

SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CRISIS Y LA CRISIS DE LA EVALUACIÓN

La lógica implacable de la actual crisis económica está sacudiendo de manera violenta los sacrosantos fundamentos keynesianos del Estado de bienestar erigido en Europa merced al pacto interclasista que acompaña y sigue a la Segunda Guerra Mundial. Pese a las respuestas y movilizaciones de indignación social que acaecen por aquí y por allá, la actual crisis del capitalismo, de momento, hace reinar una rara y desgraciada paradoja: el hundimiento de un sistema económico concita un retroceso de las clásicas posiciones ideológicas anticapitalistas, dando lugar a un renacido impulso de las políticas neoliberales y de las actitudes mentales reaccionarias que relegitiman la nefasta razón del capital. Por más que ya en Marx y la tradición crítica posterior se apuntara la relación insoslayable entre capitalismo y crisis (y, por ende, la historicidad y caducidad de tal sistema económico), la actual situación económica y social plantea graves dudas acerca de la capacidad de la teoría social crítica y del pensamiento de izquierdas para adelantarse con éxito al futuro y hacer frente con radicalidad y eficacia al presente. Frente a las recetas neoliberales, antes y más ahora, las fuerzas políticas de izquierda se han refugiado en una desesperada defensa de los restos del Estado social, hoy amenazado por las política anticrisis fundadas en el ajuste fiscal y presupuestario, argumentando y recordando para ello los efectos perversos y depresores que produjeron las primeras medidas económicas tomadas con motivo de la crisis de 1929, precedente por su alcance, en verdad, de la grave situación de nuestros días. En aquellos años de hierro los “avisadores del fuego” (intelectuales, como W. Benjamin), fueron capaces de pensar más allá de la lógica dominante y adelantar algunas claves para comprender el vendaval de desolación que traería, en plena depresión económica, el fascismo. Hoy no conviene olvidar esa experiencia como tampoco es recomendable ignorar que las políticas anticrisis más eficaces fueron aquellas que llevaron a la guerra o que se practicaron en su transcurso. De modo que la defensa del actual Estado de bienestar, siendo razonable y adecuada, no debe enarbolarse como la solución de izquierdas (la redistribución vía impuestos de la riqueza social) a un problema de derechas (la desarticulación del Estado social). Las perspectivas críticas han de abundar en una reflexión que, sin desprestigiar las conquistas sociales de las clases populares, extiendan su mirada hacia un horizonte de transformación más amplio, capaz de impugnar las bases argumentativas de la racionalidad capitalista y del modelo económico y social consecuente. Es exigible un pensar antisistema pero también un pensamiento complejo, capaz de ofrecer al malestar social de los humillados e indignados de todo el mundo esperanzas razonables de emancipación. Para ello ha de reclamarse una capacidad reflexiva sensible, sin dogmatismo de ninguna especie, a la inherente complejidad del mundo, a las contradicciones históricas y frustraciones de las experiencias pasadas y presentes de “socialismo real” (desde el comunismo de estirpe soviética a la socialdemocracia europea), lo que obliga a poner nuestra atención en las nuevas fuerzas sociales, tecnológicas e ideológicas que comparecen en la escena internacional.

Por lo tanto, nuestra evaluación de la crisis postula la conveniencia de contemplar las políticas educativas (y dentro de ellas la ingeniería social de la evaluación) en un contexto de reacomodación y arrolladora extensión mundial del *totalcapitalismo*, esto es, de un sistema que reduce la vida social de los seres humanos a la categoría de mercancía. Esta progresiva

metamorfosis de todo lo existente en valores de cambio, posee, en la coyuntura actual, dos dimensiones: por una parte, la progresiva interiorización normativa e institucional por las escuelas y profesorado de la razón instrumental y eficientista del capital, por otra, la contención de los costes de los procesos de escolarización gratuita y universal anejos a la implantación del *modo de educación tecnocrático de masas*. Aquí y ahora la pretendida forja de un sujeto escolar sumiso y resignado con su destino se acompaña de una disminución selectiva del gasto social en educación.

En efecto, existe una relación íntima entre la crisis social y económica y la crisis de la educación o de otros pilares del Estado de bienestar. Este es el punto de partida de todo análisis medianamente informado y no fragmentario, que, sin embargo, ha pretendido hurtarse al profesorado gracias a que la gobernación liberal canonizó y difundió, para la buena marcha de sus negocios, la idea de la escuela como oasis social, concepción ya existente en la tradición progresista (la *escuela como redención social*). Este divorcio entre escuela y sociedad llevaba a pensar que la educación nada tenía que ver con lo global porque tenía su propia ruta, el maestro, en definitiva, debía “mirar hacia adentro”.

En los actuales contextos neoliberales, la educación ha sido colocada en el centro de los debates e incluso en muchos discursos sociológicos informados, ha sido vista no tanto como causa, pero sí como remedio de la crisis. El ilusionismo de la eficacia, del control, de la rendición de cuentas, de las nuevas tecnologías, de la evaluación como estrategia global de mejora, y sobre todo, el nuevo modelo de sujeto emprendedor (empresario, en palabras llanas) que persiguen las actuales leyes educativas, ha pasado a integrar la nueva ortodoxia de los reformadores sociales, ante la que las racionalidades y discursos pedagógicos contracorriente apenas han podido ofrecer resistencia, más allá de la producción de utopías de alcance medio para el consumo escolar.

En todo caso, la evaluación pasa a ser pregonada como técnica omnipotente de control y mejora del sistema, previa destrucción de las formas democráticas y participativas que el profesorado pueda haber desarrollado en su vida profesional. En este juego, el nuevo papel de gestores exclusivos del invento se asigna a las agencias externas al centro, perpetradoras de estándares, a los saberes-poderes académicos y a los dispositivos de coerción inmediata, como la inspección.

En números anteriores de *Con-Ciencia Social*, hemos razonado las claves de nuestra crítica y de nuestra mirada. En primer lugar, la identidad sustancial del ciclo reformista educativo, que implicó la prolongación de la escolaridad en el inevitable *modo de educación tecnocrático de masas*. La asignaturización del currículo y la desactivación real de los conocimientos útiles y críticos se vio sazonada y encubierta por juegos abstrusos de ingeniería pedagógica, tales como los consabidos discursos sobre capacidades, competencias, habilidades, destrezas, contenidos, procedimientos, actitudes, que devinieron en elementos de un consenso “reformista”, a veces implícito, y transpartidario que permeabilizó las políticas de los gobiernos del consiguiente turno bipartidista. En segundo lugar, y no en menor medida, la burocratización de la escuela frente al contexto social y la lucha por la clientela ha desactivado su dimensión sociopolítica, mediante la parcelación de lo público en tres redes de escolarización y la privatización y externalización de servicios pedagógicos y apoyos docentes. En diversos trabajos de *Con-Ciencia Social* se ha desvelado, a más abundamiento, cómo bajo las prácticas de la renovación pedagógica

idealista y de los discursos del adanismo pedagógico se ha “naturalizado” entre el profesorado la racionalidad instrumental y burocrática iniciada en la Ley General de Educación de 1970.

Tras la consumación del ciclo reformista (1970-1990), con los pactos educativos y consensos respectivos, escritos o no, parecía natural el desenlace orientado a institucionalizar alguna metodología correctiva bajo el disfraz del autocontrol y la autonomía. Concluido el ciclo de las grandes reformas, llega el momento de la rendición de cuentas, de la excelencia, ahora mediante el despliegue de nuevos dispositivos de la evaluación aplicada al profesorado y al centro escolar, presentada por las agencias internacionales como el mejor de los caminos posibles de perfección del sistema educativo. La invasión de las estadísticas de PISA y otras, forzando la comparación de realidades totalmente diferentes (que en un primer momento hicieron abstracción de las variables sociales básicas), creó el campo para el despliegue de la evaluación. La rendición de cuentas se puso de moda, edulcorada, ciertamente, respecto a las prácticas iniciales del thatcherismo salvaje. Se propagó además que, como la “educación está en crisis”, este camino de perfeccionamiento debía ser permanente, lo cual resultaba ser un fiel reflejo de las estrategias básicas de la hegemonía neoliberal, para las que no sólo todo está en cambio permanente, en fluidez, no hay valores consolidados, sino que incluso lo más sólido, como la educación, la sanidad y otras conquistas sociales, se pueden desvanecer.

Para extender su hegemonía planetaria, la modernización neoliberal ha diseminado mediante sus agencias y dispositivos, como la OCDE, el FMI, la OEI y el Consejo de Europa, su nueva visión de la educación como herramienta milagrosa de la competitividad, de modo que usando las estrategias adecuadas se han puesto en práctica mecanismos de problematización y mejora (*es precisa una nueva reforma educativa y la mejora de la escuela*), de difusión y propaganda de buenas prácticas y de asesoramiento de programas y metodologías de evaluación y rendición de cuentas. Todo ello acompañado de propuestas de un nuevo tipo ideal de profesorado, lo que incluye la crítica generalizada a sus condiciones de trabajo: vacaciones excesivas, jornada diaria escasa o simplemente deslegitimación de la condición laboral estable derivada de su carácter funcional.

Los nuevos discursos normativos sobre el profesorado y la evaluación se han plasmado en la nueva legislación de la Ley Orgánica de Educación y en la imposición en algunas autonomías de las legislaciones adecuadas a tales fines, vinculadas, bien a la fiscalización personal, bien a la colectiva del centro escolar, asunto en el que han ejercido de abanderados nuestros políticos socioliberales como vanguardia del disparate. Desde luego estas iniciativas han ocasionado contestaciones radicales. Pero para mantener esta amalgama ideológica sobre la evaluación no requiere sólo la difusión o imposición de los mecanismos derivados de los estándares europeos, sino también la convicción e interiorización que provocan los buenos resultados del alumnado tomados ahora como mecanismo de toda medida o de autorregulación del sistema. Por tales razones, el acto final del ciclo reformista puede ser exitoso, si los mecanismos de control y de autorregulación son percibidos con levedad por los sujetos, que sujetos a lo normativo, puedan ver natural el ser protagonistas y registradores de los cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje y éxito del alumnado como indicadores de calidad. Es decir, una vez que los mecanismos de expropiación y autorregulación pasen a ser interiorización biopolítica de los sujetos en el

proceso de educación-producción, y más si esta interiorización se mide en euros. Ello supone apartar la vista de otros indicadores educativos como la tasa de abandono escolar (28,4%) o el descenso al 4,79% del PIB del gasto público en educación.

Pero hemos de advertir, en primer lugar, que los nuevos rumbos que las agencias evaluadoras quieren imprimir a la educación suponen un salto cualitativo sustancial al orillar los indicadores tradicionales por los que podemos decir que un sistema educativo es adecuado o funciona. La nueva mirada que preside estos rumbos y los indicadores usados ya no son educativos, sino empresariales, como puede apreciarse en el caso de la evaluación que desde un enfoque basado en la eficacia y la mejora ha evolucionado para presentarse como un mecanismo de rentabilización y productividad de todo el centro escolar y de la práctica docente individualizada. Esto ha sido posible en parte por la adaptación al campo educativo de algunos mecanismos de gestión empresarial (el modelo de EFQM y otros varios), pensados, como todos los modelos de calidad, para ejercer en primer lugar un control rígido sobre la variabilidad de la producción fabril (atacando el 20% de causas que pueden provocar el 80% de errores, según los argumentos de Pareto) y después para la gestión de los elementos empresariales (misión, visión, proyecto, recursos humanos, etc.) En el caso educativo, es obvio que los resultados, los productos del nuevo modelo educativo-empresarial no pueden ser las mercancías, los tornillos, etc., ni tampoco las personas o los sujetos egresados del sistema con sus aprendizajes y saberes complejos, sino lisa y llanamente las calificaciones del alumnado. Hecha su descontextualización radical (personal y colectiva) éstas ya pueden tratarse como productos numéricos masivos y ser sometidas a todo tipo de medidas y comparativas. Las pruebas y exámenes innumerables se convierten así en el referente fundamental de lo bueno y de lo malo en el sistema educativo. Si aquellas son satisfactorias, las cosas van bien. Si no, como ha sucedido en el Estado de Washington, se debe despedir a un buen número de maestros, acción juzgada modélica en algún periódico español.

De esta manera, la actuación de las diversas instancias de la administración, empezando por las agencias de evaluación, los cuerpos de inspectores, los directores, el personal de apoyo y docentes, tienen como objetivo la expansión burocrática de la “cultura de la evaluación” que persigue buenos resultados, en detrimento de lo realmente importante en la relación enseñanza/aprendizaje, lo que empieza a quedar fuera del interés institucional. Desde este punto de vista, la educación ya no será un proceso de construcción de la personalidad, sino un listado de resultados.

Por otra parte, resulta notorio que las nuevas estrategias de evaluación y mejora no se difunden solas, y que requieren su interiorización en el *habitus* del profesorado a través de dispositivos variados, internos pero también y especialmente externos. La necesidad de asesoramiento y autoayuda flota en los ambientes y en las culturas del “cuidado de sí” (entrenadores, psicólogos, psiquiatras, asesores de todo tipo, etc.) y se nos expenden recetas, en unos casos como remedios para no llorar y tapar el dolor por la muerte de un ser querido o por una catástrofe; en otros, para la reconstrucción y “renacimiento” personal que nos convierten en dioses o princesas, o como terapias de perfeccionamiento o de deconstrucción lacaniana, posibilitando ver la formación y la evaluación como ascesis y mejora. En todo caso, estas estrategias son presentadas directamente a los sujetos para

reforzar su *empowerment*, evitando siempre a los intermediarios sindicales o colectivos, como mecanismos interlocutores, y desde luego eliminando toda posible negociación. Este esquema se quiere trasladar al campo profesional educativo, aplicando condiciones de extrema individualización. En algún caso ya se ha efectuado con resultados catastróficos y conviene ver las consecuencias conocidas en otros sectores laborales.

En definitiva, en este marco importa resaltar cómo los poderes educativos asumen la crisis social y económica para potenciar la metamorfosis del uso y sentido de algunas herramientas clásicas de la enseñanza-aprendizaje; pero debe señalarse, no sin dolor, que esta metamorfosis dirigida por el poder político se efectúa mediante una imposición de los mecanismos de control y de gobernación que han contado con el beneplácito del sindicalismo de régimen, originando fenómenos peculiares como la “evaluación clientelar” que supone manipular los resortes organizativos de los centros, dando todo el poder a la dirección, para que el invento funcione en determinado sentido.

No obstante la hegemonía del pensamiento único de la modernización y la eficacia, se constata cierta pluralidad de discursos y una complejidad de matices en el campo del profesorado. Desde luego debe recordarse que el pensamiento crítico ha sido el más interesado en la práctica de una evaluación democrática, social y participativa. Visto desde un análisis genealógico interesado en el presente, entendemos que los sujetos docentes de hoy se siguen moviendo en contextos de posibilidades e ilusiones cercanas, en poder hacer mejor sus tareas diarias, pero también con cierta prevención a tomar como referencias los proyectos más totalizadores de algunas generaciones anteriores. En todo caso, y aunque los protagonistas no sean conscientes, nos situamos con las luces que tenemos en el campo de la incertidumbre de las luchas políticas. Y es en este campo de lo relativo y lo contingente es donde tales luchas sectoriales cobran sentido para los sujetos participantes, aunque desde nuestro punto de vista es el proyecto cultural crítico el que explica las relaciones entre lo macro y lo micro, lo colectivo y lo personal, en un campo cruzado por las tensiones y posiciones entre la innovación y la evaluación.

A la denuncia indignada de las terapias evaluadoras, vestidas con las galas de una supuesta modernización, Fedicaria nos convoca sin excusas al ejercicio del pensamiento crítico que pretende una recomposición de la profesionalidad en un marco político democrático. Y a este afán cabe añadir la necesidad, en plena política de reajuste presupuestario (recientemente constitucionalizado por los dos partidos turnantes), de un combate sin concesiones a favor de la educación como servicio público. A tal fin debemos poner en crisis la evaluación lo que, por añadidura, contribuye a poner en cuestión las razones de la actual crisis.

Por último cabe hacer algunas consideraciones sobre el contenido de este número 15, que el lector o lectora tiene ante su vista. Como fácilmente puede apreciarse, hemos introducido diversos cambios formales que desde hace tiempo veníamos preparando. En primer lugar, la portada ha quedado diseñada (gracias a la desinteresada amabilidad de Eduardo Anievas Cortines, pintor cántabro afincado en Nueva York) conforme a los tiempos que corren: tiempos de paseantes que deambulan por el incierto desamparo de la gran ciudad más que momentos de consejos obreros dispuestos a la toma del poder. El reloj del pensamiento crítico no ha de pararse y la crítica de la crítica (la reflexión sobre las tradiciones

impugnadoras de la sociedad capitalista) ha de ser un motivo de futuras andaduras fedicarianas. Por lo demás, también nos hemos incorporado a algunas de las convenciones que rigen en el mundo de las revistas impresas, dando cabida a un prestigioso Consejo Asesor, haciendo resúmenes bilingües de las colaboraciones y atendiendo a otras normas que amplían el eco potencial sin dañar el fondo de nuestra revista.

En cuanto a éste, hemos vertido, en la sección *Tema del año*, parte de las colaboraciones que tuvieron lugar en el XIV Encuentro de Fedicaria, celebrado en Madrid durante los primeros días de julio de 2011. *El lugar de la memoria en la educación*, rúbrica que amparó esa reunión, nos sirve ahora como título de este número de *Con-Ciencia Social*. Esta reunión fedicariana aportó, como siempre, el vínculo deseable entre el departir amistoso y la reflexión intelectual. Allí se expusieron investigaciones y experiencias, que tomaron la memoria, en tanto que instrumento cognitivo, interpretativo y ético, como tema principal, aunque no exclusivo. En nuestra página web (www.fedicaria.org), que está en pleno proceso de modificación y realimentación, se pueden consultar el conjunto de los materiales resultantes de nuestro singular simposio. La próxima cita fedicariana será en 2013 (y así volveremos a la cadencia bianual de los encuentros). La de este año ha demostrado que la ya veterana nave de los viajeros de Fedicaria, pese a sus limitaciones, tiene todavía muchos mares y puertos que visitar. El próximo se llama *crítica de la crítica*, o sea, reactualización y revisión de las tradiciones de las teorías sociales críticas de las que nos hemos nutrido.

Los cuatro primeros artículos versan, pues, sobre la pedagogía de la memoria, aunque vista desde distintos ángulos. Raimundo Cuesta (Fedicaria-Salamanca) aborda las relaciones entre memoria y didáctica crítica, mientras que otros dos fedicarianos, Javier Gurpegui y Jesús Ángel Sánchez (ambos de Fedicaria-Aragón) tratan de las relaciones entre memoria y registro visual. A ellos se suma el trabajo de Graciela Rubio, profesora chilena, que toca las formas de construcción del pasado reciente, la dictadura de Pinochet, en su país. Por cierto, en agosto de este años se daba la noticia de la entrega al presidente Piñera de las conclusiones de la Comisión Valech sobre las matanzas y desapariciones de la gobernación pinochetista (40.000 víctimas y 3.065 muertos y desaparecidos). Y mientras...en España se discute, sin perspectivas de final feliz, qué hacer con la tumba de Franco y el Valle de los Caídos. Los previsibles resultados electorales de noviembre vaticinan malos tiempos para la memoria del reciente y más traumático pasado español.

En este número la sección *Pensando sobre...* está dedicada a la figura impar del sociólogo Carlos Lerena Alesón, en cuya producción intelectual tantos fedicarianos aprendimos a mirar críticamente el mundo de la educación. En cierto modo, el muy original e interesante trabajo de Julio Mateos y Vicente Rodríguez Guerrero es un ejercicio de recuperación de la memoria de una de las obras de creación teórica más importantes de los últimos cuarenta años, un tanto olvidada por el perfil crítico radical de sus postulados, poco asimilables por la sociología de la educación al uso.

Finalmente, la sección *Lecturas y textos* tiene como tema central, aunque no exclusivo, la memoria, vista desde plurales campos del saber (historia de la educación, historia contemporánea, filosofía, pedagogía...). Allí podrá leer la persona interesada agudas, enjundiosas y valiosas consideraciones de profesores como Antonio Viñao, Javier Rodrigo, Enrique Martín Criado, Fernando Bárcena, Reyes Mate y Javier Gurpegui. A todo ello se

suma un texto de Eloy Fernández Clemente que comenta el libro de recuerdos escrito en homenaje a nuestra amiga Isabel Mainer (*Vivir la historia para enseñarla*).

Esperamos contar con la complicidad y la lectura exigente de quienes se acerquen a este número de la revista. Por lo demás, queremos insistir en la idea de que es precisa una tarea colectiva de repensar las tradiciones críticas desde el pensamiento crítico. Confiamos que este ejemplar de nuestra publicación contribuya y nos ayude a ello. En el último libro de E. Hobsbawn (*¿Cómo cambiar el mundo?* Barcelona: Crítica, 2011), se termina así: “El liberalismo político y económico, por separado o en combinación, no pueden proporcionar la solución a los problemas del siglo XXI. Una vez más ha llegado la hora de tomar en serio a Marx”. Claro que el Marx al que hay que tomar en serio, como reconoce el historiador británico en otros pasajes de su obra, será muy distinto al que se tomó en serio en el siglo XX. Y lo que decimos del teórico social alemán podemos trasladarlo al conjunto de los autores de las tradiciones críticas de las que nos hemos nutrido a lo largo de nuestro itinerario. Las debemos reconsiderar, reexaminar y reactualizar, volver al ayer y regresar al hoy, como si de un camino de ida y vuelta se tratara.