asimismo el presente monográfico incluye tres estudios que no se escribieron para el mencionado libro originalmente.

El monográfico PISA a Examen de Profesorado se ha confeccionado sobre la base de una selección de las ponencias, a las que se añadieron tres trabajos más: el innovador artículo “Leyendo los lenguajes de PISA críticamente: un análisis a través del ‘inmigrante’”, de la *advance post-doctoral student* del *Department of Curriculum & Instruction* de la Universidad de Wisconsin-Madison Ligia (Licho) López; el internacionalmente muy citado artículo de Hannu Simola “El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado”; y el foucaultiano artículo de Ludwig A. Pongratz, de la Universidad Técnica de Darmstadt en Alemania, “Un autocontrol voluntario: reforma educativa como estrategia gubernamental”. Aquí Pongratz muy agudamente toma el caso de los sostenidos debates que se produjeron en Alemania tras los malos resultados del PISA 2000 como un estímulo para tomar una mirada más cercana a los objetivos estratégicos y los efectos de las reformas educativas actuales, de los cuales el estudio PISA es sólo un ejemplo. El artículo argumenta como todo esto demuestra que las medidas de reforma sustentan un poderoso proceso de normalización. Visto de esta manera, el estudio PISA, junto con otras medidas de reforma, puede ser observado como un “poder estabilizador”. Este artículo completa la visión crítica que del fenómeno PISA en Alemania aporta Daniel Tröhler en su artículo “Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Las ponencias y ponentes que no han podido ser incluidos en este monográfico fueron los siguientes: David Berliner (Universidad Estatal de Arizona): “Contexts of High-Stakes Testing: The ‘Quality’ of the PISA Results and the Challenges of PISA to Definitions of School Knowledge”; Katharina Maag Merki

Organizado por una sociedad científica como CESE, que es la sociedad del mundo académico de la educación más antigua de Europa, el meollo del simposio queda muy bien expresado en la idea de puzle, en la idea de construir y deconstruir una serie de *puzles comparativos* que pueden encontrarse en el fenómeno PISA, problematizándolo a partir de las visiones y análisis de diferentes disciplinas científicas. En este contexto, lo que pretendimos en La Palma, y después con la publicación de las ponencias que allí se presentaron y debatieron fue, en esencia, analizar los siguientes puzles.

Así, el primer puzle comparativo en relación a PISA podría ser: ¿por qué tanto alboroto? ¿Cuál es la política, la sociología y la antropología del movimiento de pruebas internacionales si los resultados se consideran un “evento deportivo”?

El segundo puzle es: ¿en qué sentido se trata de “educación comparada”? ¿En qué momento los números se convierten, representan o significan culturas, y qué necesita explicarse acerca de la simbiosis entre cultura y números? ¿Qué tipo de educación comparada representa PISA? ¿Una educación comparada de los resultados que se miden? ¿Qué resultados obtiene y sobre qué, visto y analizado todo ello en un contexto social más amplio e histórico?

El tercer puzle que concierne a PISA es: ¿Qué se está analizado en el funcionamiento de los sistemas escolares, bajo términos sociológicos y en una perspectiva de “gran sociología”?

El cuarto puzle o enigma es: ¿Se trata PISA de un buen estudio empírico? ¿Qué criterios técnicos sigue este “trabajo comparativo” a escala internacional y en qué sentido podemos (técnicamente) creer en los *números*?

El quinto puzle, teniendo en cuenta la medida en que “creemos” en los números, se refiere a si podemos deducir una acción política partiendo de este tipo de investigación. ¿Es esta la “investigación sólida y pertinente” con la que los políticos sueñan? Con estos resultados, ¿podemos pasar de la investigación a la acción rápidamente, con cautela, o de ninguna de las maneras?

Todas estas y otras preguntas fueron abordadas durante la celebración de nuestro simposio internacional, y se estudian y debaten en gran parte de las aportaciones de este monográfico.

### III

Por extraño y paradójico que parezca PISA puede llevarnos al día de hoy a considerarlo como un revulsivo para motivar el cambio educativo y la reforma de los sistemas educativos. Esto lo decimos sin perder de vista los usos instrumentales y políticamente

---

(Universidad de Zurich), "Central Exit Exams as an Instrument to Improve School Effectiveness? Results of an Empirical Study in Germany"; Petra Stanat (directora del *Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* [IQB] en la Universidad Humboldt de Berlín): "Conditions of Immigrant Students' Educational Success – Evidence from PISA"; Julio Carabaña (Universidad Complutense de Madrid): "¿Por qué los resultados del alumnado inmigrante en PISA depende tanto del origen de sus países?"; Javier Salinas y Daniel Santín (Universidad Complutense de Madrid): "Are You on the Educational Production Frontier? Some Economic Insights on Efficiency from PISA"; Donatella Palomba (Universidad de Roma "Tor Vergata") y Anselmo R. Paolone (Universidad de Udine): "Competencies vs. Interculturality: Student Exchanges in the Age of PISA"; y Antonio Bolívar (Universidad de Granada): "La insatisfacción de los perdedores: El discurso público de PISA en el mundo de habla española".

interesados que de las prueba PISA se suelen hacer, sobre todo a nivel político, tal como demuestra la experiencia acumulada por más de una década<sup>2</sup>.

También PISA es una “gran ciencia social”, un trabajo de campo a gran escala, construido cuidadosamente y ejecutado con una destreza profesional importante, hechos que no deben subvalorarse como suele ocurrir en general por parte de amplios sectores de las comunidades académicas de la educación. PISA es manifiestamente un enfoque comparativo, en el sentido de poder ofrecer declaraciones rigurosas y empíricamente justificables sobre los “resultados” de los sistemas educativos. Y, por supuesto, PISA es una investigación “relevante”: se ocupa de cuestiones cruciales acerca de lo que pueden (en términos generales) ser llamados niveles de habilidades (o competencia, como dice la OCDE), y nos permite reevaluar –en base a una gran cantidad de evidencias– los resultados educativos obtenidos por sub-grupos de la población escolar (obviamente, con ello se quiere lograr una imagen consistente de la eficacia y la eficiencia de muchos sistemas educativos).

Para los sistemas educativos, es evidente que PISA es un gran paso hacia adelante, dentro de una trayectoria de más de cincuenta años en este tipo de investigación educativa. Lo es porque los estudios PISA han contribuido a la desmitificación del mundo social y de una forma de conocimiento de los sistemas educativos.

Pero PISA, tal como está hoy concebido y diseñado, tiene limitaciones importantes. Desde el campo disciplinar de la Educación Comparada lo vamos a justificar a continuación acudiendo a la metáfora de *trampa*, tantas veces usada en el mundo de la ciencia y la investigación.

Para empezar, podemos hablar de *la trampa nominalista*. El campo académico y de investigación de la Educación Comparada y PISA se suele creer que pertenecen ambos al mismo ámbito porque contemplan la educación en diferentes lugares, en países separados por una frontera internacional. Esto no es tan cierto. Veámoslo brevemente.

PISA también es un trabajo de campo a gran escala (la aplicación de las mismas cuestiones y problemas en varios lugares. PISA es una ciencia social importante de muestreo de resultados, pero bajo ningún contexto de carácter antropológico, histórico, sociológico o cultural se trata de un trabajo “comparativo”. Sin embargo, es una contribución a la Educación Comparada ya que establece nuevos enigmas antropológicos, históricos, sociológicos y culturales acerca de lo que significan los resultados de las pruebas pasadas. PISA es Educación Comparada sólo en su forma nominalista tradicional (se compara A con B con C y así sucesivamente). PISA *parece* la Educación Comparada porque “todo el mundo sabe” que la Educación Comparada “compara” los sistemas educativos. En este orden de cosas, la suposición de que PISA es “Educación Comparada” debido a su forma, resulta desafortunada y se basa en una visión de la misma de hace, por lo menos, sesenta años.

En otras palabras, preguntar hoy por el sentido epistémico del término *Educación Comparada* requiere un constante *replanteamiento* de concepciones o visiones tradicionales de esta disciplina desde el momento en que deja de ser *Auslandspädagogik* (descripción de prácticas educativas extranjeras), en parte para que se pueda *teorizar* con regularidad pero también para que los *supuestos políticos* implícitos e incrustados en sus conocimientos se mantengan visibles, se hagan científicamente visibles. Clasificar y comparar fue un acto

---

<sup>2</sup> Esta III parte recoge ideas de Robert Cowen de su Coda al libro compilado por los autores de esta Introducción al presente monográfico, *PISA under Examination: Changing knowledge, changing tests, changing schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011), pp. 259-264.

político del movimiento ilustrado, que forma parte de las formas de emancipación racional en el siglo XVIII, en tanto que clasificar y comparar son actos epistémicos y políticos también en el siglo XXI.

Existe otra trampa en la que PISA cae: *la trampa de la relevancia*. La Educación Comparada entendida como un campo de estudio e investigación y PISA pertenecen al mismo ámbito porque hacen una contribución útil a la capacidad de los políticos para hacer política y aumentan la probabilidad de éxito en la transferencia de buenas prácticas de un lugar a otro (en el que dos lugares están separados por una frontera internacional). Tal vez esto no sea realmente cierto.

Parte del debate sobre PISA –o sobre TIMMS, por ejemplo– produce ciertamente gran perplejidad. ¿Por qué en Finlandia sus escolares, y su sistema educativo en general, dan buenos resultados? La respuesta exacta, si alguna vez llegamos a dar con ella, será sin duda de gran interés, también para los finlandeses por supuesto. Del mismo modo, las proposiciones acerca de los "valores de Confucio" y su relación con exitosos resultados en las pruebas pasadas en los países de Asia Oriental se contradicen rápidamente cuando algunos países que tienen éxito en estas pruebas se encuentran en Europa Central. En otras palabras, PISA es una guía válida y tan relevante como los políticos y gobiernos quieran hacerla. PISA, como los puntos de referencia internacionales y los conceptos de *world-class universities* con sus consabidos rankings, es una forma muy específica de conocimiento: es un 'ranking' del conocimiento. Así, como las medallas olímpicas o la clasificación mundial de fútbol puede ser utilizada a nivel nacional como conocimientos disciplinarios para la gobernanza de los sistemas (educativos o deportivos), también puede ser utilizada en un país como 'legitimación' para justificar una reforma de cualquier tipo. Y puede asimismo utilizarse como una forma de triunfalismo cultural.

Por supuesto también se puede decir lo mismo que acabamos de escribir de la Educación Comparada como un campo de estudio, pero entonces se traiciona a sí misma, moral y políticamente. En otras palabras, la reflexión sobre el uso social de la Educación Comparada se reaviva en cada generación. Esto es necesario porque la política internacional y nacional (en el que la Educación Comparada y las prueba internacionales tienen lugar) también cambia cada generación.

Veamos ahora la que llamamos *trampa de la ciencia*. La Educación Comparada entendida como un campo de estudio se ha convertido poco a poco en una ciencia y PISA forma parte del nuevo poder de las ciencias sociales empíricas y comparativas para intentar predecir, modelar y mejorar las sociedades. Tampoco aquí creemos que PISA esté realmente en lo cierto.

Ciertamente existe un periodo de la historia de la Educación Comparada que se ha dedicado a la creación de "métodos científicos". Sí creemos que los "hechos" de PISA tienen tanta objetividad técnica como la que pueda proporcionar las ciencias sociales en su trabajo transnacional. Sin embargo, esto todavía nos deja con algunas cuestiones por discutir antes de actuar sobre la base de una "educación científica comparativa" o de los "resultados" de PISA.

En parte la pregunta es en qué contexto cultural e histórico se incluye la "ciencia" y cómo afecta eso a la elección de los temas de investigación, las formas que adopta la misma, y lo que cuenta como "resultado", ya sea en los Estados Unidos de 1920, la Alemania nazi de la década de 1930, la Unión Soviética en la década de 1950, Gran Bretaña en el período post-

Thatcher, o las pruebas de PISA. Del mismo modo, la aritmética política y las distintas posturas históricas del contexto a la hora de contabilizar la pobreza en Londres, no es la misma “aritmética política” si se trata de elaborar medidas eficaces en las escuelas, publicar los resultados y luego actuar sobre ellos. La elección de lo que es una “buena escuela”, lo que cuenta como “mejoría” y las acciones llevadas a cabo para “mejorar” las escuelas, se ven influidas políticamente.

En parte, el problema es quién actúa: ¿el científico, el arquitecto y urbanista que mejora las condiciones de los niños al 'eliminar' tugurios, o el político que pide resultados científicos, reclama que la investigación sea sólida y pertinente, y se mueve hacia adelante? Existe una tensión considerable, en términos de las ciencias sociales, sobre qué tipo de investigación será aceptada como “ciencia” por los políticos y cuál será rechazada. En general, existe una tensión generalizada entre la aplicación de la ciencia y las teorías de la gobernabilidad democrática. Estas tensiones se plasman enérgicamente y con toda razón en debates públicos, movimientos de protesta y en aquellos ajustes gubernamentales sobre las cuestiones de nuestro tiempo (como la contaminación ambiental, el calentamiento global, los suministros de energía y alimentos, la distribución de la asistencia sanitaria, y la estructura de los sistemas financieros).

En fin, y para concluir, el peligro de PISA es el de la arrogancia, de su arrogancia. Pero, por el momento, podemos acoger PISA como una suerte de forma algo de investigación educativa internacional, pero siempre enmarcando nuestro análisis y percepciones en las relaciones del poder político, económico cultural e intelectual con objeto de delimitar su alcance y criticar los usos inconsecuentes de este programa. Y siendo conscientes de que PISA es ya una especie de nuevo “protocolo” dentro de las relaciones internacionales en educación.

No queremos terminar esta Introducción sin antes agradecer a Antonio Bolívar y Jesús Domingo, editor y secretario de *Profesorado*, respectivamente, el interés y apoyo que han tenido para que este monográfico se publicara, cosa que CESE (*Comparative Education Society in Europe*) agradece vivamente. Queremos agradecer a Fidel Grande su eficaz dedicación a la traducción de la mayoría de los artículos del monográfico, como a Mireia Moll Garriga. *Last but not least* la edición del monográfico contó con la inestimable y eficaz ayuda de Antonio Luzón y Mónica Torres del Departamento de Pedagogía.

### Referencias bibliográficas

- Bieber, T. y Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education* 46 (1), 101-116.
- Bonal, X. y Trabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education* 8 (3).
- DiMaggio, P.J. y Powell, W. (1983). “The iron cage revisited” institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-60.
- Fend, H. (2012). La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En D. Tröhler y R. Barbu (eds.), *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 59-77). Barcelona: Octaedro.
- Jones, P.W. (2007a). *World Bank financing of education: lending, learning and development* (2ª ed.). New York: RoutledgeFalmer.



- Jones, P.W. (2007b). Education and world order. *Comparative Education*, 43 (3), 325-337.
- Knill, C. & Tosun, J. (2011). Policy making. En D. Caramani (ed.) *Comparative Politics* (pp. 495-519) (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Knodel, P., Martens, K., de Olano, D. y Popp, M. (2010). *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Landfeldt, G. (2007). PISA - Undressing the truth or dressing up a will to govern? En S.T. Hopmann, G. Brinck y M. Retzl (eds.), *PISA zufolge PISA - PISA according to PISA. Hält PISA, was es verspricht?/Does PISA keep what is promises?* (pp. 225-240). Vienna & Berlin: LIT (disponible en: <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf>).
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.
- Lawn, M. (ed.) (2013). *The rise of data in education systems. Collection, visualization and use*. Oxford: Symposium Books.
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor - The “comparative turn” in OECD education policy. En K. Martens, A. Rusconi y K. Leuze (eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 40-56). Nueva York: Palgrave.
- Martens, K., Rusconi, A. y Leuze, K. (eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Nueva York: Palgrave.
- Meyer, H.D. y Benavot, A. (eds.) (2013). *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Meyer, J.W. y Rowan B. (1983). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In J. W. Meyer y W.R. Scott, *Organizational environments* (pp. 21-44). Beverly Hills: Sage.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and translational educational policy. *Compare*, 39 (4), 467-478.
- Mundy, K. (2007) Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43 (3), 339-357.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). The OECD and global shifts in education policy. In A. Kazamias y R. Cowen (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (vol. 1 pp. 437-453). Dordrecht: Springer.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Sellar, S. y Lingard, B. (2013). PISA and the expanding role of the OECD in global educational governance. En H-D. Meyer y A. Benavot (eds.), *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.