

Nuevas formas de mercantilizar la educación

Julián Luengo Navas y Geo Saura Casanova

Universidad de Granada. Correo-e: jluego@ugr.es Correo-e: geosaura@ugr.es

Ilustración de Flor García

Cuadernos de Pedagogía, Nº 435, Sección Tema del Mes, Junio 2013, Editorial Wolters Kluwer España

Tras la crisis fiscal del Estado del Bienestar, que provocó una fuerte restricción de las inversiones públicas, numerosas reformas de privatización educativa comenzaron a implementarse a nivel global, a partir de la década de los ochenta del siglo anterior, a consecuencia de las nuevas demandas que generaba la globalización económica, en un escenario influenciado por el neoliberalismo.

La privatización educativa es un aspecto central de la privatización de los sistemas de educación públicos y, por ello, ha estimulado el interés de los investigadores sociales. Ball y Youdell (2007) distinguen entre privatización exógena y privatización endógena. La privatización endógena se refiere a los procesos que persiguen convertir los centros educativos en empresas, para lo cual se emplean los siguientes mecanismos: a) los *cuasimercados*, que se basan en la defensa a ultranza de la libertad de elección de centro, para que las familias funcionen como clientes en el *mercado escolar*; b) la redefinición de la figura del director escolar, en un gerente educativo (nueva gestión pública) que trata de desburocratizar el sector público, para hacerlo más eficiente con menos recursos, y c) la gestión de resultados y la rendición de cuentas, que cierra el triunvirato reformista, y a la que dedicaremos nuestra atención.

Gestionar por resultados, establecer rankings y pagar por incentivos

Mostrar/Ocultar



La gestión de resultados se refiere a todas las acciones y procesos que buscan el aumento del rendimiento académico del

alumnado a través de la eficiencia y la eficacia, y la rendición de cuentas (*accountability* en inglés); se interesa por las tareas que se le exigen al profesorado, para demostrar que su trabajo cumple con los requisitos de un patrón de calidad previamente determinado.

Las pruebas de evaluación estandarizadas cobran especial relevancia a nivel global, y PISA (*Programme for International Student Assessment*), la más extendida, mide la calidad de la educación de los países de la OCDE, y otras regiones agregadas, a través de test estandarizados que evalúan lo que Apple (2002) denomina "conocimientos sólidos", esto es, Matemáticas, Lengua y Ciencias, pretendiendo orientar la formación de los estudiantes hacia la adquisición de competencias muy ligadas al mundo empresarial. PISA se asienta en una racionalidad economicista, al partir del efecto positivo entre el alto rendimiento educativo medido por este tipo de pruebas, y el crecimiento económico de los países, actualizando el paradigma del "capital humano" (Hanusek y Woessmann, 2011; Villar, 2012). Estas acciones están apoyadas por organismos internacionales que proponen la combinación de la autonomía y la rendición de cuentas, para la mejora del rendimiento de los estudiantes (OCDE, 2011).

Siguiendo este razonamiento, se puso en marcha en EEUU, en 2002, la ley *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), que responde a un eslogan convincente que facilita legitimidad y aceptación social. Pero detrás de este envoltorio publicista, cada centro asumía la responsabilidad de alcanzar un "progreso anual suficiente" en términos de rendimiento académico. Para lograr tal fin, se estableció una división del alumnado según su origen étnico, estatus económico, género o tener el inglés como segunda lengua (Stobart, 2010), en una clara transgresión de los principios de organización escolar que caracterizan la escuela común, democrática y justa, que quiere formar a ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos.

Las pruebas SIMCE que se llevan a cabo en Chile, país en el que las políticas educativas neoliberales se implementaron en la década de los ochenta, otorgan un valor numérico a los centros escolares como consecuencia de las mediciones estandarizadas en cuarto básico, octavo básico y segundo medio, en las materias de Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales y Sociales, a las que se ha añadido, recientemente, la medición en Inglés en tercero medio. Estas mediciones jerarquizan y distribuyen a todos los centros, a nivel nacional, regional y comunal, con la pretensión de crear un mercado educativo en el que las familias, a las que el Estado les entrega un cheque escolar, puedan hacer uso del principio de libertad de elección de centro.

En España, se están llevando a cabo políticas reformistas similares de gestión de resultados, y se detecta su generalización. Hemos recogido información de dos regiones administradas durante un amplio período de tiempo por gobiernos de distinto signo ideológico, pero que han apostado, en ambos casos, por políticas de privatización encubierta en la escuela pública.

La comunidad de Madrid, desde el año 2005, lleva a cabo la prueba Capacidades y Destrezas Imprescindibles para medir el nivel de conocimientos lingüísticos y matemáticos del alumnado de sexto de Primaria. Los resultados de esta prueba los ha utilizado el diario *El País* desde el año 2008, originando un ranking de los centros madrileños. Esta medida tiene las mismas pretensiones que las pruebas SIMCE en Chile, esto es, satisfacer las necesidades de las familias, ofreciéndoles evidencias de la "calidad" del producto en forma de rendimientos académicos, para que así se sientan más libres en el momento de elegir, en una clara referencia a la retórica neoliberal trasladada a la educación. Pero como afirman Prieto y Villamor (2012), es una medida ineficaz porque los centros no mantienen su posición en el ranking, sino que se produce mucha variación de un curso escolar a otro, por lo que el referente de "calidad" basado en el orden que se ocupa en la lista, pierde su fundamentación técnica.

En Andalucía, el gobierno del Partido Socialista ha sido el primero en incorporar un sistema de incentivo económico en la función pública. Para ello diseñó, en el año 2008, el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos, que contempla la posibilidad de que el profesorado pueda recibir un complemento económico de productividad docente, de siete mil euros cada cuatro años, como recompensa a niveles óptimos logrados en rendimiento educativo, clima de convivencia, implicación de las familias, etc. Este suplemento salarial depende mayoritariamente del rendimiento educativo, medido a través de pruebas estandarizadas de diagnóstico en cuarto de Primaria y segundo de ESO, y en las denominadas pruebas ESCALA en segundo de Primaria. Otro giro privatizador de estas políticas se detecta en el hecho de que es el director del centro

educativo, en una clara alusión a su nueva función como *gestor público*, el que tiene la autoridad para decidir quiénes se merecen dicha recompensa económica (Luengo y Saura, 2012).

Algunas consecuencias de la privatización encubierta de lo público

El discurso basado en la mejora de los resultados, a través de las evaluaciones estandarizadas, tiene la virtud de que es bien aceptado por la opinión pública, pero un análisis más profundo de estas prácticas ponen en evidencia el soporte ideológico en el que se apoyan. Principios como la igualdad, la solidaridad, la participación, la cohesión, la justicia social o el bienestar común, valores que definen y conforman la identidad de la escuela pública para todos y todas, han sido desterrados.

El proyecto neoliberal en la educación introduce la autonomía de los centros y la desregulación de la gestión como principios de actuación, proyectando la idea de que el Estado pierde el interés por el control de la educación pública, para favorecer así la entrada de la iniciativa privada en el mercado educativo. Lejos de perder ese interés, el análisis de las reformas educativas que se están desarrollando, basadas en los estándares curriculares y en el rendimiento académico, señalan que, por el contrario, el Estado se centra en reorientar su posición y su rol como regulador de la educación "desde la distancia". Es más, intensifica su función evaluadora y su posición de poder, al centrar su máxima atención en los aspectos más estratégicos de la educación, que tienen que ver con el control ideológico que se lleva a cabo mediante la prescripción y evaluación de los contenidos estandarizados que todos los estudiantes deben adquirir.

Estos cambios de los sistemas públicos de educación, mediante la introducción de mecanismos de privatización, excluyen las referencias a los principios básicos de la escuela democrática, común para todos, ignorándose para su cimentación el debate público, la opinión social o la participación, y privilegiando la esfera de lo individual y lo privado. Lo que es de todos, lo que interesa al colectivo, esto es, los bienes culturales y los derechos universales, tras una operación de ingeniería social y cultural, se comercializan y se convierten en negocio. Así pues, la educación se "procesa" para convertirla en un producto, en algo que se pueda vender, en un mercado cada vez más competitivo, a los potenciales compradores, o sea, a las familias, que en definitiva son las que tienen la última palabra para determinar la calidad de la educación, basándose, para ello, en la satisfacción que perciben del servicio que les presta la institución educativa. Como se ha demostrado, las familias de clase media (Olmedo y Santa Cruz, 2011) y las mejor posicionadas cultural y económicamente (Viñao, 2012) son las beneficiarias de estas medidas de privatización encubierta.

Las consecuencias para los docentes de esta privatización encubierta de la educación son múltiples. Al profesorado se le exige una mayor responsabilidad en el aprendizaje de su alumnado, pero no se le dota de los recursos necesarios, ni de la suficiente autonomía profesional para tomar sus propias decisiones. Los mecanismos de privatización de la educación convierten el trabajo del profesorado en una tarea que necesita una mejora constante, una aspiración permanente por lograr la excelencia, la calidad y los mejores resultados, en un clima de vigilancia constante que lleva a cabo un agente difuso y lejano (el estado evaluador), al que hay que rendir cuentas y que tiene la capacidad de detectar a los "buenos" profesores y de castigar a los "malos". Una práctica perversa que incentiva y culpa, al tiempo que crea en el alma del profesorado un sentimiento persistente de sospecha y de inseguridad (Ball, 2003) que provoca altos niveles de estrés, angustia, e incluso, impotencia profesional.

Para saber más

Apple, Michael (2002): *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Ball, Stephen J. (2003): "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad", en *Educación y pedagogía*, nº 37 (15), pp. 87-104. Disponible en <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5979/5388>

Ball, Stephen J. y Youdell, Deborah(2007): *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Education International.

Hanushek, Eric A. y Woessmann, Ludger(2011): "How much do educational outcomes matter in OECD countries?", en *Economic Policy*, vol. 26, pp. 427-491. Disponible en http://www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf

Luengo, Julián(2005): Introducción en Luengo, Julián (comp.): *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-México: Pomares (pp. 7-15).

Luengo, Julián y Saura, Geo (2012): "Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16 (3), pp. 111-126. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART6.pdf>

Olmedo, Antonio y Santa Cruz, Eduardo(2011): "El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media: el papel del orden expresivo en la búsqueda de la distinción", en *Papers. Revista de Sociología*, vol. 96 (2), pp. 515-537. Disponible en http://papers.uab.cat/article/view/v96-n2-olmedo-santa_cruz/370

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(2011): "Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿Están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?", en *PISA IN FOCUS*, vol. 9, pp. 1-4. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif9-esp.pdf?documentId=0901e72b8132873a>

Prieto, Miriam y Villamor, Patricia (2012): "Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16 (3), pp. 127-144. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART7res.pdf>

Stobart, Gordon (2010): *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Verger, Antoni(2012): "Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente", en *Docencia*, n^o 46, pp. 4-13. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20120617191850.pdf>

Villar, Antonio(coord.) (2012): *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Bilbao: Fundación BBVA.

Viñao, Antonio (2012): "El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo", en *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 421, pp. 81-86.