

¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina

Mathias Urban¹

ORCID: 0000-0002-0921-7252

Jennifer Guevara¹

ORCID: 0000-0003-2581-5102

Peter Moss²

ORCID: 0000-0002-1637-1653

Resumen

En 2015 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se embarcó una nueva iniciativa orientada a la primera infancia. El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS), también denominado PISA preescolar, es una nueva prueba internacional estandarizada para la educación temprana. Este trabajo sistematiza críticamente la emergencia y el desarrollo de la iniciativa IELS; examina las principales críticas realizadas a este dispositivo desde la comunidad académica y reflexiona sobre las potenciales implicancias para América Latina. A partir de una revisión crítica de la información pública disponible sobre la iniciativa y los trabajos académicos publicados hasta el momento, el artículo analiza la emergencia, desarrollo y resultados de la primera onda de IELS. Los resultados muestran que IELS se construye alrededor de tres reduccionismos principales: la reducción de lo político a lo técnico, la reducción de la diversidad a una comparación descontextualizada entre países y la reducción del aprendizaje compartido a una red global de testeo y medición. El texto concluye con algunas reflexiones en torno al *poder blando* que ejercen las evaluaciones estandarizadas en las infancias de América Latina.

Palabras-clave

Educación de la primera infancia – PISA preescolar – Evaluaciones estandarizadas – Organismos internacionales – América Latina.

1- Dublin City University, Whitehall, Dublin, Irlanda. Contactos: mathias.urban@dcu.ie; jennifer.guevara@dcu.ie

2- Institute of Education-University College, London. Conatcto: peter.moss@ucl.ac.uk



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248248362esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

¿PISA from the crib? The International Early Learning Study and Latin America

Abstract

In 2015 the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) started a new initiative oriented to early childhood. The International Early Learning and Well-being study, also known as pre-school PISA, is an international standardised test for early childhood education. This article aims to (1) critically systematise the discussion around IELS, (2) examine the main critiques and (3) reflect on the potential implications for Latin America. Drawing on a critical revision of available information and recently published academic work, this paper analyses the emergence, development and results of the first round of IELS. Then, it argues that IELS is constructed around three main reductions: the reduction of the political to the technical, the reduction of diversity to decontextualised comparison and the reduction of shared learning to a network of global testing and measurement. Finally, it presents some final reflections around the soft power of standardised testing in early childhood in Latin America from the lenses of decoloniality and the diversity of contexts in and within the region.

Keywords

Early childhood education – Pre-school – PISA – Standardised testing – OECD – Latin America.

Introducción

En 2015 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) anunció que desarrollaría el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil –IELS por su sigla en inglés, más conocido en el universo hispanoparlante como *PISA preescolar o Baby PISA*–. El IELS es una prueba estandarizada internacional que evalúa a niños y niñas de cinco años en cuatro dominios de aprendizaje temprano –alfabetización en lectura y escritura, alfabetización numérica, autorregulación y habilidades sociales y emocionales– a través de “[...] historias y juegos interactivos y adecuados para el desarrollo mediante un dispositivo tableta, complementado por información obtenida a través de cuestionarios a los padres y educadores”³ (OCDE, 2020a, p. 96).

El IELS es un dispositivo que emerge en el marco de la circulación global de pruebas estandarizadas para evaluar los resultados de aprendizaje y, en este caso, las dimensiones del desarrollo de los más pequeños y pequeñas (AULD; MORRIS, 2019; URBAN, 2019).

3- “[...] developmentally oriented stories and interactive games in a Tablet device, complemented by survey information from parents and educators”. Dado que al momento de escritura de este trabajo ningún material vinculado con IELS se encuentra disponible en castellano, todas las traducciones son propias de los autores.

Estas iniciativas conforman una *red global de medición* (MORRIS, 2016) de evaluaciones internacionales estandarizadas en todas las áreas y niveles educativos. Entre ellos, PISA [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos] es probablemente la más conocida e influyente. Según Morris (2016), PISA se ha consolidado como una modalidad aplicada de educación comparada que, aunque débil en sus explicaciones y pretensiones de causalidad, tiene en su haber un poderoso *expertise* en la construcción y promoción de historias de política educativa. Estas historias —de mejora, de estancamiento, de fracaso— llevan a que los países, con el fin de mejorar sus resultados en PISA, alineen cada vez más su currículum a los dominios evaluados en este programa⁴.

Algunos autores han señalado que esta red global de medición se materializa en un movimiento hacia la privatización, la *comodificación*, la desregulación y la competencia como una vía privilegiada para la mejora de la calidad educativa (KLEES; SAMOFF; STROMQUIST, 2012; SAHLBERG, 2016). Como afirma Urban (2015) este movimiento supone la asimilación de distintas maneras de ser, saber y hacer en una uniformidad dominante. Este movimiento también puede verificarse en América Latina, región en la que Rivas y Sánchez (2020) verifican un giro regulatorio en la gobernanza caracterizado, entre otras cosas, por la rendición de cuentas basada en evaluaciones estandarizadas con consecuencias fuertes.

En este contexto, la iniciativa IELS se presenta como un nuevo dispositivo de la OCDE que, desde su anuncio, ha sido blanco de fuertes críticas. Se ha puesto el acento en su abordaje teórico y metodológico y en su perspectiva general (CARR; MITCHELL; RAMEKA, 2016; GARVIS; HARJU-LUUKKAINEN; YNGVESSON, 2019; KNAUF, 2017; MOSS; URBAN, 2017; 2019; 2020; PENCE, 2016; URBAN; SWADENER, 2016). En el ámbito hispano IELS todavía no ha sido puesto sobre el tapete, aunque sí existen producciones que discuten el rol de los organismos internacionales en la educación infantil -ver, por ejemplo, Oliveira (2008), Rosemberg (2001, 2002, 2003)- y en la educación en general -ver, por ejemplo, Oreja Cerruti y Vior (2016)-. Estos autores han argumentado que estos organismos promueven la implementación de programas de emergencia de bajo costo que redundan en una oferta de baja calidad y que luego son evaluados mediante estrategias reduccionistas enfocados los análisis de costo-beneficio que no incorporan las voces de los actores involucrados (comunidades, familias, niñas y niños). En lo que refiere específicamente a IELS, algunos pocos trabajos recuperaron la discusión anglófona (AZEVEDO, 2016; SOFOU; JIMÉNEZ RAMÍREZ, 2020) pero hasta ahora no se han revisado las implicancias de esta iniciativa para la agenda latinoamericana.

Después de cuatro años de desarrollo, medición y testeo de 7000 niños y una inversión de millones de dólares, los resultados de la primera onda del IELS fueron publicados en marzo de 2020. La concreción de esta primera edición constituye una oportunidad impostergable para su revisión crítica. Sobre la base de una serie de publicaciones previas difundidas en el ámbito anglófono (MOSS *et al.*, 2016; MOSS; URBAN, 2017; 2019; 2020;

4- En efecto, en un contexto que tiende a definir la educación a través del prisma de las pruebas PISA —que evalúa lectura, matemática y competencia científica— las asignaturas ligadas al estudio sobre lo social y lo artístico reciben menos atención. Un movimiento a través del cual la educación se aleja de las narrativas humanistas y se relegitima en términos de eficiencia definida unívocamente a través de los resultados en las pruebas PISA (BEECH; RIZVI, 2017). Los referentes provienen de la Física, la Química, las Ciencias Biológicas y las Ciencias de la tierra y el espacio.

URBAN, 2017; URBAN; SWADENER, 2016), el presente artículo sistematiza, desde una perspectiva crítica, la emergencia y desarrollo del IELS, y examina las principales críticas que han sido formuladas para luego discutir las implicancias para América Latina.

El trabajo se organiza a partir del análisis crítico de fuentes secundarias. En primer lugar, se examinó la información pública disponible sobre IELS en el sitio web de la OCDE⁵, considerando sus diversas actualizaciones desde su anuncio en 2015 hasta 2020, y los documentos sobre IELS publicados por el organismo hasta 2020, a saber: llamado a licitación para la realización de IELS (OCDE, 2015b), el folleto de IELS (OCDE, 2018) e informes de resultados totales y por país (OCDE, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). En segundo lugar, se revisaron los artículos académicos publicados sobre IELS entre 2015 y 2020 en las principales revistas sobre educación infantil del ámbito anglosajón, en tanto no se encontraron artículos sobre la temática en la región. Se realizó análisis temático y de contenido de los diecinueve artículos examinados.

Estos datos fueron analizados desde una perspectiva enmarcada en las teorías críticas de corte foucaultiano. En particular, el trabajo se enmarca en las nociones de dispositivo (FOUCAULT, 1979) y *poder blando* (GALLAROTTI, 2011; ROSE, 1990). El dispositivo se conceptualiza como una formación que articula elementos heterogéneos para responder a un acontecimiento en un momento sociohistórico determinado. En este artículo, IELS se conceptualiza como un dispositivo a través del cual la OCDE ejerce poder blando sobre los países y las naciones. A diferencia del poder duro que es visible y tangible, el poder blando se ejerce a través de una variedad de acciones indirectas y métodos no coercitivos. Se trata de una forma de meta-poder, en tanto las acciones de poder están imbuidas en una constelación amplia y compleja de relaciones sociales que influyen las relaciones de poder y, por tanto, los resultados finales de las acciones de los actores involucrados (GALLAROTTI, 2011).

Desde esta perspectiva, el artículo analiza las condiciones de emergencia y los resultados de IELS y lo examina críticamente como dispositivo. El trabajo realizado permitió identificar tres reduccionismos principales: la reducción de lo político a lo técnico, la reducción de la diversidad a una comparación descontextualizada entre países y la reducción del aprendizaje compartido a una red global de testeo y medición. A partir del análisis se exploran las implicancias del poder blando de IELS para América Latina.

El avance de las pruebas estandarizadas: el turno de la primera infancia

La emergencia de IELS

Hace casi dos décadas, la OCDE se embarcó en un importante proyecto sobre políticas e instituciones para la primera infancia. *Niños pequeños, grandes desafíos*, como se denominó la iniciativa en castellano (*Starting Strong* en su versión en inglés), representó un hito en materia de estudios comparados sobre la primera infancia. La primera etapa del proyecto dio a luz a dos reportes iniciales (OCDE, 2001; 2006) que, mediante estudios

5- <https://www.OECD.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/> [fecha de consulta: 3/12/21].

de caso, identificaron similitudes y diferencias entre los sistemas de primera de veinte países de la OCDE. Estos reportes se destacaron por su enfoque sistemático y sistémico, que apuntaba a comprender la complejidad de cada contexto teniendo en cuenta las particularidades históricas, políticas, culturales de cada uno. De allí resultaron dos estudios de gran relevancia que, lejos de proponer comparaciones simplistas o *rankings*, brindaban a los países *decisiones de política (policy choices)* a considerar.

En los años subsiguientes la OCDE publicó cuatro reportes más sobre el tema, aunque con un abordaje y foco diferente. El primero se orientaba a ofrecer “[...] una caja de herramientas sobre la calidad de la educación y el cuidado” (OCDE, 2012, p. 5), el segundo estaba vinculado al monitoreo de la calidad (OCDE, 2015a), el tercero presentaba los indicadores claves utilizados por la OCDE en relación con la educación de la primera infancia (OCDE, 2017a) y un último reporte abordaba la transición hacia la educación primaria (OCDE, 2017b). Estos reportes marcaron un cambio de rumbo en el discurso de la organización en torno a la primera infancia (SOUSA; GREY; OXLEY, 2019). Este movimiento discursivo terminaría de consolidarse con la llegada de una nueva iniciativa: el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar (IELS).

Si bien había sido propuesto inicialmente en 2012 en el marco de la red de representantes gubernamentales, IELS llegó al centro de la escena en 2015, mediante la publicación de un llamado a licitación para “[...] el diseño, desarrollo y pilotaje de un estudio internacional sobre el aprendizaje infantil temprano”⁶ (OCDE, 2015b, p. 9). La licitación convocaba a implementar una prueba piloto en entre tres y seis países utilizando instrumentos comunes para evaluar una serie de dominios de aprendizaje (alfabetización en lectura y escritura, alfabetización numérica, autorregulación y habilidades sociales y emocionales) en niñas y niños de cinco años (4,5 a 5,5 años, más precisamente).

La OCDE seleccionó un consorcio internacional y un grupo de expertos, ambos mayormente compuestos por instituciones y actores de países angloparlantes. Mientras que el consorcio internacional se compuso únicamente de instituciones de Australia, Estados Unidos y el Reino Unido⁷, seis de los siete miembros del grupo de expertos proviene de países de habla inglesa. La orientación anglófona de la iniciativa volvió a verificarse en la lista final de países participantes: Estados Unidos, Estonia e Inglaterra. Cabe señalar que el resto de los países que conforman el Reino Unido (Gales, Irlanda del Norte y Escocia) decidieron no participar.

No fue sencillo para la OCDE reclutar a los países participantes, aspecto que se evidencia en que solo tres del total de países que la conforman hayan aceptado participar. En varios países, incluyendo Alemania, Japón y Nueva Zelanda, distintas iniciativas y manifiestos de organizaciones del campo de la primera infancia abogaron la no participación de sus países en la prueba (SOUSA; GREY; OXLEY, 2019; URBAN; SWADENER, 2016). Sumado a ello, la participación en IELS suponía erogaciones presupuestarias importantes. Para los Estados Unidos, por ejemplo, el contrato tuvo un costo de siete millones de dólares (MOSS; URBAN, 2017).

6- “[...] design, develop and pilot an international study on children’s early learning”. Traducción propia.

7- El *Australian Council for Educational Research* (Consejo Australiano para la Investigación Educativa), la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Asociación Internacional de Evaluación del Logro Educativo) y cApStAn.

En cada uno de los países participantes se realizaron convenios con organizaciones que sirvieron de base local para llevar adelante el estudio. Las organizaciones seleccionadas fueron *Westat* (Estados Unidos), *Innove* (Estonia) y *NFER* (Inglaterra). Las tres se encontraban ya involucradas en el desarrollo de PISA en dichos países y fueron las encargadas de la aplicación del estudio (piloteo, muestreo y desarrollo) en sus respectivos territorios.

El IELS como dispositivo

La emergencia de IELS generó una importante resistencia en parte de la comunidad académica. Si bien la OCDE no fue receptiva a esta ola de críticas, desde el llamado a licitación hasta su aparición pública en la página web de la OCDE, el título de la evaluación fue modificado. El estudio incorporó una mención al *bienestar infantil* y pasó a denominarse Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil, aunque el acrónimo (IELS) permaneció intacto. A pesar de esta modificación en el título, el estudio no incorpora elementos vinculados al bienestar y este aspecto no es abordado en los documentos publicados; solo se menciona en las preguntas frecuentes como un aspecto estrictamente vinculado a las consideraciones éticas del estudio.

Otra modificación introducida en el proceso de consolidación del IELS como dispositivo fue la desaparición de las menciones al IELS como una *prueba piloto*. Al poco tiempo de realizada la licitación el sitio web pasó a referirse al IELS como un estudio con diferentes ondas de aplicación. Esto permite inferir que, más que una exploración piloto, IELS fue definido como una prueba que, en sus distintas ondas, aspira a delinear un mapa global. Mientras se escribe este artículo, el sitio web informa que IELS se encuentra preparando su nueva onda, planificada para 2021. En otras palabras, IELS es una prueba que llegó para quedarse.

El sitio web, que por el momento se encuentra únicamente disponible en inglés y francés, formula los siguientes propósitos:

Proveer información empírica y robusta sobre el aprendizaje temprano de los niños a través de una variedad amplia de dominios que incluyen el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Identificar los factores que promueven y obstaculizan el aprendizaje temprano de los niños, tanto en el hogar como en los programas de educación de la primera infancia.

Proveer resultados que permiten a los padres y a los cuidadores informarse sobre las interacciones y actividades de aprendizaje que son más conducentes al desarrollo infantil.

Informar a los centros educativos y a las escuelas sobre los niveles de habilidad de los niños a esta edad, así como de los factores contextuales relacionados, que puedan utilizar para tomar decisiones más informadas sobre currículos y métodos pedagógicos.

Proveer a los investigadores y educadores del campo de la educación temprana con información válida y comparable sobre el aprendizaje temprano de los niños y las características obtenidas a partir de una variedad de fuentes y acompañadas por un abanico amplio de variables contextuales⁸. (OCDE, n. d.).

8 - "Provide robust empirical data on children's early learning through a broad scope of domains that comprise cognitive and social and emotional development.

Identify factors that foster and hinder children's early learning, both at home and in early childhood education programmes.

Como se evidencia en el extracto, IELS aspira a producir información comparable para, a través de ella, identificar los modos *más conducentes* para promover el aprendizaje y el desarrollo temprano de niñas y niños pequeños. Cabe resaltar que las referencias a la educación, la transmisión y la enseñanza se encuentran ausentes en la trama discursiva de IELS. En todo caso, aparecen sus versiones reducidas (currículos, métodos pedagógicos) y, predominantemente, referencias a los resultados en términos de aprendizaje y desarrollo.

También de acuerdo con el sitio web, IELS beneficia a niñas y niños, a sus familias, a los espacios educativos y a las escuelas, así como a los países en su totalidad. Lo hace, según se detalla, proveyendo una foto confiable y válida de los resultados de aprendizaje de niñas y niños, identificando los determinantes del aprendizaje, habilitando el aprendizaje entre pares a través del desarrollo de marcos comunes y parámetros de referencia, desarrollando políticas que reduzcan los obstáculos que dificultan el aprendizaje temprano y evaluando los efectos de dichas políticas en el tiempo.

Sus ambiciones globales se hacen evidentes en la justificación del estudio:

Ayudar a los países a mejorar el rendimiento de sus sistemas para que puedan ofrecer mejores resultados a sus ciudadanos y mejor relación precio-calidad. Los datos comparados pueden mostrar qué sistemas funcionan mejor, en qué dominios y para qué grupos de estudiantes. También puede proveer ideas sobre cómo puede alcanzarse dicha performance. Entonces, los datos internacionales comparados podrían permitir que los países comparen las fortalezas y áreas de desarrollo en relación con sus propios sistemas de educación y cuidado.⁹ (OCDE, 2015b, p. 103).

A la luz del extracto anterior, resulta evidente que IELS se ha alejado de los primeros informes de *Starting Strong* y se mueve en una dirección similar a la de PISA, la prueba que evalúa a los estudiantes de quince años de distintos lugares del mundo. En efecto, la vinculación entre IELS y PISA se hace explícita en el llamado a licitación:

Con el tiempo, la información [de IELS] puede también proveer información sobre la trayectoria entre los resultados de aprendizaje temprano y los logros a los quince años medidos por PISA. De esta forma, los países pueden tener indicaciones más tempranas y específicas sobre cómo mejorar las habilidades y otras capacidades de sus jóvenes.¹⁰ (OCDE, 2015b, p. 103).

Provide findings that will allow parents and caregivers to learn about interactions and learning activities that are most conducive to child development.

Inform early childhood education centres and schools about skill levels of children at this age as well as contextual factors related to them that they could use to make more informed decisions about curriculums and pedagogical [sic].

Provide researchers and educators in the field of early education with valid and comparable information on children's early learning and characteristics obtained from a range of sources and accompanied by a broad scope of contextual variables".

9- "[...] to help countries improve the performance of their systems, to provide better outcomes for citizens and better value for money. Comparative data can show which systems are performing best, in what domains and for which groups of students. It would also provide insights on how such performance has been achieved. Thus, internationally comparable data would enable countries to compare the relative strengths and areas for development in their own ECEC [early childhood education and care] systems with those in other jurisdictions".

10- "In time, the information can also provide information on the trajectory between early learning outcomes and those at age 15, as measured by PISA. In this way, countries can have an earlier and more specific indication of how to lift the skills and other capabilities of its young people".

De allí que muchos se refieran a esta prueba como PISA preescolar, que se incorpora al resto de las pruebas internacionales que miden el rendimiento académico de los estudiantes, como TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), PIRLS (Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora) y PIACC (Evaluación de competencias para adultos), provistos por organismos internacionales (MORRIS, 2016). A lo anterior se suma la extensión de PISA a los países *en desarrollo* (AULD; RAPPLEYE; MORRIS, 2019).

El estudio evalúa cuatro dominios de aprendizaje: alfabetización emergente (que incluye lenguaje oral, comprensión auditiva y conciencia fonológica); matemática emergente (que evalúa el trabajo con números, el conteo, las formas y el espacio y la medición y los patrones); auto-regulación (que toma la memoria de trabajo, la flexibilidad mental y el autocontrol) y empatía y confianza (que incluye, además de la confianza y la empatía, el comportamiento social). Entre los potenciales determinantes se contemplan tres grupos de factores: el contexto individual (edad, género, idioma, condición de inmigrante [sic], nivel socioeconómico de los padres y composición de la familia); ambiente de aprendizaje del hogar (relaciones con el niño, actividades con el niño/niña, fuentes de aprendizaje en el hogar) y experiencias en instituciones de educación infantil (edad de ingreso, duración, frecuencia, continuidad, tipo de centro de educación infantil).

La prueba se aplica mediante el uso de tabletas que proponen historias y juegos. Según el sitio web, la prueba es presentada de un modo simple y divertido. La evaluación tiene una extensión de quince minutos para cada uno de los cuatro dominios, distribuidos en el transcurso de dos días. Asimismo, se complementa con una evaluación indirecta que recopila información a través de los padres [sic] y quienes trabajan con niñas y niños a través de cuestionarios en línea. Quien administra la prueba provee información adicional sobre el comportamiento de las niñas y los niños.

La perspectiva de niñas y niños, según se detalla en la página web, es tenida en cuenta a través de preguntarles:

[...] si disfrutaron de la actividad, sus contenidos y los diferentes aspectos. Estas sesiones de retroalimentación son utilizadas para asegurar el bienestar de los niños durante el estudio, pero también para proveer información valiosa sobre el material y los procedimientos utilizados en la prueba. Asimismo, se preguntará a los niños sobre sus actividades favoritas en los diferentes centros.¹¹ (OCDE, n. d.).

Si bien las niñas y los niños son consultados sobre estas cuestiones, la información sobre otros aspectos cruciales, tales como el consentimiento informado, es obtenida a través de las familias. De este modo, no se les solicita consentimiento a las niñas y a los niños para participar de la prueba.

A lo anterior se suman algunas consideraciones respecto de la prueba efectiva. Urban (2019) argumenta que Tom y Mia, los personajes que protagonizan las actividades que se proponen en la tableta a las niñas y a los niños participantes, pueden leerse como

11- “[...] if they liked the assessment activity, its content and different aspects. These debriefing sessions will be used to ensure children’s well-being during the assessment but also to provide valuable feedback about the assessment material and procedures. In addition, children will be asked about their favourite learning activities in different settings”.

un instrumento en clave de construcción de una infancia global (CANNELLA; VIRURU, 2003). Tom y Mia son niños que en términos de género, etnia, edad y clase poco tienen que ver con la diversidad de niñas y niños que efectivamente participan del estudio.

Los resultados de la primera onda

En 2020 se presentaron los resultados de la primera onda de IELS. La OCDE publicó un reporte individual para cada uno de los tres países participantes (Estados Unidos, Estonia e Inglaterra) y un reporte comparado (OCDE, 2020a). Los resultados principales también fueron presentados mediante un *webinar*, cuya grabación se encuentra disponible en línea (EDUSKILLS-OCDE, 2020).

Podríamos decir que los hallazgos de IELS fueron los esperados o, más bien, que no se alejaron de las cuestiones que ya conocemos sobre los determinantes de los resultados de aprendizaje (MOSS; URBAN, 2020). El reporte informa que se encontraron diferencias significativas en el rendimiento según género y nivel socioeconómico. Las niñas lograron mejores resultados en alfabetización emergente y habilidades socioemocionales. Por su parte, niñas y niños provenientes de familias de menores ingresos obtuvieron peores resultados en todos los dominios evaluados; se señala en el informe que “[...] los niños de sectores aventajados, en promedio, tienen más oportunidades de aprendizaje” (OCDE, 2020a, p. 6). Ambas cuestiones refuerzan aspectos ya conocidos en la literatura: las variables de contexto explican buena parte de las diferencias de resultados entre países y grupos (BURGER, 2010; VOYER; VOYER, 2014).

El informe también presenta algunas diferencias en los resultados de los tres países participantes. Las niñas y los niños de Estonia son quienes obtuvieron mejores resultados. Estonia fue, a su vez, el país que presentó una menor dispersión en los resultados según nivel socioeconómico de niñas y niños, mientras que las mayores disparidades se registraron en Estados Unidos (OCDE, 2020e). No es casualidad que Estonia sea, entre los tres países participantes, el que posee menores niveles de inequidad y pobreza infantil y un mayor desarrollo en materia de políticas públicas para la primera infancia —aunque también es el país con menor cantidad de habitantes—. Sin embargo, no se avanza sobre cuestiones del orden de lo analítico, tales como ¿por qué en Estonia se registraron menores diferencias por nivel socioeconómico que Estados Unidos? El informe no aventura ningún tipo de respuestas a estas preguntas, ni ofrece conclusiones analíticas en torno a los resultados.

Estos resultados habilitan algunas reflexiones iniciales. Queda claro que, con suficiente tiempo, *expertise* y fondos es posible desarrollar y llevar adelante pruebas estandarizadas para evaluar a niñas y niños pequeños de diferentes países. La pregunta, en todo caso, ya no es cuán factibles son estas pruebas, sino por qué y para qué se realizan.

En el caso de IELS es destacable la ausencia de información clave que, a priori, pone en jaque la validez de las afirmaciones que se formulan en el informe de resultados y dificultan su comprensión, prestándose incluso a interpretaciones erróneas. En primer lugar, no se explicitan los criterios de selección de los países participantes. Esto imposibilita al lector dilucidar a qué tipo de preguntas comparadas este informe estaría ofreciendo respuestas. Es evidente que los países participantes poseen enormes diferencias demográficas, económicas, sociopolíticas y culturales; su comparación requeriría, como

mínimo, de una justificación clara de su selección y una reflexión sobre el tipo de inferencias posibles de ser realizadas dadas las características del estudio.

En segundo orden, no se explicitan los criterios de selección y cantidad de niños y niñas participantes en cada país. Dadas las diferencias demográficas y políticas entre estos países y dentro de ellos, la publicación de estos criterios es para garantizar la validez de este trabajo. Este aspecto es especialmente relevante si se considera que uno de los países participantes, los Estados Unidos, es federal y posee un territorio sumamente extenso. En los países federales, la toma de decisiones está distribuida entre distintos niveles de gobierno, aspecto que, si se suma a la extensión territorial, permite avizorar una enorme diversidad interna. Más aún, llama la atención la ausencia de referencias a los sistemas de primera infancia y la organización de la educación infantil en cada uno de estos países, especialmente si se considera, como señala la literatura, que la integralidad es una característica fundamental para enmarcar el bienestar y el aprendizaje de niñas y niños en distintos contextos (BENNETT; KAGA, 2010; URBAN; CARDINI; FLÓREZ ROMERO, 2018; URBAN *et al.*, 2019).

En tercer lugar, el informe no ofrece detalles sobre su posicionamiento teórico. La selección y definición de variables tales como comportamiento disruptivo no solo no se encuentran justificadas, sino que sus definiciones son limitadas, lo que abre la puerta a la formulación de numerosos interrogantes. Entre ellos, ¿qué es exactamente aquello que estas niñas y niños están interrumpiendo?, ¿cuáles son las expectativas en torno al comportamiento de los niños y las niñas en cada contexto?, ¿qué sesgos culturales, sociales o institucionales subyacen a lo que se considera comportamiento disruptivo o no disruptivo en cada contexto?

A partir del tipo de afirmaciones que se realizan en el informe, es posible inferir una orientación individualista metodológica. Por caso, el comportamiento disruptivo es observado e informado como un fenómeno que prevalece entre los participantes varones de la prueba. Este comportamiento es ligado en el informe a la ausencia de auto-regulación y a las habilidades inhibitorias. Otras explicaciones o factores vinculados con los niveles meso y macro, tales como los patrones socioculturales, no se sugieren ni mencionan como marco de posibilidad. En este sentido, IELTS se configura como una prueba que enmascara su funcionamiento, característica que lo identifica como un dispositivo de poder blando.

Principales críticas y tensiones

Lo político reducido a lo técnico

Una de las principales críticas que ha recibido IELTS es su abordaje aparentemente *técnico*, que acaba enmascarando posicionamientos políticos bajo un halo de cientificidad. Al decir de Auld y Morris, “[...] el debate se enfoca en las cuestiones técnicas y metodológicas, mientras que las preguntas fundamentales sobre los propósitos de la educación infantil quedan relegadas”¹² (2019, p. 20).

12- “[...] the debate focuses on technical and methodological issues, subordinating fundamental concerns about the purposes of ECE”. Traducción propia.

A pesar de que la educación —que en su sentido más amplio incluye aspectos tales como la crianza, la enseñanza y el cuidado— es una práctica profundamente política (MOSS, 2007), IELS se presenta como un estudio meramente técnico. Desde esta racionalidad, no se hace necesario visibilizar ni justificar los supuestos político-pedagógicos subyacentes, por ejemplo, la definición los referentes de la prueba. Como corolario de su opacidad, estos supuestos no pueden discutirse ni cuestionarse: solo es posible conversar de cuestiones técnicas, como bien resaltan Grey y Morris (2018) para el caso de PISA.

De manera similar a PISA, IELS aparece destilado de su naturaleza política, como un componente más de

[...] un proceso técnico modelado a la luz del *benchmarking* industrial, en el que los resultados están determinados, y el objetivo es simplemente involucrarse en la guerra global por el talento aprendiendo lo suficiente de [los] competidores como para vencerlos en su propio juego.¹³ (AULD; MORRIS, 2016, p. 226).

El enfoque de IELS, argumenta Morris, es “[...] parte de un avance más amplio para posicionar la formulación de políticas públicas como un ejercicio tecnocrático llevado adelante por un grupo de expertos de élite inmune a las influencias de la política y de la ideología”¹⁴ (2016, p. 9). Este ejercicio tecnocrático supone el préstamo de políticas (*policy borrowing*) con limitadas oportunidades para su recontextualización, como argumentan Salokangas y Kauko (2015).

En este sentido, IELS aparece en el marco de una narrativa cerrada y controlada desde la OCDE sin posibilidades de discusión y debate. Ahora bien, si la OCDE revocara su fachada técnica y asumiera la naturaleza política de la educación, ¿qué tipo de preguntas políticas podrían realizarse? Algunos ejemplos podrían ser: ¿Qué concepción (o construcción social) sobre el niño o la niña subyace? ¿Cuáles son los propósitos de la educación temprana? ¿Cuáles son los valores fundamentales de la educación temprana?

De visibilizar las respuestas a estas preguntas, la OCDE pasaría de involucrarse en la política educativa de los países, a brindar argumentos por sus propias decisiones teórico-metodológicas. Al decir de Alexander son “[...] las grandes preguntas sobre el propósito y el valor [de la educación], [las] que las sociedades democráticas deben poner en el centro del debate” (2012, p. 19).

La diversidad reducida a una comparación descontextualizada entre países

Otra de las controversias en torno a IELS se vincula a las limitaciones del dispositivo para hacer lugar a la diversidad de contextos, culturas y propósitos en las instituciones de primera infancia. Más aún, las críticas señalan que IELS procura reducir la diversidad y la complejidad de la crianza, la enseñanza y el cuidado de la primera infancia a un estándar,

13- “[...] a technical process modelled on industrial benchmarking, in which the outcomes have been determined, and the aim is simply to engage in the global war for talent by learning enough from [our] competitors to beat them at their own game”. Traducción propia.

14- “[...] is part of a broader drive to position policymaking as a technocratic exercise, to be undertaken by an *elite* band of experts who are immune to the influence of politics and ideology”. Traducción propia.

a una medida y a un resultado único. En términos de Biesta (2010) puede argumentarse que IELTS, al igual que PISA, opera sobre el supuesto de que la educación es un sistema cerrado, determinístico. No obstante, la educación se inscribe en un sistema abierto que interactúa con (y se constituye a partir de) su entorno.

Aunque IELTS considera cierta información contextual, el tipo de datos que recolecta es limitado: se trata mayormente de datos sociodemográficos individuales sobre niñas y niños (edad, género, composición familiar, ambiente de aprendizaje en el hogar y tipo de institución a la que asiste). No se brinda información sobre el contexto político, social, cultural y pedagógico de los países participantes, a pesar de que este resulte esencial para comprender la educación temprana y, además, para interpretar los resultados obtenidos.

Tomemos tres ejemplos que ilustran el tipo de elementos de contexto ignorados por IELTS. En primer lugar, mientras que a los cinco años las niñas y los niños en Inglaterra ya se encuentran en la educación obligatoria, en Estonia las niñas y los niños de esa edad todavía asisten a la educación no obligatoria. En segundo lugar, Inglaterra es un estado fuertemente centralizado, con un currículum nacional y un sistema de inspección¹⁵; entretanto, Estados Unidos es un país federal en el que la responsabilidad educativa está fuertemente en manos de los diferentes estados. En tercer orden, Inglaterra y Estados Unidos son habitualmente definidos como regímenes liberales, mientras que Estonia constituye un estado de bienestar post comunista. Estos son solo algunos ejemplos de las múltiples y complejas cuestiones en juego que tienen implicancias en la organización de la oferta, en la regulación y en la fuerza de trabajo de la educación infantil.

En efecto, el régimen que propone IELTS aplica un marco universal a todos los países, todos los abordajes pedagógicos y todos los tipos de instituciones. Este abordaje se construye sobre el supuesto de que todo puede ser reducido a un resultado, un estándar y una medida común y comparable.

En el abordaje adoptado por la OCDE, el IELTS muestra los peligros de un compromiso no cuestionado con la cuantificación descontextualizada, peligros que señala Jerry Muller en su libro reciente, *La tiranía de las métricas*:

La cuantificación es seductora porque organiza y simplifica el conocimiento. Ofrece información numérica que permite la comparación sencilla. Pero esa simplificación puede llevar a la distorsión, dado que hacer las cosas comparables usualmente implica separarlas de su contexto, su historia y su significado. (MULLER, 2018, p. 24).

O, para recordar a Loris Malaguzzi: “La ‘testología’ anglosajona no es nada más que una simplificación ridícula del conocimiento, y un robo de significado de las historias individuales” (MALAGUZZI, 1988 *apud* CAGLIARI; CASTEGNETTI; GIUDICI, 2016, p. 378).

La falta de atención al contexto contribuye no solo a la superficialidad y a la simplificación, sino también al sinsentido de IELTS. Se hace particularmente evidente cuando se considera a los países participantes. Cualquier investigación rigurosa requiere de una selección cuidadosa de los países a ser comparados, con una justificación clara que

15- *Ofsted*: Oficina para los estándares educativos, servicios infantiles y habilidades (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*).

habilite la interpretación de los resultados de la investigación. Los países seleccionados para IELS, en contraste, fueron incluidos porque se ofrecieron como voluntarios (y realizaron el pago correspondiente) para participar. No hay una racionalidad teórica para justificar la inclusión de Estados Unidos, Estonia e Inglaterra y, en consecuencia, la comparación entre ellos carece de sentido. ¿A qué preguntas sustantivas podría responder esta comparación descontextualizada de resultados de una prueba aplicada a una selección arbitraria de países? ¿Qué cuestiones de política podría iluminar este estudio? ¿Qué podríamos aprender de esta evaluación? Desde una perspectiva comparada, no parece brindar ningún aporte significativo, a excepción de constituir un ejercicio diseñado para promover un estudio más grande en una segunda onda.

El aprendizaje reducido a una red global de testeo y medición

Un elemento central para IELS es la noción de aprendizaje de políticas (*policy learning*), es decir, la posibilidad de que países que obtienen resultados no tan buenos en las pruebas puedan identificar y aplicar los aciertos de los países que mejores resultados obtuvieron. Robin Alexander ha desacreditado la factibilidad de este tipo de procesos concluyendo que:

Los sistemas educativos nacionales están inscriptos en la propia cultura nacional [por lo que] ninguna política o práctica educativa puede ser comprendida de manera adecuada a menos que sea en referencia a la red de ideas heredadas y valores, hábitos y costumbre, instituciones y maneras de ver el mundo, que hacen que un país distinguible del otro.¹⁶ (ALEXANDER, 2012, p. 5).

A pesar de estas señales de alerta, tal como señala Paul Morris, existe una tendencia *naïve* de los decisores de política a aplicar, objetiva y racionalmente, las lecciones aprendidas de otros países, dado que los datos comparados sobre la performance de los estudiantes es vista como “[...] un recurso conveniente, que juega un rol primordialmente simbólico en el teatro de la política y provee una fuente masiva de evidencia, desde la que se puede ir a la caza de correlaciones para legitimar las propias preferencias ideológicas”¹⁷ (MORRIS, 2016, p. 11).

Gorur (2014) advierte sobre la amplia literatura que encuentra dificultades metodológicas en PISA. Urban y Swadener (2016) suman a lo anterior los abundantes estudios que cuestionan la confiabilidad y validez de las pruebas estandarizadas en niños y niñas pequeños, especialmente en contextos de comparación a larga escala. En el caso de IELS se trata, además, de un estudio implementado mediante tabletas digitales que no ofrece ninguna reflexión sobre el acceso y grado de familiaridad de las niñas y los niños participantes con este tipo de dispositivos. El informe se limita a afirmar que “[...] ni

16- “[...] national education systems are embedded in national culture ... [so that] no educational policy or practice can be properly understood except by reference to the web of inherited ideas and values, habits and customs, institutions and world views, that make one country distinct from another”. Traducción propia.

17- “[...] an expedient resource, which serves a primarily symbolic role in the theatre of politics and provides a massive source of evidence, from which they can hunt for correlations to legitimize their own ideological preferences”. Traducción propia.

quiera los niños con ninguna experiencia previa con tabletas no presentaron problemas para comprender y seguir los procedimientos (OCDE, 2020a, p. 5).

Discusión y conclusiones

Este artículo examinó críticamente la emergencia y el desarrollo de la iniciativa IELS y conceptualizó las principales críticas realizadas a este dispositivo desde la comunidad académica alrededor de tres reduccionismos principales: la reducción de lo político a lo técnico, la reducción de la diversidad a una comparación descontextualizada entre países y la reducción del aprendizaje compartido a una red global de testeo y medición. En esta sección, el texto concluye con algunas reflexiones en torno al poder blando que ejercen las evaluaciones estandarizadas. Desde una conceptualización foucaultiana del poder, y teniendo en cuenta las tradiciones e historia de la educación infantil en América Latina, estas líneas exploran algunas de las potenciales implicancias para América Latina.

IELS y los peligros del “poder blando” en América Latina

Foucault nos recuerda que el poder está siempre presente, aunque su ejercicio no sea explícito (FOUCAULT, 1979, p. 11), como es el caso del poder blando. La OCDE es, efectivamente, una organización poderosa que aplica “[...] tecnologías humanas (...) que moldean la conducta con la esperanza de producir ciertos efectos deseados y evitar ciertos efectos indeseados”¹⁸ (ROSE, 1990, p. 52). Tal como señala Foucault, el poder es siempre productivo; los dispositivos como IELS y PISA “[...] actúan sobre el mundo modificando entendimientos y comportamientos en un proceso performativo o productivo que lleva al mundo a ser”¹⁹ (GORUR, 2014, p. 592-593).

A través de sus tecnologías humanas, su creación de “[...] comunidades epistémicas de analistas de política, burócratas y políticos dentro de la organización y en los países miembros” (SELLAR; LINGARD, 2013, p. 712) y su alcance global, la OCDE ejerce un enorme *poder blando*. Sin embargo, los riesgos y desafíos de una acumulación de un poder que no rinde cuentas han sido escasamente puestos en cuestión. En particular, los potenciales efectos de los rankings y del lenguaje y marco común prometido por IELS son un augurio preocupante en términos de la estandarización y reducción de la riqueza de educación infantil. Nuevamente aquí, PISA funciona como una alerta:

[...] el modo más simple de mejorar los resultados de PISA para los países es alinear su currículum con lo que se evalúa en PISA (...). Si los países hacen esto y mejoran sus resultados, entraremos en un sistema cerrado y autocumplido en el que las naciones enseñan de acuerdo con los requisitos del examen y los mejores resultados crean la ilusión de la mejora. (MORRIS, 2016, p. 26).

18- “[...] human technologies [...] shaping of conduct in the hope of producing certain desired effects and averting certain undesired events”. Traducción propia.

19- “[...] acts upon the world by changing understandings and behaviours ... [in] a performative or productive process that brings worlds into being”. Traducción propia.

Siguiendo esta línea, no faltan académicos que advierten el riesgo de que IELS nos lleve hacia una enseñanza a medida de la OCDE. Para muchos países, esto implicaría avanzar en detrimento de sus políticas nacionales y, especialmente, de aquellas que consideran el contexto y las tradiciones locales en materia de educación infantil.

El trabajo muestra que IELS se construye en torno a tres reduccionismos que enmascaran su funcionamiento en tanto dispositivo: lo político es reducido a lo técnico, la diversidad es reducida a una comparación descontextualizada entre países y el aprendizaje es reducido a una red global de testeo y medición.

Este es el caso de América Latina, una región que tiene una larga tradición en educación infantil y un sólido recorrido en el desarrollo de políticas integrales para la primera infancia (GUEVARA; CARDINI, 2021). Las tradiciones latinoamericanas emergen de la recontextualización de las tradiciones froebelianas, montessorianas y decrolianas y están construidas, principalmente, sobre un principio de respeto por las características de las niñas y los niños (PERALTA, 2009). Esta trayectoria se ha nutrido de vigorosas experiencias de base que operan desde el ámbito no formal en contextos extremadamente diversos y desiguales (ROZENGARDT, 2020). Por su parte, el recorrido latinoamericano en materia de integralidad se inscribe en la perspectiva de derechos y dio lugar a una serie de políticas integrales para esta franja etaria (AULICINO; DÍAZ LANGOU, 2015).

¿Dónde viven los niños normalizados? ¡No en América Latina!

Estas tradiciones y experiencias están en las antípodas del modelo de niño/niña y de educación infantil que subyace a IELS que, de la mano de Tom y Mía, promueve una imagen “[...] occidental, uniformizada, normalizada, domesticada y sanitizada” (URBAN, 2019, p. 96) de niños y niñas pequeños. Esta imagen, y sus consecuentes efectos performativos, está lejos de la complejidad, diversidad e inequidad de las realidades de niñas y niños de América Latina. Si se considera, por ejemplo, la insalvable distancia que existe entre los cuatro dominios evaluados por la OCDE y los principios de la educación popular, el paradigma del vivir bien que ha reemergido en los países andinos en las últimas décadas, y los derechos de los pueblos nativos a recibir una educación en acuerdo con sus valores y cultura (UNITED NATIONS, 2007).

Como bien sugieren Sousa, Grey y Oxley (2019), el modelo discursivo centrado en la performance, los estándares y los resultados medidos a través de prácticas homogéneas, mensurables y universales se ajusta mejor a sociedades que, de antemano, suscriben al paradigma anglo-francés de aprestamiento escolar²⁰. Para el resto de los países, y especialmente para aquellos que se encuentran geopolíticamente en la periferia, el escenario parece más complejo y problemático. IELS, así como PISA, es un dispositivo que, a partir de sus efectos de poder, contribuye a la reproducción de una lógica neocolonialista, ubicando a la OCDE como autoridad legitimadora de las políticas y prácticas de educación infantil. Como resultado, las prácticas de crianza, enseñanza y cuidado de niñas y niños

20- En cualquier caso, incluso en esos contextos IELS es problemático en tanto contribuye a la producción de un discurso binario en torno a lo que funciona y a las buenas prácticas.

están atravesadas por una construcción hegemónica que, en definitiva, constituye un ejercicio colonizador (CANNELLA; VIRURU, 2003; EGGERT, 2016).

La niña y el niño latinoamericano bajo la presión del poder blando. ¿Cómo podríamos responder?

A decir verdad, dispositivos como IELS no resultan completamente novedosos para la región. La educación infantil, como área más joven dentro del campo educativo, está sujeta a fuertes presiones por modificar su identidad pedagógica (FARIA, 2005). Distintos trabajos realizados en la región y, en particular, en Brasil muestran de qué modo organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo ya han implementado, de la mano de préstamos, modelos orientados a alcanzar resultados mensurables con recursos limitados (ROSEMBERG, 2001; 2003).

El análisis realizado coincide con la producción regional. IELS se constituye en un nuevo dispositivo reduccionista y limitado para la educación infantil. Podría decirse que IELS en América Latina podría constituirse una nueva capa de poder no democrático en la región que podría reforzar otras ya existentes.

El poder (no tan blando) de IELS podría resultar en un revés para los avances de la región y contribuir a un cierre de puertas para políticas que, en clave de derechos, buscan garantizar el acceso a una educación infantil de calidad para todos y todas, que respete las diferencias culturales. Si bien es cierto que, hasta el momento, incluso las políticas más progresistas no han logrado subvertir el núcleo duro de la desigualdad en la región, la situación podría agravarse. Como parte del “kit neoliberal” (ARCE, 2001), IELS podría poner en riesgo el derecho a la autodeterminación de los pueblos y, eventualmente, los derechos de niñas y niños.

Estamos, entonces, en un buen momento para preguntarnos si es posible –desde las universidades, los *think tanks* y otras organizaciones del campo de la educación infantil– desafiar esta hegemonía. Para ello, es necesario crear y fortalecer una conversación regional que, desde una voz mancomunada, pueda posicionarse críticamente y reclamar un espacio para el pensamiento intelectual latinoamericano en materia de educación temprana. ¿Podemos, desde América Latina, construir una voz alternativa que enriquezca y fortalezca el debate anglófono?

Referencias

ALEXANDER, Robin. Moral panic, miracle cures and educational policy: what can we really learn from international comparison? **Scottish Educational Review**, Edinburgo, v. 44, n. 1, p. 4-21, nov. 2012.

ARCE, Alessandra Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 251-283, mzo. 2001.

AULD, Euan; MORRIS, Paul. PISA, policy and persuasion: translating complex conditions into education ‘best practice’. **Comparative Education**, London, v. 52, n. 2, p. 202-229, abr. 2016.

AULD, Euan; MORRIS, Paul. The OCDE and IELS: redefining early childhood education for the 21st century. **Policy Futures in Education**, London, v. 17, n. 1, p. 11-26, abr. 2019.

AULD, Euan; RAPPLEYE, Jeremy; MORRIS, Paul. PISA for development: how the OCDE and World Bank shaped education governance post-2015. **Comparative Education**, London, 55, n. 2, p. 197-219, nov. 2019.

AULICINO, Carolina; DÍAZ LANGOU, Gala. **Políticas públicas de desarrollo infantil en América Latina Panorama y análisis de experiencias**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2015.

AZEVEDO, Mario. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas “boas-práticas”. **Seminário Nacional Universitas**, Maringá, v. 14, n. 18, p. 1407-1442, my. 2016.

BEECH, Jason.; RIZVI, Fazal. Revisiting Jullien in an era of globalisation. **Compare**, London, v. 47, n. 3, p. 374-387, jun. 2017.

BENNETT, John.; KAGA, Yoshie. The integration of early childhood systems within education. **International Journal of Child Care and Education Policy**, London, v. 4, n. 1, p. 35-43, febr. 2010.

BIESTA, Gert. Why ‘what works’ still won’t work: from evidence-based education to value-based education. **Studies in Philosophy and Education**, London, v. 29, n. 5, p. 491-503, sept. 2010.

BURGER, Kaspar. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. **Early Childhood Research Quarterly**, Ohio, v. 25, n. 2, p. 140-165, nov. 2010.

CAGLIARI, Paola; CASTEGNETTI, Marina; GIUDICI, Claudia. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches 1945-1993**. London: Routledge, 2016.

CANNELLA, Gaille; VIRURU, Radhika. **Childhood and postcolonization: power, education, and contemporary practice**. London: Routledge, 2003.

CARR, Margaret; MITCHELL, Linda; RAMEKA, Lesley. Some thoughts about the value of an OCDE international assessment framework for early childhood services in Aotearoa New Zealand. **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 17, n. 4, p. 450-454, abr. 2016.

EDUSKILLS-OCDE. **Early learning and child well-being**. Paris: OECD, 2020.

EGGERT, Edla. Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 15-26, mzo. 2016.

FARIA, Ana Lucía. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 1013-1038, oct. 2005.

FOUCAULT, Michele. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1979.

GALLAROTTI, Giulio. Soft power: what it is, why it's important, and the conditions for its effective use. **Journal of Political Power**, Washington, DC, v. 4, n. 1, p. 25-47, 2011.

GARVIS, Susanne; HARJU-LUUKKAINEN, Heidi; YNGVESSON, Tina. Towards a test-driven early childhood education: alternative practices to testing children. *In*: BARTON, Georgina; GARVIS, Susanne (ed.). **Compassion and empathy in educational contexts**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p. 121-128.

GORUR, Radhika. Towards a sociology of measurement in education policy. **European Educational Research Journal**, London, v. 13, n. 1, p. 58-72, en. 2014.

GREY, Sue; MORRIS, Paul. PISA: Multiple 'truths' and mediatised global governance. **Comparative Education**, London, v. 54, n. 2, p. 109-131, febr. 2018.

GUEVARA, Jennifer; CARDINI, Alejandra. Early childhood education and care in South America: a new curricular wave? **Journal of Education Policy**, London, nov. 2021.

KLEES, Steven; SAMOFF, Joel; STROMQUIST, Nelly. **The World Bank and education: critiques and alternatives**. London: Sense, 2012.

KNAUF, Helen. Die International Early Learning and Child Well-being Study (IELS). **Frühe Bildung**, v. 6, n. 4, p. 238-243, nov. 2017.

MORRIS, Paul. **Education policy, cross-national tests of pupil achievement, and the pursuit of world-class schooling**. London: UCL-IOE, 2016.

MOSS, Peter. Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. **European Early Childhood Education Research Journal**, London, v. 15, n. 1, p. 5-20, nov. 2007.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: what happened next. **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 18, n. 2, p. 250-258, abr. 2017.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: what's going on. **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 20, n. 2, p. 207-212, oct. 2019.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: the scores are in! **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 21, n. 2, p. 165-171, oct. 2020.

MOSS, Peter et al. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: opening for debate and contestation. **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 17, n. 3, p. 343-351, may. 2016.

MULLER, Jerry. **The tyranny of metrics**. Princeton: Princeton University Press, 2018.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Call for tenders: International Early Learning Study**. París: OCDE, 2015b.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Early learning matters**. París: OCDE, 2018.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Early learning and child well-being: a study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States**. París: OCDE, 2020a.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Early Learning and Child Well-being: England**. París: OCDE Publishing, 2020b.

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Early learning and child well-being: Estonia**. París: OCDE, 2020c.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Early learning and child well-being: United States**. París: OCDE, 2020d.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **International early learning and child well-being study**. París: OCDE, [n. d.]. Disponible en: <http://www.OECD.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>. Acceso en: 25 en. 2021.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **International early learning and child well-being study: a summary of findings**. París: OCDE, 2020e.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Starting strong: early childhood education and care**. París: OCDE, 2001.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Starting strong II: early childhood education and care**. París: OCDE, 2006.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care**. París: OCDE, 2012.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Starting strong IV: monitoring quality in early childhood education and care**. París: OCDE, 2015a.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education**. París: OCDE Publishing, 2017b.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Starting strong 2017-key OCDE indicators on early childhood education and care**. París: OCDE, 2017a.

OLIVEIRA, Nina. **Educação infantil, políticas públicas e organismos multilaterais**. 2008. 60 p. Monografía (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

OREJA CERRUTI, María Betania; VIOR, Susana. La educación y los organismos internacionales de crédito: préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). **Journal of Supranational Policies of Education**, Mexico, DC, n. 4, p. 18-37, jun. 2016.

PENCE, Aalan. Baby PISA: dangers that can arise when foundations shift. **Journal of Childhood Studies**, London, v. 41, n. 3, p. 54-58, jun. 2016.

PERALTA, María Victoria. El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. *In*: PALACIOS, Jesús; CASTAÑEDA, Elsa (ed.). **La primera infancia (0-6 años) y su futuro**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009. p. 35-42.

RIVAS, Axel; SÁNCHEZ, Belén. Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. **Compare**, London, v. 52, n. 2, p. 1-19, abr. 2020.

ROSE, Nicholas. **Governing the soul: the shaping of the private self**. Washington, DC: Taylor & Frances: Routledge, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 19-26, mzo. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Multilateral organizations and early child care and education policies for developing countries. **Gender & Society**, Columbia, v. 17, n. 2, p. 250-266, abr. 2003.

ROZENGARDT, Adrian. **Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2020.

SAHLBERG, Pasi. The finnish paradox: equitable public education within a competitive market economy. *In*: ADAMSON, Frank; ÅSTRAND, Björn; DARLING-HAMMOND, Linda. **Global education reform**. London: Routledge, 2016. p. 110-130.

SALOKANGAS, Manija; KAUKO, Jaako. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1353-1366, dic. 2015.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OCDE and global governance in education. **Journal of Education Policy**, London, v. 28, n. 5, p. 710-725, abr. 2013.

SOFU, Efstratia; JIMÉNEZ RAMÍREZ, Magdalena. The preschool PISA: a new paradigm of children's assessment in early childhood education. **Ω**, 28, 90. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 28, p. 181-200, jun. 2020.

SOUSA, Diana; GREY, Sue; OXLEY, Laura. Comparative international testing of early childhood education: the democratic deficit and the case of Portugal. **Policy Futures in Education**, London, v. 17, n. 1, p. 41-58, abr. 2019.

UNITED NATIONS. **United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples: 61/295**. Ginebra: ONU, 2007.

URBAN, Mathias. Sufficiently well informed and seriously concerned? European Union policy responses to marginalisation, structural racism, and institutionalised exclusion in early childhood. **Alberta Journal of Educational Research**, Alberta, v. 61, n. 4, p. 399-416, jun. 2015.

URBAN, Mathias. The shape of things to come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OCDE's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. **Policy Futures in Education**, London, v. 17, n. 1, p. 87-101, en. 2019.

URBAN, Mathias. We need meaningful, systemic evaluation, not a preschool PISA. **Global Education Review**, New York, v. 4, n. 2, p. 18-24, may. 2017.

URBAN, Mathias; CARDINI, Alejandra; FLÓREZ ROMERO, Rita. **It takes more than a village**: effective early childhood development, education and care services require competent systems. Buenos Aires: CARI-CIPPEC, 2018.

URBAN, Mathias; SWADENER, Beth Blue. Democratic accountability and contextualised systemic evaluation: a comment on the OCDE initiative to launch an International Early Learning Study (IELS). **International Critical Childhood Policy Studies Journal**, Illinois, v. 5, n. 1, p. 6-18, dic. 2016.

URBAN, Mathias et al. Early childhood development education and care: the future is what we build today. *In*: MORGAN, Peter; KAYASHIMA, Norma (ed.). **Realizing education for all in the digital Age**. Tokyo: Asian Development Bank Institute, 2019. p. 139-145.

VOYER, Daniel; VOYER, Susan. Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. **Psychological Bulletin**, New York, v. 140, n. 4, p. 1174-1204, mzo. 2014.

Recibido en: 04.02.2021

Revisado en: 09.11.2021

Aprobado en: 21.01.2022

Mathias Urban. Desmond Chair en Educación infantil director del Early Childhood Research Centre, Dublin City University, Irlanda. Investiga temáticas de diversidad y justicia social en la primera infancia.

Jennifer Guevara es doctora en Educación por la Universidad de San Andrés, Argentina. Rising Talent Fellow, Dublin City University, Irlanda. Trabaja en cuestiones de sistemas y políticas de primera infancia.

Peter Moss es profesor emérito, University College London-Institute of Education, University College London, Reino Unido. Sus trabajos en diversos temas de primera infancia incluyen el vínculo entre educación y trabajo, el cuidado, temáticas de género y democracia en educación.