

LOS PARÁMETROS SOCIALES DEL CAPITALISMO ACADÉMICO:  
ALGUNOS CUESTIONAMIENTOS

**Historial editorial**

Recepción: 12 de abril de 2022

Revisión: 26 de abril de 2022

Aceptación: 24 de junio de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Los parámetros sociales del capitalismo académico: algunos cuestionamientos

*The social parameters of academic  
capitalism: some questions*

# Os parâmetros sociais do capitalismo acadêmico: algumas questões

Ernesto Ramírez Vicente

*Universidad Autónoma de Tlaxcala  
ramirez.ernesto18m@yahoo.com.mx*

## RESUMEN

La ingeniería moral del capitalismo permea no solo las estructuras socioeconómicas protagónicas de la llamada postmodernidad, sino que impacta también en los modelos educativos globales bajo una serie de consignas que construyen, paralelamente, una ingeniería moral educativa. Las nociones de estandarización, evaluación, calidad, innovación, eficiencia o certificación se han consolidado como banderas pedagógicas de los currículums educativos y amenazan, desde hace al menos dos décadas, con perpetuarse de forma hegemónica en las políticas y discursos sobre educación en todo el mundo. Este artículo reflexiona sobre las causas y consecuencias diversas de un proyecto de dominación laboral y política en las relaciones sociales de la educación impulsado por una concepción neoliberal domesticante y burocrática disfrazada de civilización progresista y democrática.

**Palabras clave:** Educación, Capitalismo, Evaluación, Certificación, Estandarización

## ABSTRACT

The moral engineering of capitalism permeates not only the leading socioeconomic structures of the so-called postmodernity, but also impacts global educational models under a series of slogans that build, in parallel, an educational moral engineering. The notions of standardization, evaluation, quality, innovation, efficiency or certification have been consolidated as pedagogical flags of educational curricula and have threatened, for at least two decades, to perpetuate themselves hegemonically in policies and discourses on education throughout the world. This article reflects on the various causes and consequences of a project of labor and political domination in the social relations of education driven by a domesticating and bureaucratic neoliberal conception disguised as a progressive and democratic civilization.

88 *Keywords:* Education, capitalism, assessment, certification, standardization

## RESUMO

A engenharia moral do capitalismo permeia não apenas as estruturas socioeconômicas dirigentes da chamada pós-modernidade, mas também impacta os modelos educacionais globais sob uma série de slogans que constroem, paralelamente, uma engenharia moral educacional. As noções de padronização, avaliação, qualidade, inovação, eficiência ou certificação se consolidaram como bandeiras pedagógicas dos currículos educacionais e ameaçaram, por pelo menos duas décadas, perpetuar-se hegemonicamente nas políticas e discursos sobre educação em todo o mundo. Este artigo reflete sobre as diversas causas e consequências de um projeto de dominação trabalhista e política nas relações sociais da educação impulsionado por uma concepção neoliberal domesticadora e burocrática disfarçada de civilização progressista e democrática.

*Palavras-chave:* Educação, capitalismo, avaliação, certificação, padronização

## INTRODUCCIÓN

Cuando se propone una categoría como la ingeniería moral del neoliberalismo se habla, en sentido amplio, de la construcción histórica y social de los fundamentos ideológicos que constituyen al neoliberalismo no solo como doctrina económica específica de la relación entre las esferas pública y privada de la política, sino como un proyecto de clase “civilizatorio” y utópico propio del capitalismo moderno de la nueva derecha que acompaña al proceso globalizador. Dicho proyecto contiene una moral concreta, la necro-política, así como una interpretación dogmática de la realidad social que busca imponer un sentido común hegemónico favorable a sus intereses que contiene, en esencia una serie de valores culturales, a saber: el individualismo, el utilitarismo, la desigualdad, el darwinismo social, la precariedad, el fetichismo, el racismo, la exclusión y la privatización y mercantilización de todas las facetas de la vida.

Una de las cuestiones más polémicas y sensibles de un modelo educativo y de la educación formal en general, que aún no se ha resuelto, es el sentido de la educación misma. ¿Para qué se educa? No resulta sencillo ofrecer una sola respuesta, porque es múltiple, y su complejidad obliga a la imposibilidad de ser reduccionista al respecto. No obstante, la ingeniería moral del capitalismo insiste de manera clara en circunscribir y delimitar la educación bajo los parámetros propios del sentido común de su filosofía básica de bloque histórico, pero ahora revestidos de conceptos muy a la moda que amenazan con ser hegemónicos en esta postmodernidad capitalista: estandarización, evaluación, calidad educativa, innovación, eficiencia, certificación. Estas consignas, interrelacionadas desde la “gubernamentalidad” neoliberal y consideradas desde el poder como pedagógicas, en el fondo, son políticas, y muy bien podrían llamarse “los nuevos jinetes del apocalipsis cultural” que, desde mi punto de vista, genera la cosmovisión estadística e instrumental de las archi-privilegiadas desde hace décadas “competencias educativas”.

Dichos parámetros, de clara naturaleza tecnocrática, amenazan día a día con ahogar en las aguas de la subalternidad no sólo a los alumnos, sino, a todo el ecosistema escolar y académico, y van más allá del nivel de educación media superior, ya que alcanzan de manera dramática a las instancias y niveles más especializados del sistema educativo formal: lo saben bien los universitarios, docentes, directivos e investigadores que soportan y toleran como pueden en las licenciaturas, maestrías y doctorados las exigencias cada vez más cotidianas y “domesticantes” de la ominosa eficiencia terminal del capitalismo cognitivo.

La arquitectura pedagógica de las competencias, desde la educación básica y después en el bachillerato, no esconde, más bien al contrario, fomenta y refuerza una educación en lo que lo prioritario en la formación del alumno conduzca a la concepción de la educación como un camino utilitarista, en teoría simplemente práctico, que se funde con la perversa idea curricular disfrazada actualmente de “educación para la vida”. Se confunde el ser con el seré en relación a la vieja aspiración liberal de formar en la escuela pensando en el futuro laboral de los educandos, cuando la universidad tristemente está dejando de fungir ya como garante de un “profesionismo” asalariado dignamente. Esta falta de horizonte laboral real es una de las diversas razones por las que el alumno se siente frustrado en muchas ocasiones en la escuela- y fuera de ella- y reaviva la cuestión del histórico e inevitable karma del “fracaso escolar” que tanto incomoda al aparato burocrático y estadístico educativo formal como habitualmente a los padres de familia supuestamente comprometidos con la educación y el futuro profesional de sus hijos.

#### **ESTANDARIZACIÓN EDUCATIVA. ¿CALIDAD POR DECRETO?**

En general, no es un misterio que la estandarización educativa en el escenario occidental- y desde primaria a la universidad- se ha venido aplicando desde finales de los 70 del siglo pasado- en gran medida, porque hubo una importante influencia de los autoritarios modelos chinos y soviéticos- entonces vigentes- que a los ojos del capitalismo fueron preocupantemente exitosos en términos de eficiencia terminal.

Para Carrera y Luque (2016: 35) los orígenes más específicos- que impactan hoy- de esta política para la educación se sitúan, una vez más, durante la década de los 90 -ya derrumbada la contraparte socialista- en Estados Unidos, cuando se formuló la ley Meta 2000 bajo la presidencia de Bill Clinton. El modelo curricular por competencias no deja de ser producto de estas políticas públicas de carácter tecnocrático que se estaban aplicando en las economías occidentales y las que se incorporaban al orbe capitalista postguerra fría.

La estandarización –también llamada normalización- es un proceso de búsqueda de patrones de equilibrio y unificación de las características de un producto o servicio con el fin de establecer normas de asimilación a un modelo a seguir para la fabricación en serie. Aunque esto pueda parecer una idea ya trasnochada para pensarla en el ámbito educativo, sin embargo, no es así. Basta con observar la fiebre burocrática de las pruebas estandarizadas para los alumnos, para los profesores, para los directivos, etc. que adquieren cada vez más presencia en las instituciones académicas.

Foucault comenzó su análisis de las implicaciones del sistema de poder en su estudio de las cárceles, tomó ese modelo de disciplina- miento social y lo amplió a todo el espectro de los estudios sociales. Por diferentes motivaciones, puso énfasis en la relación entre poder y saber. Si “saber es poder”... ¿cómo actúa el saber para articular el poder? Un grupo de poder establece qué es la verdad. Pero si no existe la verdad absoluta...se pregunta ¿qué significa saber? El saber es lo que un grupo de gente comparte y decide que es la verdad; lo correcto y lo incorrecto; la bondad y la maldad; lo normal y lo patológico; a través de esta verdad, el poder disciplinario controla la voluntad y el pensamiento a través de un proceso que hemos definido más arriba como normalización. Normalizar implica numerar y clasificar a los individuos para que cumplan su rol dentro del cuerpo social. ¿Cómo se normaliza un cuerpo social? Por medio del lenguaje, a través del cual los saberes y discursos que nos parecen naturales o evidentes sin embargo son fruto de determinadas condiciones, vinculado también con la idea de doxa de Bourdieu. La normalización del saber en específico- en áreas discursivas o asignaturas- en muchas ocasiones se dirige a establecer y normalizar unas determinadas prácticas y relaciones de poder.

91

La vieja pretensión de convertir la escuela en una fábrica de mano de obra homogeneizada y certificada sigue siendo una realidad, más preocupante aún si consideramos que el capitalismo financiero no promueve ya la vinculación de formación académica con salarios más o menos dignos en la vida laboral. Hoy en día, la titulación escolar no es garantía laboral ni social de nada, como se supone que lo era antaño. La tendencia resultante actual global, desde hace por lo menos más de dos décadas, es la conocida “sobre-cualificación” que impide el acceso a puestos y/o la “precarización” de las condiciones de la mano de obra cualificada que consigue un empleo después de los estudios.

En el marco de la estandarización educativa, debemos aclarar que hasta ahora son tres los exámenes estandarizados a gran escala que se llevan a cabo en México con una finalidad evaluativa ya sea muestral o censal; uno de carácter internacional: PISA -Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- que se aplica con una frecuencia trianual y está diseñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); su población-objetivo está constituida por jóvenes de 15 a 16 años (en su mayoría, los egresados de tercer grado de secundaria), con una cobertura muestral; se lleva a cabo en México desde el año 2000.

Los otros dos exámenes enfocados a una evaluación poblacional a gran escala son nacionales. Se trata de EXCALE, diseñado y aplicado por el Instituto Nacional para la Evaluación (INEE) en el año 2003, que se realiza cada cuatro años, con una cobertura muestral (al igual

que la de PISA) y ENLACE<sup>1</sup>, a cargo de la SEP, que se aplica anualmente con cobertura de carácter censal<sup>2</sup>. Sin duda, habría que añadir para el caso de bachillerato una prueba que se ha convertido en otro importante elemento para clasificar y medir ciertos conocimientos y filtrar el ingreso a instituciones educativas públicas y privadas: el conocido como College Board<sup>3</sup>.

Una de las características más relevantes de estas pruebas es que sus resultados son utilizados de forma política, es decir, condicionan en gran medida la toma de decisiones posteriores de los organismos multilaterales –OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros– que regulan la educación pública y privada, bajo intereses y objetivos no consensuados por la comunidad académica.

Finalmente, estos exámenes son herramientas que justifican diseñar o des-diseñar una determinada política educativa. Si nos fijamos con atención, el reformismo crónico desde arriba no se plantea una reforma estructural del sistema educativo desde su raíz. Se trata de un reformismo que no reforma la educación, sino más bien sus aspectos burocráticos o a lo mucho, curriculares. Esta actitud es sospechosamente política o si se quiere, lampedusiana y lamentablemente es co-

92

---

1. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Por quinta ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 nuevamente Formación cívica y ética). En Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar las competencias disciplinares básicas de los Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. El propósito de ENLACE es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados. [http://www.enlace.sep.gob.mx/que\\_es\\_enlace/](http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/)  
2. <http://blog.nkastt.com/2012/10/origen-y-objetivos-de-la-prueba-enlace.html>

3. El *College Board* establecido en 1900 y con sede en Nueva York, es una organización sin ánimo de lucro que elabora pruebas y cuyo ámbito de actuación abarca los Estados Unidos. Administra el "Advanced Placement Program," el "PSAT/NMSQT," y el "SAT". Hoy, comprende 5.400 escuelas, universidades y otras instituciones educativas. Incluye las grandes universidades de Estados Unidos, incluido Puerto Rico, así como toda América Latina. Este examen o Prueba de Aptitud Académica sirve a las instituciones educativas para poder seleccionar a los alumnos que hayan obtenido los mejores resultados en dicha prueba. Las principales partes incluidas en la prueba para bachillerato son Español, Inglés, Matemáticas y Habilidad Cognitiva. Actualmente buena parte de la comunidad tanto estudiantil como docente se cuestiona porque una empresa realiza la evaluación a los jóvenes mexicanos aspirantes a la preparatoria o a la Universidad si esta se especializa en el modelo estadounidense.

mún que los beneficiarios últimos de las reformas no sean los alumnos o los profesores, sino actores sociales y organizaciones corporativas que ni siquiera pertenecen directamente al mundo escolar o académico, esto es: empresas, bancos, sindicatos, iglesias o incluso, partidos políticos que “electoralizan” los procesos. Todos ellos, en no pocas ocasiones, se lucran de una forma u otra con las reformas. Y lo que es más grave aún: se pretende hacer creer a la sociedad que una reforma de la normatividad o de los contenidos garantiza por sí misma la calidad de la educación. Además, por si fuera poco, los instrumentos de medición que utiliza el programa PISA para evaluar variables no cognitivas, tales como las prácticas de enseñanza de los docentes, no tienen el rigor técnico suficiente que aseguren la validez y confiabilidad de los resultados que producen. A los alumnos, según los resultados obtenidos en las pruebas, se les encasillará en un estándar de éxito o en otro.

¿Pero... estos estándares de conocimiento son estándares de sabiduría real? En absoluto. Las preguntas o ítems de las pruebas son absolutamente arbitrarios, en no pocas ocasiones capciosos, y por ello mismo, totalmente cuestionables. Pareciera que si cumples con los estándares prescritos para las materias de Matemáticas y Lengua Española, ya eres la persona idónea para el mundo que dicen que eres. ¿Dónde queda entonces aquí la formación humana integral de la que tanto se presume en el modelo educativo? ¿Dónde queda la autonomía de la que presumen las instituciones educativas? Y lo que es más preocupante: ¿la soberanía educativa nacional?

La obsesión burocrática por la evaluación no solo impacta al alumnado. Los profesores-investigadores del nivel superior están más que nunca en el ojo del huracán. Para el caso de México, un ejemplo claro en términos de autoritarismo educativo es la filosofía de la precarización laboral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), según la cual las expectativas profesionales de los científicos están determinadas por la presión de tener que publicar artículos y libros como en una cadena en serie- sin saber si tendrán un impacto académico real- además de tener que asesorar tesis de alumnos -que no necesariamente comulgan con los criterios que trabaja el investigador-, impartir clases e innovar constantemente a través de la creación de líneas de generación de conocimientos cuando ni siquiera tienen una estabilidad salarial garantizada. ¿Hay un chantaje más político que este? ¿Cómo impacta esta situación y estas políticas opresivas a la calidad de la educación y del conocimiento científico?

Es solamente otra de las modalidades políticas del asalto neoliberal a la gestión interna de los Estados soberanos, que se convierten en subsidiarios/subalternos de las decisiones de los organismos finan-

cieros internacionales y además, pasan de regular las políticas a complementar los intereses del capitalismo privatizador, convirtiéndose en cómplices de las consecuencias culturales, pedagógicas y/o sociales posteriores. Este fenómeno -dicho sea de paso- se puede extrapolar a las problemáticas tradicionales de políticas públicas de rubros como inversión social, actividades económicas, infraestructuras, salud, justicia, seguridad, etc. Aquí lo verdaderamente educativo es subalternizado, en primera instancia por los criterios de productividad sistémica, y por la imposición “democrática” de obediencia hacia los parámetros neoliberales de todos los actores educativos implicados, después. En definitiva, la estandarización educativa es una forma más de dominación política.

Para Pablo Gentili, secretario general de CLACSO en 2017, “la OCDE no es que sea tan mala, pero imbeciliza el concepto de conocimiento en una sociedad, que, a su vez, imbeciliza lo que dice la OCDE. Cuando el que fue Ministro de Educación en España, Wert, entiende lo que dice la OCDE, lo trivializa mucho más, lo estupidiza mucho más. Y esto va bajando hasta la directora de escuela. Es una escalera descendente de degradación del concepto de conocimiento que nos lleva no solo a la dramática evidencia de que el ministro quiere suprimir la sociología, si no de que los propios alumnos no saben para qué sirve la sociología y les molesta la sociología, les molesta la filosofía. Este es el sistema de evaluación que premia a los mejores, que supone que las personas funcionan mediante un estímulo de premio y castigo. Trata de imponer en la escuela un modelo empresarial en donde si tú reúnes ciertas características, ganas más. Características que no necesariamente están ligadas al conocimiento ni a la profesionalidad sino a justificaciones de discriminación social: si eres mujer ganas menos, si eres negro ganas menos, si eres inmigrante ganas menos... el mercado de trabajo no premia a los mejores por su inteligencia, los premia por otros atributos. Y ese modelo se intenta imponer en el sistema educativo”<sup>4</sup>.

#### **EVALUAR, EVALUAR, CERTIFICAR, CERTIFICAR**

Es evidente que así como es necesaria la evaluación, la transparencia y la rendición de cuentas en el nivel de las prácticas de docentes y directivos escolares, también es urgente la evaluación y la transparencia y rendición de cuentas en el nivel estructural del sistema educativo. Por ejemplo, ¿quién evalúa el desempeño de los directivos de la SEP o del 4. <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/10/03/pablo-gentili-la-ocde-imbeciliza-concepto-conocimiento-2/> Publicado el 10 de marzo de 2016. Consultado el 2 de mayo de 2017.

CONACyT? y ¿cuándo rinden cuentas a la sociedad más allá de las comparecencias ante el congreso después de los informes presidenciales que son más bien actos políticos y shows mediáticos? ¿Quién evalúa a la dirigencia sindical y cuándo rinden cuentas el líder del SNTE a sus agremiados y a la sociedad en general sobre la cantidad de recursos que recibe y el uso que se le da a los mismos y sobre la gran cantidad de profesores comisionados que existen en todo el país?<sup>5</sup>

Otro aspecto, no menos revelador e importante que hay que considerar en la cuestión de la estandarización en tiempos del neoliberalismo es el papel que juegan las certificadoras en la aplicación y difusión mediática de estándares de prestigio que definen y orientan la supuesta calidad de las universidades. Cada vez más, las Universidades son evaluadas por certificadoras de calidad. ¿En qué consiste esto?

Las preocupaciones principales más recientes de los informes de rectores o de los directores de las unidades académicas, en todos los niveles educativos, parecen girar principalmente en torno a mostrar cifras y logros, siempre positivos, salvo en el caso de la deserción escolar (que hablan de reducirla pero no nos informan sobre las causas de dicha deserción ni en qué se basan las claves para reducirla). Se vanaglorian las autoridades, por ejemplo de la Autónoma de Puebla, de que acceder al Sistema Nacional de Bachilleratos ya es casi una realidad. ¿Qué supone o significa esta tendencia a la homogenización federal? ¿Dónde quedaría aquí la autonomía universitaria? ¿La centralización por sí sola ya implica calidad académica?

Otro auto-halago recurrente de algunos rectores, es presumir de que las firmas certificadoras más importantes del mundo como Standard & Poor's<sup>6</sup>, Fitch Ratings<sup>7</sup> o Moody's<sup>8</sup> "han concedido" califica-

5. López, J. (2015). *Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización/Universidad Iberoamericana Puebla/Ediciones La Biblioteca, p. 261

6. *Standard & Poor's* (S&P) es una división de la empresa McGraw-Hill dedicada a la elaboración y publicación periódica de análisis financieros de acciones y bonos, que fija la posición de solvencia de los mismos. Es una de las tres empresas más importantes del sector de las agencias de análisis económicos internacionales. <http://urbanres.blogspot.mx/2009/01/standard-poors-definicion-y.html>. Publicado el 21 de enero 2009. Consultado el 5 de abril de 2022.

7. Empresa comercial de investigación sobre créditos y clasificaciones. Emite opiniones sobre valor de crédito para los bonos, Euro bonos, y mercados de fondos. <http://www.investorguide.com/definicion/fitch-ratings-1.html>

8. *Moody's* se utiliza frecuentemente para referirse a *Moody's Investors Service*, la agencia de calificación crediticia de la compañía *Moody's Corporation*. *Moody's Investors Service* es una de las tres grandes compañías de calificación de crédito y abarca la calificación de bonos de deuda tanto del sector privado como público. Otorga una calificación, según una escala estandarizada de letras y números, a la solvencia de los prestatarios (los emisores de los bonos). Esta escala mide la pérdida que puede sufrir el inversor

ciones positivas a la BUAP, mismas que garantizan que la SEP siga otorgando programas de calidad. ¿Qué es todo esto? ¿Qué tienen que ver estas empresas con la educación? ¿Qué tipo de calidad académica exigen? ¿Qué estructura tienen estas firmas privadas del mundo empresarial basadas en estándares, bonos de riesgo y vinculadas a la bolsa de valores? ¿A qué intereses representan? Todo apunta que al capital, y no a la educación. Las decisiones y valoraciones internas están definidas en gran parte por los reportes y evaluaciones externas ante estas firmas y ante la SEP. Y por ejemplo la BUAP, en términos institucionales, lo respalda públicamente como la mejor alternativa para que la Universidad se beneficie. ¿A quién beneficia? ¿La BUAP es una empresa de bonos y acciones?<sup>9</sup>

Es evidente que debemos reflexionar sobre los efectos que puede tener esta insólita circunstancia provocada por el neoliberalismo en términos educativos; debemos hacer algunos comentarios a estas, tan de moda, evaluaciones basadas en estándares, cuyas tenazas ideológicas orientan las reformas educativas no sólo de la BUAP, sino de todas las universidades del país, públicas y privadas de América Latina, Estados Unidos y Europa<sup>10</sup>.

El estándar es un método para uniformizar y simplificar algo que es diverso y complejo (rural, urbano, lingüístico, extracción social, acceso a la cultura del alumno, de los maestros, etc.).

Una reforma basada en la teoría conductista del aprendizaje es contradictoria con lo que se sabe hoy acerca de cómo aprendemos los humanos.

Existe una contradicción entre la planeación didáctica basada en conocimientos, procedimientos y actitudes y los requisitos, diferentes para que los alumnos aprueben conocimientos pero no actitudes ni procedimientos en las pruebas estandarizadas. Ello hace pensar en una forma de cribar y discriminar el acceso a la educación.

Los estándares que se pretenden imponer no buscan promover el mejoramiento educativo sino que buscan aumentar el control externo sobre el proceso educativo desde secundaria hasta la universidad.

Los estándares rígidos impiden incorporar flexibilidad en el currículum.

La rigidez en el currículum conduce a la estandarización social.

---

en caso de que el prestatario incumpla sus obligaciones. <http://www.efxto.com/diccionario/m/4439-moody>

9. Ramírez, E. (2014). *Historia de la enseñanza de la historia en las preparatorias de la BUAP, 1989-2013*. Tesis de maestría. ICSYH-BUAP, pp. 186-187

10. La *Ley de Campbell*, del científico social Donald T. Campbell, desarrollada a partir de 1976, afirmó que “entre más se utilice cualquier indicador social cuantitativo para tomar decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de corrupción y será más propenso a distorsionar y corromper los procesos sociales que pretende monitorear”.

Es un error asimilar las escuelas al funcionamiento de las fábricas amparados en el asunto de la calidad, ya que la mentalidad empresarial fordista o taylorista no es compatible con una educación supuestamente democrática e incluyente.

La política educativa se asocia con la calidad cuando en realidad lo que se persigue es un vínculo de la educación con la ideología económica dominante: eficiencia, éxito, eficacia, rentabilidad. La calidad es algo polisémico y más complejo.

Las reformas basadas en estándares desprofesionalizan la docencia porque lo que importa es cumplir con las pruebas, la rendición de cuentas como una especie de chantaje (que puede mostrar desempeños engañosos) y contienen una amenaza implícita que supone trabajar con más presión de la realmente necesaria<sup>11</sup>.

No se puede negar que es deseable y legítima la búsqueda de una cultura de la calidad en la escuela. No obstante, hay que ser prudente y cuidadoso con las estrategias y sobre todo con engañosas muestras de rendición de cuentas, condición indispensable de una sociedad democrática y de una soberanía educativa real. En vez de ser la norma para la consolidación de un sistema educativo más dúctil, desburocratizado, consistente y adecuado a las particularidades locales y universales, cada innovación educativa, por pequeña que sea, ¿es el resultado de largas y agotadoras conciliaciones colectivas o no serán más bien, directamente, de acciones de fuerza sistémica vertical?

Hay, entre la burocracia de gobierno, frecuentemente desconocedora de las aportaciones de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación, una desmedida confianza en la veracidad de las evaluaciones. En una entrevista publicada en un periódico de circulación nacional el especialista y doctor emérito en Educación, Ángel Díaz Barriga, declaró que “en México tenemos el sistema más compulsivo e inútil de evaluación que hay en el mundo, pues con el solo hecho de revelar que se tienen malos resultados no es suficiente para obtener alguna mejora en la enseñanza”. El problema, a juicio de Radetich (2013: 115-117) no es la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje o como modalidad para constatar si las instituciones cumplen o no con la función que les corresponde sino, sobre todo, saber para qué se evalúa.

Pienso que no hay, entre las autoridades gubernamentales, una verdadera vocación ni voluntad de cambio educativo profundo. Nue-  
 11. Díaz, J. (2013). *Curso-Taller: La RIEMS y la evaluación*. Ponencia del Tercer Congreso Nacional en Educación. *La importancia de la Evaluación en Competencias en el Nivel Medio Superior*. Preparatoria Benito Juárez García, Puebla, 31 de octubre. Citado en Ramírez, *Op. Cit.* p. 188

tras instituciones educativas, a pesar de que se repite hasta el cansancio que son “instrumentos de cambio”, en realidad son verdaderamente resistentes a modificar su estructura académica y administrativa. Para Radetich (2013: 40) la burocracia educativa es tan poderosa y está tan distante de la vida intelectual que, por mantener posiciones de poder, en sentido amplio se opone prácticamente a modificar sustancialmente los contenidos de enseñanza, las tradicionales formas curriculares, los criterios de ingreso, la organización anual de actividades y en las universidades, a dismantelar el sistema de facultades e institutos para sustituirlo por centros de estudio y de investigación interdisciplinarios.

También nos encontramos, demasiado a menudo, con la docta ignorancia de muchos burócratas que hoy deambulan en la administración de la educación con la misma ineficiencia con la que ayer actuaron en un sindicato, en un partido político o en otra esfera de la vida colectiva y que mañana tendrán responsabilidades similares en cualquier otra organización pública o privada. Las viejas y deplorables herencias corporativistas con que se conducen las fuerzas sindicales siguen rindiendo dividendos políticos independientemente de la orientación de los gobiernos y finalmente propician el rechazo al cambio. En ese caldo de cultivo se cuece el uso indiscriminado, soberbio y ocultador de la terminología mercadotécnica para dar cuenta de cuestiones educativas. En muchas ocasiones se sustituye la razón analítica por la retórica política que, como se sabe, no está destinada a explicar los fenómenos sino a convencer, independientemente de la verosimilitud de sus recursos argumentativos<sup>12</sup>.

## EVALUAR Y CALIFICAR

Paralelamente, habría que aceptar que el examen, en términos de Foucault, es otro dispositivo de la permanente vigilancia escolar, cuyo objetivo es distribuir a los individuos en espacios discriminadores diversos. Es una modalidad de poder en la que los sujetos son medidos, sometidos a un juicio, localizados y utilizados. Los especialistas en análisis curriculares y los profesionales dedicados al estudio de las

12. “Cada día, durante 2016, la SEP gastó 2 millones 259 mil pesos en propagar, por todos los medios, la existencia, avance y éxito de la reforma educativa. En su página oficial es posible localizar los 398 contratos que firmó con distintas empresas a través de la Dirección de Comunicación Social y hacer la suma de los montos: 824 millones 639 mil pesos. La velocidad promedio del gasto en publicidad y el análisis del impacto de sus mensajes es enorme: presumir, con hartos anuncios, una reforma que no existe en las aulas, corrió a 94 mil pesos por hora”. Gil Antón, M. (2017). “Reforma educativa: los costos de una ilusión”. [www.educacionfutura.org/reforma-educativa-los-gastos-de-una-ilusion/?platform=hootsuite](http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-los-gastos-de-una-ilusion/?platform=hootsuite). Publicado y consultado el 8 abril de 2022.

diversas teorías pedagógicas contemporáneas entienden que no hay forma alguna de que la evaluación no sea arbitraria. ¿En dónde se ubica la arbitrariedad? De una parte, en la ausencia de argumentos explícitos, claros, que indiquen a los evaluados cuál es el objetivo de la evaluación a las que se lo somete. De otra parte, en el tipo de selección de contenidos que se realiza y por último en la propia condición certificadora de las instituciones educativas que tienen que emitir boletas y calificaciones como la única evidencia administrativa que legitima los aprendizajes obtenidos y las graduaciones finales. A partir de la vigilancia y la sanción, con el uso de la técnica de jerarquía y de la normalización, la evaluación se consolida como acto disciplinario y el examen como instrumento de poder que visibiliza, califica, clasifica, castiga, compara, mide y sanciona<sup>13</sup>. Ambos deben ser entendidos como una observación que opera prolongando una justicia que se pretende objetiva en el currículum explícito pero que no opera así en el currículum vivido, en el currículum oculto.

99

La escuela es un lugar en el que los jóvenes son constantemente evaluados por otras personas: al final de sus estudios, de cada nivel educativo, de cada año escolar, de cada trimestre, de cada mes, de cada semana, de cada sesión. La evaluación es, de hecho, un mecanismo omnipresente en la cotidianidad de las aulas, pues tiene lugar formal o informalmente –pero siempre con efectos– cada vez que el alumno responde o deja de hacerlo a una pregunta del profesor, le muestra su trabajo o hace visible su conducta, al margen del sinfín de ejercicios, pruebas, tests y otros dispositivos específicos al efecto. A la evaluación del trabajo y el comportamiento escolares se une, además, en algunos casos, el empleo de pruebas psicológicas o psicométricas que constituye en gran parte la base de la presunta científicidad de la empresa de educar, seleccionar y acreditar a los alumnos.

En las aulas se aprende a estar constantemente en proceso de ser medido, clasificado y etiquetado; a que todas las acciones y omisiones estudiantiles sean susceptibles de ser incorporadas a algún registro docente e institucional; a aceptar ser objeto de evaluación e incluso, a desearlo. El agente principal del proceso de evaluación es el profesor,

13. Como reporta Max Weber en *Economía y sociedad*, “el examen” no nace en la práctica educativa ni en el seno de la relación educativa; al contrario, surge como un instrumento social. Emerge, hacia el año 1200 antes de nuestra era, como un problema de la burocracia imperial china para eludir la constante amenaza de la apropiación cargos, la formación de clientelas y monopolios de notables en la selección de personas para el servicio de una casta a otra. Por tanto, no nace de la transmisión del acto escolar que coloca al sujeto ante la posibilidad de adquirir conocimientos ya establecidos, sino como otra exigencia, la social, e incorpora ciertos vicios de este surgimiento en su tránsito a la educación. En Díaz, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM, p. 139.

pero a él se suman los cuerpos examinadores externos, los expertos en campos colindantes con la educación introducidos en las escuelas -psicólogos, orientadores, asistentes sociales... - y la plétora de visitantes ocasionales e inspectores enviados a ellas por los propios organismos públicos y de investigación o por las empresas certificadoras. La institución escolar es el escenario en el que los subalternos o matriculados aprenden a sustituir su propia autoestima por la evaluación que los demás hacen de ellos, o lo que es igual, a dejar que los otros decidan su propio valor. La evaluación permea todos los muros escolares y ha potenciado su sobrevaloración de manera neurótica por parte de las autoridades neoliberales debido, principalmente a sus cualidades inherentes de presión, coacción y control profesional-laboral sobre los subalternos, principalmente los profesores, pero que alcanza, impacta y afecta a todos los funcionarios de la maquinaria escolar.

100 Ahora bien. El sistema educativo occidental sigue sin resolver la confusión subyacente que existe entre evaluar y calificar. En la política educativa oficial son considerados sinónimos secuenciales necesarios a los que se les asigna el mismo valor didáctico. Sin embargo, la primera acción es mucho más compleja, multifacética y diversa que la segunda. Se habla de evaluación diagnóstica, de evaluación continua, de autoevaluación, de coevaluación, de evaluación parcial, de evaluación final... procesos sin duda deseables en las estrategias educativas. No obstante, la supuesta "coherencia" inicial del hecho evaluativo acaba -inevitablemente- por arrodillarse a los parámetros sin alma de las calificaciones numéricas, dando como resultado una nueva contradicción entre lo que se dice y lo que se hace desde las instituciones. Las formas de evaluación, en estas condiciones, no dejan de ser meras operaciones cosméticas de camuflaje institucional, pero además está demostrado que en el caso del examen- el instrumento de más valor académico e institucional- tienen implicaciones psicológicas y pedagógicas negativas para los estudiantes. Creo que casi todos como alumnos alguna vez hemos pasado por ese momento cuasi-terrorífico que supone aplicar un examen de extraordinaria importancia, sea en el nivel académico que sea.

Los alumnos copian en los exámenes, hacen "chuletas" (acordeones) y buscan todas las tretas que pueden para intentar salir indemnes de tal trámite. Es tan evidente lo injusto de los mecanismos de calificación que la comunidad de alumnos ve estas artimañas como algo absolutamente normal, con la excepción de aquellos que ya han interiorizado como suyos los valores de la cultura escolar. Los profesores hacen exactamente lo mismo y tratan de todas las formas posibles de eludir el control de sus superiores. De ahí que los docentes traten de

guardar como si fuese un tesoro el secreto de su actividad en clase... Es también por esto que los docentes desprecian cualquier iniciativa encaminada a evaluar su actividad, porque significa otro posible paso hacia una mayor proletarización, es decir, un mayor sometimiento de su tarea a un control ajeno a sí mismos<sup>14</sup>.

Para Foucault (1992: 187) la función del examen “establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (...) la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible”.

El examen y la infinita sucesión de exámenes en distintas etapas, sobre distintas materias marcadas como “socialmente necesarias o adecuadas” -y sancionadas en planes de estudio, currículos oficiales, etc.- va construyendo a los individuos, convirtiéndolos en casos aislados y aislables, sugiere comparaciones, genera registros (haciendo de las personas casos y expedientes), establece trampas y mecanismos de castigo para corregir (o reafirmar) esas conductas, puede que deshonestas, pero funcionales al sistema, por cuanto lo legitiman (si no hubiera vigilantes no habría fraude... si no hubiera fraude, no habría vigilantes).

Por tanto el examen hace visible el ejercicio de poder por virtud del cual el alumno es objeto de la observación de un poder de manera indirecta. Este mismo individuo -subalterno sometido, alumno dócil y aplicado, buen ciudadano-, a su vez, y por medio del examen, entra en un campo documental que va a proporcionar tanto el análisis y la descripción del alumno como la inserción del mismo en un sistema de comparación más cuantitativo que cualitativo. Una calificación no explica per se las mejores cualidades de un alumno. No se puede reducir a un número- “10”-“6”-“2”- lo que implica la complejidad de evaluar el aprendizaje de los alumnos, cada uno con sus idiosincrasias y particularidades. Pero para la maquinaria escolar dos personas que sacan un “diez” son iguales, como si estuvieran cortadas por el mismo patrón. Es trágicamente reduccionista desde un punto de vista científico y además, lamentablemente engañoso. No obstante, la tendencia actual no hace pensar que vaya a haber a corto plazo un cambio significativo en la manera de evaluar a los estudiantes. Al contrario: los estándares,

14. García, C.; Olmeda, A., *Aprendiendo a obedecer... Op. Cit.* p.164. El paréntesis es mío.

como hemos visto, se sacralizan cada vez más en las políticas educativas siguiendo la lógica tecnocrática del positivismo neoliberal.

102 Esto tiene serias implicaciones pedagógicas, que perjudican tanto la digna labor de la docencia como la propia concepción de lo que significa la educación para los propios alumnos, que poco a poco solidifican en sus mentalidades y objetivos existenciales la mediocre prioridad que ya se hace costumbre de “aprobar antes que aprender”. Y sin embargo, aprobar no equivale siempre a aprender. Más bien no es garantía de nada. Según Holt (1987) la consecuencia más amplia y general de esta presión por conseguir buenas calificaciones es que se ha degradado y corrompido el acto de aprendizaje en sí. A través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, convencemos a más de uno de que no se aprende por la alegría y la satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conseguir algo; que lo que cuenta en las escuelas y centros de enseñanza no es el saber y comprender, sino el hacer a alguien creer que se sabe y se comprende; que el conocimiento resulta valioso no porque nos ayude a abordar mejor los problemas de la vida privada y pública, sino porque se ha convertido en un artículo que se puede vender a elevados precios en el mercado.

Además, en las calificaciones subyacen componentes psicológicos y sociales que con frecuencia sirven como focos de fricción, de estratificación – los brillantes, los grises y los torpes- o de pura exclusión clasista, entre los propios examinados, e incluso algo que no debemos pasar nunca por alto es que impactan en las expectativas de los padres de familia, que otorgan a esos números una importancia desmedida y en muchos casos, desproporcionada, para lo que verdaderamente indican.

Y otra consecuencia igualmente importante: si un alumno fue calificado con un “3 final” en matemáticas o física- ese “tres” además, siempre es subjetivo- tal estándar curricular significa para la “sociedad” que los egresados nunca serán ingenieros, o astronautas. Pero si obtuviste buenas calificaciones en humanidades, en historia o literatura... tu camino vital tiene que sembrarse- sí o sí- en ese camino especializado. ¿No hay margen para la modificación del destino? ¿No podemos cambiar de intereses e inquietudes? ¿Por qué es tan fragmentada la evaluación humana? ¿Acaso no piensan que los resultados a veces dependen de variables tan frágiles como haber tenido un maestro bueno o uno menos bueno? ¿O de que en ese momento de su vida le interesaban más las matemáticas que los poemas?

Los números no expresan realmente lo que somos o lo que queremos ser, pero su impacto en la percepción de lo que proyectamos

curricularmente o lo que los demás creen que somos curricularmente, e incluso, como individuos concretos, es demasiado determinante socialmente. Cuando en realidad, no hay nada más relativo y puede ser todo lo contrario en términos de capacidades, actitudes, habilidades y sobre todo de la propia personalidad, que no es algo fijo, definitivo o inmutable a los diversos factores y circunstancias de la vida, de la experiencia y del aprendizaje. No obstante, los exámenes, las calificaciones y los títulos pareciera que tienen la última palabra en el relativo y siempre subjetivo trayecto vital que cada persona tiene que recorrer. Y, por supuesto, la vida (la verdadera vida de la que habla Alan Baidou) no se reduce a los resultados obtenidos o no obtenidos en la formación escolar, académica y/o profesional.

Una estupenda cita de Carlos Lenkersdorf (2007: 58-59) al hablar de la comunidad maya de los tojolabales desnuda la absurda esencia del mito de la evaluación del mundo académico occidental:

Nosotros estamos educando a los mejores por eso damos calificaciones. Los mejores son diez. Creo que aquí en la UACM también dan números. ¿Es diez? Los que siempre tienen un diez, les van a dar un homenaje, van a recibir un premio, una beca. Entonces, si todos los años obtienes un diez, puedes ir a Harvard, allá se preparan los futuros presidentes de México. Ya saben el camino. Aquí está la diferencia con los tojolabales: a ellos no les interesa preparar élites, ganadores o preparar a los mejores, sino como dijimos: todos entendemos, todos aportamos, todos aprendemos. Estamos educando al pueblo y no al que tiene un diez o un nueve. La palabra ganador no existe en tojolabal, no está. Entonces nos preguntamos a nosotros mismos: ¿por qué calificamos con diez a los mejores y el resto qué? No nos habíamos hecho la pregunta, pero de ahí podemos volver a preguntarnos: ¿qué tipo de educación estamos haciendo como partícipes para educar al pueblo? Esto es lo que nos toca aprender.

Según Fernández (1990: 231) la institución y sus agentes se sienten tranquilos cuando un determinado nivel de exigencia configura las calificaciones de los alumnos siguiendo más o menos una curva de distribución normal, con la mayoría de ellas en torno a los valores medios y colas más o menos simétricas en los extremos. Es lo que podríamos llamar el “síndrome de la campana”: si los suspensos son demasiados se baja el nivel; y, si todo el mundo aprueba, se eleva. Es exactamente el mismo criterio que emplea una empresa al fijar las normas de productividad en el trabajo. A fin de cuentas, lo que se mide no es otra cosa que el rendimiento. La expresión acabada de la evaluación es la promoción o no de curso, y su resultado la distribución de los alumnos en atrasados, en tiempo y adelantados. Lo que importa no es

el resultado en sí, sino si ha sido logrado o no en el tiempo adecuado. Pero el resultado en relación al tiempo, el producto obtenido partido por el tiempo invertido en obtenerlo, es la fórmula de la productividad en el mercado y, sobre todo, en la organización del trabajo en el interior de la empresa capitalista.

104 En definitiva, poner en el centro de todo el proceso educativo a la evaluación puede parecer a los ciudadanos la manera más coherente de organizar la educación, pero una valoración excesiva de su importancia conduce a excesos burocráticos y a contradicciones pedagógicas que se deben ponderar y reflexionar al interior de la comunidad educativa misma y también desde las acciones de la sociedad civil. Esto con el objetivo primordial de detener la preocupante tendencia de las universidades a convertirse en asépticas, disfuncionales y deshumanizadas fábricas de certificación que confunden productividad con excelencia y que son gestionadas desde cúpulas locales y sobre todo globales, cuyos intereses de clase son promover la calidad empresarial y no la calidad humana.

Otro aspecto político sutilmente oculto de esta cultura de la evaluación es que independientemente de que sirva para consolidar determinados contenidos de conocimiento que están sesgados ideológicamente y que han sido introducidos en el currículum, y de que currículum y evaluación puedan ser armas de dominación ideológica, las evaluaciones, en el caso específico de México y de otros países latinoamericanos, han servido para poder restringir el acceso de alumnos a las universidades y bachilleratos, restricciones que son debidas a los recortes presupuestarios a la educación pública. Estas restricciones sirven a su vez para crear espacios para la iniciativa privada en la educación. La evaluación, en este sentido, se convierte en una instrumento privatizador de manera vergonzante.

## CONCLUSIONES

La trama institucional-burocrática de la escuela adquiere peculiaridades que implican una organización y administración de los conocimientos, de los saberes; y esta organización y administración compromete a su vez concepciones psico-pedagógicas y socio-políticas acerca del sujeto que aprende la función social de la escuela, las normativas escolares, los criterios de evaluación, las modalidades de enseñanza, etc.; y caracterizan, en términos de “marcaje social” las condiciones en que los conocimientos serán transmitidos y aprehendidos, que hacen que la manera como la escuela se ha organizado no esté desvinculada de la manera como ha organizado el proceso de enseñanza-aprendiza-

je. La modificación de uno lleva necesariamente a la modificación de otro, y no es posible pensar en dicha transformación desde una perspectiva unilateral. No será pues con nuevos métodos de enseñanza ni tampoco apelando solamente a proponer nuevos criterios para pensar los aprendizajes escolares, que podamos resolver la grave crisis de la escuela hoy.

Paralelamente, el impacto en la academia de un capitalismo cada vez más orientado a la tasa de ganancia como en las relaciones de producción económica asimilándolo a su lógica de acumulación neurótica, erosiona por completo tanto las relaciones sociales dentro de la escuela como en las relaciones sociales al interior de las comunidades científicas y universitarias, barnizándolas de un espíritu competitivo irracional que en la mayor parte de los casos provoca el malestar existencial y profesional-laboral de todos los sujetos sometidos a estos parámetros sin alma que no solo limitan y cercenan las condiciones de posibilidad del conocimiento en sí, sino también las condiciones de posibilidad de la propia condición humana. Habría que preguntarse seriamente a quién beneficia esta estrategia.

## REFERENCIAS

- BAIDOU, Alain. (2017). *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Barcelona: Malpaso ediciones
- CARRERA, Pilar.; Luque, Eduardo. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo
- DÍAZ, Ángel. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM
- FERNÁNDEZ, Mariano. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. México: siglo XXI
- GARCÍA, Héctor.; Olmeda, Alfredo. (2016). *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*. Madrid: Ediciones La Neurosis o Las Barricadas.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets
- HOLT, John. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza
- LENKERSDORF, Carlos. (2007). “Lo que los Tojolabales nos enseñan”. Conferencia magistral con motivo de su homenaje en la UACM, Plantel del Valle, el jueves 26 de abril de 2007. *Revista Pensares, Quehaceres*. Núm.5. Ediciones Eón, Septiembre
- LÓPEZ, Juan Martín. (2015). *Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización/Universidad Iberoamericana Puebla/Ediciones La Biblioteca
- RADETICH, Horacio. (2013). *De la duda a la decepción. Crisis actual de la educación en México*. México: ediciones E y C

106

