



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

El proyecto PISA y las pruebas estandarizadas de
evaluación educativa: estudio y revisión crítica

Autor

Alberto Sin Torres

Director

Agustín Malón Marco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

1. Introducción	4
2. Contexto político y social en el que surgen las evaluaciones estandarizadas en educación.....	5
2.1. Europa: del Estado de Bienestar y la escuela comprensiva al modelo neoliberal	6
2.2. Estados Unidos: la idea de ‘Un mundo’ y la globalización de la educación .	13
3. La mejora de los sistemas educativos	15
3.1. Evaluaciones estandarizadas por competencias	20
3.2. La OCDE y el proyecto PISA	22
3.3. El apogeo de la evaluación estandarizada después de PISA: el caso español	27
3.4. La ‘Calidad’ en la educación: la lógica empresarial en la escuela.....	30
4. Críticas a las evaluaciones estandarizadas	33
4.1. Las evaluaciones estandarizadas y las inteligencias múltiples	34
4.2. El currículo educativo y las evaluaciones estandarizadas.....	34
4.3. El contexto sociofamiliar en las evaluaciones estandarizadas	35
4.4. De la evaluación al ranking: comparaciones de centros y/o sistemas educativos	36
4.5. Las trampas (legales o no) de la evaluación.....	40
4.6. Competencias Básicas: ¿la educación al servicio de mercado?	42
4.7. PISA y los intereses de la OCDE.....	44
4.8. Críticas a la lógica empresarial en educación	47
5. Conclusiones	50
6. Referencias bibliográficas.....	53

El proyecto PISA y las pruebas estandarizadas de evaluación educativa: estudio y revisión crítica.

- Elaborado por Alberto Sin Torres.
- Dirigido por Agustín Malón Marco.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015

Resumen

Cada vez que se publican los resultados de las evaluaciones de PISA éstos adquieren una gran repercusión en la opinión pública; los medios de comunicación se llenan de noticias sobre ellos y los dirigentes políticos los utilizan en sus debates y los tienen en cuenta en las leyes que elaboran. Parece que PISA, pese a su relativamente corta vida, se ha convertido ya en una pieza fundamental dentro de las políticas educativas en muchos países.

En un mundo globalizado y en continuo cambio no cabe considerar una herramienta tan importante como PISA sin tener en cuenta los factores contextuales que han llevado a su puesta en marcha. Por ello pretendemos con este trabajo exponer los factores sociales que han contribuido a su aparición, haciendo referencia también a otras pruebas de evaluación estandarizada que han influido en él o que han surgido a partir de él.

Finalmente, un proyecto de tal envergadura no podía estar exento de críticas, de tal manera que dedicaremos parte de este trabajo a la revisión de opiniones críticas sobre la forma de evaluar de PISA, y de otras pruebas estandarizadas, y sobre su importancia en las políticas educativas.

Palabras clave

Educación, PISA, evaluación, estandarización, competencias, gestión empresarial

1. INTRODUCCIÓN

Desde la puesta en marcha el año 2000 del proyecto PISA¹, el instrumento de evaluación educativa de la OCDE, su repercusión se ha mantenido siempre al alza (tanto en referencia a su efecto mediático como al papel que juega en las políticas educativas) y parece que esta tendencia va a perdurar en los próximos años. PISA no es más que una de las muchas pruebas de evaluación estandarizada que se han venido aplicando en educación desde mediados del siglo pasado. Sin embargo, su importancia y su envergadura lo han convertido en el instrumento de evaluación educativa de referencia.

PISA nació en un determinado contexto político que no puede obviarse cuando se analiza el porqué de su aparición, de la misma manera que no puede ignorarse el papel que juega la OCDE en el panorama internacional, así como las razones que llevaron a su creación. Es por ello por lo que creemos conveniente dedicar una primera parte de nuestro trabajo a comentar el entramado social que envuelve tanto al proyecto como a la institución que lo dirige. Veremos cómo PISA es el resultado de múltiples factores que hay que entender dentro de un determinado contexto socioeconómico.

En este primer apartado, iremos incluyendo también aquellos factores (como la manera de entender la educación o el concepto de calidad educativa) que se han ido introduciendo con el paso del tiempo en los sistemas educativos y que tienen una estrecha relación con la posterior entrada en escena de PISA. Concluiremos esta primera parte centrándonos en el desarrollo de políticas educativas en nuestro país que tienen como finalidad homogeneizar nuestro sistema educativo con los de otros países del mundo siguiendo las guías de distintos organismos internacionales como la OCDE.

Posteriormente, una segunda parte de este trabajo va dedicada a la reflexión fundamentada en la revisión de opiniones críticas, primero con las evaluaciones estandarizadas en general, incluyendo rasgos de algunas de éstas que no aparecen en PISA, puesto que entendemos que muchas de estas evaluaciones están en el origen de PISA y otras han nacido a raíz de él. En segundo lugar nos centraremos en las críticas

¹ PISA corresponde a las siglas en inglés de Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes; aunque comúnmente se suele hablar de ‘Informe PISA’, en este trabajo preferimos hablar de proyecto puesto que nos referimos al conjunto del programa y no únicamente al informe que se deriva del mismo y en el que analizan los resultados obtenidos.

específicas al proyecto que nos concierne así como a la OCDE. Por último, recogeremos críticas relativas a las ideas sobre la manera de entender la educación que han propiciado el desarrollo del contexto educativo en el que se enmarca el PISA.

Durante el trascurso de este trabajo iremos haciendo referencia también a las características contextuales de nuestro entorno más cercano, el europeo, que, como iremos viendo, son distintas a las de Estados Unidos, que es donde nació la OCDE. Además relacionaremos las implicaciones de PISA con algunas de las decisiones adoptadas en política educativa en nuestro país.

2. CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL EN EL QUE SURGEN LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN EDUCACIÓN

El apogeo que han vivido las pruebas estandarizadas de evaluación educativa en los últimos tiempos es el cúmulo de muchos factores que han determinado el desarrollo de la educación en prácticamente toda la mitad del pasado siglo. Resultaría imposible determinar cuáles de estos factores han sido más influyentes en la aparición de este tipo de pruebas, pero lo que sí que podemos afirmar es que todos esos elementos son el resultado de la dirección social y política que han tomado las sociedades en las que han aparecido, por ello creemos importante detenernos a hablar del contexto en el que se han introducido.

En primer lugar, reservamos un primer apartado a exponer el contexto del entorno más cercano a nuestro sistema educativo, es decir, al de nuestro propio país y al de los demás países que han vivenciado un desarrollo parejo al nuestro o cuya trayectoria ha marcado el camino que ha tomado España. En segundo lugar, nos centraremos en comentar la situación educativa de los Estados Unidos de América a mediados del siglo pasado. Consideramos que esto es relevante porque es precisamente en el país americano dónde surgen las primeras pruebas de evaluación estandarizada en educación. Es además dónde se gesta la OCDE, organización precursora de la que actualmente es la prueba de evaluación más relevante en este sentido: el proyecto PISA. También es en los Estados Unidos dónde aparecen determinados modelos de mejora educativa, así como distintas concepciones sobre lo que debe ser la educación. Estas ideas que allí comienzan a desarrollarse, se propagarían posteriormente entre otros

muchos sistemas educativos, siendo algunas de ellas las que en la actualidad determinan muchas de las características de nuestro propio sistema educativo.

2.1. Europa: del Estado de Bienestar y la escuela comprensiva al modelo neoliberal

Nos parece adecuado comenzar el apartado de contextualización haciendo referencia al origen de la intervención estatal en la educación. Como explica Hirtt (2001), tradicionalmente la formación de niños y jóvenes se había venido basando en un sistema de maestro-aprendiz que tenía una función casi exclusivamente profesional; sin embargo, en el siglo XIX, a raíz de las revoluciones burguesas, la escuela comienza a adquirir un creciente valor como lugar de socialización y de formación de cierto tipo de individuos. Es en este tiempo cuando podemos considerar que nace la escuela como la institución que conocemos en la actualidad.

Algunos pensadores de la época consideraban que la escuela debía servir para formar ciudadanos libres e iguales, con el objetivo de que pudiesen participar en el futuro en el ejercicio de sus derechos políticos y participar activamente en el progreso social. Sin embargo, en esta época había dos corrientes de pensamiento enfrentadas respecto al alcance que debía tener el sistema educativo. Por un lado estaban las fuerzas más progresistas que consideraban que la escuela debía estar al alcance de todos los ciudadanos para garantizar de esta manera su igualdad y la libertad. Por otro lado, estarían las posturas más conservadoras que veían esta implantación de la educación con cierto recelo al considerar que si las clases populares eran educadas éstas intentarían cambiar el orden establecido. Ambas posturas tuvieron su repercusión en los sistemas educativos, ya que por un lado se garantizaba una educación universal en las escuelas primarias pero, por otra parte, esta educación servía para instruir al pueblo en los valores de la clase dominante y, además, para prepararlo para el trabajo alienante de las fábricas (Pardo y García, 2003).

Como indica Sevilla (2003), en el caso de España, para encontrar el inicio de la regulación estatal en educación tal y cómo la entendemos en la actualidad, debemos remontarnos al año 1857 cuando se pone en marcha la Ley de Instrucción Pública, tradicionalmente conocida como “Ley Moyano”. Esta ley recogía la obligatoriedad de la enseñanza primaria, estableciendo además su gratuidad para los niños que presentasen

un certificado de pobreza. Por su parte, las Enseñanzas Medias estaban pensadas para los hijos de familias de clase media-alta urbana.

Siguiendo con el mismo autor, cabe destacar que la educación en nuestro país siempre ha estado vinculada a la Iglesia, que ha podido ejercer la enseñanza según su criterio durante décadas, razón por la cual en esta época a la que nos referimos existía un sistema educativo dual con escuelas estatales y privadas, estas últimas precisamente en manos de la Iglesia. Si bien es cierto que se vivieron algunos procesos modernizadores, como fueron fundamentalmente la Institución Libre de Enseñanza² y la Escuela Nueva de Núñez de Arenas³ (esta segunda influyó notablemente en el ideario del Partido Socialista Obrero Español, que asumió una postura educativa que en cierta manera se asemejaba educación comprensiva de la que posteriormente hablaremos), el liderazgo de la Iglesia en la educación fue continuo hasta finales de la dictadura franquista (con un breve paréntesis en la II República, que se proclamó el 14 de abril del año 1931 y fue destruida a partir del golpe de Estado de julio de 1936 y la posterior Guerra Civil que se prolongaría hasta el año 1939).

Esta faceta del estado como interventor en la educación alcanzaría su mayor expresión tras la Segunda Guerra mundial⁴. Esta contienda deja un panorama desolador en el mundo occidental, lo que llevó a los distintos gobiernos de las democracias burguesas a poner en marcha una serie de reformas estructurales con el objetivo de reactivar la economía. Como señala Garzón (2014), estas medidas desembocan en lo que ha venido a llamarse “capitalismo keynesiano” (en referencia a que se fundamentan en las ideas del economista británico John Maynard Keynes, 1883-1946). Las características más significativas de este nuevo modelo de gestión del sistema capitalista

² La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue una fundación que nació en el año 1876. Fue creada por un grupo de catedráticos como Francisco Giner de los Ríos o Nicolás Salmerón, quienes abogaban por defender la libertad de cátedra y se oponían a que los dogmas oficiales guiasen la educación. La ILE orientó primeramente su actividad hacia la enseñanza universitaria, aunque pronto influiría también en la educación primaria y secundaria.

³ La Escuela Nueva de Núñez de Arenas nació en la Casa del Pueblo de Madrid para unir a intelectuales y obreros en torno a la cultura. Aunque originalmente fue una asociación independiente, pronto comenzó a politizarse y en el año 1918 presentaron en el congreso del PSOE las *Bases para un programa de instrucción pública*, que pasarían a ser las directrices educativas del partido.

⁴ Debemos tener presente que la Segunda Guerra mundial supone la caída de los regímenes fascistas en Europa, a excepción de la dictadura de Francisco Franco en España, lo que implica que el caso de nuestro país sea muy distinto al de los países de nuestro entorno en los años posteriores al conflicto.

son la titularidad pública de muchas empresas importantes y la regularización tanto de la actividad financiera como del mercado laboral. Se inicia por lo tanto una nueva etapa en la que se consigue, entre otras cosas, una mayor generalización de los servicios públicos como la educación, la salud, los derechos laborales, etc.

El modelo que se va afianzando en Europa, y que tiene su mayor apogeo en las décadas 50-60, recibe el nombre de Estado del Bienestar, siendo la socialdemocracia la ideología en la que se fundamentaba. Con la llegada del Estado del Bienestar, se considera la educación como uno de los pilares fundamentales de la sociedad. Los Estados asumen la educación como una prioridad y fortalecen e incrementan los sistemas educativos públicos.

Como puntualiza Garzón (2014) la socialdemocracia es el resultado de la concepción de algunos teóricos como Eduard Bernstein que consideraban que para superar la sociedad capitalista y alcanzar un sistema socialista debía aceptarse la vía parlamentaria ya que solo era posible construir la nueva sociedad de una manera gradual, desde dentro del sistema imperante. Los socialdemócratas apoyaban por lo tanto la intervención del Estado, que actuaba como regulador de la economía. De tal manera que la propia socialdemocracia, sumada a otros factores contextuales como la Guerra Fría u otras luchas del movimiento obrero, dieron como resultado el Estado del Bienestar, donde se abogaba por algunos cimientos esenciales como la provisión pública de los servicios sociales universales y, en relación a ésta, la responsabilidad del estado de pretender garantizar unas condiciones de vida dignas para todos los habitantes. Ni qué decir tiene que todas estas medidas fueron puestas en práctica en diferente grado e intensidad en los distintos países occidentales. Antonio Viñao explicaba así el origen de este modelo de Estado, sus principios fundamentales y el papel otorgado a la educación en el mismo:

“Una de las conquistas del Estado liberal del siglo XIX fue el derecho de todos a la educación, aunque no a una educación igual para todos. La formación de los sistemas educativos nacionales, en dicho siglo, unida a la formación del Estado moderno, supuso, como se ha visto, su configuración dual y segmentada. El Estado social o del bienestar, introducido en el siglo XX, en especial en su segunda mitad, implicaba un pacto social y fiscal; una concesión de las clases acomodadas con el fin de contrarrestar las luchas sociales, la presión sindical y los movimientos revolucionarios, integrando a la clase

trabajadora en el sistema. Dicho pacto era muy simple: los poderes públicos recaudaban fondos a través de un sistema impositivo progresivo, en el que se pagaba en función del nivel de renta, y a cambio todos recibían una serie de prestaciones sanitarias, educativas y sociales en caso de desempleo o jubilación. En el ámbito educativo, el Estado del bienestar pretendía hacer realidad el derecho de todos a una educación igual, y, en un primer momento, el derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso a todos los niveles y formas de enseñanza. Consecuencias de la implantación progresiva de este derecho fueron la extensión de la escolarización a edades cada vez más tempranas, el establecimiento de un sistema de becas y ayudas, los programas de educación compensatoria y apoyo a los grupos sociales en desventaja cultural y académica, y la educación comprensiva, integrada o común.” (Viñao, 2002, p. 58)

Una de las premisas del Estado del Bienestar era la redistribución del capital y, según Pardo y García (2013), las clases populares entienden que además de repartirse la riqueza, el saber también debe estar al alcance de todos. Esto conlleva una serie de transformaciones educativas orientadas a construir una escuela más igualitaria (primero abogando por una escuela única en lugar de una escuela dual delimitada por la clase social de pertenencia y después abogando por la integración educativa). Esta manera de entender la educación que va consolidándose principalmente en aquellos países en los que gobiernan partidos socialdemócratas (primariamente en el norte de Europa) recibe el nombre de escuela *comprensiva*.

Como señala Sevilla (2003), la comprensividad educativa surgió a raíz de la intención de ampliar la escolaridad básica y de homogeneizar la misma para lograr dotar a todos los alumnos de las mismas oportunidades. También pretendía modernizar los currículos escolares ajustándolos a una sociedad que había cambiado rápidamente en los años previos. Se perseguía por lo tanto una integración de todos los alumnos hasta los 15 o 16 años.

En definitiva, podemos vincular la escuela comprensiva, al menos en cuanto a sus intenciones teóricas, con la búsqueda de la equidad, lo que implica que todos los alumnos compartan una misma realidad educativa y que el propio sistema les garantice que tengan una igualdad de condiciones para alcanzar sus intenciones académicas. Como podemos ver, esto tiene una estrecha relación con el concepto de movilidad

social, que en este sentido vendría a ser la creencia de que se puede escalar socialmente gracias a la educación.

En nuestro país, como apunta Sevilla (2003), se vieron las primeras pinceladas de la educación comprensiva en la Ley General de Educación de 1970. La presión social, en un ambiente de cambio económico en el que las familias comenzaron a creer en que sus hijos podrían vivir un futuro mejor, y la intención de apertura del régimen franquista que implicaba escuchar a los organismos internacionales, parecen ser algunas de las causas por las que el entonces ministro de Educación Villar Palasí emprendiese esta reforma.

En definitiva, como señala el mismo autor, esta ley tenía como postulado superar la existencia de dos vías escolares para alumnos de distinto contexto social, que vendrían a ser la educación primaria para clases trabajadoras y el bachillerato y la universidad para clases más acomodadas. Se introdujo la Educación General Básica (EGB) que se establecía para niños de entre 6 y 14 años, en la línea de lo que ya se veía en otras partes de Europa. Si bien es cierto, que atendiendo a los resultados que se derivaron de aquella ley, la educación en España seguía lejos de los objetivos que se esperaban en una educación comprensiva, podemos interpretarla como el primer acercamiento normativo que se vivió en España hacia este modelo educativo.

El fin de la dictadura franquista y la posterior redacción de la Constitución llevaron a un enfrentamiento en cuanto a la manera de entender la educación que tenían las fuerzas conservadoras y las progresistas. Estos últimos apostaban por un modelo educativo que tenía varios rasgos de los sistemas educativos comprensivos, algo que se puso sobre la mesa con la llegada del PSOE al gobierno en el año 1982, cuando iniciaron programas como el de educación compensatoria, el de educación especial o el de becas. Unos años después, en 1990, el mismo partido político aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con la que se sustituía a la LGE de 1970.

Esta nueva Ley supuso la universalización de la enseñanza hasta la edad de 16 años, además de regular la enseñanza previa a la obligatoria: la educación infantil. Buscaba a fin de cuentas brindar una educación comprensiva durante más tiempo. Hay que tener

en cuenta que esta ley nació en un panorama social cuanto menos convulso, en un periodo de recesión económica y con la necesidad presupuestaria de cumplir los requerimientos de Maastrich⁵. Además en el año 1996 el Partido Popular, que se había mostrado contrario a esta reforma desde el principio, llegó al gobierno. Algunos autores como Díez (2003) apuntan a que en realidad la educación comprensiva en España nunca ha llegado a verse reflejada realmente en la práctica educativa y parece ir desapareciendo del ideario colectivo sin ni siquiera poder valorar sus repercusiones.

Volviendo al contexto europeo, el Estado del Bienestar se prolonga hasta la década de 1970 cuando fracasa al no saber dar respuesta a la crisis económica que caracterizó esta época. Esta crisis se evidenció con el derrumbe, en el año 1971, del sistema monetario internacional de Bretton Woods⁶ y, dos años después, la subida desmesurada del precio del petróleo⁷. Las consecuencias de la misma fueron, entre otras muchas, el estancamiento de la producción, el incremento del desempleo y la detención de la inversión. En definitiva el modelo que había estado presente desde el final de la Segunda Guerra mundial, tocó a su fin. El fracaso de este sistema conlleva una respuesta por parte de algunos sectores que consideran al papel intervencionista del Estado como responsable de la nueva situación; además algunos piensan también que la fuerza negociadora que habían adquirido los sindicatos influyó en la depresión económica. En definitiva, como señala Garzón (2014) se decanta la balanza de la correlación de fuerzas capital-trabajo del lado del capital.

Esta nueva postura recibe el nombre de *neoliberalismo*. Siguiendo a Pardo y García (2003) el postulado fundamental de esta ideología es el considerar que la búsqueda de la igualdad de todos los ciudadanos que pretendía el Estado del Bienestar supone una

⁵ El conocido como “Tratado de Maastrich” fue un acuerdo europeo firmado en el año 1992. En él se establecieron los llamados *criterios de convergencia* que son las exigencias que deben cumplir los estados para participar en la unión monetaria, como por ejemplo el límite en el déficit o en la deuda pública.

⁶ Se reconoce con este nombre a los acuerdos que alcanzaron los países más desarrollados del mundo en el año 1944, en un hotel estadounidense con ese mismo nombre. Estos acuerdos, que pretendían acabar con el modelo proteccionista, llevaron por ejemplo a la creación del Banco Mundial y del Fondo Monetario internacional. En el año 1971, el presidente estadounidense Richard Nixon decidió que se dejase de convertir el dólar (moneda de referencia para las economías de Bretton Woods) en oro, lo que propició la devaluación de la divisa, iniciándose una crisis mundial debida a la dependencia de otras economías sobre el dólar norteamericano.

⁷ El apoyo de EEUU y Europa a Israel durante la guerra de Yom Kippur llevó a los miembros de la Organización de Países Árabes Exportadores de Petróleo a embargar las exportaciones a esos países, lo que supuso un aumento de hasta cuatro veces el precio del petróleo.

negación de la libertad individual y de la competencia, considerando que la prosperidad general depende en gran medida de estas dos ideas.

Siguiendo a Harvey (2007), en la década de los 70 se vivencia una implantación espectacular del neoliberalismo en muchos países occidentales. Podemos relacionar este crecimiento con la gran repercusión de dos de sus teóricos, Hayek y Milton Friedman (galardonados con el premio Nóbel de economía en los años 1974 y 1976 respectivamente) en la Universidad de Chicago, lugar dónde comienzan a gestarse estas ideas. Esta influencia académica tiene su ejemplo más claro en los llamados “chicago boys”. Éstos eran un grupo de economistas que tenía su origen en los estudios realizados por algunos chilenos en la propia Universidad de Chicago y que habían sido financiados para ello por el gobierno estadounidense con el objetivo de frenar las tendencias izquierdistas que recorrían América Latina.

Los “Chicago Boys” tendrían un gran peso en el gobierno chileno y sus ideas fundamentarían las actuaciones en materia económica del régimen militar de Pinochet (que se desarrollaría entre los años 1973 y 1990). Cabe destacar que es precisamente Chile el país en el que se considera que se formó el primer estado neoliberal. Concretamente surgió tras el golpe de estado del propio Pinochet mediante el cual se derrocó al gobierno democrático del político marxista Salvador Allende. Tras la experiencia chilena, el neoliberalismo se implantaría en muchos más estados. Posiblemente los dos casos que más repercusión tuvieron fueron la Inglaterra presidida por Margaret Thatcher, tras su victoria en las elecciones de 1979, y los Estados Unidos bajo el mandato de Ronald Reagan, quién se impondría en los comicios norteamericanos al año siguiente. Los estados neoliberales se caracterizaron fundamentalmente por la reducción del intervencionismo estatal, lo que lógicamente se manifestaba en forma de reducción del gasto público y en privatizaciones de servicios y de empresas públicas.

A finales de los 80, un nuevo factor posibilita aún más el avance del neoliberalismo. Esto es la desintegración de la Unión Soviética y la caída del Muro de Berlín; es decir, el derrumbe de los países del llamado “socialismo real”. Indudablemente, la existencia de países socialistas suponía una amenaza para la economía del libre mercado. Por lo

tanto, tras su desplome, el neoliberalismo deja de tener ningún contramodelo y acelera su propagación.

2.2. Estados Unidos: la idea de ‘Un mundo’ y la globalización de la educación

Por otra parte, atendiendo al ámbito geopolítico, el periodo siguiente a la Segunda Guerra mundial implica la división del mundo en dos grandes grupos socioeconómicos: por un lado el bloque capitalista, compuesto por los países occidentales y liderado por los Estados Unidos de América; por otro, el bloque oriental, defensor de la economía socialista y encabezado por la Unión Soviética. La tensión entre estos bloques marcaría la política global durante décadas. Cabe destacar que algunos autores como Tröhler (2009) establecen una relación directa entre la creación de la OCDE y este período histórico conocido como “Guerra fría”. En concreto, para este autor, el caldo de cultivo de la fundación de la OCDE es el lanzamiento del satélite Sputnik (en el año 1957) por parte de la URSS, y que se convertiría en el primer objeto fabricado por el hombre que orbitaría alrededor del planeta Tierra. Este lanzamiento supondría el cuestionamiento de la supremacía tecnológica y científica norteamericana. Para ellos el desarrollo de estos dos aspectos eran fundamentales para lograr su intención de alcanzar la idea de “Un mundo”, lo cual implicaba trasladar su modelo económico al resto del planeta.

Abriendo un paréntesis, nos parece adecuado puntualizar, siguiendo a este mismo autor, qué entendemos por la idea de ‘Un mundo’. Este concepto fue utilizado por vez primera por el candidato a la presidencia de los Estados Unidos Wendell Lewis Willkie en el año 1943 y pronto se convertiría en una expresión (o una idea) muy extendida. Su significado podríamos resumirlo en la intención del país norteamericano de afianzar su liderazgo mundial, que pasaría por lograr que los demás estados asumiesen que los Estados Unidos eran un modelo a seguir y aceptasen su supremacía y su sistema socioeconómico.

Los estadounidenses, en su empeño de consolidarse como la potencia de referencia, popularizaron el concepto del “fin de la ideología”, con el que pretendían anteponer su modelo (que aseguraban que no respondía a ninguna ideología sino a la intención de conseguir la seguridad y el bienestar en todo el globo) con el modelo de su principal enemigo, la Unión Soviética, al que acusaban de tener un marcado carácter ideológico.

Continuando con el autor mencionado (Tröhler, 2009), el lanzamiento del satélite soviético conllevaría principalmente dos reacciones en Estados Unidos: la primera de ellas sería la creación de la NASA un año después del lanzamiento del Sputnik; la segunda, que más nos concierne en este trabajo, el desarrollo de la Ley de Educación para la Defensa Nacional (NDEA) en ese país. A grandes rasgos podemos comentar que lo que pretendía esta ley era establecer una educación general en el país norteamericano, función que anteriormente recaía en las organizaciones locales.

Esta nueva situación empujaba a los norteamericanos a confiar en “la democracia de la élite y la fe en los expertos” (Tröhler, 2009); es decir, se apostaba porque fuesen personas altamente cualificadas las que dirigiesen el desarrollo social para lograr la hegemonía del modelo norteamericano. Por consiguiente la sociedad pasaba a orientarse en torno a un concepto tripartito: la educación, el desarrollo y la idea de “Un mundo”, conceptos que definirían a la OCDE, organismo que se fundaría el mismo año en el que se desarrolló la ley a la que nos referimos.

Entre otros objetivos, la OCDE tendría el de tratar de imponer la propia manera de entender la educación en todo el mundo, o lo que es lo mismo, globalizar la educación de los países de vanguardia del bloque occidental. Entendiendo por globalización como la adecuación de los distintos sistemas de todo el mundo en torno a un modelo único, en este caso el modelo educativo implantado por los Estados Unidos. Sin embargo, paradójicamente, detrás de esta organización no había principalmente educadores, sino que reunía a distintos expertos, una parte importante de ellos del campo de la economía. Esto tiene su lógica, ya que en su primera conferencia los miembros de la OCDE hicieron referencia, cuando hablaron de educación, principalmente a una teoría económica: la *Teoría del capital humano*.

Esta teoría tiene su origen en la década de los 60 cuando fue formulada por Danison, Schultz y Becker (Briceño, 2010). Sin embargo algunos autores, como el propio Briceño, señalan la influencia de autores clásicos en la posterior elaboración de esta teoría. Por ejemplo, el economista escocés Adam Smith ya planteó a finales del siglo XVIII que la educación a medio y largo plazo se convertiría en una inversión debido a que supondría una mayor productividad de trabajo. También Marshall a finales del siglo

siguiente plantearía que la educación supondría un aumento de la eficiencia industrial y con ello una mayor formación de capital.

Así pues, siguiendo con Briceño (2010), la *Teoría del capital humano* planteaba que la educación debía ser entendida como una suerte de inversión que influiría directamente en el crecimiento económico de los países. Se entendía que el aumento del capital humano conllevaría una utilización más eficiente de los recursos y la tecnología, lo que tendría una relación directa con el crecimiento económico. Esta teoría era precisamente el modelo que aceptó en sus inicios la OCDE.

Como apunta Aronson (2007), esta teoría supuso un cambio conceptual originado a raíz de optimismo tanto económico como tecnológico, dando lugar a un aumento de las expectativas puestas en la educación. Este optimismo venía fundamentado por la posición de liderazgo económico mundial en la que se encontraban los Estados Unidos, sumada al tremendo desarrollo tecnológico que estaba vivenciando. Sin embargo, esta teoría comenzó tempranamente a ser cuestionada al observarse que la educación no conducía al desarrollo económico que se esperaba. Aronson hace énfasis también en que algunos economistas como Lester Thurow demostraron que el aumento de la educación no tenía una correlación tan evidente como se suponía con el aumento de la productividad, apuntando que intervenían otros muchos factores.

Para Tröhler (2009) este cuestionamiento de la *Teoría del capital humano* conllevaba también poner en duda el modelo por el cual las actuaciones en la educación se fundamentaban en la mejora de la formación docente, el plan de estudios, la calidad de los libros de texto, etc. Ya que, a raíz de esta teoría, la educación era vista como una inversión, y por lo tanto, se pretendía mejorar sus condiciones iniciales.

3. LA MEJORA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Hasta ahora hemos ido viendo las diferentes maneras de entender la educación que se han ido dando en los distintos momentos de la historia reciente, en función de los ideales de cada periodo. A continuación, vamos a ver algunas de las formas en las que distintos países o instituciones, como la OCDE, han pretendido mejorar los sistemas

educativos en las últimas décadas desde algunas de las perspectivas ideológicas ya expuestas.

En la década de los ochenta, tendría lugar un cambio en la manera de entender la mejora de la educación que se iniciaría en Estados Unidos. Tras el cuestionamiento de las políticas anteriores, las estrategias de mejora pasan a orientarse en la mejora de la “calidad”, partiendo del cambio de la forma de gestionar la escuela. Se pasa por lo tanto a controlar los resultados (outputs), como nos señala Tröhles (2009), ya que lo que se pretende es que los gobiernos aseguren que los centros cumplen con los mandatos estatales; lo que se buscaba por lo tanto era negar el fracaso de las reformas educativas, trasladando la responsabilidad a los comités locales en los que se enmarcaban los centros educativos. Esto implicaba que las escuelas debían lograr unos determinados estándares definidos por expertos a nivel estatal. Tenemos por lo tanto en este hecho el origen de la generalización de la evaluación estandarizada. Como podemos ver, PISA es a fin de cuentas uno de los resultados de esta nueva forma de entender la mejora de la educación.

Este tipo de evaluación tiene una serie de características que la definen y que nos señala Enrique (2009): la primera de ellas hace referencia a que los ítems de evaluación deben ser los mismos para todos los examinados y además deben ser aplicados de la misma manera (siguiendo las mismas instrucciones) a todos. Finalmente, respecto a los resultados, deben determinarse en un proceso de revisión uniforme y deben también ser informados de la misma manera en todos los casos.

Lo que sucede además en este nuevo modelo educativo es la redefinición del concepto de “capital humano”. Durante la educación surgida, en los años cincuenta y sesenta, en torno a la *Teoría del capital humano*, apunta Aronson (2007), se pretendía una especialización laboral o lo que se entendía como *vocacionalismo*; es decir, la educación se centraba en el favorecimiento del desarrollo de determinadas especialidades. Además, lo que importaba era que la educación contribuyese a progresar al individuo socialmente si se daban las condiciones (papel importante tenían por lo tanto la *meritocracia* y el papel del Estado como garante de la adquisición de competencias laborales). En el nuevo proceso de reforma educativa (algunos autores

prefieren hablar de contrarreforma, al entender que supone una vuelta a ideas anteriores) lo que se pretende es que los educandos adquieran habilidades que les permitan enfrentarse a situaciones complejas. Como podemos ver, esto tiene una relación directa con el concepto de competencias que más tarde abordaremos. Lo que se busca por lo tanto no es ya la movilidad social de los individuos sino su propia movilidad cognitiva y personal; se prioriza en el impacto que tiene la educación en relación a la productividad económica en lugar del progreso social del individuo.

Por otra parte, para entender el gran incremento de las evaluaciones estandarizadas en las últimas décadas, también debemos remontarnos a la base científica que las ampara. Se hace evidente que en un contexto en el que se pretende rentabilizar el coste económico que supone la educación, la evaluación, como forma mediante la cual conocer en qué grado se cumple esa rentabilidad, sea una herramienta necesaria. Por lo tanto, lo que se pretende es *cuantificar la calidad educativa*.

Debemos volver atrás en el tiempo hasta llegar al Informe Coleman, realizado en el año 1966, uno de los estudios en el campo de la educación que mayor repercusión tuvo en su época. A través de él se concluyó principalmente que el papel que jugaba la institución escolar en los resultados de sus alumnos no era relevante en comparación a otros factores como, principalmente, el contexto social del niño.

Siguiendo a Báez (1994) el Informe Coleman, recibió popularmente esta denominación debido a que fue el resultado de un estudio encargado a James Coleman. Esta investigación, que se encomendaba en la Ley de Derechos Civiles del año 1964 en Estados Unidos, tenía por objetivo cuantificar la segregación que existía en colegios a los que asistían niños de distintos grupos sociales, relacionándola con los recursos de los centros.

En este estudio se realizaron pruebas estandarizadas a más de medio millón de niños de más de cuatro mil colegios ubicados en toda la geografía del país norteamericano. También fueron evaluados unos sesenta mil profesores y se recogieron datos referidos a los recursos a muy distintos niveles (salarios de los docentes, libros presentes en el centro...). Como hemos adelantado, la conclusión principal que se derivó de esta investigación fue que los recursos educativos no influían prácticamente en el

rendimiento de los alumnos. Se observó que alumnos del mismo centro obtenían resultados muy distintitos entre sí, mayores que los de algunos alumnos de distintos centros. Se consideró por lo tanto que otros factores como el nivel socioeconómico o las condiciones familiares de los alumnos eran los que realmente condicionaban el rendimiento de los niños.

Como señala Murillo (2003), tras este estudio la investigación educativa se centraría primero en desmentir esa afirmación, intentando calcular la implicación de la escuela en los resultados de los alumnos. En segundo lugar, la intención investigadora pretendía analizar los factores (tanto a nivel de centro como de aula y de contexto) que determinaban la eficacia de la escuela, lo que ha venido a denominarse como “factores de éxito”. Estas dos líneas de investigación que acabamos de comentar se enmarcarían dentro de lo que tradicionalmente se ha conocido como movimiento de la “Eficacia Escolar”.

Siguiendo con Murillo (2003), este movimiento tendría cuatro etapas distintas que nos llevarían desde el propio Informe Coleman hasta la actualidad. Conforme avanzaban estas etapas los estudios iban adquiriendo una mayor importancia, lo que implica que las consideraciones de estos estudios sigan teniendo reflejo en nuestros días.

La primera de estas etapas surgiría a partir del propio Informe Coleman y se identificaría por la realización de diversos estudios que buscaban explicar las posibles deficiencias de dicho informe con el fin de justificar los resultados obtenidos. Sin embargo, en la mayoría de los casos ocurrió que estos estudios reafirmaron que el papel de las escuelas era mucho menor que el del contexto. Si bien es cierto que algunas investigaciones apuntaban que el centro sí que tenía una influencia, no muy grande pero sí significativa, en el rendimiento del alumnado. De tal manera que esta primera etapa se basó en el conocimiento de la magnitud del factor escolar sobre el desarrollo educativo de los niños.

Tras este comienzo, la investigación se centró en analizar las prácticas en escuelas consideradas como “eficaces”. Se entendía que estas escuelas tenían una serie de características que les permitían dar una enseñanza de mayor calidad que otras de su

mismo contexto. Muchos elementos fueron analizados y esto permitió que se determinasen algunos factores de éxito, apareciendo las primeras listas de factores. Para el propio Murillo (2003) esta época dejó como legado la verificación que las escuelas sí inciden en el rendimiento del alumnado.

Como nos señala el propio Murillo (2003), esta segunda fase se inició con el estudio que George Weber llevó a cabo en el año 1971. Desarrolló una investigación en cuatro centros de enseñanza elemental que tenían éxito enseñando la lectura en contextos socioeconómicos desfavorables. Localizó una serie de factores que se repetían en todos estos centros y que consideró que serían los que implicaban el éxito del centro. Eran factores como el fuerte liderazgo instructivo, la enseñanza individualizada o la utilización del método fónico para enseñar a leer.

Seguidamente, entrando ya en la década de los ochenta, tuvo lugar la considerada como la tercera etapa del movimiento de Eficacia escolar (Murillo, 2003). En este periodo ya no sólo se miden los inputs y los outputs sino que se pasa a centrar el interés, además, en los procesos. Es decir, se empieza a tener en consideración la interacción y el clima que se vive dentro del propio centro. Esta etapa es muy relevante ya que comienza a establecerse una relación entre el movimiento que nos concierne y otro movimiento, el de la “Mejora de la Escuela”. Como apunta Merchán (2012), esta segunda corriente entiende que se pueden conseguir escuelas eficaces mediante determinadas estrategias de mejora; para ello se hace necesario establecer relaciones entre los factores de eficacia y estas nuevas estrategias.

La última fase del movimiento de la Eficacia escolar, es denominada por Murillo (2003) como la etapa de “los estudios multinivel”. Se trata de una etapa en la que este movimiento ha vivenciado un aumento considerable, debido en parte a que desde el comienzo de la década de los noventa se inició un empeño por convertir en teoría este movimiento, lo que llevó a incrementar los trabajos conjuntos de muchos investigadores así como a internacionalizar las investigaciones. La principal característica de esta etapa es que se orientan las investigaciones desde diversos enfoques metodológicos (técnicas cuantitativas, cualitativas, de observación en el aula...).

En definitiva, como podemos ver, el movimiento de la Eficacia escolar tiene una estrecha relación con todas las evaluaciones que pretenden orientar la mejora de la práctica educativa a través de la valoración de las características que hacen a un centro funcionar mejor; así que podríamos considerar que este movimiento es otro de los factores que influyen en la aparición del proyecto PISA y, más aún, del conocido como “PISA para Centros” del que luego hablaremos.

3.1. Evaluaciones estandarizadas por competencias

En la actualidad las mayores pruebas de evaluación estandarizada se fundamentan en la valoración de la presencia de determinadas competencias en los alumnos. Estas competencias, en términos generales, podrían ser definidas como aquellas habilidades y saberes que debería alcanzar una persona para poder desarrollar una actividad determinada. En el marco OCDE se habla de competencias para referirse a la capacidad de enfrentarse a situaciones complejas en la vida. Las competencias han adquirido un notable protagonismo en la educación en los últimos años y actualmente son la base en la que se sostienen los currículos de muchos países. Según la página web del MECD⁸, siguiendo los criterios de la Unión Europea, existirían ocho competencias básicas diferenciadas en la educación: la competencia en comunicación lingüística, la matemática, la del conocimiento e interacción con el mundo físico, la de tratamiento de la información y competencia digital, la social y ciudadana, la cultural y artística, la de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal. Nos gustaría recoger una definición de competencias realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México y que es aceptada por la OCDE:

Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales. (OCDE, sin fecha)

Para remontarnos a los orígenes de la evaluación por competencias, método de evaluación del que actualmente PISA es el principal referente, debemos trasladarnos a la institución que la introdujo: la Asociación Internacional para la Evaluación del

⁸ Consultado el 11/06/2015. En: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>

Rendimiento Educativo (IEA). Esta organización está compuesta por distintas instituciones o agencias del campo de la investigación sobre evaluación educativa; por ejemplo, en España, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD es miembro de la IEA.

Atendiendo al informe sobre PIRLS-TIMS 2011 del MECD (2013b) esta organización (la IEA) nació en el año 1958 con la intención de realizar estudios de evaluación a nivel internacional. Desde su fundación ha realizado estudios sobre los rendimientos educativos de niños de distintas edades y también sobre distintas áreas de aprendizaje. Los más destacados por su repercusión internacional y por su influencia sobre PISA han sido PIRLSS (de las siglas en inglés de Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (de Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias).

El primero de ellos evalúa a alumnos de cuarto curso de educación primaria en cuanto a comprensión lectora. El estudio, que se introdujo en el año 1991, se realiza cada cinco años y su próxima edición es la del 2016; en su última edición, la de 2011, contó con la participación de 45 países (además de algunas regiones internas de países como en España, la Comunidad Autónoma de Andalucía). Cabe destacar que la IEA ha puesto en marcha también un proyecto que recibe el nombre de prePIRLS que se orienta a países en los que los niños no han alcanzado el nivel lector adecuado para la prueba original, es decir, a países en los que al término de la escuela primaria están todavía adquiriendo el proceso lector; en la última edición tres países participaron en esta prueba.

La segunda gran prueba de la IEA, el TIMSS, va dedicada, además de para alumnos de cuarto de primaria, para alumnos de segundo de secundaria, evaluándose el rendimiento en las áreas de ciencias y de matemáticas. Esta prueba es más antigua que el PIRLS ya que sus orígenes se remontan en una evaluación sobre matemáticas que realizaba la IEA desde el año 1964, introduciéndose la evaluación de la ciencia en la década de los ochenta y juntándose ambas en una misma prueba en el año 1995. El TIMSS tiene lugar cada cuatro años; en este presente año 2015 se realiza una nueva edición. En la última, la del año 2011, participaron un total de 50 países.

3.2. La OCDE y el proyecto PISA

En este apartado nos vamos a dedicar a hablar en primer lugar sobre la organización que está detrás de PISA, la OCDE, y posteriormente a analizar las características del propio PISA. Por su parte, la OCDE, denominada bajo las siglas de su nombre completo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, es una institución en la que se enmarcan 34 países. Según se enuncia en su propia página web⁹ su objetivo es el de coordinar la cooperación entre los países miembros para contribuir a su desarrollo tanto económico como social. Tiene por objetivo que estos países puedan poner en discusión sus políticas para poder solucionar los problemas que les van surgiendo. Así pues, actúa como un foro internacional en el que se discute acerca del progreso de los países y que busca desarrollar políticas determinadas para su posterior aplicación.

Esta organización, que actualmente tiene su sede en París, considera que partiendo de factores como la estabilidad financiera, el desarrollo económico y tecnológico, o la innovación, lograrán la prosperidad, contribuyendo a su vez a la erradicación de la pobreza. La OCDE también hace referencia a que gracias a su gran recogida y estudio de datos de distintas áreas (educación, economía, comercio, empleo...) se ha convertido en una de las fuentes más fiables de análisis y comparación estadística.

En la misma página web se hace referencia a que los países que aglutina poseen el 60% de la riqueza mundial; además, también establece vínculos con otras economías (incluyendo un programa de cooperación desde 2007 en el que participan los principales países emergentes: Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica). Para formar parte de esta organización se establece como requisito el compromiso con la economía de mercado y con la democracia pluralista.

Respecto a la historia de la OCDE, cabe destacar que es heredera de la Organización Europea de Cooperación Económica, una institución fundada en el año 1947 y que tenía por objetivo administrar el llamado “plan Marshall” para reconstruir Europa tras la devastación que supuso la Segunda Guerra Mundial.

⁹ www.ocde.org

Por otro lado, en referencia a la manera en la que funciona la OCDE, los representantes de las distintas economías implicadas se reúnen en comités o grupos de expertos (existen unos 200 distintos) en los que se dialoga sobre distintas materias, intercambiando experiencias y analizando los progresos.

Respecto a la toma de decisiones, corresponde al Consejo de la OCDE, que está compuesto por un representante de cada uno de los países que integran la organización, además de un miembro de la Comisión Europea. Las decisiones (consensuadas) que son tomadas en este órgano se trabajan posteriormente en la Secretaría de la OCDE. Esta Secretaría está formada por más de 2000 profesionales de distintos ámbitos que investigan y analizan sobre los distintos temas trabajados en los comités. Al frente de esta Secretaría hay una figura de Secretario general (que es también presidente de Consejo) y que en la actualidad corresponde al mejicano José Ángel Gurría Treviño.

Los propios países que integran la OCDE son los que la financian, realizándose esta contribución en función de la renta de cada estado. Así pues el presupuesto anual con el que cuenta está en torno a los 330 millones de euros. Cabe destacar que los trabajadores de esta institución son ciudadanos de los países integrantes, siendo personas altamente cualificadas en los distintos ámbitos de estudio.

De la misma forma, también nos parece relevante señalar que muchos de los estudios derivados de la labor de la OCDE son publicados en publicaciones fácilmente accesibles (como su propia página web que ya hemos citado). Además, cuenta con una biblioteca online y una revista titulada OECD Observer en la que informa de los trabajos que se van desarrollando. La mayoría de sus publicaciones se presentan en los idiomas oficiales de la institución, el francés y el inglés, si bien es cierto que suelen traducirse a otras muchas lenguas.

Por otro lado, el proyecto PISA se ha convertido en los últimos tiempos y sin duda alguna en el referente de la evaluación de los sistemas educativos a nivel internacional. Se realiza cada tres años en distintos países y tiene por finalidad evaluar las competencias lectora, matemática y científica de los jóvenes de 15 años (en realidad de entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses), edad a la que generalmente los alumnos terminan la escolaridad obligatoria.

Como se señala en Informe español sobre PISA 2012 del MECD (2013) el único requisito que se establece para la participación de los alumnos de esta edad es que hayan vivido un mínimo de seis años de escolarización en la lengua de enseñanza, aunque también pueden ser excluidos alumnos con discapacidad intelectual o física. Según el informe español realizado sobre los resultados del año 2012, menos del 5% del total de los alumnos quedaron fuera de estas pruebas. Esta edición, la de 2012, es la última que se conocen los resultados. En ella participaron un total de 65 países, algunos de los cuales también realizaron la evaluación de la resolución de problemas y la de la Educación financiera, que tenía carácter opcional.

Cabe destacar que en cada año de aplicación la evaluación se centra fundamentalmente en una de las tres competencias anteriormente citadas, dándole mayor importancia en el proceso. En la edición de este año 2015 se ha centrado la prueba en la competencia científica. Este año además PISA ha incluido una novedad que ya venía introduciéndose gradualmente en las pasadas ediciones: la prueba se ha realizado completamente por ordenador. En el año 2009 ya en algunos países como España se comenzó a introducir la evaluación en formato digital; en aquella ocasión las pruebas evaluadas de dicha manera fueron las referidas a la lectura. En la edición siguiente, la de 2012, se evaluó digitalmente parte de la competencia matemática y la resolución de problemas. También se ha llevado a cabo la evaluación de lo que ha venido a llamarse “Resolución de problemas en colaboración”, actividad que se ha desarrollado utilizando un “chat” virtual mediante el cual equipos de trabajo han resuelto problemas conjuntamente.

Además de los exámenes mediante los cuales se evalúan las competencias de los alumnos, éstos deben responder también a un cuestionario sobre el contexto mediante el cual se pretende conocer sus características tanto personales como familiares. Esta información se complementa con otro cuestionario que debe ser respondido por el director del centro en el que se desarrolla esta evaluación.

Para la prueba de evaluación competencial, los estudiantes disponen de un tiempo máximo de dos horas; para el cuestionario de contexto que acabamos de mencionar, media hora más.

Se trata de una evaluación muestral, lo que quiere decir que se realiza a un número determinado de alumnos en cada uno de los países que participan, escogiéndose éstos de manera aleatoria por la OCDE y pretendiéndose que sean una muestra representativa de todo el sistema educativo (por consiguiente se realiza en centros públicos y privados). En la edición de 2012, por ejemplo, participaron un total de 510.000 alumnos como muestra de un conjunto de 28 millones de estudiantes. En el caso de España, en la evaluación de ese año participaron, según datos del MECD (2013), un total de 181 institutos.

Desde su puesta en marcha en el año 2000, PISA ha ido adquiriendo además una gran repercusión entre la población a través de la gran cantidad de información que sobre él se vierte en los medios de comunicación. La importancia internacional del proyecto conlleva a que cada vez sean más los países que participen en él; teniendo en cuenta que comenzó implicando a 43 países, podemos hablar de un aumento de entorno al sesenta por ciento.

España ha participado en todas las ediciones que se han realizado hasta la fecha. En el año 2012 se incluyó como novedad que las distintas regiones del Estado ampliaran su muestra con el fin de poder obtener datos que también les sirviesen para establecer comparaciones a nivel nacional e internacional.

La intención de PISA no es únicamente la de dar información relativa a los resultados del sistema educativo, sino que pretende a su vez explicar los datos que recoge, con el propósito de ayudar a la mejora de la realidad educativa. Esto lo ha convertido en una suerte de piedra angular en la que se han fundamentado muchas de las políticas educativas desarrolladas en los últimos tiempos.

Además, el carácter internacional de PISA y el conocimiento público de sus resultados, que se recogen en rankings, implica que se establezcan comparativas entre los distintos sistemas educativos y también respecto a la media de todos los países. Lo que supone la preocupación de los diferentes gobiernos por ubicar la educación que administran en los puestos preferentes.

El Informe español del año 2012 recoge cuatro objetivos fundamentales. El primero de ellos, como ya hemos adelantado, sería la de orientar las decisiones políticas en materia de educación. El segundo sería profundizar en lo que denomina “competencias”; o sea, en centrarse en la valoración de la habilidad del alumno para extrapolar los aprendizajes a otras situaciones. También tendría por objetivo establecer una relación entre el aprendizaje de los evaluados con su capacidad para el auto-aprendizaje, incluyéndose en este sentido su motivación y sus estrategias de aprendizaje. Y, por último, servir para mostrar la evolución de los distintos sistemas educativos.

Respecto al tipo de resultados que se derivan de la evaluación, el propio informe comenta que podemos hablar de tres tipos diferenciados: en primer lugar, los indicadores básicos que muestran el conocimiento de los alumnos, en referencia también a las competencias; en segundo lugar los indicadores que exponen la relación de las competencias con otros factores (sociales, culturales...); y, por último, los que se refieren a los cambios que se producen en el rendimiento de los alumnos en distintas evaluaciones y en su relación con las variables de los propios alumnos y de su centro escolar.

Este proyecto por lo tanto nació con la intención de proporcionar información referente a sistemas educativos (tanto nacionales como regionales como ya hemos comentado), permitiendo una comparativa entre ellos.

Por otro lado, como señalan Sanz y Gil (2014), tras sus primeras ediciones surgirían algunas demandas por parte de distintos sectores de la comunidad educativa que reclamaban por un lado que los centros escolares pudieran tener datos sobre su rendimiento académico, de la misma manera que las administraciones educativas quieren conocer datos concretos de sus centros, y, por otro lado, algunas voces de la investigación educativa consideraban que con el PISA tradicional no podía profundizarse lo suficiente en el estudio de algunas características y resultados de la evaluación (como las tendencias tomadas por los resultados de determinados centros a lo largo del tiempo).

Esto llevaría a poner en marcha un nuevo proyecto que recibe el nombre de “PISA para Centros Educativos”. Este proyecto consiste en evaluar el rendimiento promedio de los alumnos de los distintos centros que participan en él. Sigue el mismo método de PISA, evaluando las competencias matemática, científica y lectora en niños de 15 años, sin embargo no va orientada a analizar los resultados de los sistemas educativos sino más bien de los centros docentes. Se puede considerar en cierto modo como una evolución del proyecto PISA original, si bien es cierto que no lo sustituye ya que se va a seguir realizando. Según autores ya mencionados (Sanz y Gil, 2014) este proyecto permite evaluar y comparar las competencias del alumnado de los distintos centros y cotejarlos entre sí (con otros centros tanto nacionales como internacionales). Tendría por lo tanto, como propósito principal, el ofrecer información a los centros sobre el rendimiento académico de sus alumnos al término de la obligatoriedad de la educación.

Estos mismos autores apuntan que no se trata de una prueba obligatoria, no tiene por objetivo (de la misma manera que el PISA original) asemejar sus contenidos con el de los currículos de los distintos sistemas educativos en los que se enmarcan los centros evaluados, no pretende tampoco influir en la cotidianidad de las prácticas de enseñanza y no persigue el establecimiento de rankings de centros (la OCDE no recomienda la realización de estas tablas clasificatorias a partir de esta evaluación).

La primera prueba piloto que se realizó de este proyecto (del PISA para Centros Educativos) tuvo lugar en el año 2012 y contó con la participación de Canadá, Estados Unidos y Reino Unido. En España se llevó a cabo a finales del año 2013 y está prevista otra para el presente año en curso; en ambos casos se trataría también de pruebas piloto con el objetivo de ir afianzando el proyecto definitivo.

3.3. El apogeo de la evaluación estandarizada después de PISA: el caso español

Parece ser que en la importancia que ha adquirido PISA está la explicación, o al menos una de las explicaciones, del aumento de las evaluaciones estandarizadas en los últimos años. Buena prueba de ello son las referencias en algunas legislaciones donde incluso se nombra al proyecto de la OCDE para justificar la presencia de este tipo de pruebas. En el caso de España, además de PISA y otros proyectos de carácter

internacional como las que hemos ido mencionando, se realizan otras evaluaciones que suelen ser identificadas bajo el nombre de “Pruebas de diagnóstico”.

Es cierto que en nuestro país, las pruebas externas (algunas de las cuales compartían rasgos de la estandarización) ya tuvieron lugar incluso durante el franquismo. Eran las conocidas “reválidas” que daban acceso a niveles superiores de la enseñanza; y, posteriormente, la selectividad. Sin embargo, lo que sí es cierto es que este tipo de pruebas han adquirido un significado distinto en los últimos tiempos, ya que han dejado de ser un elemento de observación del proceso de aprendizaje y se han convertido en parte activa del mismo; es decir, actualmente las evaluaciones de diagnóstico pretenden analizar el funcionamiento de la educación para señalar los fallos de la misma y orientar sobre su mejora.

En España, la Ley General de Educación de 1970, ya recogía la evaluación de centros y profesores. Sin embargo es en la LOCE (promulgada en el año 2002 por el Partido Popular y que no llegó a aplicarse) cuando se habla por vez primera de las pruebas de diagnóstico tal y como las conocemos en la actualidad y que también estarían presentes en la LOE (introducida por el PSOE en el 2006) y, más recientemente, en la LOMCE, del año 2013, que estipula además evaluaciones externas para el fin de cada etapa educativa.

En el caso de la LOE, lo que ordenaba era la realización de evaluaciones de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo de educación primaria y al terminar el segundo curso de la educación secundaria. Las finalidades que establecía para estas pruebas eran las de facilitar información sobre alumnos, centros y en general de todo el sistema educativo para “adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias”.

En cuanto a la última ley de educación implantada en España, la LOMCE, se señala que las nuevas evaluaciones externas de fin de etapa que establece tienen como finalidad “mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo”. Asegurando además que los países del entorno OCDE que llevan a cabo este tipo de pruebas logran una notable mejoría en función de los criterios del informe PISA.

Continúa la ley exponiendo que esa mejora de la calidad educativa que se pretende con estas evaluaciones se logrará a tres niveles: mejorando el aprendizaje del alumnado, la manera en la que se gestionan los centros y las futuras políticas educativas. Además estipula la transparencia de los datos obtenidos con estas evaluaciones, relacionándolo con la intención de que sirvan para orientar las decisiones de las familias, los centros y las Administraciones educativas. Las dos últimas de estas pruebas, que se realizarán en cuarto de la E.S.O y en 2º de Bachillerato, servirán además para la obtención del título correspondiente.

Asimismo, este mismo año 2015 se han llevado a cabo por primera vez unas pruebas diagnósticas en tercero de primaria, pruebas en las que nos gustaría detenernos brevemente para comentar sus características más relevantes debido a la repercusión social y mediática que han tenido recientemente. Estas pruebas estaban orientadas a la evaluación individual de los alumnos y los resultados obtenidos servirían para orientar un Plan de mejora. También se considera que esta prueba servirá para valorar las posibles necesidades educativas especiales de los alumnos. En principio se trata de una prueba interna del centro, aunque queda abierta la posibilidad de que los centros educativos hagan públicos sus resultados. En esta evaluación, al igual que en PISA, existía un cuestionario sociocultural que debían completar los niños para posteriormente poder contextualizar los resultados de la prueba. En definitiva, según se establecía en la LOMCE:

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

Finalmente, para concluir con este repaso a las evaluaciones de diagnóstico de nuestro país, creemos conveniente remarcar que como la educación es en parte competencia de las Comunidades Autónomas, muchas regiones han llevado (y llevan) a cabo evaluaciones de este tipo.

3.4. La ‘Calidad’ en la educación: la lógica empresarial en la escuela.

En otro orden de cosas, nos parece interesante en este momento abrir un paréntesis para hablar sobre dos modelos de mejora que se han comenzado a introducir en los centros educativos en los últimos años. El primero de ellos es el modelo EFQM, que como veremos más adelante es un sistema para la mejora empresarial que se ha adaptado también para su desarrollo en los centros educativos. La segunda es la NGP que, como también veremos, es un sistema para la mejora de la eficacia en las Administraciones públicas. Nos parece adecuado reservar un apartado en este trabajo para estos métodos ya que consideramos que son una evidencia de la introducción de la lógica empresarial en los centros escolares como resultado de la mentalidad neoliberal que, como hemos visto, se ha convertido en hegemónica en nuestra sociedad.

En primer lugar, tenemos el Modelo Europeo de Excelencia en la gestión (EFQM en sus siglas en inglés). Pensamos que su introducción en los centros escolares es una muestra más del camino que ha ido tomando la educación las últimas décadas y que nos ha llevado a donde hoy nos encontramos. Como señalan Ramírez y Lorenzo (2009), el modelo EFQM fue elaborado por la Fundación Europea de Gestión de la Calidad, introduciéndose en nuestro país en el año 1991. Es un sistema de gestión de organizaciones que pretende servir de marco de trabajo para que las organizaciones lleven a cabo autoevaluaciones para mejorar y además otorga una serie de premios de calidad con el fin de motivar a las organizaciones a perseguir la excelencia en cuanto a la satisfacción de sus clientes, de sus empleados, a lograr un mayor impacto en la sociedad y a atender a los resultados de su actividad económica. Se trata por lo tanto de un modelo pensado para fomentar la eficacia empresarial; sin embargo, fue adaptado también al sector público (recibe el nombre de EFQM Sector Público), introduciéndolo el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1997 en nuestro sistema educativo.

Según Martínez y Riopérez (2005), el modelo EFQM es el modelo de evaluación de excelencia más utilizado por las organizaciones empresariales en Europa. Estas organizaciones lo utilizarían para orientar sus metas, planificando sus procesos y la realización de los mismos, así como su autoevaluación. Estas organizaciones buscarían por lo tanto alcanzar la excelencia. Desde este punto de vista, la calidad en la educación

sería concebida como la consecución de unos objetivos determinados teniendo en cuenta su funcionalidad (si dan respuestas a las demandas de la sociedad) y eficiencia (el uso que se hace de los recursos disponibles).

Siguiendo con las mismas autoras, apuntan a que la finalidad de la aplicación de este modelo en la educación es el de conocer el funcionamiento del centro a través de la autoevaluación, que sirve como herramienta para la reflexión y que da lugar a estrategias de mejora.

Volviendo con Ramírez y Lorenzo (2009), la adaptación del modelo EFQM a los centros educativos se fundamenta en nueve criterios que dan lugar a una serie de indicadores que permiten conocer el funcionamiento de un centro educativo según la valoración de los mismos. Los cinco primeros de estos criterios se referirían a agentes facilitadores y serían el liderazgo, entendido como el papel de la dirección del centro y otros responsables del mismo en cuanto a orientar la actividad del centro a la mejora; la planificación y estrategia, entendidas como los fines, objetivos y valores y su integración en los proyectos institucionales fundamentándose en la mejora continua; el personal del centro educativo, que se implica en la intención de mejora continua del mismo; los colaboradores y recursos, que se refieren a la manera en la que se gestionan los recursos y la ayuda externa que el centro recibe; y los procesos, que serían las actividades que se llevan a cabo en el centro para cumplir sus objetivos.

Finalmente existen cuatro criterios que se refieren a los resultados y que, como muestran Martínez y Riopérez (2005), son los resultados en los clientes, lo que vendría a ser la satisfacción (o no) de los alumnos y las familias; los resultado en el personal, esto es el cumplimiento de las expectativas de las personas que lo integran; resultados en la sociedad, si cumple con lo que la sociedad espera; y, finalmente, los resultados clave de la organización, o sea el cumplimiento de sus objetivos.

En definitiva, la adecuación y aplicación del modelo EFQM en la educación parte de la premisa de que los centros escolares pueden ser equiparables a una empresa y por lo tanto pueden aplicarse en ellos modelos de gestión empresarial para mejorar su calidad. Nos parece interesante puntualizar que, como hemos comentado, este modelo plantea una visión muy particular de la calidad educativa. Estas consideraciones que van

surgiendo sobre la forma de entender la calidad y que van adquiriendo una presencia cada vez mayor en los sistemas educativos tienen una estrecha relación con la orientación de la opinión pública hacia cómo se debe entender un “buen sistema educativo”.

Otro de los factores que se enmarcan dentro de la nueva perspectiva que ha ido tomando la educación en los últimos años es la Nueva Gestión Pública (NGP). Como señalan Bernal y Vázquez (2013), este término fue acuñado por Christopher Hood en el año 1991 cuando planteó una serie de actuaciones que tenían como finalidad la mejora de la Administración. Tendría su inspiración en tres teorías distintas que serían la Elección Pública (que planteaba una serie de reformas en la estructura organizativa de las administraciones públicas tales como las privatizaciones, la competencia y los controles externos), el Neotaylorismo (que buscaba la racionalización normativa y cultural) y la Teoría de la Agencia (que perseguía la transparencia y tendría una estrecha relación con la rendición de cuentas). Las tres teorías hacían énfasis en el control de las organizaciones y en la atención a sus resultados. La NGP nace por lo tanto en un primer momento con orientación hacia el conjunto de Administraciones públicas, aunque luego se trasladó también al ámbito educativo.

Siguiendo con los mismos autores, la NGP perseguiría lo que algunos denominan como las tres “E”: eficiencia, eficacia y economía; es decir, en lograr un servicio de calidad con el menor coste posible. Las características más relevantes que identificarían este modelo serían, siguiendo a Ball y Youdell (2007) cuando citan a Clarke, Gewirtz y otros, focalizar la atención en los resultados más que a los procesos, las organizaciones se relacionan entre sí de manera contractual, es decir, estableciendo relaciones de poca confianza, basadas en contratos; el fomento de la competencia para facilitar la elección entre las organizaciones y la transferencia de la autoridad presupuestaria a gestores directos.

Sintetizando, la llegada de este modelo de gestión supone fundamentar las actuaciones en el sector público en su rentabilidad, así como en el trasladar la importancia a los resultados de la actividad desarrollada.

En definitiva, podemos comprobar como la NGP surge en plena época de apogeo de la ideología neoliberal y, como también hemos visto con el modelo EFQM, supone partir de la premisa de considerar que el funcionamiento de un centro escolar es comparable al de una empresa privada o, en este caso, también a otros servicios públicos, y que por lo tanto podría orientarse su actividad de una manera similar.

4. CRÍTICAS A LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

En este segundo apartado del trabajo pretendemos recoger una serie de opiniones críticas que algunos autores vierten sobre las evaluaciones estandarizadas en general y sobre PISA en particular, además de las críticas sobre el modelo educativo en el que se enmarcan este tipo de pruebas.

En primer lugar nos gustaría aclarar que no sólo investigadores en el campo de la educación hacen referencia a las contrariedades y limitaciones de las pruebas, sino que todo lo que conllevan ha generado también malestar entre algunos sectores de la comunidad educativa, incluidos muchos maestros y familias. Esto podemos verlo como ejemplo reciente en la realización de la evaluación para alumnos de tercer curso de Educación Primaria que se estrenaba este mismo año y que en la Comunidad Autónoma de Aragón se desarrolló entre un cúmulo de circunstancias que evidenciaban el descontento de algunos de los implicados, como lo fueron la revelación de algunas de las preguntas de la prueba en los días previos¹⁰, las convocatorias de huelga coincidentes en los días en los que se llevaba a cabo¹¹ o el llamamiento al boicot de algunos representantes de las familias¹², acontecimientos que propiciaron que la Administración pidiese que se repitiesen las pruebas en algunos centros.

¹⁰ El País, 5/5/2015, El examen externo de primaria se filtra en Aragón. Obtenido en: http://politica.elpais.com/politica/2015/05/05/actualidad/1430825221_592430.html Consultado el 5/6/2015

¹¹ CGT convoca huelga de docentes el 6 de mayo. Obtenido en: <http://www.cgтарagon.org/fedens/cgt-convoca-huelga-en-educacion-el> Consultado el 5/6/2015

¹² El diario montañés, 7/5/2015, Boicot a la reválida de Tercero de Primaria también en Cantabria. Obtenido en: <http://www.eldiariomontanes.es/cantabria/201505/06/piden-suspenda-revalida-para-20150506175912.html> Consultado el 5/6/2015

4.1. Las evaluaciones estandarizadas y las inteligencias múltiples

Una de las críticas comunes que se realizan a las evaluaciones estandarizadas es su difícil adecuación a las inteligencias múltiples. Si tenemos presente que la inteligencia del ser humano no es un ente único como se creía antiguamente sino que es un complejo conjunto de habilidades y saberes, parece difícil que una prueba estandarizada pueda atender las peculiaridades de los alumnos. Una evaluación fundamentada en la observación del docente puede ser la única que se adecúe a las distintas fortalezas de los alumnos.

Como señala Barrenechea (2010), basándose en Gardner, uno de los precursores de la teoría de las inteligencias múltiples, el concepto de inteligencia es dinámico. Es el propio individuo el que construye su aprendizaje, partiendo de sus propias interpretaciones de la información que se le presenta. Podemos entender por lo tanto, que hay muchas destrezas diferenciadas que componen la inteligencia de una persona y parece que muy difícilmente podremos hacernos una idea global de la misma a partir de pruebas estandarizadas que se orientan de una manera muy directa hacia determinadas habilidades (por ejemplo a contestar a preguntas de respuesta múltiple), olvidando otras.

Como indica el propio Barrenechea (2010), una educación que se fundamentase en las inteligencias múltiples se orientaría hacia aquellas destrezas en las que un alumno es más capaz, permitiendo de este modo lograr una mayor motivación de los educandos. Por ejemplo, podría ajustarse la tarea y el contenido a las particularidades del alumno, lo que permitiría estimular el aprendizaje del niño. Dicho de otro modo, según defienden algunos críticos, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería buscar siempre la adaptación a las necesidades particulares del alumno. No tendría sentido por lo tanto evaluar este proceso obviando las especificidades de cada evaluando, considerando en definitiva a todo el alumnado como completamente homogéneo.

4.2. El currículo educativo y las evaluaciones estandarizadas

Otra crítica común a las pruebas estandarizadas nace del hecho de que lo que evalúan generalmente estas pruebas son aquellos contenidos que se recogen en el currículo de las administraciones que las desarrollan; es decir, en el currículo prescripto. Sin

embargo, esto obvia lo que podríamos llamar el currículo oculto, que serían el conjunto de saberes y aprendizajes en general que se transmiten en aulas y contextos determinados de manera implícita, no apareciendo en los currículos oficiales.

No se tiene en cuenta en este tipo de evaluaciones, por ejemplo, la metodología utilizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que se excluyen muchos contenidos y actitudes que se aprenden en las escuelas, ya sea por su dificultad para valorar su adquisición o simplemente por considerarlas menos importantes; en definitiva, resultaría muy complejo justificar que estas evaluaciones sirven para cuantificar lo que en realidad aprenden los alumnos.

También es remarcable, en cuanto a las comparaciones internacionales, el hecho de que no todas las asignaturas tengan el mismo peso en todos los países. Según Brown (2001), para superar este obstáculo se suele contar siempre con las matemáticas en este tipo de pruebas al considerarse de una materia invariable internacionalmente. Sin embargo los contenidos trabajados y la forma en la que se desarrollan los mismos en relación a las matemáticas son muy dispares en los distintos sistemas educativos. Esto da ventaja a los países que trabajen aspectos que se asemejen a los evaluados. Quizás sería interesante que se acompañasen los resultados con una valoración de los mismos en relación con los contenidos trabajados habitualmente en el sistema educativo del país y el número de horas dedicadas al mismo.

4.3. El contexto sociofamiliar en las evaluaciones estandarizadas

En la misma línea de desestimar las peculiaridades de la enseñanza en distintos centros, teniendo en cuenta que la educación es un ente homogéneo, estaría la consideración de no tener en cuenta el contexto en algunas pruebas de este tipo. Cabría reflexionar acerca de qué sentido tiene valorar lo mismo en ambientes completamente distintos y hasta qué punto esto posibilitaría cuantificar la calidad de la educación.

Ya hemos comentado en otros momentos durante este trabajo que uno de los factores más determinantes o incluso el más determinante del rendimiento de los alumnos, es el contexto social en el que se ubica una escuela. Por lo tanto los resultados obtenidos en una evaluación estandarizada no tiene por qué darnos una respuesta sobre los logros de

un centro escolar, ya que sus buenos o malos resultados pueden deberse más bien al contexto en el que se enmarca.

En este sentido nos gustaría recoger un análisis de Barrenechea (2010) que nos muestra una serie de evidencias según las cuales alumnos de contextos sociales menos desfavorables tendrían más opciones de superar con éxito estas evaluaciones. Por ejemplo, en algunos países determinadas editoriales han publicado libros de texto que tienen por finalidad preparar a los alumnos para determinados test estandarizados. Será más complicado que los alumnos de niveles socioeconómicos más desfavorables puedan acceder a ellos. Nos gustaría añadir como valoración personal en este sentido que podemos suponer un afán de negocio tras algunas de estas pruebas.

También parece difícil que algunos alumnos puedan contratar profesores particulares para que les prepare específicamente para la modalidad del examen, como ocurre en el caso de Japón donde, según Suen, citada por Barrenechea (2010), existe un verdadero sistema educativo paralelo al ordinario y que tendría por objetivo precisamente el mejorar las estrategias ante estos exámenes. Como vemos, tiene poco sentido en estos casos considerar que realmente estas evaluaciones miden de una manera general los conocimientos de los alumnos.

Siguiendo con la relación entre la estandarización y los distintos contextos educativos, otro hecho muy criticado es el de vincular los logros en estas pruebas al financiamiento de los centros educativos como ocurre en algunos países. Parece una contraindicación que si entendemos que el factor más determinante de los resultados es el contexto, se pretenda dotar de más recursos a los que obtienen mejores resultados ya que implicaría excluir del sistema educativo a aquellos alumnos, o incluso a aquellos centros, de contextos más desfavorables.

4.4. De la evaluación al ranking: comparaciones de centros y/o sistemas educativos

Para algunos autores como Rea y Weiner (2001), las clasificaciones entre centros que se hacen públicas tienen una gran utilidad política debido a que la responsabilidad sobre el funcionamiento del centro se traslada hacia niveles inferiores como el propio centro,

la dirección del mismo o los docentes. Aparece lo que podríamos llamar como una “cultura de la redención”, en la que más adelante profundizaremos.

Como señalan Román y Murillo (2014) estas clasificaciones basadas en los resultados de evaluaciones estandarizadas son utilizadas en algunas ocasiones como criterio de elección de centros escolares. Es lógico que los padres quieran escolarizar a sus hijos en los mejores centros y por ello se entiende que recurran a estos rankings con la finalidad de seleccionar aquellos que pueden dar una enseñanza de más calidad a sus hijos.

Sin embargo, siguiendo a Díez (2003) debemos tener siempre presente que el concepto de calidad es utilizado con definiciones muy diversas, e incluso opuestas, en la actualidad educativa. Anteriormente, cuando imperaba el modelo comprensivo en la educación, la calidad estaba estrechamente ligada a la igualdad de oportunidades y, por ende, a la equidad educativa. Se consideraba la calidad de este modo atendiendo a la opinión de algunos expertos que aseguraban que la enseñanza comprensiva favorecía el desarrollo educativo de la mayor parte de la población y, además, no obstaculizaba el desarrollo de los alumnos más capacitados.

Por el contrario la calidad en el nuevo modelo parece ser vista como una competición, algo que también sucede con la selección del alumnado según sus capacidades; en definitiva, la mentalidad empresarial se introduce en el campo educativo. Buena prueba de ello es que cada vez más se ofrecen sistemas de especialización temprana para preparar al alumnado a las necesidades del mundo laboral, algo que presumiblemente provocará un aumento de la población con bajo nivel de cualificación ya que la orientación que tienen los alumnos que cursan estos programas es la de la incorporación precoz al mercado laboral, sin expectativas de cursar niveles académicos superiores. Estos jóvenes se convierten en la mayoría de las ocasiones en trabajadores precarios, ocupando puestos de trabajo poco remunerados y sometidos siempre a la flexibilidad y la inestabilidad de sus empleos.

En definitiva, consideramos que una escuela que obtenga una posición en un determinado ranking superior a otra no quiere decir que vaya a dar una enseñanza más adecuada a las particularidades de un alumno determinado. A fin de cuentas, como

señalan Bernal y Vázquez (2013), la competición entre centros que se deriva de la publicación de estos rankings no es ni más ni menos que el seguimiento de los postulados de la “Nueva Gestión Pública”, que considera que de la competitividad viene la mejora. Estos mismos autores recogen una reflexión de José Gimeno Sacristán en la que considera que la competición (que lógicamente nace de las desigualdades) tiene sentido en el mercado, pero en la educación lo que debe buscarse es justamente lo contrario: corregir las desigualdades.

Según señala Díez (2010), en el caso de España este tipo de clasificaciones y su vinculación con la elección de centro está estrechamente ligado con el proceso de privatización de la escuela pública, ya que en algunas ocasiones los colegios privados concertados obtienen una posición superior a la de muchos centros públicos en estas clasificaciones, razón por la cual algunos padres optan por sacar a sus hijos de la red pública y matricularlos en la privada concertada (o en la privada propiamente dicha).

Siguiendo con esta autora, nos gustaría puntualizar que hay muchos motivos que pueden justificar que centros públicos obtengan calificaciones inferiores, como por ejemplo el hecho de que acojan a muchísimos alumnos más de niveles socioeconómicos desfavorables que otros colegios. Pero, atendiendo al informe PISA del año 2006, la propia autora enfatiza que los alumnos españoles de niveles socioeconómicos inferiores (la mayoría se escolarizan en centros públicos) obtienen mejores resultados que los de la media OCDE, algo que ocurre a la inversa cuando hablamos de alumnos de niveles socioeconómicos más favorables. Podríamos considerar que aunque estos colegios obtengan mejores posiciones en algunos rankings, esto se debería exclusivamente al contexto sociocultural del alumnado. En definitiva, parece que en muchos casos se realiza una interpretación interesada de unos datos que por sí solos no nos dicen nada.

Siguiendo en la misma línea del establecimiento de tablas clasificatorias a partir de los resultados de evaluaciones estandarizadas, creemos que merecen mención aparte aquellas que se realizan entre distintos sistemas educativos en general y que conllevan la creación de una suerte de liga (en términos futbolísticos) de países que en muchas ocasiones parece acercarse más a una competición deportiva que a un debate sobre la mejora de la educación.

Indudablemente el caso más sonado es el de PISA, aunque ya hemos comentado que no es ni el único ni el primero. Parece que en muchos países se interpretan los resultados como un orgullo o una decepción más que como unos datos sobre los que debatir para la mejora. A veces parece que el nacionalismo se antepone a la razón. Aunque también hay otros países que restan importancia a este tipo de pruebas, de tal manera que cabría cuestionarse si realmente permiten la comparación directa entre ellos.

Para algunos autores como Brown (2001), la publicación de este tipo de clasificaciones entre países puede ser muy útil para justificar determinadas políticas cortoplacistas que no supongan corregir las verdaderas deficiencias. Es decir, estas clasificaciones parecen tener una finalidad política más que educativa.

Nos parece adecuado en este sentido recoger un ejemplo que nos brinda el propio Brown (2001) y que consideramos muy clarificador en este aspecto. En el TIMSS (que recordamos que es la prueba de la IEA que pretende evaluar el rendimiento en las áreas de ciencias y de matemáticas) del año 1994 se evaluó a alumnos de cuarenta y cinco países distintos. Cuando se obtuvieron los resultados (en mayo de 1996), se exigió que no se hiciesen públicos hasta que tuvieran lugar las elecciones presidenciales en los Estados Unidos, casi medio año después, para que no variasen la intención de voto en las mismas (los resultados para el país norteamericano fueron peores de los esperado).

Siguiendo con Brown (2001), es posible realizar una serie de críticas al considerar que la manera en la que se realizan las pruebas en los distintos países no es completamente homologable. Por ejemplo, en algunas de estas pruebas existe controversia sobre los alumnos a los que va dirigido: en ocasiones el muestreo toma alumnos de la misma edad y en otras alumnos en el mismo curso; no se tiene en cuenta por ejemplo que en algunos países porcentajes considerables de alumnos no están matriculados en el curso que les corresponde por edad, debido a causas como la repetición.

Otro factor a tener en cuenta es que en algunos países el porcentaje de niños de una edad determinada que asisten a la escuela es comparativamente muy bajo en relación a otros. Difícilmente podríamos comparar muestras de alumnos en dos de estos países si

en uno de ellos sólo acuden al colegio las rentas más altas y en otro prácticamente la totalidad de los niños.

Otro hecho que da lugar a la interpretación o más bien a la manipulación son las puntuaciones numéricas que se establecen en algunas de estas pruebas. Algunos medios de comunicación se empeñan en recoger las posiciones que ocupan en la clasificación sin dar explicaciones de las puntuaciones. Esto implica que aunque la diferencia en una determinada materia sea porcentualmente insignificante entre dos países, el encontrarse en dos posiciones del ranking distantes, se puede exagerar el resultado tanto positiva como negativamente.

4.5. Las trampas (legales o no) de la evaluación

En otro orden de cosas, como ya hemos ido comentando, este tipo de pruebas ha ido adquiriendo paulatinamente más repercusión en la práctica educativa y todo parece indicar que continuará su crecimiento en el futuro. Esto implica que cada vez se les dé más importancia y que el empeño por obtener mejores resultados ocupe cada vez un lugar más preferente en la realidad de la enseñanza.

En muchas ocasiones, como nos indica Barrenechea (2010), el proceso de enseñanza se limita a preparar a los alumnos para adquirir aquellos conocimientos que se van a evaluar mediante mediciones estandarizadas. Esto lleva a sustituir determinadas actividades como las que fomentan el pensamiento crítico o la creatividad por otras en las que se pretenda acercar a los alumnos a la metodología del examen al que van a enfrentarse.

Como ejemplo claro de esto creemos conveniente nombrar el caso de la Selectividad en España en la que los profesores de las asignaturas que van a ser evaluadas en estos exámenes se centran, en muchas ocasiones durante todo el segundo curso de Bachillerato, en ejercicios en los que se trabaje lo que va a valorarse, dejando de lado a otros contenidos. Pero esto no ocurre solamente dentro de las propias asignaturas sino que incluso ramas de conocimiento completas pasan a ser relegadas a un segundo plano al no ser incluidas en las pruebas estandarizadas.

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra únicamente o principalmente en preparar este tipo de pruebas, olvidándose otros muchos contenidos interesantes, parece que no sólo las evaluaciones difícilmente sirvan para mejorar a educación a través del análisis de sus resultados, sino que además puede ocurrir justamente lo contrario y desmejorar la enseñanza al excluirse determinados contenidos y aptitudes.

El propio Barrenechea (2010), citando al autor Karp, nos comenta que en algunas ocasiones, con el fin de mejorar los resultados (que no el rendimiento) de algunas escuelas en evaluaciones de este tipo, incluso se ha tendido a excluir a alumnos del sistema, enviándolos por ejemplo a grupos de educación especial para evitar que tomen parte en estas pruebas.

El mismo autor nos habla de que en muchas ocasiones las técnicas desarrolladas por determinados centros de cara a estos exámenes son, cuanto menos, fraudulentas. Nos da una serie de opciones como modificar las respuestas de los estudiantes o permitir a alumnos con rendimientos académicos más bajos no asistir a clase el día de las pruebas. Podríamos añadir otras muchas, aunque sería entrar en una dinámica de suposiciones difícilmente demostrables. Lo que sí parece verídico es que como nos comenta el mismo Barrenechea (2010), siguiendo a Koretz, en el año 2002, en Estados Unidos (como hemos ido viendo el país de referencia en este tipo de pruebas) al menos 71 colegios fueron investigados por supuesto fraude en las evaluaciones estatales.

Lo que nos interesa aquí no es cuestionar la decencia de los profesionales de los centros ante la realización de una prueba que les viene encomendada, sino más bien todo lo contrario. Si estas pruebas conllevan una serie de incentivos o castigos en función de unos determinados resultados que olvidan la realidad del centro, convirtiendo a los profesores en únicos responsables de la educación de sus alumnos, cuando como ya hemos recogido anteriormente parece ser que otros factores tienen mayor incidencia sobre el aprendizaje que el propio centro, puede parecer lógico que no se respeten unas pruebas que van a servir para señalar más que para mejorar al centro.

Muchas de estas pruebas estandarizadas pueden servir también, como recogen las legislaciones de algunos países, para orientar el futuro tanto académico como laboral de los educandos. Otra crítica habitual que se les realiza es precisamente cuestionar si son

realmente válidas para determinar el futuro de los jóvenes. Barrenechea (2010) sostiene que la inflexibilidad de los estándares de estas evaluaciones dificulta predecir el éxito de los estudiantes en su futuro laboral o académico ya que implica utilizar estrategias muy determinadas y difícilmente extrapolables a la realidad futura.

4.6. Competencias Básicas: ¿la educación al servicio de mercado?

En este sentido nos parece adecuado detenernos en las críticas a otro de los temas que ha suscitado mucha polémica en los últimos años: la introducción de las ya nombradas competencias básicas y, por consiguiente, también en las evaluaciones basadas en ellas. El profesor Merchán (2008) plantea una reflexión en este sentido según la cual, si se tiene en cuenta que lo que busca la escuela no es transmitir conocimientos sino preparar al alumnado para que pueda enfrentarse con éxito a situaciones complejas en su vida futura, es difícil entender que puedan evaluarse estas competencias en el contexto escolar, debido a que éste está muy alejado de la vida real.

Otro autor como Hirtt (2010), apunta a que estas competencias, determinadas por la OCDE, no son más que el resultado de lo que el mercado necesita de la educación. En la actualidad el mercado laboral se muestra cada vez más flexible y esto implica que la mano de obra deba adaptarse constantemente a los nuevos requisitos que se le exigen. Por lo tanto, la educación deja de pretender que los alumnos adquieran altos niveles de cualificación ya que lo que en la actualidad predomina mayormente en la sociedad de mercado son los empleos llamados “no cualificados”, que a fin de cuentas serían actividades que sí que requieren ciertas “cualificaciones” y éstas no serían otra cosa que una serie de competencias muy variadas pero de muy bajo nivel.

Sin embargo, parece que en un futuro estos trabajadores poco cualificados no siempre habrán cursado solamente estudios inferiores ya que, como señala Hirtt (2001), a raíz del Plan Bolonia se propone una generalización de un primer ciclo universitario de tres años de Educación (algo a lo que ha querido adecuarse España con el conocido como “decreto 3+2”) que permitiría la consecución de un título que ya sería válido para el mercado laboral. Esto hace pensar que buena parte de titulados universitarios correrán la misma suerte que la que tienen ya en la actualidad muchos jóvenes que no han cursado estudios superiores.

En este mismo sentido nos parece interesante comentar que según David Autor y sus colegas (citado por Hirtt, 2010) el mercado laboral sufre una polarización que ellos denominan “Mac-jobs” y “Mc-jobs” (juego de palabras entre el Mac de Aplee, que se referiría a trabajos de alta cualificación, y el Mc de Mc Donald’s, los trabajos no cualificados que acabamos de nombrar). En los últimos tiempos los trabajos que podríamos encuadrar dentro de los Mc-jobs han aumentado considerablemente, principalmente dentro del sector servicios. El propio Hirtt (2010) apunta a que en los últimos años en Estados Unidos, de los nuevos empleos que surgen casi dos terceras partes serían trabajos “no cualificados”.

En este mismo sentido también nos parece interesante recoger algunas valoraciones realizadas por Calero y Choi (2012) sobre las propias competencias, como que los propios organismos que desarrollan esas competencias crean una jerarquía entre ellas, como PISA al evaluar sólo unas competencias determinadas. Esto implica que esas competencias pasen a ser también más relevantes en los currículos escolares de los distintos países. Un ejemplo muy claro lo tenemos en el hecho de que tras evaluarse la competencia financiera en PISA 2012, ésta ha adquirido mayor relevancia en nuestro país, como señala el Centro nacional de investigación e innovación educativa (2014). Tanto es así que incluso la “educación financiera” aparece como novedad en la LOMCE, dentro del currículo de la asignatura de Ciencias Sociales. De esta forma, siguiendo con Calero y Choi (2012), podría cuestionarse la intención de los organismos que delimitan las competencias cuando deciden hacer mayor énfasis en algunas de ellas.

Por otro lado, en referencia a la prueba de evaluación externa más relevante en la actualidad, el proyecto PISA, también hay quienes cuestionan la validez de una evaluación llevada a cabo por una institución como es la OCDE con una marcada ideología política. Algunos críticos, como el Colectivo Baltasar Gracián (2013), señalan que esta organización forma parte de un entramado global (junto con otras instituciones como el Fondo Monetario Internacional o la Unión Europea) que tiene como finalidad orientar la política global hacia el modelo neoliberal del que ya hemos hablado. Así que estaría detrás del desmantelamiento del Estado del Bienestar y, por consiguiente, del retroceso o incluso desaparición de algunos servicios públicos.

De la misma manera, apunta este colectivo que directamente la OCDE estaría sirviendo como orientadora de las reformas educativas que buscan subordinar a enseñanza a la economía, trasladando modelos de gestión empresarial a la escuela, maquillándose bajo una terminología que está ocupando un lugar preferente en los actuales debates educativos, como “apertura de la escuela a la sociedad” (subordinación a la sociedad del mercado, mercantilización), “formación a lo largo de la vida” (flexibilidad en el mundo laboral), “aprender a aprender” (aprendizaje entendido como adquisición de competencias determinadas) y “autonomía de los centros” (competitividad entre ellos) entre otras. Algunas palabras también utilizadas como “excelencia” o “rendimiento” llevan implícita la medición de los resultados.

4.7. PISA y los intereses de la OCDE

Ya hemos ido comentando que hay para quienes PISA (y otras evaluaciones similares) pretende dar cobertura científica (o al menos mediática) a determinadas políticas educativas. Algo que parece confirmarse cuando se atiende a la estrecha relación existente entre la OCDE y determinados gobiernos que apuestan decididamente por vincular el sistema educativo al interés económico. Buena prueba de ello es una noticia que saltaba a la prensa de nuestro país en el pasado mes de abril del año en curso (EFE, 2015) en la que se publicaba que la entonces secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gormendio, dejaría su cargo para convertirse en directora general adjunta de educación de la OCDE. Según afirmaron algunos periódicos nacionales, el Ministerio de Educación español habría considerado esta decisión como un reconocimiento a las decisiones políticas del gobierno en materia educativa en general y de la LOMCE en particular, en cuya elaboración Gomedio jugó “un papel relevante”. Teniendo en cuenta que la OCDE tiene una marcada orientación ideológica, cabría preguntarse si es una organización válida para evaluar los sistemas educativos cuando se entiende que una evaluación ha de ser ante todo un proceso objetivo.

Por otro lado, como nos señala Hirtt (2001), en el año 1996 los servicios de estudio de la OCDE publicaban un documento elaborado por Christian Morrison en el que se abordaba la manera en la que los países podían llevar a cabo políticas de ajuste en

materia educativa. En él se recomendaba que al reducir el gasto en educación, los gobernantes debían empeñarse en que no se viese afectada la cantidad del servicio, independientemente de que sí bajase la calidad. Porque, aseguraba que excluir a estudiantes del sistema crearía mucha controversia, algo que no sucedería si se redujese poco a poco la calidad de la enseñanza, se cobrasen pequeñas cuotas a las familias, o algunas actividades se viesen eliminadas. Tras este documento, cabría preguntarse si realmente la OCDE busca la mejora de la educación o tiene otras preferencias.

Como señala Segovia (2015), otro de los directivos más reconocidos de la OCDE en su ámbito educativo es el alemán Andreas Schleicher (subdirector de Educación en la organización y responsable de PISA), miembro a su vez del patronato de *Teach of All*, institución que algunos consideran una herramienta para introducir el ideario neoliberal en las aulas, y cuya filial en España fue fundada por Ana Patricia Botín, actual presidenta del Banco Santander.

En una entrevista en uno de los periódicos más importantes del panorama nacional, Schleicher relacionaba directamente la calidad de la enseñanza con la calidad de los docentes, cuestionando el papel de los profesores en España (Trillo, 2013). En definitiva, parece que el alemán es un fiel representante del nuevo modelo educativo que hemos ido comentando durante todo este trabajo y en el que nuestro sistema educativo se enmarca en la actualidad.

El propio Andreas Schleicher recibió en el año 2014 una carta¹³ firmada por algunos de los más prestigiosos profesores, doctores e investigadores del campo de la educación en la que se cuestionaba las consecuencias del informe PISA. En primer lugar, en la carta, se hacía referencia a que tras el inicio de este proyecto el número de pruebas estandarizadas se ha incrementado considerablemente, además de que ha aumentado también su relevancia en la enseñanza. Interpretando además que es un error que no se tengan en cuenta cómo se debería en estas evaluaciones considerar otros factores ajenos a la educación, como el nivel socioeconómico. Por otro lado, hablaban de que PISA ha contribuido a que la educación se orientase a objetivos cortoplacistas, con el fin de

¹³ Carta abierta para Andreas Schleicher, OCDE, París. (2014). Recuperado de: <http://odiseo.com.mx/marcatexto/2014/05/carta-abierta-para-andreas-schleicher-ocde-paris>

obtener mejores posiciones en la clasificación, algo contradictorio en comparación con las investigaciones que apuntan a que los verdaderos cambios en educación tardan muchos años en llegar.

De la misma manera, manifestaron su preocupación respecto a que PISA, al medir unos determinados aspectos, relega a otros a un segundo plano, cambiando la concepción de la educación. En este mismo sentido de conllevar una nueva manera de entender la educación, cuestionaban la visión de la OCDE de la educación como una actividad con una mera finalidad económica, considerando que las escuelas han de servir también para preparar a los alumnos para la adquisición de ciertos valores como el autogobierno democrático, el bienestar y el desarrollo personal.

En esta carta también se cuestionaba que la OCDE colabore en el desarrollo de PISA con empresas multinacionales y otras entidades con ánimo de lucro que podrían tener un interés económico particular en la elaboración del informe. Teniendo presente además que la OCDE es una organización con escasa rendición de cuentas democráticas respecto a la sociedad.

Finalmente, hacían referencia también a algo de lo que ya hemos habado anteriormente: el hecho de que resta autonomía a los profesionales docentes y que el trabajo burocrático que implica PISA, y otras evaluaciones similares, provoca en ellos situaciones de estrés.

La carta presentada a Schleicher concluía con una serie de propuestas para mejorar el proyecto PISA, reduciendo las deficiencias antes citadas. En primer lugar propusieron realizar un análisis más reflexivo de las diferencias entre países que eviten la poco elaborada comparación internacional por medio de rankings. También creyeron conveniente que la evaluación se realizase según nuevos criterios que recogiesen las opiniones de las distintas personas implicadas (académicos, profesores, estudiantes, otros organismos internacionales, asociaciones...); además, animaron a que se hiciesen públicos los costes económicos del proyecto en los distintos países y a que se presentase también la información referente a las empresas privadas que colaboran en él. Para que todo esto se debatiese con el fin de mejorar el modelo de evaluación aconsejaron que no se realizase el siguiente ciclo de PISA, el que se está desarrollando en este año 2015.

4.8. Críticas a la lógica empresarial en educación

Para concluir con este apartado de revisión de autores críticos con la aplicación de este tipo de evaluaciones nos gustaría recoger también las críticas que se refieren a la nueva manera de entender la educación en general y la gestión de los centros en particular; es decir, a la consideración de los mismos como una suerte de empresas y que puede por lo tanto gobernarse según criterios empresariales.

Como hemos ido viendo, la llegada de estas ideas a los sistemas educativos occidentales es el resultado un largo proceso en el que han intervenido multitud de factores. También hemos comprobado cómo su aplicación se ha extendido con rapidez en muchos países y estas ideas las han hecho suyas gobiernos de distinto color político.

Nos gustaría comenzar esta parte final de nuestro trabajo planteando una reflexión sobre si la escuela realmente puede equipararse a una empresa. Una empresa basa su actividad en la rentabilidad y, siguiendo a Bernal y Vázquez (2013), esta rentabilidad en el ámbito de la educación podría ser interpretada como la empleabilidad de los alumnos; es decir, sobre cómo se prepara a los alumnos para encontrar un puesto de trabajo cuando acaben sus estudios.

En este sentido Merchán (2012) nos indica que uno de los referentes de la *Teoría del capital humano*, Theodore Shultz, dio a entender en el año 1963 que la escuela podía considerarse como una industria, como una empresa que se especializaba en la producción de educación. De esta afirmación tiene sentido que se pretenda gestionar como tal.

Según Ball y Youdell (2007), al equipararse el funcionamiento de los centros educativos a las actividades comerciales lo que se está desarrollando realmente es un tipo de privatización que recibe el nombre de privatización endógena y que básicamente podríamos definir como el traslado de las formas de gestión empresarial a los centros escolares.

Bernal y Vázquez (2013), aseguran que esta forma de privatización de la enseñanza lleva implícita una serie de actuaciones que buscarían incorporar prácticas del sector privado a los centros educativos partiendo de la idea de que las actuaciones que se

desarrollan en el sector privado son más eficientes que las tradicionales del sector público. Las actuaciones más características serían la elección de centro por parte de las familias en función de la calidad de los mismos (lo que fomenta la competitividad entre ellos, lo cual tiene sentido si nos paramos a ver que la Nueva Gestión Pública, de la que hemos hablado anteriormente, relaciona la competitividad con la mejora); la introducción de las competencias en el currículo o el control de los resultados. Como podemos ver todas tienen una estrecha relación con las evaluaciones a las que nos hemos referido a lo largo de este trabajo.

Otra de las características propias de la gestión empresarial que se trasladan al ámbito educativo es la rendición de cuentas por parte del personal laboral del centro, en concreto de los maestros. Como apunta Quirós (2010), en algunos países los salarios de los docentes tienen una relación directa con los resultados de sus alumnos. Esto, de entrada, conduce a que exista una división entre los docentes que dificulta su trabajo cooperativo al establecerse la rivalidad entre ellos.

Como señala Merchán (2010), la esencia de la rendición de cuentas es comprobar los resultados obtenidos con los esperados (según criterios externos al centro, que delimitan quienes evalúan a los docentes) y establecer incentivos o sanciones según la correspondencia entre los mismos. Se partiría por lo tanto de la premisa de que el personal docente no está debidamente comprometido, ya que no tendría sentido incentivar a alguien que está aportando lo mejor de sí.

El mismo autor recoge una serie de opiniones de críticos como Perrenoud, quién piensa que la acción de los docentes no sólo depende de su intención sino que intervienen otros muchos más factores, de tal manera que aunque un maestro realice una labor encomiable, esto no garantizaría el éxito de los alumnos. Se plantea por lo tanto una contradicción, ya que si no sabemos el porcentaje de la responsabilidad del docente en el éxito o el fracaso del alumno, ¿cómo podríamos medir justamente el incentivo o la sanción? Otro autor crítico mencionado por Merchán (2010) es Bolívar, quién asegura que es simplista afirmar que los docentes van a cambiar completamente su forma de actuar en el aula a la espera de los incentivos.

También Merchán (2010) señala que no está demostrado que esta política de incentivos haya mejorado los resultados de los alumnos en aquellos lugares en los que se ha aplicado; por el contrario, parece perjudicar a los centros de contextos más desfavorables ya que, como hemos ido viendo durante todo este trabajo, parece haber una relación directa entre las características del contexto y los resultados educativos.

Otra de las características de la gestión empresarial que ha ido introduciéndose en los centros educativos en los últimos años es la modificación de la figura del director, sustituyéndose por una suerte de “gerente”. Siguiendo con Merchán (2010), el director tradicionalmente en nuestro país funcionaba como un coordinador y como representante de la comunidad educativa en unos centros que gozaban de una cierta autonomía. Sin embargo, a partir de los años noventa esto ha ido modificándose tomando forma una organización más piramidal de la gestión escolar y adquiriendo el director el papel de controlador de la consecución de los objetivos marcados por las Administraciones.

Volvemos a la lógica de que si desde una perspectiva empresarial se considera que un liderazgo fuerte conlleva una mejora de los resultados, si se considera a los centros como empresas, también se deberían dirigir de la misma forma. Por lo tanto, como señala Merchán (2010), en los últimos años se ha dotado a los directores de un fortalecimiento de su figura otorgándole más atribuciones. En contrapartida, parece que de nuevo no puede demostrarse que esto haya sido beneficioso en cuanto al logro de la mejora de los resultados; además conlleva otras contrariedades como el distanciamiento de los directores con la comunidad educativa que implica apartar a los docentes de los procesos de cambio y mejora, y el alejamiento de los directores de la realidad de las aulas, ya que su labor ha adquirido un carácter más burocrático.

Como podemos ver en el actual contexto económico en el que nos encontramos, esta forma de privatización endógena viene acompañada de la que podríamos calificar como privatización exógena y que correspondería a acciones como la externalización de servicios escolares o la apuesta por la enseñanza privada en detrimento de la pública (por ejemplo mediante subvenciones). En definitiva, parece que las políticas educativas en la actualidad se orientan no sólo en asemejar las escuelas a las empresas sino en convertirlas en ellas (Ball y Youdell, 2007).

En este sentido creemos conveniente recoger una consideración del Colectivo Baltasar Gracián (2013) que nos hace pensar que la orientación que está tomando la educación en los últimos tiempos no sólo responde a un interés ideológico sino también económico. Esto se debe a que la enseñanza parece un sector atractivo para la inversión privada si se tiene en cuenta que tiene asegurada una demanda constante por parte de millones de “clientes o consumidores”. Sin entrar en valoraciones desde el punto de vista moral sobre la consideración de la enseñanza como un campo de inversión, evadiendo la consideración de que lo que está en juego es el desarrollo futuro de millones de personas, sí que nos parece adecuado plasmar aquí las consecuencias derivadas de estas políticas.

En primer lugar, al subordinarse la enseñanza a la economía, las reformas educativas son continuadas, ya que así lo requiere la flexibilidad y la competitividad económica. También hay que tener en cuenta que la desregularización de los sistemas educativos lleva a la prevalencia de lo privado sobre lo público, de tal manera que el sistema público parece estar destinado a atender a los “alumnos no rentables”, convirtiéndose en un servicio subsidiario. Por otro lado, las características del acceso a niveles superiores de estudio (como el elevado coste de las matrículas en algunas universidades) parece convertirse en un factor multiplicador de las desigualdades sociales; y, por último, la eliminación de determinados contenidos de las enseñanzas básicas que parece ir destinada a que algunos alumnos tengan como futuro ocupar los empleos menos cualificados que necesita la sociedad actual.

Cabe destacar que las políticas educativas que se han venido desarrollando en los últimos tiempos y que llevaban tanto de manera implícita como explícita la privatización de la educación en sus distintas formas, se han incrementado en los últimos años a causa de la crisis estructural del sistema capitalista en la vivimos cuando distintos gobiernos han reducido el gasto en los servicios públicos, incluidos los educativos.

5. CONCLUSIONES

Parece que el proyecto PISA es una pieza fundamental en el complejo engranaje de las políticas educativas contemporáneas. Su entrada en escena sin un debate previo y su

importancia desmesurada invitan a pensar que tras él se esconden unos determinados intereses. Como consideraba Foucault (citado en Bernal y Vázquez, 2013) cuando un determinado grupo social consigue hacer suyos los mecanismos en torno a los cuales se desarrollan las relaciones sociales, está logrando dominar a los otros. De esta manera, las evaluaciones estandarizadas podrían ser vistas como una estrategia para adecuar la educación a unos intereses muy determinados y, en definitiva, para lograr la dominación de los demás grupos sociales.

También Merchán (2010) apunta a que lo que se propone con la estandarización de las evaluaciones es presionar a los centros desde fuera, ya que se les indican los objetivos que tienen que alcanzar y posteriormente se evalúa su logro, modificándose por lo tanto todo el proceso. Lo que se consigue por lo tanto con estas evaluaciones es dirigir la educación que se imparte en los centros docentes en una determinada dirección. De esta manera se coarta la autonomía de los mismos y creemos que con ello algunos principios democráticos fundamentales como la participación y el debate.

Si esto se suma a la importancia que adquiere PISA en los medios de comunicación y el énfasis que éstos (como también lo hacen algunas personas públicas o incluso Administraciones) ponen en determinados aspectos realizando en muchas ocasiones afirmaciones poco fundamentadas para condicionar la opinión pública en relación tanto con el buen como con el mal funcionamiento de los sistemas educativos, nos parece que PISA es una herramienta muy útil para defender determinados intereses; lo que cabría cuestionarse es si es realmente útil para desempeñar el papel para que fue creado, es decir, para contribuir a la mejora de la educación.

De todas formas parece complicado comparar algo que según las interpretaciones que realizan del informe PISA se presupone tan sencillo como son distintos sistemas educativos, tan diferentes entre sí. Diferentes metodologías de aprendizaje, diferentes ratios de alumnos, diferentes tasas de escolarización, diferente manera de entender la educación... parecen ser demasiadas las características que identifican las diferencias entre los sistemas educativos como para pasarlas por alto realizando juicios simplistas a partir de tablas clasificatorias internacionales.

Además, un sistema educativo carga con una mochila, con el peso de su historia, y es difícil comparar por ejemplo un sistema educativo español, heredero de la dictadura franquista y en un país con un altísimo nivel de analfabetismo hasta bien entrado el siglo pasado, con otros países que ya a principios de siglo XX tenían una escolarización para nada comparable con la nuestra y que han vivido un desarrollo histórico bien distinto.

Como hemos ido viendo, estos planteamientos educativos, que nacen en un contexto de plena hegemonía de las ideas neoliberales, llevan implícitas ideas como que la educación debe ser una herramienta orientada a la empleabilidad o que los centros educativos pueden gestionarse siguiendo métodos empresariales, afirmaciones que como hemos visto muchos autores ponen en entredicho. Pero además, nacen del supuesto de que la anterior orientación que tomaba la educación, la llamada escuela comprensiva, habría fracasado; sin embargo parece que realmente nunca se llegó a llevar a cabo en su totalidad una educación de este tipo; o al menos no durante el suficiente tiempo como para valorar sus resultados. En el caso de nuestro país, ni tan siquiera la LOGSE, que a nivel teórico ha sido la ley que más se ha asemejado al ideal de comprensividad educativa, desarrolló este modelo en la práctica ya que, como indica el Colectivo Baltasar Gracián (2013), se obtuvieron resultados muy distintos de éxito o fracaso según los colectivos o las regiones implicadas. Además el fracaso escolar y el abandono prematuro siguieron siendo demasiado elevados atendiendo a las expectativas previas. Asimismo, también consideran que el empeño en dotar de cierta categoría a la FP de grado medio era también subordinar la educación a las necesidades económicas, a los intereses de un mercado laboral que no precisaba de tantos titulados superiores.

Parece por lo tanto que el camino que ha tomado la educación en los últimos años va a seguir también en el futuro y los intereses del sector privado van a estar cada vez más presentes en nuestra realidad educativa. Quizás otro reflejo de esta transformación la tenemos en nuestra comunidad autónoma, dónde el Gobierno autonómico ha permitido recientemente que la universidad privada de San Jorge imparta los Grados de Magisterio, en educación tanto primaria como infantil, en el próximo curso escolar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, P.P. (2007) El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, 16, 9-26.
- Báez, B. F. (1994) El movimiento de las escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. 4, 93-116.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas *Archivos analíticos de Políticas Educativas*. 18, 1-27.
- Bernal, J.L., Vázquez, S. (2013) La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 16, 35-58.
- Briceño, A. (2010) La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 51, 45-59.
- Brown, M. (2001) La tiranía de las carreras de caballos internacionales. En Tomlinson, G., Slee R., y Weiner, G. (2001) *¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. 47-66. Madrid: Akal.
- Calero, J., Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*. 67, 29-42.
- Centro nacional de investigación e innovación educativa (2014). *Boletín de educación*. Consultado el 21/5/2015. Recuperado de: http://educalab.es/documents/10180/62610/Boletin7_Junio2014.pdf/3cf2a163-4924-4a4b-a802-d64e83775d30
- Colectivo Baltasar Gracián. (2013) Los procesos de privatización en la enseñanza *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*. 16, 13-34.
- Díez, E.J. (2003) Ley de calidad: ¿calidad para quién? *Aula de innovación educativa*. 119, 67-70.
- Díez, C. (2010) Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 80-87.
- EFE. (21 de abril de 2015) La número dos de Wert ficha por la OCDE. *Público*. Consultado el 12/5/2015 Recuperado de: <http://www.publico.es/politica/numero-wert-ficha-ocde.html>

- Ball S.J., Youdell D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública. *Internacional de la Educación V Congreso mundial*. Porto Alegre (Brasil)
- Enrique, J. (2009) La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 1, 10-28.
- Garzón, A. (2014). *La Tercera República: construyamos ya la sociedad del futuro que necesita España*. Barcelona: Península.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hirtt, N. (2001) *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Consultado el 5/6/2015. Recuperado de: <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>
- Hirtt, N. (2010) La educación en la era de las competencias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 13, 108-114.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, España, 4 mayo 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, España, 10 de diciembre de 2013.
- Martínez, C., Riopérez, N. (2005) El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-66.
- Merchán, F. J. (2008) De la reforma a la gestión empresarial de la escuela. El giro de la política educativa en España. *Libre pensamiento*, 59, 54-61.
- Merchán, F. J. (2010). La evaluación de centros y profesores como instrumento de la política educativa. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*. 19, 11-15.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PISA 2012: Informe español. Vol. 1. Consultado el 18/4/2015. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I. Consultado el 29/4/2015. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>
- Murillo, F.J. (2003) El movimiento de investigación de la eficacia escolar. *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. 1-36 Consultado el 4/5/2015. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/murillotorrecillaeficaciaescolar.pdf?documentId=0901e72b8176ff0b>
- OCDE. (2015). Consultado el 30/04/2015. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- OCDE. (Sin fecha) El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Consultado el 11/06/2015. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pardo, J.C., García, A. (2003) Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, 39-58.
- Quirós, B. (2010) Panorama de la Educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 2, 40-52
- Ramírez, A. Lorenzo, E. (2009) Calidad y evaluación de los centros educativos no universitarios en Andalucía. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 2, 22-45.
- Rea, J., Weiner, G. (2001) La cultura de culpa y redención. En Tomlinson, G., Slee R., y Weiner, G. (2001) *¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. 31-46. Madrid: Akal.
- Reyes, R. (2009) El Estado del Bienestar. En *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico-social*. 2, 1062.
- Román, M. Murillo, F.J. (2014) Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 1, 5-7.

- Sanz, I., Gil, G. (2014) Pisa para centros educativos. *Revista del Consejo escolar del Estado*. 4, 28-37.
- Segovia, J. (13 de mayo de 2015) La carta de Schleicher y la educación del sentido común. ATTAC. Consultado el 12/5/2015. Recuperado de: <http://www.attac.es/2015/05/13/la-carta-de-schleicher-y-la-educacion-del-sentido-comun/>
- Sevilla, D. (2003) La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de educación*, 330, 35-57.
- Trillo, M. (10 de septiembre de 2013). Andreas Schleicher, director de PISA: «España tiene más profesores, pero no más calidad». ABC. Consultado el 20/5/2015. Recuperado de: <http://www.abc.es/sociedad/20130910/abci-director-pisa-profesores-201309092306.html>
- Tröhler, D. (2009) Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2, 1-14.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*. Madrid: Morata.