

Los test estandarizados como herramienta neoliberal de sometimiento

J. Félix Angulo Rasco

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz

✉ felix.angulo@uca.es

El poderoso neoliberalismo

Entender el papel que de forma creciente están teniendo los test estandarizados (*High-Stake Standardize Test*) requiere que comprendamos en qué dirección se mueven las políticas educativas. Para ello hemos de atender a un contexto fundamental: el de las tres etapas por las que ha atravesado el neoliberalismo en los últimos 40 años. Aunque solo fuera por la sencilla razón de que es el neoliberalismo el sistema político que impera en la actualidad.

Tres etapas son las que distinguen el proceso paulatino, pero implacable, de implantación del neoliberalismo. Una primera, entre 1980 y 1990, se caracterizó por las privatizaciones, la difusión de la ideología del mercado y la aplicación de una política económica monetarista. La segunda, que abarcó desde 1990 hasta 2007, se distinguió por la globalización del mercado (o lo que Ulrich Beck¹ ha denominado “globalismo”).

Si la primera etapa estuvo respaldada por gobiernos conservadores y neoliberales (como los de Ronald Reagan y Margaret Thatcher); la segunda lo estuvo por gobiernos socialdemócratas y laboristas que no solo aceptaron las premisas de sus antecesores -en el campo económico y en relación con la privatización de los servicios sociales- sino que extendieron las consecuencias, ya entonces dañinas, del neoliberalismo².

Por ejemplo, es bien conocido que el presidente Clinton derogó la Ley Glass-Steagall de 1933, que imponía una separación entre la banca de ahorros y la banca de inversiones. Al abolir dicha ley se dejó campo abierto para la fusión de ambos tipos de banca y la utilización del capital proveniente de los ahorros en los mercados financieros a través de productos de algo riesgo como las Obligaciones de Deuda Garantizada (CDOs), los Credit Default Swaps (permuta de incumplimiento crediticio) y, en España, las famosas preferentes.

1 Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós. Barcelona.

2 Véase Steger, M. y Roy, R. (2011). *Neoliberalismo. Una bre-ve introducción*. Alianza. Madrid; y Angulo, J.F. y Redon, S. (2012). “La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad”. *Estudios Pedagógicos*. XXXVIII, número especial 1: 27-46.

Tras la crisis económica de 2008 -con la quiebra del banco Lehman Brothers y las compañías hipotecarias Freddie Mae (*Federal National Mortgage Association*) y Freddie Mac (*Federal Home Loan Mortgage Corporation*)- se abrió un nuevo capítulo para el capitalismo neoliberal. Lejos de entrar en decadencia, ha ampliado su presencia y recobrado una fuerza inusitada que, de la mano del ajuste fiscal y las políticas de austeridad, se puede denominar “capitalismo depredador” o, tal como lo denominaba en portada *The Economist* (15 de marzo de 2014), “capitalismo de amigotes”³.

Al igual que con las etapas anteriores, esta última ha establecido su impronta en las políticas educativas y podríamos señalar especialmente dos de las consecuencias que se han ido implementado. La primera tiene que ver con lo que Ball, S. y Youdell, D. (2007)⁴ han identificado como procesos exógenos y endógenos de privatización. El primero -externo- pretende la apertura de los servicios públicos sociales y de educación a la iniciativa privada; el segundo -interno- implica la adopción de ideas, métodos y prácticas del sector privado para la conversión de dichos servicios públicos en una “compañía-empresa”, incrementando el sentido comercial en su funcionamiento. La segunda consecuencia, muy relacionada con esta última, se orienta a la implantación de un nuevo imaginario social corporativo. Charles Taylor (2006)⁵ definía un imaginario social como el modo en que las sociedades imaginan su existencia social y para Castoriadis (1975)⁶ un imaginario social es clave para sancionar lo que es real y racional. Así pues, el imaginario social corporativo establece como marco de interpretación y de definición de la realidad, elementos y valores derivados del mundo corporativo y empresarial. Y es aquí a donde pretendía llegar, este imaginario resulta esencial para aceptar que nuestras vidas y especialmente nuestros sistemas educativos se adapten y conformen a las necesidades del capitalismo depredador en el que nos encontramos inmersos: un capitalismo de élites extractivas⁷, que segmenta las sociedades profundamente, suprime derechos y que erige a las corporaciones como los ejes de la vida social y política.

GERM (patógeno viral)

El panorama de la política económica y social que acabo de exponer tiene, desde los años 80, su contraparte en la política educativa. Es lo que Pashi Sahlber⁸ ha denominado GERM (*Global Educational Reform Movement*). GERM, según Sahlber, está definido por una serie de características entre las que destacan las siguientes: la estandarización de la educación a través de la centralización de los currículos y su organización en torno a resultados; la focalización en materias supuestamente básicas como la alfabetización matemática y lingüística (es decir, leer y contar), en algunos casos las ciencias y, recientemente, la inclusión de la denominada “educación financiera”; el uso de modelos corporativos para la gestión de las escuelas: la búsqueda de procesos de bajo coste o intensidad en la enseñanza (con lo que se elimina la experimentación y la innovación); y la adopción de políticas basadas en los tests.

El mejor GERM es, sin duda, la LOMCE. En su preámbulo (apartado V) se dice (y cito in extenso):

“Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con

3 Calificativo que define a la perfección la manera en la que han actuado tanto el partido conservador (PP), como el socialdemócrata (PSOE) en este país.

4 *La privatización encubierta de la educación pública*. (2007). Instituto de Educación. Universidad de Londres. (<http://fir-go.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>).

5 Taylor, C. (2006). *Imaginario social moderno*. Paidós. Barcelona.

6 Castoriadis, C. (1975 / 2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores. Barcelona.

7 Acemoglu, D. y Robinson, J.A. (2012). *Por qué fracasan los países*. Ediciones Deusto. Barcelona.

8 Véase <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>

la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo”.

En este párrafo no solo se manifiesta la adhesión inquebrantable a los principios de este patógeno viral en educación, sino que, además, se puede detectar que en realidad este movimiento de reforma educativo pivota básicamente sobre las pruebas estandarizadas.

Medir, estandarizar

Como todos sabemos, la medición en educación supone inevitablemente la reducción de acciones, características y aprendizajes, a una forma objetiva que pueda ser comprobada por un instrumento, normalmente, una prueba test. Por ello, es necesario simplificar el currículo tanto en el sentido de achicarlo para que abarque esencialmente contenidos concretos -fácilmente medibles-, como traducir cualquier elemento del mismo a resultados tangibles. Solo de esa manera es posible aplicar las pruebas estandarizadas, solo así es posible medir. De esta manera, un primer paso siempre se encuentra en acotar el espacio del currículo a aquello que efectivamente puede ser comprobado a través de dichas pruebas. Las pruebas son, en definitiva, las que deciden sobre las disciplinas, los conocimientos y la cultura. Con ello eliminamos el debate político, centrándolo en un terreno meramente técnico y dominado por expertos psicómetras y economistas. La educación de las futuras generaciones deja de ser un tema de política nacional y de valores cívicos, para pasar a ser un mero proceso de elección de instrumentos, pruebas e ítems.

Y clasificar

Pero nos engañaríamos si pensásemos que todo queda aquí, tenemos que preguntarnos todavía el porqué. Es decir, ¿por qué es necesaria la implantación del GERM y de las pruebas estandarizadas? Aquí tenemos que hacer una diferencia entre lo que podemos denominar procesos internos de medición y procesos externos. Un proceso interno supone la aplicación, a lo largo de la escolaridad, de diferentes pruebas estandarizadas (llamadas eufemísticamente en ocasiones, de diagnóstico). Estas pruebas no se aplican a una muestra de centros sino a todo el alumnado de la edad correspondiente en todos los centros de enseñanza del país; son, pues, pruebas censales. Esto es justamente lo que hace el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación)⁹ en Chile, lo que ocurre en muchos estados norteamericanos, tal como ha analizado críticamente Diane Ravitch¹⁰ y lo que se quiere implantar en España, como señala, sin ambages, el preámbulo antes citado.

Al ser pruebas censales permiten elaborar tablas de clasificación de los centros según los resultados obtenidos y con ello poder diferenciar -engañosamente- entre centros de alta calidad y de baja calidad. Una vez implantado el sistema no solo se tendrá a disposición de la administración correspondiente un tremendo instrumento de presión interna, sino que la clasificación misma determinará el futuro del alumnado. Quiero decir con ello que el mismo instrumento permitirá poder demandar a los centros en razón del cumplimiento o no de los resultados y aprendizajes establecidos. A su vez, se clasificará al alumnado de tal manera que dicha clasificación servirá para colocarlos en las distintas

9 Véase <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> SIMCE se aplica al alumnado de los siguientes cursos: 2° EGB, 4° EGB, 6° EGB, 8° EGB y 2° Medio y 3° Medio.

10 Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Basic Books. New York.

vías por las que podrán circular. En ambos casos las clasificaciones no hacen otra cosa que detectar los talentos diferenciados.

Las pruebas externas son más sofisticadas y suelen ser pruebas muestrales. El ejemplo más notorio es PISA, pero también PIRLS (para la lectura), TIMSS (para la matemática), ICILS (para la alfabetización computacional) y otras parecidas. En este caso no se clasifica directamente al alumnado, sino a los países; estableciendo también un *ranking* que se suele asociar a la calidad de su educación. Aunque la presión sea aquí externa, una mala clasificación automáticamente es entendida como un sistema educativo que funciona mal y que requiere profundas mejoras. Mejoras que significan a su vez más pruebas internas y más presión interna sobre las escuelas.

De una u otra manera, los sistemas educativos que sucumben al GERM se encuentran atrapados y sometidos a la lógica del neoliberalismo depredador. El sentido cívico de la educación pública, su valor colectivo, la introducción de las nuevas generaciones en el conocimiento cultural, el desarrollo de la autonomía y de los valores cívicos, es decir, todo lo que hemos considerado importante hasta ahora, desaparece. Los conocimientos instrumentales, los rendimientos, la consecución de objetivos y la obtención de buenas puntuaciones en los test, conformarán entonces un nuevo imaginario social a través del que pensaremos nuestra existencia pedagógica. Este nuevo imaginario social será -porque ya lo está siendo- el que convertirá la educación en un asunto corporativo, en todo caso técnico, pero en ningún caso político, ciudadano y colectivo. Así que deberíamos estar muy preocupados por lo que se nos viene encima con la LOMCE porque una vez dentro va a ser muy difícil salir de esa ratonera. Y si no, al tiempo.