

Del examen a la evaluación pasando por el paradigma del emprendedor. Evaluar: ¿para qué?, ¿para quiénes?

Vicente Pérez-Guerrero
Fedicaria-Sevilla

RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre algunas de las razones que explican la importancia cada vez mayor que la evaluación está adquiriendo en la escuela. Lo que aquí se destaca son algunos de los efectos, no deseados pero inducidos, de una "cultura evaluadora" que subordina y relega las finalidades convencionales asociadas a la educación. La evaluación, esta es la tesis central que aquí se maneja, ya sea entendida como dispositivo al servicio de la mejora de los resultados escolares o como instrumento pedagógico de conformación de las identidades académicas, deja en segundo y tercer plano la función formativa y de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; Examen; Cultura evaluadora; Planes de Autoevaluación y Mejora; Biopolítica; Gubernamentalidad.

ABSTRACT

From exam to assessment through the paradigm of the entrepreneur. Assessing: For what? For whom?

In this article we examine some of the reasons for the increasing importance that assessment is taking in school. Stands out here are some of the effects, unwanted but induced, of a so called "assessment culture", that subordinates and relegates conventional purposes related to education. Assessment, this is the central thesis that is handled here, whether understood as a device to support the improvement of school results or as a pedagogic tool for conformation of academic identities, leaves on second and third level the training and learning function.

KEYWORDS: Assessment; Exam; Assessment Culture; Self-Assessment and Improvement Plans; Biopolitics; Governmentality.

Habría que empezar por recordar que la escuela no es un simple epifenómeno de lo que acontece socialmente, pero, antes que otra cosa, la escuela es sociedad. En este sentido, el paso del examen al discurso de la evaluación parece mostrar la estrecha relación que existe entre los nuevos modos de educación y la hegemonía del neoliberalismo a nivel global. La evaluación, en tanto

que *valoración*, se podría entender como un hecho natural, pero es evidente que vivimos un momento en el que desde diferentes instancias (públicas y privadas) y niveles (social y organizacional) insistentemente se promueven normas y valores en pro de la evaluación. De tal forma que, desde la alimentación a la elección de la mejor ruta a la hora de viajar, desde la salud física a la

emocional, etc., se está permanentemente evaluando, haciendo así de la evaluación un resorte fundamental de nuestra rutina, llegando a conformar, en definitiva, una "cultura" e ideal de vida para saber quiénes somos y cómo podríamos ser/hacernos mejores¹. En un primer momento, no debe sorprender que la institución escolar sea de los espacios en los que más evidente se hace este énfasis evaluador. En tanto en cuanto la evaluación es el principal mecanismo de selección y control de acceso al título escolar, el funcionamiento del campo escolar está condicionado por esta práctica pedagógica. Empero, debe hacerse notar que desde hace varias décadas en educación no se habla de otro tema que no sea evaluación: evaluación continua, inicial, sumativa, final, autoevaluación, coevaluación, evaluación por competencias... y así *ad nauseam*. Es lo que Santos Guerra denomina como "patologización de la evaluación", pues el Estado y la mayor parte de las organizaciones burocráticas y profesionales vinculadas a la educación han conseguido asociar esta función como el principal factor de calidad en la mejora de la enseñanza.

Puestos a sospechar de las razones de esta retórica cabe preguntarse si acaso la educación mejora realmente gracias a la "cultura de la evaluación". Lo cierto es que no existe evidencia alguna que pruebe que las instituciones escolares en las que se da un mayor arraigo evaluador, y/o posean una mayor capacidad de evaluación, ofrezcan un desempeño mejor que el resto. Entre otras cosas, porque, así se lleva probando al menos desde el Informe Coleman (1966), el factor determinante en el logro académico de los estudiantes es el contexto sociocultural (Merchán, 2015; Carabaña, 2015). A su vez, si atendemos a lo que en la práctica sucede, se comprueba que, en verdad, los profesores hacen lo de siempre, es decir, el instrumento pedagógico fundamental –aunque no

exclusivo- a la hora de evaluar la valía del alumnado sigue siendo el examen. Por tanto, el hecho de que el discurso de la evaluación haya desplazado o fagocitado al de la práctica examinatoria puede explicarse, en parte, como un efecto de la jerga institucional que los profesores deben manejar en sus relaciones con la administración y entre sí. Incluso, yendo más allá en la interpretación, pudiera deberse a que la palabra evaluación, al menos de momento, tiene una apariencia más amable y menos vergonzante para el profesor, los padres y los alumnos, que el "examen". Ahora bien, lo relevante es que los conceptos terminan estructurando lo que percibimos, de forma que el eslogan de la evaluación en sus variadas versiones, como tantos otros en el campo de la educación, puede sugerir reforma cuando realmente lo que genera es la conservación de las prácticas existentes.

Necesaria o no, constatamos que no se discute su legitimidad porque la evaluación se concibe en sí misma como algo positivo. Precisamente, la potencia del eslogan "la evaluación como factor de calidad de la enseñanza" estriba en que implementa la ilusión de que la institución escolar responde a la función salvífica que los modernos Estados-Nación le atribuyeron (Pereyra, 2002; Cuesta, 2005; Martín Criado, 2010). A lo sumo, se la puede discutir enfocándola como un problema técnico, pero esto la libera de su carga política, cuando el problema de fondo es, en efecto, de esta índole. Acertadamente Stobart, en su obra *Tiempos de pruebas: Los usos y los abusos de la evaluación* (2010), señala: «Los responsables políticos se han dado cuenta de que la evaluación puede utilizarse como una poderosa herramienta para la reforma de la educación» (pp. 137-138). Ciertamente, sus conclusiones no debieran extrapolarse a la ligera, pues su análisis responde a un contexto cultural fundamentalmente angloparlante. Ahora bien, pudieran estable-

¹ En los inicios de la década de los ochenta, el profesor House advertía cómo, no sólo para el campo de la educación, «la evaluación de programas se ha ido transformando, de ser una actividad pequeña y marginal, llevada a cabo por académicos a tiempo parcial, a convertirse en una industria profesionalizada, con sus propias revistas, sus premios, convenciones, organizaciones y *standards*» (House, 1992, p. 43).

cerse algunas conexiones entre las escuelas y el contexto político general. Lo que, a partir de un “análisis relacional”, su investigación prueba es que el origen de los cambios que explican el papel protagonista de la evaluación en la escuela remite a una gran transformación global que está teniendo lugar desde la década de los noventa del pasado siglo. En este sentido, más allá de los aspectos de forma, también para el caso español puede afirmarse que en el fondo existe una línea de continuidad entre la LOGSE, LOCE, LOE y la actual LOMCE, pues es la misma lógica la que está detrás de las políticas de reforma educativa a las que hemos asistido en España desde entonces. Unas reformas que, como en otros países, obedece a lo que se ha dado en llamar la *segunda ola de reformas educativas* cuyas bases ideológicas se asientan en el pensamiento político neoliberal².

Por consiguiente, analizada de forma relacional, examinándola como parte de un todo en el que la política parece tener un papel decisivo, conviene pensar el cambiante papel que el sistema educativo juega en la dinámica de las sociedades capitalistas, tratando de descifrar a dónde conduce esa lógica evaluadora y a los intereses de quiénes sirve. Si aceptamos que no hay una relación uno a uno entre educación institucional y construcción de identidades³, pero reconocemos la formación de ciudadanía como la función más importante de las que tiene encomendada, debiera sopesarse el papel que las instituciones escolares tienen como espacios productivos que sirven para conferir a los sujetos una determinada naturaleza y dotar de identidad social a determinados

grupos. Y, más concretamente, reparar en que la evaluación es la técnica determinante en la creación y gobierno de nuevas subjetividades. Debe ser tenido en cuenta que principios de clasificación están siempre presente, de forma consciente o no, en cualquier práctica pedagógica. Como bien ha apuntado Stobart (2010): «La evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide: es capaz de *componer personas*» (p. 11). Curiosamente, si bien en esto Stobart reconoce la influencia tanto de la obra de Foucault como de Habermas: «Mi enfoque ha consistido, por tanto, en tratar de absorber sus preocupaciones, sin tomar su lenguaje» (p. 21). A continuación, cree necesario aclarar lo siguiente: «Donde me aparto de estos teóricos es en la medida en que el individuo es capaz de contribuir al cambio, una perspectiva que, a menudo, parece estar ausente en su obra» (p. 21). Coincide en esto, por tanto, con una lectura muy reduccionista de la obra foucaultiana a la que se acusa de apartar la libertad en su afán de dar cuenta de los poderes y la fuerza que, por ejemplo, las disciplinas ejercen sobre los niños en las escuelas. Lo que salta a la vista es que queriendo huir tanto de la reproducción clasista del sistema escolar como de la imposición de una conciencia escolar somatizada, a este catedrático emérito del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, que además pasa por ser uno de los más reconocidos expertos mundiales en la evaluación, no le basta con reconocer el papel que la institución escolar tiene en la construcción de identidades, probar su capacidad para *componer personas*⁴.

² A este respecto, apuntaba Rozada (2002) que, desde la LGE de 1970 hasta la LOCE, en torno a las demandas del sistema capitalista se vienen dando unas mismas constantes escolares tendentes a la restricción de la democracia y la concurrencia en el mercado.

³ Aceptando que la escuela contribuye de alguna forma a la formación de personas, habría que derribar la fe en la premisa de que el individuo actúa, fundamentalmente, en función de los valores interiorizados en sus años de escolarización. Esta es la “hipótesis pedagógica” que Martín Criado (2010) ha elaborado con el fin de deshacer dicha creencia.

⁴ La última parte de la obra citada se dedica a una suerte de pedagogía de la posibilidad en la que se nota latir la tensión reformista del profesor preocupado por la mejora de la enseñanza. El estudio deviene entonces en propuestas prácticas sobre los supuestos de la llamada *evaluación para el aprendizaje* y fórmulas de evaluación contextualizadas.

En todo caso, el libro de Stobart nos proporciona más de un motivo de reflexión crítica sobre las finalidades convencionales asociadas a la evaluación. Desde luego, ofrece elementos muy valiosos a los profesores con miras a calibrar el efecto que las políticas neoliberales están teniendo sobre sus prácticas escolares y, en concreto, sobre el importante papel que la práctica evaluadora desempeña en la legitimación y fabricación de nuevas subjetividades. Puede, en este sentido, ayudar al profesorado a evaluar críticamente su propia práctica evaluadora, pues tiene la virtud de desvelar el mecanismo de los poderes y la fuerza que ejerce la escuela sobre aquellos que la transitan, tanto alumnos como profesores, pero conviene además destacar que lo hace evitando el determinismo. Resulta así que, aunando teoría y práctica, la evaluación, según Stobart, pudiera servir para lo contrario de lo previsto, como una línea de fuga que escapa del gobierno neoliberal en el terreno de la educación. Así, por más que pudiera dudarse de la efectividad real de sus propuestas, lo cierto es que ofrece herramientas para participar del juego de las tensiones que se operan en el campo de la educación. En definitiva, puede así entenderse como laboratorio de ideas y banco de pruebas. Sólo por esto, se trata, sin duda, de un trabajo notable.

Ahora bien, precisamente por esto, nos cuesta entender las razones con que se devalúa el trabajo de Foucault. El problema de *Vigilar y castigar* tal vez sea que construye la socialización escolar desde un estructuralismo demasiado dogmático, esta condición de la escuela como “política de cría”, este *sobreponder* sobre la psique y el cuerpo de los escolares hasta convertirlos en sujetos. Pero teniendo presente que la mayor preocupación de Stobart es comprender la fuerza de la evaluación en la configuración de sujetos, justificar su distanciamiento de la perspectiva foucaultiana reduciéndola a *Discipline and Punishment* nos resulta ciertamente in-

consistente. Como sabemos, el tema en torno al que gira la producción bibliográfica de Foucault es el modo en que el poder forja identidad conforme se desarrolla el capitalismo, yendo desde tecnologías de dominación, como las descrita en *Vigilar y castigar*, hasta fórmulas de poder menos coercitivas, cada vez más autorreguladas y organizadas desde el interior del propio sujeto, como es lo propio de la biopolítica, el *gobierno* y la gubernamentalidad⁵. Ni que decir tiene que este desarrollo, sostiene Vázquez (2009), no implica ruptura ni superación. Es decir, Foucault conserva en la noción de *gobierno* todos los rasgos que había conquistado en el modelo de poder disciplinario. Por todo lo cual, nos cuesta trabajo entender que un interesado en estas cuestiones como Stobart renuncie a la vigencia de la obra foucaultiana con los argumentos más arriba señalados.

Por tanto, dando por cierto que estamos pasando de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento basado en el paradigma del emprendedor, se trataría de mostrar cuáles son los discursos y las prácticas, las tecnologías políticas y de gobierno, que emanan de la *biopolítica liberal avanzada o neoliberal* para diagnosticar a qué intereses responde, a qué grupos sociales beneficia, qué tipo de nuevas subjetividades y modos de vida se pretenden instituir. Evitando, eso sí, confundir superación con supresión. Si algo caracteriza a la escuela es el hecho de ser por antonomasia una institución conservadora. La meta, por consiguiente, sería entender cómo, al tratar de responder a las demandas requeridas en la construcción de ese nuevo modelo de sociedad, se articulan tecnologías de procedencia dispares, más o menos disciplinarias, que, en efecto, dan lugar a configuraciones diferentes. Es más, en relación a los conceptos foucaultianos de soberanía, disciplina y biopolítica, Vázquez (2009) advierte tanto del riesgo del esencialismo como del uso teleológico de los mismos. Es el problema de Stobart al convertir

⁵ «El gobierno –a diferencia de la dominación, de la lucha cuerpo a cuerpo– no pretende anular la iniciativa de los gobernados, sino emplearla a su favor. El gobierno presupone entonces la libertad» (Vázquez, 2009, p. 11).

el poder en sinónimo de dominación, pero también el de un autor últimamente de moda. Según Byun-Chul Han (2014): «la biopolítica [foucaultiana] se asocia fundamentalmente a lo biológico y a lo corporal» (p. 41). En cambio, el neoliberalismo, «descubre la *psique* como fuerza productiva. Este giro a la *psique*, y con ello a la *psicopolítica* [...] El cuerpo como fuerza productiva ya no es tan central como en la sociedad disciplinaria biopolítica [...] El *disciplinamiento corporal* cede ante la *optimización mental*» (pp. 41-42).

El error no está en obviar que este giro a la *psique* ya lo anticipara el propio Foucault, el problema reside en no querer ver que el dominio y sujeción del cuerpo de los escolares sigue siendo un objetivo imprescindible de la escuela. Desde luego, la consideración de lo que hoy acontece en la escuela desde los esquemas conceptuales del pasado dificulta su comprensión en el presente, pero por más que la política educativa se inscriba en el neoliberalismo no puede ésta borrar por decreto otras exigencias y disposiciones que el tiempo ha vuelto canónicas y vinculantes, difícilmente controlables, elementos imprescindibles de la cultura escolar. Hasta las prácticas de los docentes más innovadores están siempre enmarcadas en esas férreas constricciones. Unas relativas al espacio, como la disposición y forma del aula, otras a la gestión del tiempo, como la asignación y separación de horarios por materias de conocimiento. Para colmo, está la necesidad de producir un conocimiento escolar susceptible de someterse a una lógica examinatoria y, por encima de todo, la producción del gobierno del aula. Gobernar es, en este sentido, lograr el orden escolar deseado. Con o sin libro de texto, con este o el otro modelo didáctico, sólo es posible teniendo a los alumnos ocupados. Abundando en esta consideración, por más que se oiga decir que el cuerpo es, junto con las emociones, el gran olvidado de nuestro sistema educativo, la verdad es que la escuela aplica un trabajo, no siempre consciente, pero continuo y constante *con* y *en* los cuerpos de los alumnos. De hecho, antes que al logro de otros fines pedagógicos asumidos oficialmente como más valiosos, enseñar supone

conseguir “cuerpos dóciles” (dócil del latín *docilis*, que significa “enseñable”), puesto que esta enseñanza es la base y la condición de los demás aprendizajes. Esto explicaría la importancia que, al objeto de producir disciplinados discípulos, los docentes dan a los juicios y sanciones relacionadas con el tiempo (impuntualidad, absentismo), el orden (interrupciones de trabajos) y el *control corporal* (actitudes “incorrectas” y “gestos inapropiados”). Ahora bien, el reconocimiento de esta necesidad no implica que el profesorado sea consciente del papel que la escuela cumple en la constitución de sujetos-cuerpos. En consecuencia, el control del cuerpo se da como requisito imprescindible para la práctica de la docencia, pero no hay conciencia de cómo la escuela, por medio del juicio normalizador y la inculcación de convenciones culturales dominantes, se incardina en los cuerpos de los escolares. Esto principalmente se debe a que, más allá de las etapas de educación infantil y primaria, el cuerpo no es considerado una categoría central del proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma que el proceso de corporización, entendido como el resultado de un proceso pedagógico-social e históricamente producido, queda absolutamente ignorado por el *código profesional* del profesorado de secundaria. Sólo así se explica el uso generalizado de la tríada pedagógica “mesa, libro y cuaderno”, cuyos efectos se miden, tanto sobre las conciencias como sobre el cuerpo. La eficacia de esta *pedagogía silenciosa* sigue siendo fácilmente comprobable por su capacidad de disponer a los escolares en sus pupitres, de estar sin poder moverse por la obligación de realizar todos a un tiempo las tareas del libro. Por consiguiente, de esta manera, el alumno va adquiriendo una forma de ser e incorporando a la vida social la disposición del cuerpo que el orden escolar establece como la manera correcta de saber estar.

Otra cosa es que, mediante el currículum escolar, consensuado entre los poderes hegemónicos, se pretenda formar una ciudadanía acorde con el modelo de gobierno neoliberal. A tal efecto, nos encontramos con que el emprendimiento es el contenido estrella de los decretos que han de desarro-

llar la LOMCE⁶ y que la escuela tiene ahora entre sus deberes principales, la forja de emprendedores, la conducción de los escolares ahora definidos como “empresarios de sí mismos”. No es tarea fácil, pues, como nos decía Vázquez (2013) en la entrevista que le hicimos para *Con-Ciencia Social*: «Para entronizar plenamente este nuevo régimen de subjetividad, este nuevo modo de “ser persona”, hay que desarmar la resistencia ofrecida por la mentalidad *welfarista* y funcional de los profesionales de la educación pública» (p. 124).

También en este caso la evaluación, desde el paradigma de la gubernamentalidad, adquiere una nueva dimensión, pues la producción de subjetividad que el *gobierno* traza ahora también alcanza a los antiguos evaluadores. Con lo nuevo nos referimos a la emergencia de agencias evaluadoras, tanto externas como internas, por las que los docentes van conformándose a la pregunta: ¿cómo es posible la producción de mejores resultados? Si, en principio son evaluados, acaban siendo devaluados en su profesionalización e inculcados a la vista de los pobres resultados (Merchán, 2015). El dispositivo evaluador sobre el profesorado funciona con idéntico fin que sobre el alumnado, es decir, conducirlo a ser un “empresario de sí mismo” que tiene que gestionar y maximizar los resultados. Llegamos así al culmen de la evaluación “a todos y a cada uno” (*omnes et singulatim*) a un tiempo. Pero el gran éxito de este modelo de evaluación es que consigue disciplinar al profesorado difuminando tanto el origen del dispositivo como individualizando el fracaso en la gestión de los resultados.

Lo que Stobart denomina “principio de la prepotencia administrativa” consistente en que «cuando se multiplican las finalida-

des de la evaluación, cuanto más administrativa sea la finalidad, más predominante será su papel» (2013, p. 25), en primer lugar, tiene efectos sobre los que están en la escuela, pero luego esto tiene consecuencias a gran escala en la cultura y mentalidad de una sociedad. Es lo que está pasando, por ejemplo, con PISA y ciertas conclusiones que responsabilizan al profesorado de unos resultados que tendenciosamente se interpretan como catastróficos. Cabe afirmar que la producción de malestar que esta tendencia culpabilizadora ejerce sobre los profesores, paradójicamente, tiene efectos ventajosos para el *gobierno*, al verse aquellos impelidos a concebirse a sí mismos y comportarse como portadores de un talento-capital individual que deben saber revalorizar. Aquí la acción de gobierno neoliberal se muestra por medio de una semántica sutil como la flexibilidad, la autonomía, la descentralización, la diferencia... que hacen pensar que la escuela es como un espacio de libertad, que tiene margen de maniobra para alcanzar los objetivos, cuando lo que se está propiciando es lo contrario. Es decir, la pérdida del control y de poder real respecto a los mecanismos que regulan la evaluación.

Del conjunto de dispositivos de evaluación institucionalizados, la evaluación de centros y las memorias de autoevaluación son, a día de hoy, sus ejemplos más representativos. Según Blas Cabrera (1999), en España, el interés institucional por establecer evaluaciones en educación primaria y secundaria (también en las universidades) se concretó en 1993, cuando, siguiendo las orientaciones que la LOGSE (1990) planteaba en su artículo 62 al introducir “la potestad de la administración educativa del Estado para evaluar de forma general y periódica el sistema educativo por medio del

⁶ Mal haríamos no obstante en vincular esta ideología exclusivamente al partido liberal-conservador. En Andalucía, sin ir más lejos, lleva desarrollándose en el marco del programa de educación emprendedora iniciativas en ese sentido desde los noventa del pasado siglo. Asimismo, según las últimas Instrucciones de 8 de junio de 2015, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha determinado que tanto Economía como Cultura Emprendedora y Empresarial tendrán una carga horaria de 4 horas semanales, tiempo que ha de ser suficiente para fomentar el espíritu emprendedor entre los alumnos que cursen el 1º de Bachillerato de Ciencias Sociales.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)” (p. 75-76), se creó por el Real Decreto 928/1993. No obstante, la evaluación y autoevaluación todavía tardaron algunos años en constituirse como el elemento central de la planificación escolar. Su aldabonazo definitivo, según apunta Merchán (2015), se lo dio la puesta en marcha del Plan General para la Gestión de Calidad en Educación y los Planes de Autoevaluación y Mejora, elaborado en 1996 por el primer gobierno del PP. Más cerca en el tiempo, la LOE (2006) planteó la evaluación institucional *entendida como instrumento para la rendición de cuentas*: hay que hacer públicos y transparentes los resultados y ha de hacerse una valoración de los mismos. La LOMCE (2014), por tanto, no hace sino seguir una senda ya marcada.

Son muchos los estudios que han probado cómo la política de autoevaluación de los centros escolares como mecanismos de mejora de los resultados puede generar *efectos perversos* (Santos Guerra, 2009; Merchán, 2012 y 2015). El problema empieza por el propio planteamiento, pues la lógica del dispositivo lleva a concebir como comparables centros a los que se le presupone un contexto socioeducativo medio semejante⁷. Pero ¿son estos casos, y los datos que los cuantifican, *realmente* equivalentes? ¿Quién decide tratarlos como equivalentes y con qué fines? Sin embargo, se actúa como si el contexto social de origen de los estudiantes no fuera decisivo en el rendimiento educativo. De aquí la forma de proceder: asumo acríticamente la equivalencia, calculo unas medias, construyo una serie temporal y a rendir cuentas.

Con mucho, lo peor son las consecuencias de la publicación de los resultados, tanto por la competitividad que pueden generar entre centros como por el clima de tensión que genera entre los propios compañeros de un mismo centro. El asunto es que la presentación pública de los resultados, como se hace en las sesiones de claustro por medio de una serie de gráficos estadísticos en forma de diagramas de barras, “pone a todos en la picota” de forma que todo el profesorado queda bajo sospecha. En tanto en cuanto esta exhibición es una *puesta en colisión* de los diferentes *resultados*, todos los miembros del claustro se sienten impelidos a tener que dar explicaciones. Los unos por tener unos malos resultados, los otros por el efecto contrario. Basta con preguntarse si el profesor que viva con preocupación, e incluso angustia, que sus resultados son peores que lo esperado no termina por entrenar a los alumnos para aprobar, y si, fuera necesario, incluso por “bajar el nivel”, para concluir que, en efecto, cuando una medida se convierte en objetivo deja de ser una buena medida. En consecuencia, la evaluación se convierte en un fin en sí misma, pues “es el resultado lo que cuenta”. Lo cual tiene, sin duda, consecuencias sobre qué y cómo se enseña. Más aún, cuando a finales del siglo XIX, Giner de los Ríos, del que este año se cumple el centenario de su muerte, nos advertía de esta perversión examinatória, estaba de hecho llamando la atención sobre el modo en que la evaluación se convertía en un dispositivo de producción de subjetividad. La evaluación, en definitiva, hace escuela, hace sociedad.

⁷ A este respecto resulta la mar de interesante considerar cómo se construye la medida del contexto socioeconómico y cultural medio del centro. Lo que se hace en Andalucía es que se les pasa unas encuestas a los padres cuyos ítems tienen por fin alcanzar a medir el nivel sociocultural de la familia del alumnado. Lo sorprendente es que, al no tenerse en cuenta ningún tipo de control empírico o cautela respecto a la objetividad de la respuesta, por ejemplo, considerando mismamente el valor de las declaraciones de renta, la fiabilidad de las respuestas se hace depender de la autopercepción que respecto a su posición socio-cultural se atribuyen los sujetos de la muestra. Lo escandaloso es que a partir de ese dato se construye la posición socioeducativa media del centro sobre el que se levanta el horizonte de la mejora de los resultados esperables y articula el resto de variables de la Memoria de Autoevaluación. En fin, una absoluta tomadura de pelo.

REFERENCIAS

- BYUNG-CHUL HAN (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- CABRERA, B. (1999). Evaluación del sistema educativo: ¿para qué? *Archipiélago*, 38, 75-83.
- CARABAÑA, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- FOUCAULT, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- HOUSE, E.R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, 43-55.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MERCHÁN, F.J. (2012) La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32), 15 de octubre de 2012. <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059/1018>>. (Consultado el 10 de abril de 2015).
- MERCHÁN, F.J. (2015). ¿Evaluación o inculpa-ción? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8, 223-236.
- PEREYRA, M.A. (2002). La jornada escolar y su reforma en España. Un marco de comprensión. En Pereyra, M.A., González Faraco, J.C. y Coronel, J.M. (coords.). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal, pp. 71-104.
- ROZADA, J.M^a (2002). Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2009). El proceso de evaluación de las innovaciones educativas. En Paredes, J. y De la Herrán, A. (2009). (Coords.) *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, pp. 327-334.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y los abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Madrid: Akal.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2013). Entrevista. *Con-Ciencia Social*, 17, 115-124.