

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 28 Número 90

8 de junio de 2020

ISSN 1068-2341

El PISA Preescolar: Un Nuevo Paradigma para la Evaluación de los Alumnos y Alumnas de Educación Infantil

Efstratia Sofou

Universidad de Ioannina

Grecia



Magdalena Jiménez-Ramírez

Universidad de Granada

España

Citación: Sofou, E., & Jiménez-Ramírez, M. (2020). 'El PISA preescolar': Un nuevo paradigma para la evaluación de los alumnos y alumnas de educación infantil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(90). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5079>

Resumen: Este artículo tiene como objetivo revisar, discutir y criticar el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS) de la OCDE, como una nueva evaluación internacional estandarizada para la educación infantil, que se vislumbra como un PISA a nivel preescolar. El artículo analiza el discurso dominante de la calidad en educación infantil en las nuevas políticas globales que sugieren lo que es mejor para la infancia y ofrece una revisión del trabajo previo de la OCDE en el campo de la educación infantil. Presentamos las principales críticas sobre el proyecto IELS y sus posibles consecuencias, su impacto en la política y en la práctica educativa. En las conclusiones del artículo destacamos que si bien es necesaria la investigación en el ámbito de la educación infantil para identificar los desafíos pendientes, el IELS no es la mejor manera por cuanto conforma parte de una red mundial de medición en expansión y conlleva el peligro de tratar los hallazgos producidos por métodos cuantitativos como una representación de la realidad, sin someterla a preguntas e interpretaciones diversas en cada contexto nacional.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 4-10-2019

Revisiones recibidas: 17-2-2020

Aceptado: 17-2-2020

Palabras clave: PISA preescolar; calidad en educación; evaluación; OCDE; educación de la primera infancia

The preschool PISA: A new paradigm of children's assessment in early childhood education

Abstract: The aim of this article is to review, discuss and critique the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study (IELS), as a new standardised international evaluation for children's education, which could be seen as a PISA test at preschool level. The article analyses the predominant discourse of quality in child education in which new global policies suggest what is best for children, and offers a review of the OECD's previous work in the field of child education. We present the main criticisms of the IELS project, its possible consequences, and its impact on educational policy and practice. In our conclusions we emphasize that, although research is necessary in the field of child education in order to identify the remaining challenges, the IELS is not the best way forward, inasmuch as it involves the risk of accepting its findings made by quantitative methods as a representation of reality, without subjecting them to the different questions and interpretations of each national context.

Key words: Preschool PISA; quality in education; assessment; OECD; early childhood education

O PISA pré-escolar: Um novo paradigma para a avaliação dos alunos e alunas da educação infantil

Resumo: Este artigo tem por objetivo rever, debater e criticar o Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-estar Infantil (IELS) da OCDE, como uma nova avaliação internacional estandardizada para a educação infantil, que se vislumbra como uma PISA a nível pré-escolar. O artigo analisa o discurso dominante da qualidade em educação infantil nas novas políticas globais que sugerem o que é melhor para a infância e oferece uma revisão do trabalho prévio da OCDE na área da educação infantil. Apresentamos as principais críticas relativas ao projeto IELS e as suas eventuais consequências, o seu impacto na política e na prática educativa. Nas conclusões do artigo destacamos que, embora seja necessária a investigação no âmbito da educação infantil para se identificarem os desafios pendentes, o IELS não é a melhor forma, visto que faz parte de uma rede mundial de medição em expansão e implica o perigo de se tratarem os achados conseguidos por métodos quantitativos como uma representação da realidade, sem a submeter a perguntas e interpretações diversas em cada contexto nacional.

Palavras-chave: PISA pré-escolar; qualidade em educação; avaliação; OCDE; educação da primeira infância

Introducción

El ámbito de la Educación Infantil (en adelante, EI) tiene hoy en día una importancia sin precedentes, con interés manifiesto desde el ámbito público, político y académico. Si bien el campo de la EI es ampliamente reconocido, expertos, profesionales y académicos están preocupados por el estado actual y el desarrollo de este (Moss, 2014; Wasmuth & Nitecki, 2017). La razón principal del descontento es cierta inquietud con la forma predominante de pensar y organizar la EI, que está relacionada con la “historia de la calidad y de los rendimientos, la historia de los mercados” (Moss, 2014, p. 6). Como ocurre en el pensamiento neoliberal, la EI se percibe como una mercancía, “un objeto de inversión social que se puede comprar como un medio para obtener altos rendimientos (individuales, corporativos, sociales)”; o como “objeto de transacciones de mercado entre padres-consumidores y empresas proveedoras” (Moss, 2014, p. 67).

La historia de la calidad y los rendimientos es parte de la tendencia mundial descrita como “Movimiento de Reforma Educativa Global” (GERM, Global Education Reform Movement; Robertson, 2015; Sahlberg & Hargreaves, 2011, en Urban, 2019). GERM no es un programa de política global, sino “una agenda educativa no oficial que se basa en un cierto conjunto de supuestos para mejorar los sistemas educativos” (Sahlberg & Hargreaves, 2011, en Urban, 2019, p. 91) y que se ha adoptado predominantemente en países anglosajones. Aunque su implementación puede ser diferente según países, existen características comunes (Moss, 2014; Nitecki & Wasmuth, 2017; Robertson, 2015): la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, el enfoque en materias básicas, rendición de cuentas basada en pruebas, currículos prescritos, un aumento del control sobre los docentes, la transferencia de modelos administrativos del mundo corporativo, la libertad de elección de centro y privatización, cuestiones discutibles y problemáticas para la educación pública. En síntesis, el GERM puede entenderse como un modelo de educación neoliberal que pretende transferir los principios y estrategias de la economía de mercado a la educación pública (Díaz-Díaz, Semeneć & Moss, 2019).

Dado que la intervención en la primera infancia se ha caracterizado por los economistas como una inversión económica efectiva, esta historia de la calidad y los rendimientos se ha vuelto atractiva para los responsables políticos de todo el mundo (Moss, 2014; Penn, 2011). Organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) han desempeñado un papel importante en la propagación de GERM. Uno de los últimos ejemplos en la EI es el plan de la OCDE para introducir una prueba estandarizada que mide el rendimiento de los niños de cinco años a nivel mundial, el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS, International Early Learning and Child Well-being Study), que se vislumbra como un PISA a nivel preescolar (Moss, Dahlberg, Grieshaber et al., 2016). La OCDE no es ajena a la EI, ya que ha publicado una serie de estudios comparativos con el objetivo de comprender los sistemas de EI en diversos contextos, bajo el sugerente título “Starting Strong” (OCDE, 2001-2017). Sin embargo, hasta la fecha ninguno de estos estudios ha involucrado pruebas directas y estandarizadas (Sousa, Grey & Oxley, 2019).

Como argumentan Díaz-Díaz, Semeneć & Moss (2019) el IELS es parte de un fenómeno creciente en la educación y la evaluación comparativa del desempeño educativo, utilizando medidas estandarizadas de resultados o “evaluaciones internacionales a gran escala” (ILSAs, International Large-Scale Assessments). Este enfoque contemporáneo de la comparación ejerce una poderosa influencia en el diseño de las políticas educativas nacionales, atendiendo a la relevancia de varias cuestiones en este proceso emergente (Morris & Barroso, 2019): la renovación en el interés por el desarrollo de la comparación, desde el enfoque de “conocer, comprender y construir al otro” hasta el planteamiento actual de “medir al otro” (Novoa & Yariv-Marshall, 2003, pp. 424-425) y su proceso de “prescribir al otro” (Novoa, 2017, en Morris & Barroso, 2019, p. 5); la intervención en el proceso de agentes externos, como la OCDE,

proveedores de investigación “basada en la evidencia”, que se utiliza para precisar el problema y también su solución; los miembros de las redes se benefician de las reformas que promueven, como proveedores de los bienes y servicios necesarios para su ejecución, como es el caso de Pearson que comentaremos; y cómo la medición y los números se convierten en fuente de gobernanza para legitimar unos “hechos” y una forma de “decir la verdad” sobre la sociedad, la escolarización y los niños (Popkewitz, 2013, p. 50).

En consecuencia, el objetivo de este artículo es revisar, discutir y criticar esta nueva evaluación internacional estandarizada para la EI, en la que nos identificamos con el interrogante propuesto por Auld & Morris (2019, p. 12): ¿podemos usar de manera significativa un solo instrumento para medir y comparar la escolarización en las sociedades que exhiben una diversidad de metas y prácticas para la Early Childhood Education and Care (en adelante, ECEC)? El artículo analiza el discurso dominante de la calidad en la EI sobre las nuevas políticas globales de lo que es mejor en la EI. A continuación, presentamos una revisión más específica del trabajo previo de la OCDE en el ámbito de la EI y un análisis del estudio IELS. Finalmente, resumimos las principales críticas sobre el proyecto de la OCDE y sus posibles consecuencias, destacando las tensiones y descontentos generados por el IELS, su impacto en la política y en la práctica educativa.

El Discurso de la Calidad en la Educación Infantil

Cualquiera que sea la perspectiva que se tenga del concepto de la calidad, no se puede negar que tiene un papel dominante en nuestro pensamiento y nuestras prácticas contemporáneas (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). La calidad es una de las palabras más utilizadas en EI y siempre se usa de una manera que se da por sentado, como algo incuestionable y evidentemente deseable (Moss, 2018). El interés por el concepto de calidad en la EI, y su importancia para la práctica y los resultados, proliferó desde la década de 1980, como parte del paradigma positivista resurgente y con el triunfo del neoliberalismo. Desde su aparición, el discurso de la calidad se ha aplicado a las instituciones de la EI de diversas maneras, incluidas la investigación, las medidas, los estándares y las directrices sobre buenas prácticas. Como en otros ámbitos, se ha centrado en la búsqueda de estándares objetivos, racionales y universales, definidos por expertos, sobre la base de un conocimiento indiscutible y medido, de manera que reduzcan las complejidades de las instituciones de EI a criterios estables de racionalidad (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

En la década de 1990, el concepto de calidad en EI como una entidad universal ha sido cuestionado. Destacados autores (Moss & Pence, 1994; Dahlberg, Moss & Pence, 1999) argumentaron que la calidad corresponde a un momento histórico, producto de una naturaleza y unas prácticas particulares, un concepto subjetivo, relativo y dinámico, basado en determinados valores, con la posibilidad de múltiples perspectivas de lo que es la calidad (Dahlberg, Moss & Pence, 2013). Como tal, el concepto de la calidad es una construcción; por lo tanto, no es imparcial ni evidente, y está saturado de valores y suposiciones (Dahlberg, Moss & Pence, 2008).

Al analizar el concepto de la calidad en EI, Moss (2018) argumenta sobre la importancia de las narraciones y la existencia de discursos dominantes. En palabras de Foucault, estos discursos buscan imponer un “régimen de verdad” mediante el ejercicio del poder sobre nuestros pensamientos y acciones, dirigiendo o gobernando lo que vemos como la verdad y cómo construimos el mundo o tejemos la realidad (Moss, 2018, p. 5). Moss (2014, 2018) argumenta que el discurso dominante en EI es la historia de la calidad y de los rendimientos, una narrativa altamente instrumental, una historia de control y cálculo, tecnología y medición que postula que si se invierte en ella y se aplican las tecnologías humanas correctas, por ejemplo, la calidad en la EI, se obtendrá un alto retorno de la inversión, incluida una mejor educación, empleo e ingresos y menores problemas sociales, como una simple ecuación: “intervención temprana” + “calidad” = mayor capital humano + éxito nacional (o al menos supervivencia) en una economía global

competitiva. Este discurso ha ganado “un poder tan poderoso gracias a las fuerzas económicas y políticas más amplias que actúan en nuestro mundo actual y, en particular, al dominio económico y político de otra historia, la historia del neoliberalismo” (Moss, 2018, pp. 15-16).

Según Moss (2017, en Delaune, 2019, p. 60), este planteamiento es peligroso por varias razones: sustituye lo técnico por lo político, sin un compromiso democrático; reduce la complejidad a la simplicidad; y no puede comprometerse ni comprender alternativas a su paradigma positivista. Esta historia trata la EI como una práctica técnica, basada en la evidencia y dominada por una pregunta técnica: “¿qué funciona?”, es decir, como una práctica no política (Moss, 2014). Los problemas sociales, económicos y políticos se transforman en problemas técnicos con soluciones técnicas. Al pretender que haya una solución relativamente fácil para muchos de los problemas que afrontan nuestras sociedades, y al implicar que la causa de estos problemas radica en las problemáticas individuales que pueden rectificarse mediante intervenciones tempranas y programas estrictamente definidos, la historia de la calidad y rendimientos distrae la atención de las desigualdades estructurales y libera la injusticia. Entonces, la historia de la calidad y de los rendimientos se genera por su ingenuidad y ausencia de escepticismo, su capacidad para ignorar el panorama general y la complejidad que revela, y su tendencia fatal a generalizar en exceso y descontextualizar la investigación (Moss, 2014). Parece haber olvidado que es una historia, una de las muchas narraciones que se pueden contar, desarrollada por el paradigma positivista y el idioma anglófono. Ha cruzado fronteras y ha ganado credibilidad internacional en un proceso de globalización hegemónica, marginando otras historias y luchando por imponer una “dictadura sin alternativas” (DONA, dictatorship of no alternatives; Unger, 2005, en Moss, 2014) sobre la EI. La historia de la calidad y los rendimientos es promovida a nivel mundial por organizaciones políticas de educación como la OCDE. En la siguiente sección presentamos un breve resumen y análisis de la OCDE para ilustrar el influyente papel que tiene en la forma en que los países miembros diseñan, implementan y evalúan la EI.

La OCDE y la Educación Infantil

La OCDE es un actor principal en educación y ejerce influencia en el desarrollo de las políticas nacionales, bien desde el “establecimiento de una agenda internacional” en la política educativa, con la elaboración de un discurso en aquellas cuestiones educativas importantes, decidiendo qué problemas van a ser tratados y cómo; desde la “formulación de política internacional”, con el desarrollo de líneas de acción recomendadas, para que los Estados aborden los problemas previamente identificados o creados, interviniendo en el desarrollo de las acciones políticas nacionales con la promoción de modelos de “buenas prácticas”; o desde la “coordinación política internacional”, mediante la armonización de políticas nacionales y el compromiso de los Estados con la promoción de estándares que impliquen un conjunto de objetivos comunes (Jakobi & Martens, 2007, pp. 234-237).

Para el caso de la EI, la OCDE tiene ya tradición en el suministro de datos y asesoramiento sobre políticas de EI (OECD, 2001, 2006, 2012, 2015b, 2017) en la idea de formar también un “imaginario social neoliberal” (Rizvi & Lingard, 2013) en las políticas de EI, en la medida en que ha asumido una “posición de asesor internacional sobre políticas y prácticas educativas” (Delaune, 2019, p. 63). En 1998, al reconocer la Educación y Atención de la Primera Infancia (ECEC) como la base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el Comité de Educación de la OCDE lanzó una revisión temática de la política, para mejorar el acceso a la educación y atención de la primera infancia de alta calidad. La recopilación de informes de los países, junto con aportes adicionales de expertos e investigadores, formaron la base de los dos informes generales: la publicación inicial *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* (OECD, 2001) y el *Starting Strong II* (OECD, 2006).

Los *Starting Strong* se han convertido en un “punto de referencia para todos los encargados de formular políticas en todas partes” (Penn, 2011, p. 83). Uno de sus logros más

importantes es que sugieren un enfoque multidimensional para comprender, desarrollar y evaluar la calidad que tenga en cuenta las perspectivas de todos los interesados (Urban, 2015). Según Moss (2007), la documentación producida por *Starting Strong II*, es el estudio transnacional más importante en la EI, tanto por la amplitud del material que ha reunido como por el rigor y la profundidad de su análisis y conclusiones. A pesar de que la OCDE es una organización principalmente preocupada por cuestiones económicas, evita el enfoque excesivamente económico e instrumental que caracteriza sus informes, reconociendo el valor cultural, social y político y el significado de la EI y sus muchas posibilidades, no ofrece una guía universal y detallada de políticas y prácticas, es decir, una plantilla global de “mejores prácticas” y “en cambio, nos provoca a pensar, abriendo más que cerrando posibilidades” (Moss, 2007, p. 20).

No es sorprendente, según argumenta Urban (2015) que el lanzamiento de un nuevo informe *Starting Strong* en 2012 generó mucho interés en la comunidad internacional aunque la OCDE cambió su perspectiva en lugar de ampliar el trabajo innovador de *Starting Strong I y II*. Las ediciones más recientes de *Starting Strong (III, IV, V)* han fomentado la unificación de los objetivos y metas de la EI, situando la diversidad en contradicción con la calidad, con el objetivo de establecer “lo que funciona” (Sousa, Grey & Oxley, 2019, p. 43), antes que explorar y comprender otras ideas, otros conocimientos y otras verdades, y valorar la diversidad de las existentes experiencias de la EI (Delaune, 2019).

Aunque la OCDE rechazó su trabajo anterior en el campo de la EI y enfocó en estudios más cuantitativos y centrados en los resultados, ninguno de los *Starting Strong* ha incluido pruebas directas y estandarizadas de los niños en edad preescolar (Sousa, Grey & Oxley, 2019). Sin embargo, actualmente la OCDE pone en práctica una nueva iniciativa dirigida a la EI y a los niños pequeños en particular, el IELS, que es una forma de evaluación comparativa del rendimiento académico de niños en edad preescolar utilizando medidas estandarizadas de resultados y que puede verse como la última pieza en un marco completo de pruebas estandarizadas internacionales que se ejecutan desde la infancia hasta la edad adulta (Díaz-Díaz, Semenc & Moss, 2019).

El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS)

El IELS, según su Página Web¹, es una encuesta internacional estandarizada que evalúa a los niños de 5 años, identificando factores clave que impulsan u obstaculizan el desarrollo del aprendizaje temprano (OCDE, n.d.a). Auld y Morris (2019) argumentan que, aunque la OCDE prefiere usar una variedad de eufemismos, como estudiar o comparar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños, IELS es una forma de prueba que establecerá clasificaciones comparativas, siguiendo el patrón de otros programas como PISA. La conexión entre el PISA para jóvenes de 15 años y el IELS queda clara en la convocatoria de licitaciones de la OCDE (Pence, 2017): “Con el tiempo, la información [del IELS] también puede proporcionar información sobre la trayectoria entre resultados de aprendizaje temprano y aquellos a los 15 años, medidos por PISA. De esta forma, los países pueden tener una indicación más temprana y específica de cómo mejorar las habilidades y otras capacidades de sus jóvenes” (OECD, 2015a, p.103). Además de esa conexión, sus objetivos y razones tienen una gran similitud con PISA, así como también el hecho de que el personal clave involucrado en el diseño del IELS tenga experiencia en economía y metodologías de investigación cuantitativa, lo que indica que es probable que se adopte un enfoque muy similar (Sousa, Grey & Oxley, 2019).

La propuesta para una evaluación internacional de niños de 5 años en cuatro dominios de aprendizaje temprano, utilizando medidas estandarizadas, se presentó por vez primera en 2012,

¹ <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>

con la decisión de proceder en 2016 después de varios años de discusión y trabajo preparatorio que involucra a la OCDE y representantes gubernamentales de 16 países (Urban, 2018). Según Moss (2014), el conocimiento de estos planes solo se filtró a la comunidad más amplia de la EI en el verano de 2016, después de que la decisión de proceder se hubiera tomado de forma unilateral, de manera antidemocrática. Entre 2015 (el año del primer anuncio y la publicación de una licitación) y 2017 (la fecha de inicio del proyecto) la información publicada en el PáginaWeb de IELS ha cambiado sustancialmente. Los anuncios anteriores de una prueba piloto se eliminaron, y el título del estudio cambió del Estudio internacional de aprendizaje temprano al Estudio internacional de aprendizaje temprano y bienestar infantil. Sin embargo, el acrónimo sigue siendo el mismo (IELS) y solo hay una referencia fugaz al bienestar en la Web y los documentos que lo acompañan (Urban, 2018).

La OCDE originalmente tenía como objetivo tener de tres a seis países en la primera ronda de evaluaciones del IELS, realizada en otoño del 2018 aunque finalmente solo tres han confirmado su participación en el estudio IELS, de los treinta y seis estados miembros de la OCDE: Estados Unidos, Inglaterra y Estonia. Aunque no existe un registro exhaustivo de por qué los países se negaron a participar, varios (por ejemplo, Alemania, Nueva Zelanda) lo hicieron debido a su oposición a los efectos que las pruebas estandarizadas pueden tener en los niños, sus educadores y familias, y todo el sistema de EI en general (Sousa, Grey & Oxley, 2019). Independientemente de la incertidumbre sobre los países participantes, la OCDE ha anunciado un cronograma para el proyecto. Tras el trabajo de desarrollo y una prueba de campo en 2017, el estudio principal tuvo lugar en 2018-2019 en una “primera ola” de evaluación. Se espera que los informes nacionales e internacionales se publiquen en 2019-2020.

La OCDE presenta un resumen básico de su justificación y enfoque para el estudio en su Página Web, que señala que “la investigación muestra continuamente que el cerebro se desarrolla a una velocidad asombrosa durante los primeros años de un niño, y está en sus niveles más altos de plasticidad que en cualquier otro punto de nuestra vida” (OECD, 2018, p. 6). Al destacar el consenso entre los expertos, la OCDE identifica el aprendizaje temprano como “un concepto holístico que implica el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente” y afirma que el IELS adopta un enfoque integral para estudiar cuatro dominios de aprendizaje que son reconocidos como habilidades clave de aprendizaje temprano y desarrollo (OCDE, 2018, p.15). En concreto, hace referencia a la alfabetización emergente/habilidades lingüísticas: lenguaje oral y comprensión, conocimiento fonológico; aritmética emergente/matemáticas: números y enumeración, espacio y figuras geométricas, medidas y dibujos; autorregulación: memoria de trabajo, flexibilidad mental y autocontrol; y habilidades sociales y emocionales: confianza, empatía y comportamiento/conducta social (OCDE, Página Web IELS).

Delaune (2019) reflexiona sobre este planteamiento del estudio y especifica que el mismo supone una visión limitada de la interpretación de la educación infantil, al privilegiar el lenguaje y la aritmética sin incluir espacios para las expresiones artísticas y creativas del niño: énfasis en las letras sobre el arte, los números sobre la danza, la autorregulación sobre la música. En la misma línea argumentan Moss, Dahlberg, Grieshaber et al. (2016) al precisar que la OCDE elige para el IELS solo ciertas disciplinas, en concreto, aquellas relacionadas con la Psicología y el desarrollo infantil, unida a la Economía y su vínculo con la teoría del capital humano, en la premisa de la preparación de los niños para el futuro.

Para la OCDE los beneficiarios del IELS son los niños, las familias, los centros de educación de la primera infancia y las escuelas, así como los países en su conjunto. Al aclarar su impacto esperado en los beneficiarios antes mencionados, declara: “En primer lugar, y lo más importante, [el IELS] beneficiará a los niños al arrojar luz sobre los factores que fomentan y dificultan su desarrollo que luego podrían usarse para crear entornos más adecuados para las necesidades de los niños” (OCDE, n.d.b.). La Página Web de la OCDE continúa aclarando que esto se lograría ejerciendo una influencia en la escolaridad, por lo que “las escuelas podrán tomar

decisiones más informadas sobre los planes de estudio y las prácticas pedagógicas que probablemente sean necesarias en función de la información del Estudio” (OCDE, n.d.a.). Para facilitar esta mejora, la OCDE espera que el IELTS influya en la investigación sobre la EI, afirmando que “los investigadores en el campo de la educación temprana tendrán información válida y comparable sobre las características de los niños obtenidas de una variedad de fuentes” (OCDE, n.d.b.). Es decir, la investigación estará cada vez más enmarcada por los datos comparativos proporcionados por el IELTS. A su vez, al proporcionar a los formuladores de políticas “una instantánea de las habilidades de los niños, así como el entorno y las prácticas que apoyan y obstaculizan estas habilidades” (OCDE, n.d.a), la OCDE afirma que el IELTS “les dará la oportunidad de diseñar mejores políticas dirigidas a promover estos factores en el hogar y en entornos de educación de la primera infancia que se encuentran relacionados con mejores resultados de aprendizaje”. Finalmente, justificando el elemento comparativo, la organización afirma que “los países también podrán comparar los hallazgos para aprender unos de otros y compartir las mejores prácticas, teniendo en cuenta las especificidades de sus contextos culturales e institucionales locales” (Auld & Morris, 2019, p. 13).

Se dan tabletas a los niños y tienen aproximadamente 15 minutos para contestar a un número de preguntas en cada dominio, hasta un total de 60 minutos para la prueba de los cuatro dominios durante dos días. Además, la evaluación indirecta de las habilidades de los niños se obtiene de los padres y el personal a través de cuestionarios escritos y en línea y de las observaciones de los administradores del estudio. También se buscarán las perspectivas de los niños preguntando si les gustó la actividad de evaluación, su contenido y diferentes aspectos. Estas sesiones informativas se utilizarán para garantizar el bienestar de los niños durante la evaluación, pero también para proporcionar comentarios valiosos sobre el material y los procedimientos de la evaluación. Además, se les preguntará a los niños sobre sus actividades de aprendizaje favoritas en diferentes entornos.

Críticas

El IELTS no es imparcial ni está exento de problemas, lo que plantea una serie de causas preocupantes que deberían debatirse ampliamente (Moss, 2016). Desde 2016, cuando apareció un artículo en *Contemporary Issues in Early Childhood* (Moss, Dahlberg, Grieshaber et al., 2016), varias publicaciones aparecieron comentando sobre el IELTS. Estas publicaciones, junto al *Special Issue* de la Revista *Policy Futures in Education* (2019), plantean una amplia gama de preocupaciones sobre el proyecto IELTS de la OCDE y sus posibles consecuencias, que resumimos a continuación.

La Evaluación Estandarizada de Niños en Infantil con Fines Comparativos a Nivel Internacional

La investigación en este campo ha identificado los desafíos que surgen de las pruebas estandarizadas para el alumnado de EI debido a las características propias del desarrollo en estas edades, como las fluctuaciones de comportamiento, los cambios rápidos y las variaciones en el desarrollo infantil (Lin & Lin, 2019; Nitecki & Wasmuth, 2017). Nitecki & Wasmuth (2017, p. 4) afirman que la medición educativa “no es una ciencia exacta” y con los niños de esas edades, es aún menos confiable y válida, especialmente en contextos de comparación a gran escala. En lugar de evaluaciones sumativas o estandarizadas, los investigadores abogan por prácticas de evaluación que realicen un seguimiento del progreso de los estudiantes, que informen sobre las prácticas y adaptaciones de enseñanza de los maestros para avanzar en el aprendizaje de los estudiantes de manera continua, como es la evaluación formativa o la evaluación para y como aprendizaje (Carr, Mitchell & Rameka, 2016; Lin & Lin, 2019).

Según Gee (2007), “para juzgar de manera justa y verdadera lo que una persona puede hacer, necesita saber cómo el talento (habilidad, conocimiento) que está evaluando está situado

en las prácticas sociales vividas de la persona, así como también sus interpretaciones de esas prácticas” (en Urban, 2019, p. 90). También como advierte este autor que “cualquier prueba estandarizada puede ser perfectamente ‘científica’ e inútil al mismo tiempo; en el peor de los casos, puede ser desastrosa” (Gee, 2007, en Urban, 2019, p. 90). Es por eso que Urban (2017) titula uno de sus artículos críticos “Necesitamos una evaluación significativa y sistémica, no un PISA preescolar”, comentando que las pruebas estandarizadas que promueve el IELS son un desperdicio de recursos y una oportunidad perdida, ya que desviarán la atención de importantes iniciativas locales e internacionales para crear una comprensión de los sistemas de EI, desarrollar una evaluación sistémica significativa y apoyar la mejora necesaria de las experiencias y los resultados para todos los niños (p. 19).

La Descontextualización del Proceso Educativo a Favor de Prácticas Mecanicistas

El niño, como participante clave del proceso educativo, se descontextualiza mediante evaluaciones estandarizadas internacionales como el IELS. Si bien es relevante en la pedagogía partir de los intereses e inquietudes del niño, el IELS considera que la pedagogía debe partir del conocimiento “experto”. Esta visión implica una desconexión entre pensar que el niño es un individuo que debe orientar el currículo, la metodología y la práctica pedagógica, y considerar que el “experto adulto” debe proporcionar la base de conocimiento para la toma de decisiones que la institución educativa debe realizar a partir de la documentación proporcionada por el IELS (Sousa, Grey & Oxley, 2019). Las experiencias vividas de los maestros con niños y familias se minimizan a favor de los evaluadores externos que miden, auditan y evalúan los resultados educativos que bien pueden tener diferentes valores y creencias con respecto a los enfoques de la pedagogía. Tal tratamiento de los docentes y de la educación busca reducir el acto contextualizado e interpretativo de la enseñanza a un conjunto de prácticas técnicas mecanicistas, que pueden ser autorreguladas y supervisadas por los propios docentes frente a un conjunto estandarizado de prácticas deseadas además de ser monitoreado externamente (Delaune, 2019). En este sentido, las evaluaciones internacionales se realizan de manera uniformizadora y “estandarizan y reubican lo local y lo personal dentro de sistemas abstractos de conocimiento que a la vez actúan en aquellos espacios de conocimiento personal” (Popkewitz, 2013, p. 53).

La Metodología y la Ética de la Investigación como Aspectos Cuestionables

Una pregunta clave de la discusión crítica sobre el IELS es cómo se analizarán, informarán, interpretarán y utilizarán sus datos a gran escala para maximizar el aprendizaje de los niños pequeños (Lin & Lin, 2019). En la Página Web del IELS hay información limitada sobre el enfoque general, pero nada sobre el marco teórico específico (Lin & Lin, 2019) y los instrumentos que se han desarrollado y utilizado (Urban, 2019). Además, no hay una justificación teórica, ni una razón, para la inclusión de Estonia, Inglaterra y los Estados Unidos, y en consecuencia no tiene sentido compararlos (Roberts-Holmes, 2019). Los países que participan no solo son pocos en número, sino que son muy dispares en cuanto a su tamaño, forma de gobierno y política, sin mencionar las diferencias en las prácticas pedagógicas (Roberts-Holmes, 2019; Moss & Urban, 2018). Además, existe una fuerte representación de Australia, Inglaterra y los Estados Unidos, ya sea como países participantes o en organizaciones e individuos involucrados en el desarrollo y la implementación del estudio que conduce al dominio del mundo angloparlante (Díaz-Díaz, Semenek & Moss, 2019), que impregna una homogeneización del discurso para instaurar las políticas anglosajonas en otros contextos nacionales. Finalmente, no hay indicios de que a los niños, que son los verdaderos participantes del estudio, se les haya pedido consentimiento o se les haya informado sobre su derecho a retirarse en cualquier etapa sin tener que dar una razón (Urban, 2018). Como tampoco existe un protocolo respecto a las cuestiones éticas en torno a la propiedad y control de los datos, donde la tenencia de los mismos quedará en Pearson y sus expertos en datos (Roberts-Holmes, 2019). Pearson es la compañía británica más grande del mundo dedicada a la gestión de contenidos educativos. La OCDE le otorgó en 2014

el contrato para desarrollar los marcos PISA, y participar en la implementación y análisis de resultados de sus pruebas internacionales de rendimiento educativo, incluido el estudio IELS dedicado a niños de cinco años. Unwin & Yandell (2016) realizan una descripción crítica sobre la participación de Pearson en las pruebas por sus consecuencias sobre la estandarización y la rendición de cuentas en educación.

El Secretismo Bajo el Cual se Desarrolla IELS

A pesar de las iniciativas de autores y defensores de la primera infancia para llamar la atención sobre el proyecto, la propia OCDE hasta ahora ha hecho pocos intentos de informar al público en general o a la comunidad internacional sobre el IELS (Urban, 2019). Aunque la OCDE consultó con los gobiernos sobre la introducción de IELS, los académicos han destacado la falta de compromiso con la comunidad más amplia de profesionales y académicos de la primera infancia y cuestionaron la naturaleza antidemocrática del proceso (Auld & Morris, 2019; Moss, 2016; Urban & Swadener, 2016). Como Moss & Urban (2018) afirman, esto refleja un desdén por la comunidad de la primera infancia, síntoma de una cultura arraigada en el secretismo e indiferencia hacia la comunidad educativa en general, y de manera particular, evidencia la escasa participación que tienen los investigadores académicos sobre la primera infancia para influir o contrarrestar los estudios promovidos para la infancia por una organización económica.

El Desprecio a la Diversidad y la Exclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Una de las críticas reiteradas que los defensores de IELS no han podido o no han querido responder es la escasez de información contextual sobre la EI en los países participantes. Si bien el estudio incluye información limitada sobre los niños evaluados, no ha incluido características sobre los contextos políticos, sociales, culturales y pedagógicos de la política de EI, sin la cual es aún más difícil saber qué hacer con los datos que generará el IELS (Díaz-Díaz, Semenec & Moss, 2019). Al igual que su precursor PISA, el IELS adopta una definición de contexto limitada. Asume que los resultados de aprendizaje se pueden comparar internacionalmente sin referencia a las diferencias nacionales (Moss, Dahlberg, Grieshaber et al., 2016) y busca aplicar un marco universal sobre la base de que todo se puede reducir a un resultado común y estándar, obviando la diversidad cultural y pedagógica en la infancia.

Esta diversidad en las diferentes sociedades es más pronunciada en la EI que entre otros niveles de escolarización, ya que los planes de estudio de EI no están construidos alrededor de materias que se derivan de disciplinas académicas (por ejemplo, matemáticas y ciencias); hay edades muy diferentes cuando el alumnado comienza a asistir a ECEC y modelos curriculares muy diferentes, sin abordar temas más complejos como la finalidad educativa, los valores y las concepciones presentes en el currículo, la pedagogía y la fuerza laboral (Moss & Urban, 2017). Además, los derechos de las minorías y los grupos indígenas no tienen consideración para el IELS, en contradicción, por ejemplo, con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas (2007, en Urban, 2019), que reconoce explícitamente el derecho a la diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones que se reflejarán adecuadamente en la educación. Del mismo modo, el IELS rechaza la participación del alumnado con necesidades educativas especiales. Como indican Lin & Lin (2019), el estudio no desarrolla un enfoque inclusivo en la medida en que este alumnado no pertenece a esa cultura de la excelencia y la competitividad en la estandarización de resultados que el IELS tiene entre sus objetivos. Finalmente, la OCDE en su documentación sobre IELS parece desconocer no sólo su propia posición paradigmática, sino también otras posiciones que ofrecen una comprensión alternativa (por ejemplo, poscolonial, crítica, feminista, indígena, transdisciplinaria) de lo que significa educar y cuidar a los niños y niñas (Urban & Swadener, 2016; Moss & Urban, 2017). Sin embargo, quizá no es la falta de conciencia lo que ha llevado a que la OCDE ignore dicha

literatura, sino más bien la posición específica que ha asumido sobre la EI, es decir, la negación de perspectivas alternativas al positivismo (Delaune, 2019).

La Transferencia de Políticas: Una Creencia Ingenua Respecto al Aprendizaje y la Implementación de Políticas

El IELS, al igual que otros ILSAs, parece estar basado en la firme creencia de que es posible transferir políticas de un contexto a otro e implementarlas sin distorsiones. Pero, como comenta Alexander (2012), este proceso es poco viable ya que “los sistemas educativos nacionales están integrados en la cultura nacional... [de modo que] ninguna política o práctica educativa pueda entenderse adecuadamente, excepto por referencia a la red de ideas y valores heredados, hábitos y costumbres, instituciones y visiones del mundo, que diferencian a un país de otro” (p. 5). Por lo tanto, no puede haber conclusiones claras y generalizables sobre causa y efecto, ni lecciones simples transferibles para los responsables de la formulación de políticas. Además, el modelo implícito de la OCDE de diseñadores de políticas que aplican objetivamente y racionalmente las lecciones de otros países es ingenuo (Urban, 2017). Lo que es más evidente en la práctica, como señala Morris (2016), es que los responsables de las políticas eligen selectivamente resultados descontextualizados para legitimar sus políticas preferidas, cuestión que genera dificultades, como indican Auld & Morris (2016, p. 202): “si bien la identificación de políticas de transferencia se basa en afirmaciones causales sencillas y generalizables que se centran en las prácticas y estructuras de los sistemas escolares, las razones que subyacen a los diferentes niveles de rendimiento de los alumnos son intrínsecamente complejas y las explicaciones son condicionales”.

La Participación de Entidades Corporativas Privadas

En 2014, la OCDE otorgó el contrato para desarrollar los marcos para PISA 2018 a Pearson, la compañía educativa más grande del mundo (Unwin & Yandell, 2016). La declaración del grupo *Reconceptualizando la Educación Infantil* (RECE, Reconceptualising Early Childhood Education) expresa su preocupación de que pueda ocurrir un proceso similar con el IELS, abriendo la puerta a las corporaciones internacionales con fines de lucro para extender su alcance a la primera infancia: “si no por intención, entonces por diseño, las iniciativas internacionales actuales para la evaluación estandarizada contribuyen a abrir los sectores de educación pública a los intereses de las ganancias corporativas y canalizan los escasos recursos de la esfera pública a las ganancias privadas y corporativas” (Urban & Swadener, 2016, p. 5). Así que al considerar la evolución futura del IELS, es importante tener en cuenta tanto los controladores de gestión como los comerciales (Roberts-Holmes, 2019).

Consecuencias e Implicaciones

Si bien la agenda está fijada, la pregunta clave que surge es si se establece el IELS, ¿qué nuevas tendencias se crearán dentro de la política de la primera infancia o cómo podría afectar la política educativa de EI al aula y a la escuela? En el contexto de la política de EI y de acuerdo con Auld & Morris (2019), en muchos casos el impacto del IELS podría ser significativo. Para los sistemas educativos que no se ubican en el nivel superior en el IELS, es razonable inferir que habrá una crisis en la EI, como ocurrió con el PISA Shocks en Alemania, y la necesidad de una reforma educativa para perseguir agendas preexistentes o para mejorar los resultados de las pruebas ignorando cuestiones de política más complejas y fundamentales (por ejemplo, pobreza, acceso, salud y privación social; Auld & Morris, 2019).

Los ejemplos de tales acciones introducidas para mejorar las puntuaciones en los ILSAs han incluido: formar a los maestros para que capaciten a su alumnado sobre cómo aprobar el examen; aumentar el tiempo dedicado a las áreas evaluadas al reducir el tiempo asignado a otras áreas; alinear los sistemas nacionales existentes de inspección y rendición de cuentas de la prueba;

modificar el contenido del currículo para alinearse mejor con el examen; y asegurar que el alumnado esté motivado para realizar el examen. Además, la financiación de la investigación se asignará cada vez más a estudios comparativos que ofrezcan interpretaciones especulativas de los datos del IELTS y que se traduzcan en historias causales fácilmente digeribles que respalden iniciativas de políticas (Auld & Morris, 2019). En contraste, la investigación que trata con diferentes tradiciones de la EI, o que defiende nociones “obsoletas” sobre la especificidad cultural de la EI, será marginada.

Además, en ciertas sociedades, la provisión de la EI se orientará hacia la mejora de los indicadores, y las historias de éxito se utilizarán en estudios posteriores para demostrar que es posible mejorar a través de la medición (Auld & Morris, 2019). En la práctica, esto significará un mayor enfoque en las dimensiones cognitivas que medirá el IELTS (a saber, Lengua y Matemáticas emergentes, con una reducción en el tiempo para un plan de estudios más holístico u otras áreas de contenido), currículo prescrito, cambios en la forma en que los educadores perciben su trabajo (Sousa, Grey & Oxley, 2019) y un mayor control sobre el profesorado y alumnado (Nitecki & Wasmuth, 2017), fomentando una pedagogía de cumplimiento (Carr, Mitchell & Rameka, 2016). Como Sousa, Grey & Oxley (2019) sostienen que el nuevo paradigma en la EI se desarrolla más cómodamente en sociedades que ya están suscritas al modelo de la EI anglo-francés, centrándose en la preparación para la escuela. En sociedades con una visión diferente de la infancia, por ejemplo, los países nórdicos, la disparidad entre el modelo dominante de la infancia (el modelo pedagógico social) y los resultados medibles priorizados por el IELTS podría conducir a un déficit democrático y una pérdida de formas contextualizadas de la EI. Además, Carr, Mitchell & Rameka (2016) advierten sobre la posibilidad de que las comunidades de bajos ingresos no dominantes sean especialmente vulnerables si el IELTS continúa y se expande y los resultados de la evaluación están fuera del objetivo. Finalmente, otro riesgo del establecimiento del IELTS es que puede abrir oportunidades de negocio en el futuro, al proporcionar “soluciones” a los problemas que identifica (Ball, 2017, en Roberts-Holmes, 2019, p. 36).

Conclusiones

El IELTS podría caracterizarse como el primer paso en un intento de introducir un “nuevo paradigma para ECEC” (Auld & Morris, 2019, p.14), dentro de una agenda organizativa internacional más extensa. Como Moss & Urban (2018) afirman, el IELTS es problemático por sí solo, pero mucho más inquietante cuando conforma parte de esta red mundial de medición en expansión, con la OCDE actuando como árbitro global de cómo deberían ser los resultados y los indicadores, y también como el evaluador global del desempeño nacional y el gestor global de la educación (p. 211).

Problematizar los IELTS e ILSAs no es negar la necesidad de más investigación y estudios comparativos o negarle a la OCDE u otros una voz en la defensa del IELTS o proyectos similares de pruebas estandarizadas. Sin embargo, es necesario plantear preguntas sobre posibles direcciones futuras. En lugar de una educación comparativa como un “modo de gobernanza” que celebra la religión de los datos y la evidencia y “lo que funciona”, es necesario, como Nóvoa (2018) argumenta, construir una “ciencia de la diferencia”, “fortalecer el espacio público” y “revitalizar lo común” (p. 5-8), con la finalidad de desarrollar una política educativa democrática en la que las alternativas están presentes, reconocidas y discutidas, en vez de homogeneizar las direcciones educativas en todo el mundo dibujando ejemplos y modelos del “norte anglosajón” (Díaz-Díaz, Semeneć & Moss, 2019).

Tampoco significa rechazar el enfoque cuantitativo o el valor de la evaluación en la EI. Todo lo contrario, la necesidad es relevante. El peligro es tratar los hallazgos producidos por métodos cuantitativos como una representación real de la realidad y no someterla a preguntas e interpretaciones cuidadosas. Tampoco significa rechazar la evaluación en general. La evaluación de los niños pequeños y el aprendizaje es una de las herramientas más importantes en la práctica

significativa en la EI (Nitecki & Wasmuth, 2017). El problema es que, según la declaración del grupo RECE, el IELS atraerá firmemente la EI a un marco global de evaluación estandarizada (Urban & Swadener, 2016). Es por eso que el IELS se considera un despilfarro irresponsable de recursos públicos y una oportunidad perdida para desarrollar y llevar a cabo una evaluación sistémica significativa y necesaria de las políticas y prácticas de la primera infancia (Urban & Swadener, 2016) en lugar de estudios comparativos que adopten un enfoque que sea respetuoso con la diversidad, que acoja la complejidad, que incluya las múltiples perspectivas del campo y que provoque pensamientos como el trabajo previo de *Starting Strong I* y *Starting Strong II* (OCDE, 2001, 2006).

Aunque el estado actual del campo de la EI parece difuso, la EI está recibiendo mucha atención y es el momento perfecto para escuchar voces alternativas (Wasmuth & Nitecki, 2017) que analizan por qué muchas de las políticas recomendadas no solo están fallando, sino que son perjudiciales para la infancia y la EI. Moss (2014, p. 14) resumió algunas de las preguntas que faltan pero que sería absolutamente esencial hacer para cambiar el estado actual de la EI: ¿cuál es nuestra comprensión o imagen, del niño, del educador, del centro de la Educación Infantil?, ¿qué significa educación?, ¿cuáles son los propósitos de la educación?, ¿cuáles son sus valores fundamentales? Debido al creciente dominio de las políticas de GERM, tales preguntas ya no se hacen ni se perciben como importantes. Las comunidades internacionales de la EI deben exigir un diálogo democrático, académico y profesional (Moss, Dahlberg, Grieshaber et al., 2016; Urban & Swadener, 2016). Este artículo es una propuesta a esta invitación dentro del campo para compartir la investigación académica, resaltar las tensiones y descontentos generados por el IELS, su impacto en la política y el potencial de alternativas, en la medida en que el IELS conlleva un debilitamiento de las políticas democráticas desarrolladas para la primera infancia e implica un desplazamiento de la pedagogía hacia un conjunto de datos comparables descontextualizados (Roberts-Holmes, 2019).

Referencias

- Alexander, R. (2012). Moral panic, miracle cures and education policy: What can we really learn from international comparisons? *Scottish Education Review*, 44(1), 4-21.
- Auld, E., & Morris, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11-26.
<https://doi.org/10.1177/1478210318823949>
- Carr, M., Mitchell, L., & Rameka, L.K. (2016). Some thoughts about the value of an OECD international assessment framework for early childhood services in Aotearoa New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 450-454.
<https://doi.org/10.1177/1463949116680705>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2008). Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 0-12.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Delaune, A. (2019). Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/1478210318822182>
- Diaz-Diaz, C., Semenec, P., & Moss, P. (2019). Editorial: Opening for debate and contestation: OECD's International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children's learning outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/1478210318823464>
- Jakobi, A., & Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En

- X. Bonal, A. Tarabini & A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lin, P.-Y., & Lin, Y.-Ch. (2019). International comparative assessment of early learning in exceptional learners: Potential benefits, caveats and challenges. *Policy Futures in Education*, 17(1), 71-86. <https://doi.org/10.1177/1478210318819226>
- Morris, P. (2016). *Education policy, cross-national tests of pupil achievement, and the pursuit of world-class schooling*. London: UCL Institute of Education Press.
- Morris, P., & Barroso-Hurtado, D. (2019). Pruebas internacionales y la búsqueda de la escolarización de “clase mundial”: Un análisis crítico de narrativas políticas. *Foro de Educación*, 17(26), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14516/de.706>
- Moss, P. (2007). Starting strong: An exercise in international learning. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-11>
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. New York: Routledge.
- Moss, P. (2016). Early years PISA testing. *Early Years Educator*, 18(6), 14-16. <https://doi.org/10.12968/eyed.2016.18.6.14>
- Moss, P., & Pence, A. (Eds.) (1994). *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. B., & Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343–351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Moss, P., & Urban, M. (2017). The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: What happened next. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 250-258. <https://doi.org/10.1177/1463949117714086>
- Moss, P., & Urban, M. (2018). The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: What’s going on. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 207-212. <https://doi.org/10.1177/1463949118803269>
- Moss, P. (2018). *Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners*. London: Routledge.
- Nitecki, E., & Wasmuth, H. (2017). Global trends in early childhood practice: Working within the limitations of The Global Education Reform Movement. *Global Education Review*, 4(3), 1-13.
- Nóvoa, A. (2018). Comparing Southern Europe: the difference, the public, and the common. *Comparative Education*. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1528781>
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Author. <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Author. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: Author. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- OECD. (2015a). *Call for Tenders: International Early Learning Survey*. Retrieved from <http://www.oecd.org/callsfortenders/CfT%20100001420%20International%20Early%20Learning%20Study.pdf>
- OECD. (2015b). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood and Care*. Paris: Author. <https://doi.org/10.1787/25216031>

- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary*. Paris: Author. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2018). *Early Learning Matters. Findings from the International Early Learning and Child Well-being 2017 Field Trial*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/publicationsdocuments/brochure/IELS-Field-Trial-Report.pdf>
- Pence, A. (2017). Baby PISA: Dangers that can arise when foundations shift. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 54-58. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16549>
- Penn, H. (2011). *Quality in early childhood services. An international perspective*. New York: Open University Press.
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Robertson, S. (2015). What teachers need to know about the 'Global Education Reform Movement' (or GERM). In G. Little (Ed.), *Global education 'reform' building resistance and solidarity* (pp. 10-17). Britain: Manifesto Press.
- Roberts-Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1478210318821761>
- Sousa, D., Grey, S. & Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education*, 17(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/1478210318818002>
- Unwin, A. & Yandell, J. (2016). PISA-envy, Pearson and Starbucks-style schools. *New Internationalist*, (491), 42-43.
- Urban, M. (2015). Starting wrong? A critical perspective on the latest permutation of the debate on the quality of early childhood provision. In M. Matthes, L. Pulkkinen & C. Clouder, *Improving the quality of childhood in Europe* (pp. 82-97). Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Urban, M. (2017). We need meaningful, systematic evaluation, not a preschool PISA. *Global Education Review*, 4(2), 18-24.
- Urban, M. (2018). (D)evaluation of early childhood education and care? A critique of the oecd's international early learning study. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder & B. Heys, *Improving the quality of childhood in Europe* (pp. 91-99). Alliance for Childhood European Network Foundation. Retrieved from <http://www.allianceforchildhood.eu/publications>
- Urban, M. (2019). The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. *Policy Futures in Education*, 17(1), 87-101.
- Urban, M., & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 5(1), 6-18.
- Wasmuth, H., & Nitecki, E. (2017). Global early childhood policies : The Impact of the global education reform movement and possibilities for reconceptualization. *Global Education Review*, 4(2), 1-17.

Sobre los Autores

Efstratia Sofou

Universidad de Ioannina

esofou@uoi.gr

Es Licenciada en la Facultad de Pedagogía por la Universidad de Salónica (Grecia), Maestra de Educación Infantil y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Actualmente es profesora en el Departamento de Pedagogía de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Ioannina. Su interés se centra en la educación comparada, en la política educativa, en la educación infantil y en la formación del profesorado.

Magdalena Jiménez-Ramírez

Universidad de Granada

madji@ugr.es

Es Doctora por la Universidad de Granada y Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la citada Universidad. Está vinculada al Grupo de Investigación *Políticas y Reformas Educativas* (HUM 308). Entre sus líneas de investigación destacan las políticas de atención educativa a la infancia, el gobierno de los sistemas educativos y su incidencia en la inclusión-exclusión social, y las políticas educativas con jóvenes en riesgo de exclusión educativa.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 90

8 de junio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalupe), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

Antônio Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi
Mendes** Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil