

ENTREVISTA A JOSÉ ALBERTO CORREIA

Escrito por José Luis San Fabián Maroto

Realización y traducción de la entrevista:

José Luis San Fabián Maroto

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo

LA "EVALUOCRACIA": EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN LA LEGITIMACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN

La evaluación, como conjunto de prácticas y concepciones teóricas dirigidas a dar valor a la actividad y producciones escolares, constituye un dispositivo privilegiado en la configuración institucional y cognitiva de la realidad educativa. Más allá de la diversidad de agentes, metodologías y funciones específicas, conlleva una determinada concepción de lo educativo, producto de la interacción entre dispositivos y disposiciones, que empapa y condiciona el desarrollo de los procesos docentes y administrativos. Este poder configurador del sistema escolar posee unos rasgos propios que configuran lo que se ha denominado "evaluocracia".

José Alberto Correia es doctor por la Universidad de Bordeaux II y catedrático en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto (Portugal). Es Coordinador Científico del Centro de Investigación e Intervención Educativa de dicha Universidad. Especialista en políticas educativas y formación de profesorado, desde donde realiza un análisis crítico de las teorías educativas. Tiene numerosas publicaciones sobre ideologías educativas, ciudadanía y desarrollo local, formación de docentes, violencia escolar, formación y trabajo. Con motivo de la celebración del I CONGRESO IBERO-BRASILEÑO DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, celebrado en Elvas (Portugal) y Cáceres (España) en abril-mayo de 2010, tuvimos a oportunidad de realizar esta entrevista con José Alberto Correia.

- ***En la gestión de los sistemas educativos vivimos una época de "culto a la evaluación", lo que implica el surgimiento de un nuevo dispositivo de gestión y de una nueva clase de poder administrativo que se ha denominado "evaluocracia", ¿cuáles son sus rasgos?***

Los sistemas educativos y su gestión han sufrido profundas transformaciones en los últimos 30 años. La erosión de los principios fundadores del *Estado Educador* y de la regulación centralizada de la educación se ha visto acompañada por el elogio desmedido de las potencialidades de la autonomía de los centros. El contenido sustantivo de esta autonomía ha sido objeto de una definición ambigua; sin embargo, la autonomía siempre se asocia a la responsabilización de los centros y de los profesores por los resultados de la educación, en particular los negativos. Esta relación entre la autonomía y la evaluación se ha fortalecido en los últimos 10 años, llevando a la proliferación de dispositivos de control remoto de los procesos de rendición de cuentas. Me refiero tanto a los dispositivos organizativos, que podemos denominar dispositivos instrumentales, como a los dispositivos y disposiciones cognitivas. Desde el punto de vista cognitivo, se acentuó la tendencia a que la regulación de la educación diese menos importancia a la definición de normas para la acción (donde, como sabemos, la Inspección tenía un papel relevante) y se ocupase más de la imposición de "normas legítimas" para pensar la acción. Desde el punto de vista organizativo, hubo una pérdida de la importancia relativa de los modelos de gestión estructurados en torno a los dispositivos de coordinación de la acción en favor de modelos que buscan principalmente reforzar el liderazgo y los procedimientos de dirección. Desde el punto de vista instrumental, se han producido cambios notables en las herramientas de gestión, disminuyendo progresivamente los instrumentos de persuasión o de socialización profesional y organizacional a favor de los instrumentos para medir el rendimiento y la eficacia.

La centralidad que ha adquirido la evaluación en la gestión de los sistemas educativos ha sido acompañada por el desarrollo, estructuración y consolidación de un conjunto de relatos y protagonistas en el campo de la educación que configuran lo que podríamos llamar "evaluocracia". A través de múltiples y diversificados modos, esta "evaluocracia" es particularmente propensa al desarrollo de un trabajo simbólico en el establecimiento de nuevas figuras y dispositivos institucionales dirigidos a una reconstrucción del campo.

Desde el punto de vista simbólico, su existencia se refleja al promover disposiciones subjetivas conducentes a la aceptación tácita e implícita de que las unidades, las dinámicas y los procesos educativos sólo existen si se evalúan, es decir, su existencia y cualidades dependen de un reconocimiento exterior, o si queremos, sólo existen si son reconocidos y registrados por una actividad que les es extrínseca. Este efecto de la simbolización de la educación es por lo menos paradójico en la medida en que, como reconocen los profesionales de la educación y la investigación educativa, las dimensiones más importantes de la acción educativa son reconocibles sólo desde su interior, escapando en gran parte a la mirada de las evaluaciones externas.

A su vez, la "evaluocracia" institucional está en el origen del desarrollo de una red de tecnócratas de la evaluación, una red de expertos especializados en evaluación que producen un lenguaje "sofisticado" y muy especializado que sólo muy remotamente hace referencia a las prácticas de evaluación desarrolladas y, más remotamente, a la actividad educativa cuyos productos se proponen evaluar. En este campo queremos destacar los cambios producidos en las modalidades de intervención de la Inspección y la readaptación de los referentes identitarios de los gestores escolares.

Como se sabe, hasta mediados de los años 80, la Inspección se había ocupado principalmente de asegurar la conformidad de las prácticas a las normas de acción legítimas, accionando modalidades de intervención jurídicas y pedagógicas de acuerdo con las tradiciones de los diferentes contextos nacionales. Sin abandonar definitivamente esta preocupación, desde la segunda mitad de los años 90, la Inspección comienza a ocuparse de la evaluación de las escuelas y de los maestros (tanto de la evaluación interna con la externa), contando con un importante apoyo de los investigadores (algunos de ellos procedentes del área de Ciencias de la Educación), responsables en el campo de la investigación educativa del desarrollo de dinámicas donde las facultades críticas se fueron diluyendo ante el dominio de las instrumentales.

El carácter instrumental de la "evaluocracia" se manifiesta en la multiplicación de situaciones, pruebas e indicadores de evaluación que conforman lo que podría llamarse el paradigma de la medida, donde de forma incontrolada se mistifican las potencialidades de la mirada exterior y distante como único instrumento que nos da acceso a la realidad. Se produce así un predominio sin precedentes del paradigma galileico en la producción de saberes educativos y, en consecuencia, una intensa descalificación de las potencialidades heurísticas de las epistemologías de la escucha y de los informantes, base de los paradigmas narrativos.

En síntesis, diríamos que la existencia simbólica, institucional e instrumental de la "evaluocracia" se sustenta y adquiere relevancia en su pretensión de crear la ilusión de que sería posible la producción de un conocimiento completo de la realidad y que este conocimiento permitiría la mejora de la actividad educativa mediante una manipulación y articulación planificada y funcional de las cualidades de sus protagonistas. Se entiende así que, en este contexto, el ámbito de la educación fuera expulsado de la "ciudad humana" donde podía ser debatido políticamente, para anclarse en el "reino de la naturaleza" donde es predominantemente pensado desde la razón funcional. La subordinación de la argumentación política a la argumentación estadística es uno de los efectos más llamativos de esta "evaluocracia" que, como conviene señalar, tiene una presencia global y mundializada a pesar de que sus expresiones nacionales obedezcan a la idiosincrasia y ritmos influidos por tradiciones pedagógicas y dinámicas estructurales específicas.

- ***Las propuestas de evaluación se justifican frecuentemente al servicio de la calidad, de la excelencia, de las necesidades de los usuarios o, ahora que vivimos una***

crisis económica, del ahorro de recursos, e incluso como ejercicio de transparencia en una sociedad democrática. ¿Qué hay de cierto en estas afirmaciones?

Como hemos sugerido, el régimen actual de gestión de los Sistemas Educativos se mantiene y legitima a través de una nueva narrativa que, en general, lleva al campo de la educación el "nuevo espíritu del capitalismo", tal como es caracterizado por Luc Boltansky y Eve Chiapello. La demanda de calidad total es el núcleo central de esta narrativa. A su alrededor circula un conjunto de nociones tales como excelencia, autonomía, evaluación, satisfacción de las necesidades, reconocimiento del mérito, etc. Las características de este universo discursivo lo hacen especialmente proclive al ejercicio de un efecto de seducción entre los receptores, lo que resulta en parte del hecho de permitir apropiaciones aparentemente polisémicas y así garantizar la estabilización de una especie de inconsciente colectivo y un sentimiento de pertenencia institucional. Además de facilitar una apropiación polisémica que le permite abordar todos los problemas sin dar respuesta a ninguno, este inconsciente colectivo implica la conveniencia de trasladar al espacio educativo una armonía universal apoyada en la aceptación tácita de un proyecto de sociedad basado en un modelo de mercado, tal como lo concibe Adam Smith, donde las relaciones sociales se ven como relaciones interindividuales, dejando a las instituciones educativas el papel de facilitar el encuentro entre personas que buscan la formación y las que la ofrecen. En este modelo subyace la idea de que las relaciones son exclusivamente relaciones interindividuales, relaciones que tienden a ser armoniosas y simétricas, donde las dinámicas sociales productoras de desigualdad serían una manifestación del mérito y de la competencia entre los actores individuales.

Importada del mundo comercial, esta definición del ámbito educativo conduce a que las tensiones existentes entre las preocupaciones relacionadas con las desigualdades sociales y aquellas que buscan preferentemente preservar la libertad y la expresión de las iniciativas individuales, se resuelvan a favor de estas últimas, no siendo, por tanto, consideradas como tensiones que deben ser gestionadas. El ideal de la democracia se confunde, así, con el ideal de la transparencia y la armonía, alejándose de la idea de la imperfección y de la gestión sensata del conflicto, omitiendo que las condiciones de existencia de la democracia presuponen la coexistencia de la heterogeneidad y la diversidad de puntos de vista.

Esta definición de lo educativo también utiliza frecuentemente argumentos de carácter economicista (como el coste/beneficio), como paradigma de una economía de la educación que inhibe la producción de un "discurso económico en educación" socialmente fundamentado; en el que importa, más que valorar los beneficios resultantes de las inversiones materiales, considerar los costes sociales y simbólicos resultantes de la falta de inversión. Cuestiones como cuáles son los costes en términos de desintegración social, de ordenación del espacio o del respeto de los derechos sociales, que supondría el cierre de escuelas en el medio rural, no caben en este discurso economicista que sólo es capaz de afrontar este problema en relación a los costes medios derivados del funcionamiento de las escuelas en las zonas rurales.

- ***La evaluación aplicada al campo de la educación puede tener muy diferentes finalidades (control, formación, acreditación, etc.), pero parece que todas ellas suelen pasar (o llegar) a un terreno común: buscar déficits y acusar a sujetos individuales de esos déficits. ¿Por qué ocurre esto? ¿es inexorable?***

Después de la segunda crisis del petróleo a finales de los 70, las políticas públicas impulsadas por las sociedades capitalistas occidentales han experimentado profundos cambios. Al principio se presentaron como cambios en la superficie con el fin de reajustar el paradigma del Estado del Bienestar keynesiano y, en segundo lugar, estos cambios se han profundizado y legitimado por medio de un nuevo paradigma, el denominado paradigma neoliberal. En cuanto a las prioridades asignadas a la regulación de las relaciones entre lo económico y lo social se reforzaron las tendencias para subordinar lo segundo a lo primero. A nivel institucional se observó una tendencia a la "privatización" de estas políticas mediante el fortalecimiento de concertos entre lo público y lo privado legitimados por la idea de que ambos prestaban servicios públicos y, por tanto, se beneficiarían legítimamente de los fondos públicos y, más tarde, reforzando la tendencia a promover la financiación privada, donde la relación del usuario con los servicios públicos se convierte en una relación de clientes financiados por el Estado. En

el plano simbólico, estos cambios fueron acompañados por la propagación de la idea de que las denominadas víctimas del progreso eran en realidad víctimas de sí mismas, de su incapacidad cognitiva y motivacional, es decir, que carecían de formación.

Sin pretender hacer una caracterización detallada de los efectos de estos cambios, es importante, sin embargo, recalcar que dieron lugar a una redefinición de la situación de los derechos sociales, cuyo disfrute pasó a depender de los procesos de negociación, el abandono gradual de las preocupaciones políticas en la lucha contra las desigualdades y las injusticias sociales a expensas de las políticas para la preservación de la cohesión social, y por una fuerte institucionalización simbólica de la vida social acompañada de un debilitamiento de la solidaridad social y, en consecuencia, un incremento de las dinámicas de la responsabilización individual.

Este contexto político, el campo de la educación y la formación se vieron afectados por un conjunto de nuevas normas y cambios estructurales que derivaron en una expansión y contracción simultáneas del trabajo educativo y pedagógico. Por un lado, la tendencia hacia la individualización de los problemas sociales ha llevado a su pedagogización, una pedagogización que ha legitimado un proceso de expansión de lo educativo tan intenso que en él interviene legítimamente una pluralidad de actores sociales, al mismo tiempo que realiza el valor educativo de numerosas actividades sociales. Son hoy evidentes los signos para atribuir un valor educativo tanto a las actividades represivas como a las que destacan las dimensiones educativas de las actividades productivas o de aquellas que legitiman pedagógicamente la propaganda política o su propia publicidad. Este proceso de expansión sin precedentes del campo de lo educativo condujo a una banalización de lo pedagógico, a una extensión de los intervinientes en el campo educativo y, en consecuencia, a la producción de dinámicas donde los educadores tienen una influencia cada vez menos relevante en la estructuración del campo educativo.

Por otra parte, la construcción discursiva de la sociedad educativa fue acompañada por una tendencia a reducir lo educativo a lo escolar, debido en parte al proceso de escolarización de la Educación de Adultos y de la Educación Infantil, o sea, de los espacios educativos institucionales que, por mantener una relación ambigua con el ámbito escolar, fueron más propensos a la renovación de la enseñanza y del propio campo escolar.

Al no ser explicado o justificado por razones de naturaleza cognitiva, este proceso de pedagogización y escolarización social forma parte de la institucionalización de nuevos dispositivos de control social y de gestión de las voluntades individuales. De hecho, la escolarización de la formación que guarda una relación más directa con el mundo del trabajo o el mundo de la exclusión social, además de haber sido objeto de un crecimiento sin precedentes, ya no permite, más que aparentemente, asociar la educación con el progreso social o con la promoción individual, sino que se inserta en un conjunto de dispositivos de gestión de la precarización de los estatutos profesionales y/o sociales, de dispositivos de prevención de las trayectorias conducentes a la marginalidad social. Al mismo tiempo, este proceso de la escolarización de los problemas sociales tiende a "naturalizar" el desarrollo de "subjetividades sociales" donde las llamadas víctimas del progreso son definidas como víctimas de sus propias deficiencias en el plano cognitivo y motivacional.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que los actuales modos de formación se piensan cada vez más adoptando modelos flexibles capaces de proporcionar el encuentro entre los que "ofrecen una formación" y los que tratan de satisfacer sus "necesidades", entenderemos mejor la importancia del papel que la formación desempeña en la promoción de una "ideología del déficit" que legitima la difusión de concepciones ortopédicas de la formación. Sin duda, esta ideología es reforzada y reproducida por la difusión de dispositivos, instrumentos y normas para una evaluación que jerarquiza a las personas clasificándolas en función de sus déficits.

- ***El campo de la evaluación educativa es un campo de acción, de intervención, pero también de análisis. En este sentido, es un campo privilegiado para analizar la disociación y contradicciones entre lo administrativo y lo pedagógico...***

La relación entre lo docente y lo administrativo siempre ha estado marcada por una fuerte ambigüedad productora de un conjunto de tensiones más o menos intensas y visibles. Esta coexistencia de dos formas de definir lo educativo implica, en parte, diferentes modos de definir el trabajo cognitivo y asignar propiedades sustancialmente diferentes a los seres y a sus relaciones.

En efecto, la definición administrativa del trabajo educativo tiende a considerarlo como un trabajo eminentemente previsible y susceptible de ser programado de acuerdo a las reglas de la planificación de sistemas de acción a distancia, lo que implica una relación de exterioridad y de anticipación entre la coordinación de la acción y su desarrollo. Estas son condiciones imprescindibles para poder atribuir a los seres educativos las cualidades de las cosas y para postular que su existencia es preferentemente una existencia funcional, que se justifica desde su pertenencia al Reino de la Naturaleza.

A su vez, los modos de la educación y del trabajo cognitivo implican un reconocimiento de la acción próxima, la existencia de un régimen de familiaridad y de una complicidad que lo hacen irreductiblemente impredecible e impiden su completa descripción desde su exterior. En este contexto, la existencia de lo educativo está indisolublemente unida a la posibilidad de constituirse en una acción argumentada y, por tanto, tiene un estatuto epistemológico construido a partir de su pertenencia a la ciudad humana, lo que implica que se reconozca que su proceso de producción siempre incorpora la producción de las condiciones relacionales que lo hacen posible. Se podría decir que, perteneciendo a dos mundos distintos y a la vez incompatibles, el campo educativo adquiere distintas configuraciones dependiendo de las formas en que se asegura una compatibilidad, siempre precaria e inestable, entre estos dos modos de existencia.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que los actuales mecanismos de evaluación se basan en el supuesto de que, en teoría, hacen posible una descripción completa de la educación, comprenderemos mejor que la "evaluocracia" actual produce un conjunto de paradojas derivadas en parte del hecho de querer cerrar el debate argumentado oponiéndole una supuesta narrativa de los hechos -una representación de lo educativo que se reduce a estadísticas e indicadores-, mientras que el ámbito social donde se aplica esta narrativa debe su especificidad a la imposibilidad de poder ser totalmente narrable desde su exterior. Se diría, por tanto, que los actuales procedimientos de evaluación no se limitan a dar cuenta de la realidad, o de alguno de sus segmentos, sino que producen y difunden una representación simbólica de esa realidad evaluable, que a menudo entra en conflicto con la propia realidad que pretende representar, en la medida en que el trabajo pedagógico y educativo se encuentran en una relación de transgresión simbólica. Así, la existencia de lo pedagógico es potencialmente dependiente de la capacidad de transgredir su definición administrativa, debido a que la administración de lo educativo no se vincula definitivamente a su definición administrativa, sino que se ocupa básicamente de los procesos de conciliación de dos modos incompatibles de existir lo educativo.

La reapropiación del concepto de tensión entre lo educativo y lo administrativo que considero indispensable para tematizar la dimensión educativa de la administración escolar implica, por tanto, un trabajo de explicitación de las dimensiones invisibles e intangibles de la acción educativa que, como sabemos, son ignoradas por los dispositivos actuales de evaluación. Pero también implica el desarrollo de un trabajo compartido, capaz de apoyar y estimular la construcción de colectivos de trabajo profesionalmente pertinentes.

En este campo, la multiplicación de algunos de los dispositivos alternativos de evaluación es especialmente relevante. Su importancia, sin embargo, no deriva del hecho de que puedan contribuir a una evaluación más rigurosa, sino más bien de su capacidad para profundizar en la democracia y en la participación en los espacios educativos. Me refiero en particular a los dispositivos de autoevaluación institucional como los desarrollados por Manuela Terrasaca, a la noción de la escuela como organización de aprendizaje desarrollada por Antonio Bolívar, al trabajo sobre las memorias institucionales tal como es conceptualizado por Manuel Fernández Cruz, o la noción la calidad negociada y antinormativa de la Escuela Pública como es concebida por Luis Carlos de Freitas de la Unicamp de Brasil.

Lo que todas estas perspectivas tienen en común es entender que el propósito de la evaluación no es la evaluación, sino la profundización de la democracia en la escuela y el desarrollo de colectivos profesionales consistentes, diversos y ricos, que, siendo capaces de profundizar en el debate, la controversia y la argumentación, articulen de manera decisiva la educación con dinámicas y problemáticas inscritas en la ciudad humana.

- ***Suele ocurrir que los grandes principios de las agendas de política educativa de los gobiernos, incluidos los socialdemócratas, chocan con la gestión interna que se aplica a la hora de llevar a la práctica dichos principios en el seno de las instituciones educativas, ¿a qué es debido?***

Existe la tendencia a considerar que los principios definidos en las agendas de las políticas educativas son intrínsecamente buenos y socialmente justos. Las dificultades a las que se enfrentan estas políticas en su aplicación son, de esta forma, imputadas a los intereses corporativos que configuran los contextos locales de su aplicación, que son más propensos a su reproducción y conservación que a la adaptación y producción de cambios e innovaciones. Se supone, pues, que el ámbito de la macro-política, por no ser permeable a los intereses particulares, genera dinámicas que, por ser desinteresadas, expresan un interés común; mientras que el campo de las micro-políticas constituye un campo de batalla por el poder y es la expresión de los intereses particulares siempre inconfesables.

Aunque se apoya en nuevos recursos argumentales, este modelo explicativo no es nuevo. En los años 60 y 70, se desarrolló a través del uso indiscriminado del concepto de resistencia al cambio por parte de los docentes, y hoy se sostiene en la idea de que los actores locales, al no poder lograr sus intereses estratégicos, muestran un déficit de formación (formación cognitiva o motivacional) o, utilizando una retórica más posmoderna, un déficit en el espíritu empresarial.

Parafraseando a Karl Marx, se diría que la historia parece repetirse: primero como farsa y después como tragedia. La farsa de los 60 y 70 se apoyaba en la idea de que la transformación de los sistemas educativos sería consecuencia de la difusión de las grandes reformas educativas asociadas a una formación del profesorado que le dotase de las competencias requeridas para que esa difusión no fuese entendida como una amenaza. La tragedia del siglo XXI parece tener efectos sociales más nefastos. Dada la resistencia de los jóvenes al intenso proceso de escolarización al que están sujetos, lo que es una manifestación de su incapacidad para conciliar su condición de joven con la de estudiante, asistimos a una intensificación de la escolarización que también se hace más larga. Sin embargo, no es ajena a este proceso de "alumnización" de la juventud la aparición de figuras de resistencia reflejadas en el abandono escolar, mediante la adopción de modelos de conducta que permiten invisibilizar la presencia de los jóvenes en la escuela, o sea, que les permiten estar en la escuela sin estar realmente con la escuela, o incluso la aparición de modelos de comportamiento que, siendo más adaptados a su condición juvenil, se expresan a través de una variedad de figuras de indisciplina y, algunas veces, de violencia escolar. Este conjunto de fenómenos que son una manifestación de la fragilidad del orden escolar también son expresión de la existencia de otro orden social en la escuela que sólo se puede "ignorar" para no ponerse a sí misma en cuestión. Esta relación desencantada de los jóvenes con la escuela y con su condición de alumno se expresa de una forma más dramática en el aumento de suicidios entre los jóvenes y la tendencia a que este aumento se asocie regularmente a la incompetencia de los jóvenes y a sus déficits de escolarización y de socialización escolar.

Por parte de los profesores, el drama se manifiesta por el crecimiento exponencial de las enfermedades profesionales como la depresión, la desilusión y el sufrimiento profesional y, más recientemente, por un crecimiento sin precedentes de solicitudes de jubilación anticipada. Simbólicamente la profesión docente se presenta como una profesión donde la condición de la felicidad personal parece ser inversamente proporcional al tiempo de servicio prestado o a su edad.

En mi opinión, esta situación deriva en parte de la acción combinada de una serie de tendencias estructurales de los sistemas educativos actuales, entre las que quiero destacar:

1) La amplia difusión de la idea de que la escuela tiende a constituir la solución a todos los problemas sociales. La multiplicación exponencial de los encargos asignados a la escuela es el efecto más visible de la aceptación de esta idea. Es importante destacar que las nuevas funciones asignadas a la escuela no han contribuido a la reconstrucción de la educación vista como una utopía realizable, al contrario, han sido formuladas dentro de una lógica aditiva, contribuyendo a la degradación de las condiciones del ejercicio de la profesión docente. En realidad, el reconocimiento de la imposibilidad de la misión educativa está estrechamente vinculado a la producción de subjetividades profesionales deficitarias y ocupadas en la gestión de la tensión entre el exceso de atribuciones y la falta de retribuciones, normalmente de retribuciones simbólicas.

2) La propagación de la idea de que la escuela es un "bien común" incuestionable, lo que inhibe el reconocimiento de que ella es parte de los problemas que se supone debe resolver y por lo tanto el reconocimiento de su modo de existencia problemático pidiendo cambios consentidos. Por otra parte, este modo de definir la escuela la hace una institución impermeable a las sensibilidades que la estructuran y por ello incapaz de adaptarse a los cambios de los contextos y de las personas que los habitan, cuya heterogeneidad pide una mayor atención a la creación de normas institucionales y cognitivas alternativas.

3) La propagación de la idea de que los problemas de la escuela se resuelven con más escuela. El fortalecimiento de las tendencias mencionadas en 1) y 2) son responsables del desarrollo de dinámicas paradójicas donde la acumulación de los síntomas de la erosión del orden y de la legitimidad escolar sirven de pretexto al desarrollo de políticas educativas basadas en la hipótesis de que la crisis de la escuela se resuelve con más escuela. Ahora bien, si tenemos en cuenta que el proceso de erosión de la escuela apela a una desescolarización de la vida, incluyendo la vida en la escuela, comprenderemos mejor las razones por las que esta hiperescolarización sólo ha exacerbado los problemas que se propone resolver.

4) El fortalecimiento de las tendencias para que la legitimación de la acción educativa se realice exclusivamente por sus resultados "visibles", hace a la institución escolar impermeable al trabajo narrativo de las vivencias y las subjetividades. De hecho, el refuerzo de las lógicas tendentes a imponer un orden cognitivo en la escuela que no admite otro trabajo narrativo que el congruente con la descripción organizacional de las dinámicas socioeducativas, inhibe el desarrollo de un trabajo narrativo en la escuela atento a sus producciones subjetivas y relacionales, o sea impide el desarrollo de una narratividad que, atenta a los procesos de producción de cogniciones, subjetividades y relaciones sociales, podría contribuir al reconocimiento de las dimensiones estructurantes del propio trabajo educativo. El déficit de narrativa, resultante de los excesos de las narrativas funcionales, ocupadas en la eficacia, aumenta la alienación tanto del trabajo de los profesores como de los estudiantes, exacerbando la ineficacia de su acción y generando dinámicas profundamente implicadas con la gestión y el ocultamiento de los sufrimientos individuales y profesionales.

• ***Evaluación y autonomía parecen ir asociadas: la autonomía es un requisito de la evaluación y la evaluación se plantea como un contrapeso a la autonomía. De hecho, se tiene a dar mayor autonomía a los procesos (cómo conseguir algo) desplazando el control a los resultados. ¿Qué consecuencias tiene esta tendencia de la evaluación de resultados en los centros educativos?***

Quiero hacer algunas observaciones preliminares sobre el concepto de autonomía. En la retórica educativa actual el concepto de autonomía está estrechamente vinculado a la noción de rendición de cuentas y a la idea de que los actores e instituciones sociales serían tanto más autónomos cuanto mayor sea el grado de libertad para determinar las acciones que desarrollan. Al involucrar a los servicios públicos a los que se aporta un conjunto de medios, esta concepción gradual y autodeterminada de la autonomía entiende que las instituciones "autónomas" deben rendir cuentas y, por eso, deben someterse a procesos de evaluación más o menos complejos. En este contexto, hay una fuerte relación entre autonomía y evaluación, de forma que la evaluación se considera principalmente como un conjunto de instrumentos más o menos fiables para dar cuenta de productos previamente codificados, en una lógica dominada

por el régimen del cálculo, inductor y legitimador de las actuales concepciones contables de la educación.

Creo, sin embargo, que es útil a efectos analíticos separar la noción de autonomía de la de autodeterminación para asociar el concepto y las dinámicas de diversificación y complejización de las dependencias. La autonomía, en este caso, es una construcción que, al no ser definitivamente otorgada, no implica la desaparición de los regímenes de monodependencia y el desarrollo y profundización de la pluridependencia. También podemos admitir que esta noción interactiva de autonomía se asocia con una noción interactiva de evaluación, caracterizada por el énfasis puesto en el sistema de pertinencia en detrimento del sistema de medida, por el hecho de promover mecanismos de evaluación como alternativa a la proliferación de instrumentos, por subordinar la supuesta objetividad y el rigor a los procesos de producción de sentido y por su tendencia a producir relaciones densas, diversificadas y participativas antes que a obtener juicios de valor sobre productos prefijados.

La relación entre la evaluación y la autonomía por lo tanto puede establecerse en torno a dos registros que responden a lógicas irreductibles y que se basan en dispositivos técnicos, concepciones epistemológicas y dinámicas sociales distintas.

En un registro de la eficacia prevalece el régimen de la externalidad, la unidimensionalidad, la acción planificada, la medida y la eficacia de los medios. El campo educativo es definido a imagen del mundo de la contabilidad, donde los seres que lo habitan son considerados básicamente entidades técnicamente manipulables. Su evaluación y su gestión no es sensible a la especificidad de estos seres, no permite permeabilizar las dimensiones pedagógicas de lo educativo.

El régimen de pertinencia, a su vez, no es compatible con el establecimiento de una relación de exterioridad distante, sino que implica el desarrollo de una exterioridad interior, cómplice y próxima (en sentido freudiano), privilegia la multidimensionalidad, se basa en la acción negociada y cercana, ocupándose de promover políticas de sentido y de humanizar la acción. Los seres que habitan en la educación y la enseñanza son también reconocidos en sus producciones inmateriales, en sus producciones relacionales y cognitivas, por su capacidad de producirse produciendo la propia acción en que están involucrados.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que la actividad educativa desarrolla un tipo de trabajo donde es fundamental sobre todo enfatizar el trabajo que los sujetos realizan sobre sí mismos, a través de la mediación de los otros y del conocimiento, comprenderemos mejor la importancia que en este campo tiene el prefijo "auto" (auto-educación, auto-evaluación, auto-organización, etc.) y las razones por las que la evaluación y la gestión no se pueden disociar del contenido específicamente pedagógico del trabajo escolar. También entendemos las razones por las que la definición contable de la educación arroja más ignorancia acerca de la educación que claridad sobre las razones por las que la supervivencia de esta definición depende estrechamente de la posibilidad de que sea habitualmente transgredida por sus protagonistas.

- ***Ante este contexto, donde predomina el "paradigma de la medida", ¿qué posibilidades tienen de desarrollarse modelos alternativos de evaluación, como pueden ser los modelos de autoevaluación institucional o los de evaluación democrática? A partir de su análisis, podemos deducir que un cambio profundo en la educación requiere un uso alternativo de la evaluación; pero la búsqueda de usos alternativos de la evaluación requeriría algo más que nuevas técnicas o métodos de evaluación, ¿no es así?***

Como hemos venido destacando, la actividad educativa, además de su organización formal, produce dinámicas más o menos informales entre maestros y estudiantes y sus complicidades. Estas dinámicas sólo se reconocen estableciendo una relación de interioridad con la acción educativa y, por ello, escapan a la mirada de los instrumentos de evaluación desarrollados por la "evaluocracia". Al producir importantes dispositivos de regulación producen formas alternativas de evaluación. En general, se basan en relaciones de complicidad compartida, más democráticas y participativas, tienen modos de existencia discretos -porque son discontinuas y

a menudo invisibles e irreconocibles-, son relativamente insignificantes y periféricas, pero tienen un importante papel en la estructuración de la vida cotidiana en las escuelas y en la preservación de las condiciones que permiten la existencia de la actividad pedagógica. Contribuyen también a la preservación y el desarrollo de los dispositivos necesarios para mantener los equilibrios psicológicos.

De forma ambigua y deformada, la "evaluocracia" y dispositivos de evaluación a ella asociados han comenzado recientemente a dar alguna importancia a estas dinámicas alternativas de evaluación. El interés manifestado por las dinámicas de evaluación interna y/o evaluación institucional de las escuelas es, simultáneamente, una expresión de este reconocimiento y de la ambigüedad a la que nos hemos referido. De hecho, al ser consideradas como modalidades de evaluación susceptibles de producir informaciones complementarias a la aplicación de los instrumentos procedentes del paradigma de la medida, se adscriben y subordinan a un régimen de verdad deudor del paradigma galileico de la causalidad lineal. Se vinculan, por tanto, a los complejos procesos de gestión de las subjetividades y deseos y por ello a las políticas de producción de significados compartidos.

El desarrollo y profundización de estas formas alternativas de evaluación y de las oportunidades para que puedan hacerse valer como alternativas, llevan a la adopción de un conjunto de precauciones epistemológicas, institucionales y cognitivas. Sintéticamente podemos decir que:

- En el plano epistemológico conviene establecer una relación privilegiada con los paradigmas comprensivos e interpretativos; esta postura no se limita al plano epistemológico en la medida en que apoya y promueve procedimientos de interpretación compartida susceptibles de contribuir a la democratización de la vida en las escuelas.
- En el plano institucional importa profundizar y explicar su vinculación a una concepción interactiva de autonomía, lo que implica el reconocimiento de la existencia de dinámicas organizativas insuficientemente codificadas o que van más allá del organigrama de la escuela. No son una manifestación de carencias organizacionales, sino más bien una condición para el desarrollo de dispositivos de regulación democráticos.
- A nivel cognitivo, estos dispositivos de evaluación tienden a favorecer abordajes más inductivos que deductivos, lo que es particularmente importante ya que son heurísticamente más relevantes para el reconocimiento y la valoración de las producciones inmateriales de la acción educativa.

A pesar de que pueden utilizar información generada dentro del paradigma de la medida, estas modalidades alternativas no consiguen ni pretenden producir informaciones y herramientas cognitivas dirigidas a facilitar un conocimiento completo de la vida en las escuelas. Se insertan en procesos de producción de casos de interpretación donde el reconocimiento de la incertidumbre y de la imprevisibilidad no resulta de la falta de información ni es una manifestación de los déficits en la cognición, sino de la posibilidad de profundizar en la participación y en la producción de significado. En esta perspectiva, la existencia de tensiones entre las diferentes instancias productoras de juicios de valor sobre el funcionamiento de la institución escolar (administración central, directores de centros, maestros, estudiantes, padres, etc.) es vista como una manifestación de la vitalidad y la existencia de vida en la institución, ya que el conflicto y la tensión son una condición de la existencia y la posibilidad de transformación de los organismos vivos. En lugar de anularlos o manejarlos administrativamente, lo que prevalece es el desarrollo y la preservación de las instancias que permiten su gestión sabia, lo que hace imperioso primar los modelos de coordinación de la acción en detrimento de los modelos gestión y liderazgo que, como sabemos, tienden hoy a colonizar cualquier reflexión sobre la administración y la gestión escolar.