

El éxito de PISA y el poder de las clasificaciones

Julio Carabaña

Universidad Complutense de Madrid

Artículo recibido el 27 de mayo y aceptado el 13 de junio de 2016.

RESUMEN

Si fuera usted profesor de Educación Física, ¿aceptaría ser evaluado por el desarrollo corporal de sus alumnos? Y si el evaluador le advirtiera de que el criterio no es válido, ¿insistiría usted aún así en contratarlo? Pues justamente eso hacen los países que participan en PISA con la educación intelectual. ¿Cómo se explica el éxito de PISA? Un factor importante es su elevada calidad técnica; otro su capacidad de fusionar ideologías opuestas; y un tercero la habilidad para no enemistarse mucho con nadie. Pero el elemento decisivo está en la irresistible atracción que ejercen los rankings sobre los contendientes políticos.

PALABRAS CLAVE: PISA; Rankings; Burocracias internacionales; Evaluaciones; Ideologías.

ABSTRACT

PISA success and power of the rankings

If you were a physical education teacher, would you accept to be evaluated by the physical development of your students? And if the evaluator warns you that the criterion is not valid, would you insist in using it? That's what the countries participating in PISA do with intellectual education. How the success of PISA may be explained? An important factor is its high technical quality; secondly, its ability to merge opposing ideologies; and a third element is the skill to avoid problems with participants. But the decisive component of PISA is the irresistible attraction of political contenders to rankings.

KEYWORDS: *Capital*; PISA; Rankings; International Bureaucracies; Evaluations; Ideologies.

El 6 de Mayo de 2014, *The Guardian* publicó una carta abierta dirigida a Andreas Schleicher, director del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). La carta venía firmada por cerca de cien autoridades en materias educativas, la mayor parte de ellos profesores en universidades de habla inglesa; alcanzó notable difusión en la prensa, y fue reproducida y comentada en multitud de foros; contenía diversas críticas a PISA, con algunas propuestas para

mejorarlo. Al final de la carta, los autores plantean la cuestión que Juan Mainer, si bien con otras palabras, me propuso tratar en este breve texto para el último número en papel de *Con-ciencia Social*:

*“No logramos comprender cómo su organización se ha convertido en el árbitro global de los medios y fines de la educación en todo el mundo... Al llevar a muchos gobiernos a una competición internacional por puntuaciones más altas, la OECD ha asumido el poder de conformar la política educativa en todo el mundo, sin debate sobre la necesidad o las limitaciones de los objetivos de la OECD”.*¹

¹ La carta puede leerse íntegramente en: <<http://www.globalpolicyjournal.com/blog/05/05/2014/open-letter-andreas-schleicher-oecd-paris>>. Existe una traducción al castellano de Gerardo Barboza en la revista electrónica de Pedagogía *Odiseo*: <<http://odiseo.com.mx/marcatexto/2014/05/carta-abierta-para-andreas-schleicher-oecd-paris>>. (Nota del revisor de *Con-Ciencia Social*; consultas realizadas en Internet el 10 de junio de 2016).

Me han planteado, y he planteado, esta misma pregunta muchas veces, con insistencia tanto mayor cuanto más claramente he ido viendo la irrelevancia de PISA para las escuelas y para los gobiernos. A primera vista, es una cuestión como otra de Sociología del Conocimiento, esa disciplina cuyos antecedentes remotos se encuentran en la teoría de las ideologías de Marx, cuyos fundadores cercanos son Karl Mannheim y Robert Merton y cuyo objeto son las condiciones sociales en las cuales se generan y se difunden las ideas de todo tipo, desde las científicas a las supersticiosas. Para mí, sin embargo, es más que eso, porque habiendo confirmado, tras no poco estudio, la sospecha de que las pruebas PISA carecen de validez para medir los resultados de los sistemas educativos, no puedo evitar que me resulte particularmente lacerante la universal aceptación de la validez de PISA, más, si cabe, cuando los mismos informes PISA advierten de esa falta de validez. El éxito de PISA resulta tan enigmático e intrigante como el de un crepelo que se vendiera con el aviso (en letra pequeña, pero bien legible) de que no se han encontrado indicios de su eficacia.

La pregunta me resulta urgente, pero, cuando intento buscar una respuesta, me encuentro en la incómoda situación de que mi dominio de esta rama de la Sociología del Conocimiento es muy precario, y cada vez que se me ocurre una explicación pienso que con toda seguridad eso ya está publicado, y mejor, en alguna revista que no llego a leer. Advierto, pues, de que lo que sigue no es resultado de una investigación sociológica, sino sólo la manera en que ve la cosa un sociólogo aficionado.

Partiré para el ensayo de explicación de esta que podríamos llamar “paradoja de PISA” de una distinción obvia: el éxito de cualquier mensaje puede explicarse por las características del emisor o por las características del receptor. El paradigma de Laswell estudia los medios de comunicación de masas desde el punto de vista del emisor: quién dice qué, a quién, por qué medio y con qué efectos. El paradigma de los “usos y gratificaciones” adopta el punto de vista del receptor: qué hace la gente con los medios, cuándo los usa y para qué. Comenzaré por

las características del emisor, aunque, como se verá, resultará que las decisivas son las del receptor.

El emisor

La OECD es una organización internacional sostenida por una sociedad de estados miembros con el fin de producir ciertos servicios; como toda organización, una vez puesta en pie, adquiere una dinámica propia, basada en prolongar su existencia y en aumentar su importancia. Lo principal para la Organización (en realidad, para los que viven de ella) es que se apruebe cada año un presupuesto mayor para actividades cada vez más ambiciosas. Para conseguir estos objetivos, la organización tiene que contentar a sus miembros, más quizá a los que más contribuyen al presupuesto, sin enajenarse a ninguno y procurando siempre un consenso entre ellos. Esto, que puede parecer tan obvio, es una síntesis, quizás no muy rigurosa pero suficiente, de las teorías de la burocracia puestas en circulación desde los años sesenta por teóricos como Buchanan, Tullock, Downs, Olson o Niskanen.

En los ochenta asistí durante tres años a las reuniones bianuales del Comité de Educación de la OECD (de donde luego saldría lo que es PISA) y tuve ocasión de constatar con qué exactitud los funcionarios confirmaban estas teorías. Por boca del director general de Educación de la OECD hablaban menos de una decena de técnicos que intentaban mantener su trabajo e incluso mejorarlo convenciendo al Comité de la relevancia de sus informes e investigaciones. Tras ganar Ronald Reagan las elecciones por segunda vez, fue nombrado representante de Estados Unidos un hombre joven, arrogante y no muy culto enviado con la firme intención de que en la OECD se respetaran los puntos de vista del país que aportaba el 40% de su presupuesto. Fue un pequeño terremoto para el Comité. El presidente, un alemán de tendencia socialdemócrata, propuso crear una ponencia especial para el asunto, que se reunió en una villa junto al lago de Como; el hombre de Reagan organizó un seminario en Washington, y finalmente resultó que el

término *excelencia* pasó a ocupar un puesto destacado en el vocabulario del Comité, que no por ello dejó de hablar de la participación de los padres, las escuelas eficaces y el clima de los centros. Al poco tiempo veía la luz el famoso informe *A Nation at Risk*, elaborado por una Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación, que advertía sobre la decadencia de las escuelas de Estados Unidos y proponía medidas varias para atajarla, todas, por cierto, de bajo coste.

PISA es una unidad sorprendentemente pequeña dentro de la OECD. Su núcleo está formado por menos de diez técnicos jóvenes, que se encargan del análisis de los datos, la redacción de los informes y su difusión. De fuera de la OECD vienen los comités de académicos que acuerdan las directrices de las evaluaciones y aceptan las pruebas. Un director (Andreas Schleicher) los coordina y organiza la difusión de los resultados. Eso es todo. No hay ningún espíritu, ni santo ni diabólico, que los inspire salvo el interés en que PISA siga y crezca, convenciendo cada tres años a más países. No hay duda de que hasta ahora han tenido un éxito notable, por no decir espectacular. ¿Cómo lo han conseguido? Muy sencillo, desde su punto de vista: procurando contentar a todo el mundo, poniendo una vela a Dios y otra al diablo, dando una de cal y otra de arena... El famoso sociólogo Pierre Bourdieu se puso soberbiamente por encima de las ideologías políticas de su tiempo hablando de la mano derecha y la mano izquierda del Estado. PISA no tiene dos manos, pero sí dos lenguas, o por lo menos una lengua con dos timbres, el neoliberal y el socialdemócrata, el economicista y el humanista.

Dice la carta de los casi cien expertos a A. Schleicher que la OECD, como organización dedicada al desarrollo económico, "está naturalmente sesgada a favor de la función económica de las escuelas; pero preparar a los jóvenes para el empleo no es el único papel de la educación, y ni siquiera el principal, que es preparar a los alumnos para la participación en el autogobierno democrático, la acción moral y una vida de desarrollo, crecimiento y bienestar personales". Es un reproche injusto. Los marcos teóricos de las evaluaciones PISA hablan siempre de

que las escuelas deben preparar a los jóvenes para la vida. Cierto que a continuación identifican lo necesario para la vida con el concepto de capital humano, lo cual, efectivamente, suena economicista. Pero es que la OECD define el capital humano en términos muy parecidos a los que echan de menos los firmantes de la carta: "conocimiento, destrezas, competencias y otros atributos ligados a las personas que son relevantes para el bienestar personal, social y económico". Por este orden.

¿Meras palabras? De la definición de capital humano podemos desconfiar. Los comités que han diseñado las pruebas han sido escogidos entre los pedagogos más progresistas de Europa y América.

El responsable de la redacción del marco para la evaluación de Matemáticas fue Jan de Lange, director del Instituto Freudenthal para la enseñanza de las matemáticas de la Universidad de Utrecht. El Instituto Freudenthal lleva el nombre de su fundador, un discípulo de Jan Brouwer, padre de la filosofía intuicionista en Matemáticas. Hans Freudenthal se dedicó en sus últimos años a la didáctica de las matemáticas, campo en el que adquirió renombre internacional como defensor de la una enseñanza "realista" (RME, "Realistic Mathematics Education") basada en tomar como punto de partida la experiencia de la vida cotidiana en lugar del formalismo de axiomas y teoremas. Freudenthal creía que la mejor manera de enseñar matemáticas era que los alumnos las redescubrieran mediante problemas de la vida diaria; para la RME el pensamiento matemático debe derivarse de la realidad circundante y aplicarse a dicha realidad. Salta a la vista el parentesco de esta escuela holandesa con las corrientes constructivistas representadas en España por los movimientos de renovación pedagógica y convertidas en oficiales tras la LOGSE.

La presidenta del Comité de Ciencias fue Wynne Harlen, una pedagoga inglesa que había comenzado su carrera como maestra, dotada de una notable capacidad de movilización y cuyas ideas alcanzaron amplia difusión. Harlen sostiene que el curriculum de ciencias naturales en la escuela primaria debe basarse en unas cuantas grandes ideas

sobre la naturaleza y sobre la ciencia; sus puntos de vista se incorporaron a PISA llave en mano, incluyendo el énfasis en su aplicación a la vida real; pero no a la vida cotidiana, como las matemáticas de Freudenthal (v.gr. el fuego más fuerte no cuece más rápido, no conviene beber alcohol metílico, los fuegos grandes no se apagan soplando), sino a las grandes cuestiones de nuestro tiempo, como la contaminación, la capa de ozono o el calentamiento global. Harlen es bien conocida en España por libros como *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias* (Morata, 2007)².

En cuanto a la lectura, PISA incorporó lo que en el Marco de Evaluación llama el “concepto contemporáneo” de alfabetismo (*literacy*), que viene de una larga tradición de estudios sobre alfabetización de personas adultas iniciada en Estados Unidos y Canadá y extendida luego por toda la OECD, primero para adultos y luego para adolescentes. El autor del diseño PISA en lectura fue Irwin Kirsch, director de los más importantes estudios de alfabetización de adultos en Estados Unidos y a la sazón responsable de los mismos en el Educational Testing Service (ETS) de Estados Unidos. La definición de “literacy” incorporada a PISA, adoptada en su momento por un “comité de expertos de los negocios, la industria, los sindicatos obreros, el gobierno, la investigación y la educación de adultos” junto con el ETS, incluye decididamente todas las exigencias humanistas de los firmantes de la carta: “La literacia consiste en comprender, utilizar, reflexionar sobre y comprometerse con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”.³

Es muy probable que una parte importante de la universal aceptación de PISA se deba a haber llevado esta convergencia entre la teoría del capital humano, que forma parte de los principios fundacionales de la OECD y los puntos de vista constructivistas incorporados a las pruebas PISA, hasta

prácticamente fundirlos. La víctima principal de esta convergencia no son los “objetivos menos mensurables o no mensurables de la educación, como el desarrollo físico, moral, cívico o artístico”, como sostiene la carta de los expertos. PISA no deja fuera estos aspectos más que cualquier examen de los que hacen a diario los profesores. La víctima principal de esta cuasi fusión entre economicismo y progresismo pedagógico son los contenidos curriculares, que PISA deja fuera del capital humano y pretende dejar fuera de la escuela.

Fuera del capital humano. Según PISA, es inútil para la vida todo lo que sus pruebas dejan fuera. Resulta raro que una organización que considera las escuelas desde el punto de vista de su contribución a la economía sostenga que el álgebra, el cálculo integral y todas las matemáticas y las ciencias que se han incorporado a los planes de estudio escolares durante el siglo XX no contribuyen directamente al desarrollo de la economía sino a lo sumo indirectamente, como medios para desarrollar la capacidad de resolver problemas en general. Quizás sea esto consecuencia de que la OECD ha querido ampliar sus perspectivas más allá de la economía y pretende considerar las escuelas en relación con la vida en general, no solo con la productividad. Esta ampliación a la “vida real” incluye no sólo el trabajo sino también el consumo, la ciudadanía, la política y puede que el desarrollo del espíritu. Pero junto con esta ampliación se opera una reducción, que consiste en que “la vida real” incluye únicamente la vida cotidiana, la vida común al trabajador, al consumidor y al ciudadano, excluyendo todo lo particular, que es enviado al limbo de una supuesta “irrealidad”. La paradoja está en que precisamente lo particular, la división del trabajo, es lo decisivo para la economía.

Fuera de la escuela. Ninguna evaluación cubre la totalidad de los objetivos de las escuelas, pero en vez de reconocer esto

² Existen varias ediciones anteriores. (Nota del revisor de *Con-Ciencia Social*).

³ OECD (2010). *PISA 2009 Results: what students know and can do*. Vol. I, p. 24. OECD Publishing. (Nota del revisor de *Con-Ciencia Social*).

como una necesaria limitación, PISA se propone imponer lo que mide como lo único importante. Los contenidos curriculares, las lenguas y la historia, las matemáticas y las ciencias son, si acaso, medios para desarrollar competencias más generales.

El *quid pro quo* entre “el conjunto de la vida” o “la vida en general” y “la vida común a todos”, la reducción del todo a lo común a todos, paradójica desde el punto de vista de la economía, es afín al *quid pro quo* en que incurren los pedagogos cuando pasan de preguntarse por lo que deben hacer los niños en la escuela a preguntarse qué debe hacer la enseñanza básica con los niños. La pregunta centrada en el niño permite responder en términos individuales que se trata de desarrollar las capacidades de cada uno, sea la general de resolver problemas en la vida cotidiana o la particular de jugar al ajedrez, tocar un instrumento musical, aprender idiomas, construir trenes eléctricos o desarrollar juegos informáticos. La pregunta centrada en la escuela invita a responder en términos generales que se trata de proporcionar a todos los alumnos los mínimos necesarios para la vida adulta, en el entendimiento de que aprenderán lo particular en otra parte. Quizá en Internet, donde está toda la información, quizá en escuelas profesionales, quizá en la vida misma. Es en este punto del desprecio de lo particular donde confluyen las definiciones del capital humano, general o abstracto, con corrientes pedagógicas como las de la literacia de adultos, la de Freudenthal o la de Harlen.

No es fácil dilucidar quién ha influido más en esta pretensión de expulsar los contenidos curriculares de la enseñanza, si los doctrinarios de la economía o los de la didáctica. Pero creo que caben pocas dudas de que se trata de un punto de vista apenas defendido en las empresas y profundamente arraigado en las escuelas. PISA sigue aquí la estela de miles de pedagogos y profesores que antes que ella han afirmado la conveniencia, si no la necesidad, de centrar la enseñanza en la resolución de problemas, o en el descubrimiento del saber, o en su construcción, más que en la adquisición de conocimientos; educadores que justifican su doctrina al caricaturizar el

memorismo recordando la lista de los reyes godos, o produciendo metáforas que contraponen el almacenamiento a la actividad o recordando anécdotas sobre genios rebeldes en la escuela, pero que nunca han sido capaces de demostrar seriamente la viabilidad de su propuesta. (PISA, por cierto, no logra demostrar que los resultados en sus pruebas sean mejores cuando los profesores desplazan el énfasis de los contenidos a su aplicación, aunque lo intenta con las Matemáticas en el primer volumen del Informe sobre 2012).

Este equilibrio entre economicismo y progresismo se intenta mantener en la difusión de los resultados tanto como el análisis de los datos lo permiten y a veces un poco más. No hay duda de que los analistas de PISA se ganan el sueldo; por ejemplo, con los datos de 2012 han redactado los seis volúmenes del Informe, más varios estudios monográficos, con un dominio notable tanto de las técnicas estadísticas como del estilo literario impersonal propio de la organización. Del contenido de este pozo casi sin fondo, en el que pocos se aventuran, han seleccionado luego los resultados a difundir en folletos, ruedas de prensa y conferencias, todo ello procurando no herir las sensibilidades políticas dominantes. Ningún equilibrio es perfecto, pero si algún sesgo tiene la divulgación de los resultados de PISA, éste no es de signo neoliberal, sino más bien al contrario: invertir en educación es importante, los sistemas comprensivos son más equitativos y más eficientes que los segregados, hay una preocupante brecha entre chicos y chicas en Matemáticas, la escuela infantil fomenta la equidad y mejora los resultados, la equidad no está reñida con la excelencia, funcionan mejor las escuelas con más disciplina, lo más importante son los profesores, los centros privados no tienen mejores resultados que los públicos una vez controlado el origen familiar de los alumnos, no hay relación entre la competencia entre escuelas y las puntuaciones, la repetición de curso no mejora los resultados, funcionan mejor los sistemas donde las escuelas tienen más autonomía solo si además rinden cuentas... Un largo etcétera puede verse en la serie de folletos *PISA in*

*Focus*⁴. Es cierto que lo relativo a la autonomía y la rendición de cuentas ha gozado de cierta predilección, pero hay que tener en cuenta que es de lo poco positivo que PISA puede ofrecer, y lo que mejor el MECD español podría aceptar.

No siempre, desde luego, se consigue contentar a todo el mundo. Por ejemplo, a la propia OECD. Como los casi cien autores de la carta apuntan, la OECD tiene un interés en el valor económico de la educación. De ahí que haya apoyado siempre la inversión en educación. Sin embargo, el primer informe PISA encontró una correlación mucho menos intensa entre gasto y resultados de lo que se había dicho hasta entonces, y los informes sucesivos han corroborado implacablemente el hallazgo. Los analistas de PISA parecía encontrarse en la situación inversa a la de Balaam, llamados a bendecir pero empujados a maldecir por el ángel de la evidencia empírica. La tesis se ha ido salvando en los sucesivos informes manteniendo la proposición fundamental con cada vez más cualificaciones y reservas. En el Informe de 2012 se escribe: “La puntuación media de los países aumenta con el gasto por alumno, que explica el 30% de la varianza entre países (17% en los de la OECD)... Al mismo tiempo, las desviaciones de la línea de tendencia sugieren que un gasto moderado por alumno no equivale automáticamente a resultados pobres”.

Otro buen ejemplo es el de la comprensividad. En el año 2000, los países centroeuropeos que segregan tempranamente en ramas técnicas y académicas (como Alemania, Austria, Dinamarca, Holanda o Luxemburgo) obtuvieron resultados peores que los países con sistemas comprensivos. PISA aventuró una relación causa a efecto, irritando a muchos alemanes (no solo conservadores) que acusaron a su compatriota Schleicher (director de PISA) de interpretar el informe según su particular ideología. En 2003, sin embargo, los resultados de estos países mejoraron sin que sus sistemas se hubieran vuelto comprensivos (y antes de que

podiera haber surtido efecto ninguna medida política tomada tras 2000), con lo que los informes PISA dejaron de hablar del asunto. No obstante, sigue siendo posible apreciar en los informes PISA un sesgo favorable a la comprensividad; por ejemplo, la mejora de Polonia en las puntuaciones se atribuye a haber retrasado un año la separación entre Bachillerato y FP. En general, los informes PISA muestran una preocupación por la equidad muy superior a la de sus comentaristas, más centrados en las diferencias de puntuaciones entre los países.

Los receptores

En fin, PISA es simplemente una sección o negociado que, igual que la OECD, intenta sobrevivir e incluso medrar “vendiendo” sus estudios a los Estados que la patrocinan y tratando de disgustar lo menos posible. El éxito de cualquier organización de este tipo está en que los estados, y la opinión pública que hay detrás de ellos, acepten sus servicios. La cuestión clave a mi entender no está en lo que PISA dice, sino en lo que la gente hace con lo que PISA dice. Si queremos comprender el éxito de PISA no debemos estudiarlo con el paradigma de Lasswell, preguntando qué hacen los medios de comunicación de masas a la gente; sino que debemos utilizar el paradigma de los usos y gratificaciones, y preguntar qué hace la gente con los mensajes de los medios. Debemos dejar de fijarnos en las características del emisor y preguntarnos para qué pueden utilizar PISA sus potenciales receptores.

A primera vista parece una vía con pocas expectativas: gente muy diversa utiliza PISA de modos muy diversos. Yo podría hablar de lo que hemos hecho con PISA los académicos: utilizar sus resultados como material para nuestras clases (las mías han sido durante estos años *Economía de la Educación y Factores Sociales del Éxito Escolar*, y PISA me ha sido de gran ayuda) y usar sus datos, descargables gratis y sin limitacio-

⁴ Vid. <www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>. (Nota del revisor de *Con-Ciencia Social*).

nes desde Internet (ni siquiera hay que registrarse) para nuestras investigaciones. La carta habla de lo que hacen los políticos, aunque no los mencione en todos los casos. ¿Quién sino ellos podrían originar una escalada en el uso de este tipo de pruebas, limitar la autonomía de los profesores o centrar el curriculum en las pocas cosas que PISA mide, dejando de lado otras como la Educación Física o la Música? Todo, dice la carta, con el fin de conseguir mejoras a corto plazo en las puntuaciones y así escalar puestos en la clasificación de países.

A mi entender, la carta da aquí en el clavo. El clavo son los *rankings*, ligas o tablas clasificatorias. La carta las critica y propone que la OECD desarrolle alternativas de presentación que se presten menos al sensacionalismo. Pero PISA mismo lamenta con frecuencia, aunque quizá también con cierta hipocresía, que la mucha y valiosa información que producen sus estudios acabe sistemáticamente reducida a clasificaciones que los políticos se arrojan entre sí sin mucha consideración por la objetividad y el rigor. El problema es que no es nada fácil encontrar esas alternativas; la prueba es que los casi cien expertos firmantes de la carta no proponen ninguna. Por lo demás, si PISA evitara las clasificaciones, muchos se apresurarían a hacerlas en su lugar. Las clasificaciones son simplemente inevitables: no hay mejor modo de presentar y entender la información.

Ahora bien, si son inevitables las clasificaciones, también es inevitable que los países intenten escalar puestos en ellas. Puesta en marcha una clasificación, el asunto del que trate obtiene más cobertura en los medios y mayor relieve en la opinión pública. Hacer un *ranking* es un eficaz modo de “fijar

la agenda”. Los *rankings* pueden ser usados con gran facilidad en la discusión política. Los votantes tienden a pensar que la posición de su país en la clasificación tiene que ver con el gobierno; los gobiernos tienden a decir lo mismo si la posición es buena; si la posición es mala, quien lo dice es la oposición.⁵ Más aún, el uso partidario de las clasificaciones pasa fácilmente por encima de ellas; por ejemplo, en España todo el mundo justifica su reforma de la educación –sea cual sea, al parecer todos tenemos por lo menos una– por nuestra posición en los últimos lugares de la tabla PISA; da igual que en la tabla aparezcamos más bien por la mitad, como puede ver cualquiera que no quiera ver otra cosa.

La cuestión, pues, es que una vez el *ranking* entra en la discusión política, es imposible dejarlo fuera. Genera la situación que hace ya algunos años el psicólogo George Bateson y sus colegas de Palo Alto (California) llamaron “doble vínculo”. Puedes saber que PISA no sirve para evaluar las escuelas, pero tienes que actuar como si las evaluara porque esas son las reglas del juego y no quieres quedarte fuera del juego. Si rechazas el criterio es que o quieras ocultar tu incompetencia como gobernante o eres un incompetente como opositor.

En conclusión, la carta de los casi cien expertos a Andreas Schleicher plantea la pregunta y además da con la respuesta. Creo que, en efecto, la OECD ha asumido el poder de conformar la política educativa en todo el mundo “al llevar a muchos gobiernos a una competición internacional por puntuaciones más altas”. No sé si la OECD deseaba ese poder, pero parece que le viene dado por obra y gracia del irresistible atractivo político de los *rankings*.

⁵ En los últimos años, tanto el número como el efecto de los *Global Performance Indicators* han crecido muy rápidamente. Cfr. Kelley, J.G. & Simmons, B.A. (2015). “Politics by Number: Indicators as Social Pressure in International Relations”. *American Journal of Political Science*, 59 (1), pp. 55-70.