

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

Fecha de recepción 14/09/2016  
Fecha de aceptación 14/12/2016

## Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido<sup>1</sup>

### *School Measure and Value. From account-ability to sense-ability*

**José Beltrán Llavador**

**Universidad de Valencia**

[jose.beltran@uv.es](mailto:jose.beltran@uv.es)

#### RESUMEN

Desde que la OCDE puso en marcha el programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA) en el año 2000, la medida de la educación se ha centrado principalmente en el registro y en la fabricación de resultados en términos de tasas de éxito y fracaso escolar, a partir de indicadores de rendimiento académico. Partiendo de esta presentación inicial, la presente reflexión teórica plantea que esta obsesión por

<sup>1</sup> El presente texto encuentra su origen en una contribución presentada en la Conferencia de la Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SEC-SPCE) « A Educação comparada para além dos números. Contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais », realizada durante los días 25-27 de enero de 2016 en el Centro Cultural de Belem y en la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Dando continuidad a aquella aportación, este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Las marginaciones personales y la utilidad del saber” (Ref. AICO/2016) aprobado y financiado según resolución de 17 de mayo de 2016 de la directora general de Universidad, Investigación y Ciencia (Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana), por la que se conceden ayudas para grupos de investigación consolidables. Es el resultado de una reflexión en curso sobre los efectos de las políticas de evaluación en las periferias educativas.

los resultados ha provocado que se desvíe la atención de un hecho central: la desigualdad educativa está directamente relacionada con la desigualdad social. Además, la aplicación de criterios de accountability en el sistema educativo oculta su creciente desregulación. La discusión presenta una revisión conceptual del tema de la medida, y específicamente de la medida del aprendizaje. Se sostiene que nuestra escuela no tiene ni una medida clara ni unos fines delimitados. Por ello, con ayuda de los números, pero más allá de estos, es necesario repensar la educación en términos justicia social, desplazando el foco de atención desde la igualdad de oportunidades hacia la igualdad de posiciones. A partir de este marco analítico, se sugiere como propuesta una reinterpretación crítica de la escuela en clave de política educativa del reconocimiento para la reconstrucción de ciudadanía.

**PALABRAS CLAVE:** desigualdad social, igualdad de oportunidades, igualdad de posiciones, reconocimiento, justicia social, evaluación.

### **ABSTRACT**

Since the OECD launched the Program for International Student Assessment (PISA) in 2000, education measurements have mainly been concerned with recording and issuing results in terms of school success or failure based on items aimed at measuring academic achievement. From this initial presentation, the present theoretical reflection claims that this obsession with quantifiable results, has been a shift of our attention away from the seminal fact that, indeed, educational disparities are directly linked to social inequalities. Besides, the application of accountability criteria within systems of education tends to hide the increasing deregulation of the former. The discussion offers a conceptual revision of the very notion of measure, and more specifically, of school performance measure. It is claimed that the school institution lacks clearly drawn goals and measurements. This is why, even certainly helped by rating scales but also far

beyond them, we need to rethink education in terms of social justice and turn our attention from equal opportunities towards equal positions. Adopting this analytical framework, a proposal for a critical reinterpretation of the schooling process is suggested in order to approach it with the perspective of an educational policy of acknowledgement that seeks a reconstruction of citizenship.

**KEYWORDS:** social inequalities, equal opportunities, equal positions, acknowledgement, social justice, assesment.

*En último término, la cuestión de los valores y las normas de los valores es la organización moral de los intereses de la vida. (...) ¿Cómo pueden los intereses de la vida y los estudios que los refuerzan enriquecer la experiencia común de los seres humanos, en lugar de separar a los seres humanos entre sí?*

John Dewey: Democracia y educación

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente contribución da continuidad a una línea de reflexión iniciada en 2008, en el marco de un proyecto de investigación dentro de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas. En un encuentro que tuvo lugar en la Universidad de Barcelona se presentó, a modo de documento de trabajo, un texto titulado “¿Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores? Algunas reflexiones sobre política educativa” (Beltrán y Villar, 2010; Beltrán, 2012).<sup>2</sup>

La cuestión que entonces quedó planteada, en forma de hipótesis exploratoria, era la siguiente: ¿Hasta qué punto la pretensión de elaborar indicadores alternativos para la educación no puede acabar, aun sin pretenderlo, legitimando y dando la razón al marco de referencia actual predominante que desde hace algunas décadas se

---

<sup>2</sup> Esta preocupación por los indicadores dio lugar a una serie de reflexiones en el marco de la misma red. Véase, por ejemplo, Teodoro & Montané (coord.) (2009) y Teodoro & Jezine (org.) (2012).

encarga de medir el estado de la educación a nivel internacional? Dicho de otra manera, ¿se trata de ofrecer otros y mejores indicadores de la calidad educativa? ¿O tal vez podemos cambiar de perspectiva –desplazando nuestros marcos de referencia, nuestros marcos de sentido más comunes– y plantear alternativas a la propia noción dominante de “indicadores”?

Estas preguntas trataban de retomar el punto en el que se planteó la posibilidad de construir una suerte de sistema universal de indicadores. Entonces, en el seno incluso de la propia OCDE, se suscitaron dudas filosóficas sobre la pertinencia de este instrumento. Pese a no pocas resistencias, las dudas fueron dando paso a convicciones cada vez más firmes de carácter estadístico, que dieron lugar a la implantación de la política aritmética que hoy conocemos, a toda una poderosa industria de indicadores diseminada a nivel internacional, que ejerce su influencia sobre los países desarrollados y en vías de desarrollo. La influencia que ha venido ejerciendo el sistema de indicadores ha acabado convirtiéndose en doctrina, de modo que lo empezó como un instrumento informativo, descriptivo, hoy en día se interpreta como normativo.

En aquel documento inicial se advertía de que la tarea de construir indicadores alternativos –o si se quiere, contraindicadores– seguramente es noble, pero probablemente no sea lo eficaz que se pretende, o quizá acabe reforzando y legitimando a la propia maquinaria que pretende cuestionar, pues resulta difícil armar una construcción de la envergadura que se pretende combatir. Se observaba también, a partir del análisis de Raymond Williams sobre la noción de modo de producción que, a semejanza de esta noción, el concepto mismo de indicador es, en muchos puntos importantes, prisionero de esos órdenes sociales que ofrece analizar. En efecto, el uso o la aplicación de los indicadores para medir la educación acaba incurriendo en una suerte de circularidad. En el fondo, no ofrece avances en el terreno de la información

instrumental, sino que nos devuelve al punto de partida: a la constatación de desigualdades de rendimiento, pero sin explicar las causas de estas desigualdades ni los elementos para superarlas; más bien insta un sistema de clasificación o ranking, que acaba asumiéndose como una calificación (sanción positiva) o descalificación (sanción negativa) en función de los resultados alcanzados. Por ello, se sugirió a modo de hipótesis la posibilidad de comenzar a pensar no tanto, o no solo, en la construcción de “indicadores alternativos”, sino más bien en una alternativa a los indicadores.

En lo que sigue, se pretende continuar la reflexión iniciada en el texto mencionado y en algunos otros que prolongaron aquella indagación con un cambio de orientación (Beltrán, 2010; 2015) hacia lo que puede considerarse un “giro pragmático”: este giro consiste, como se tratará de explicar, en que los sucesivos marcos de comprensión pueden actuar al mismo tiempo como marcos de acción. Estos marcos ponen el acento en la creatividad de la acción y en el valor de la conversación, conceptos que se definirán más adelante. Defendiendo que lo relevante no es la imposición mono-lógica (el cultivo en régimen de monopolio o de imposición) de un solo punto de vista elaborado desde una fábrica de indicadores al servicio del capital humano, sino la conversación dia-lógica (el cultivo en régimen de cooperación) desde el espacio social de los puntos de vista en pos del bien común. Para ello, se prestará atención a la escuela como una de las instituciones relevantes que configuran el sistema educativo, y se tomará como punto de referencia el caso de PISA (El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), desarrollado por la sección de educación de la OCDE.

## 2. EL TEMA DE LA MEDIDA

La idea de partida es que, pese a la apariencia de lo contrario, PISA promete más de lo que da, y a cambio ofrece otras cosas de las que dice no ocuparse. Sin embargo, su influencia en la agenda educativa internacional está sobredimensionada, es excesiva para los resultados que arroja. Pretende ser un instrumento útil para la escuela y los docentes, pero carece de valor en ese sentido. La literatura nacional e internacional ofrece numerosos ejemplos de análisis sobre la evaluación en educación (puede verse, entre muchos otros: Baker (2007), Martín y Martínez (2009), Ravitch (2011), Baty (2012), Tiana (2012), Altbach (2016), etc.), sin contar los informes periódicos emitidos sobre aspectos del sistema educativo por agencias, organismos e instituciones de carácter estatal e internacional. A efectos de la problematización del uso de la medida en educación, seguiremos principalmente a Julio Carabaña (2015) en su crítica reciente al informe PISA. La argumentación y discusión basada en este estudio, servirá para fundamentar la propuesta que se expondrá en la segunda parte del artículo. Carabaña comienza reconociendo que “PISA es una empresa admirable por la amplitud de su planteamiento, el rigor de la ejecución la profundidad de los informes y la generosidad de su difusión” (Carabaña, 2015, p. 18). Desde su puesta en marcha en la primera ola de 2000, PISA ha tenido una enorme repercusión mediática, que supera con creces a sus precedentes. Buena parte de este éxito se debe al formato en el que se publican los resultados, mediante una clasificación mundial o ranking que sitúa a los países desde las primeras hasta las últimas posiciones, dando a entender que los países que ocupan los lugares más elevados han de servir de ejemplo para el resto.

Ahora bien, “desgraciadamente, esta gran empresa que es PISA tiene un fallo ya antiguo en las evaluaciones masivas: sus pruebas miden competencias que dependen de toda la experiencia vital de los alumnos, no los conocimientos que se

adquieren en las escuelas. Como la propia OCDE advierte y sus propios análisis demuestran, las competencias que las pruebas PISA miden dependen poco o nada de las escuelas. Más aún (...) ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que PISA propone.” Es este fallo, a juicio de Carabaña, el que invalida a PISA para su objetivo de contribuir a la mejora de las escuelas y los sistemas educativos. Es cierto que PISA proporciona mucha información, pero no aquella que resulta útil para orientar reformas y mejoras. Pero “no se trata de un fallo secundario o accidental, sino de un fallo esencial, que convierte PISA primero en un fracaso y, con el tiempo, en un fraude.” (idem, 20). PISA describe bien algunos aspectos relativos a los sistemas educativos, a los hogares, a la estructura social de los países que participan, pero no explica lo que anuncia, a saber, cómo las escuelas pueden influir en los resultados escolares.

En realidad, lo que hace PISA es atribuir a la escuela una influencia que va más allá de la escuela, pero acaba, a la postre, responsabilizando al sistema educativo de aquello que estrictamente no le corresponde. Aquello que dota a PISA de un carácter singular, si nos atenemos a la presentación de la propia OCDE en su página web consiste en lo siguiente: “PISA es único porque desarrolla pruebas de que no están directamente vinculadas al currículum escolar. Las pruebas están diseñadas para evaluar el grado en que los alumnos que terminan la enseñanza obligatoria pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y están equipados para la participación plena en la sociedad.” El proyecto de PISA “se centra en lo que los jóvenes van a necesitar en su vida futura y su propósito es evaluar lo que podrán hacer gracias a lo que han aprendido.” Esto es a lo que PISA llama literacy, “la capacidad de aplicar saberes en la vida real.” (OCDE, 2001, p. 14). Así planteado, podría pensarse que PISA tiene la pretensión de ser un estudio prospectivo, pero nada dice el informe acerca de los desafíos que deberá abordar la escuela en los próximos

décadas, más allá de referencias generales a la globalización y a la sociedad del conocimiento.

La posición de PISA es que, si pretende educar para la vida, las escuelas deben dejar de lado la información de detalle y dedicarse a los conceptos generales y destrezas de que depende (o que constituyen) la literacia [literacy]" (Carabaña, op. cit., 63). Por ello, "la evaluación directa del conocimiento y destrezas al final del período de educación básica permite al proyecto OCDE/PISA examinar el grado de preparación de los jóvenes para la vida como adultos y, hasta cierto punto, analizar la efectividad de los sistemas educativos. La meta del proyecto consiste en la evaluación del rendimiento de los sistemas educativos en relación con sus objetivos subyacentes (tal como los define la sociedad) y no en relación con la enseñanza y aprendizaje de un cuerpo de conocimientos. Esa medición de los resultados auténticos es necesaria si se pretende animar a los centros y a los sistemas educativos a centrarse en los retos actuales (OCDE, 2000, p. 24).

Expresado de otra manera, al dedicarse a la enseñanza de un cuerpo de conocimientos, las escuelas actuales desobedecen el imperativo de la sociedad (¿de conocimiento?) a educar en literacy. De este modo, PISA animará a las escuelas "a centrarse en sus verdaderos objetivos, la preparación para la vida, no, como ahora, para almacenar información inútil." Carabaña advierte de la "importancia del concepto de literacia [literacy] y la ideología educativa que lo anima", que invita "a preguntarnos por la fuente de estas ideas de PISA. En concreto, de donde le viene a PISA su saber sobre lo que es importante para la vida (y lo que quiere la sociedad), sobre su rivalidad, oposición o incompatibilidad con la información 'curricular' y sobre lo que hacen las escuelas realmente existentes." (Carabaña, op.cit., p. 63).



Estas preguntas son importantes, sin duda, porque “PISA parece saber que lo importante para la vida, en especial para la futura, no es tener información, sino saber usarla gracias a los economistas que estudian el capital humano” que, como añade en nota a pie de página, “parece incluir la idea de que ‘antes’ se pagaba a la gente por lo que sabía, no por lo que sabía hacer, como por fin ocurrirá en el futuro.” (Carabaña, *idem*, p. 63-64).

El autor observa que quizá una de las claves del éxito de PISA consista en la integración de las dos corrientes ideológicas más poderosas en materia de educación, el utilitarismo economicista del capital humano y el progresismo pedagógico cuyo aparente denominador común es la suposición de que las escuelas deberían dar menos importancia a los contenidos y más a los procedimientos y las competencias generales.

A base de medir las competencias generales (del mundo de la vida), lo que la escuela ofrece (contenido curriculares o saberes escolares) queda des-medido, que es lo mismo que decir, queda infra-valorado. Y este hecho no es en absoluto ni trivial ni neutral, como veremos a continuación. En ese sentido, antes de pasar al siguiente apartado, puede servirnos la recuperación de este pasaje: “el tema de la medida, (es decir, el de la racionalidad cuantificada de la valorización) vuelve a ser crucial. Sin embargo, sólo vuelve a serlo de manera paradójica, porque todas las medidas que el capital quería disciplinar, a la vez que controlar, son hoy por hoy inasibles.” (Negri, 2008, p. 55).

### **3. LA MEDIDA DEL APRENDIZAJE**

En su ensayo sobre PISA, Carabaña advierte que tanto este informe como sus precedentes parten de un supuesto que conviene revisar: la equiparación entre la

lectura y el cálculo y el hecho de resolver problemas. Pero añadidas a las llamadas “cuatro reglas”, que es una tarea específica de la escuela, a resolver problemas se aprende más allá de la escuela, y es algo que tiene que ver con la inteligencia y con las actitudes. Como señala en un paréntesis que a efectos de esta reflexión no es menor, como veremos, precisamente la escuela filosófica del pragmatismo concibe la inteligencia como la resolución de problemas. Hay una diferencia sustantiva entre la consideración del aprendizaje en términos de lectoescritura y cálculo y su definición en términos de resolver problemas. “Lo primero son objetivos universales básicos de las escuelas primarias, que no sirven para medir la igualdad de oportunidades. La solución de problemas, en cambio, es algo importante para la igualdad de oportunidades en la vida, pero no depende en particular de las escuelas. Ninguno cumple la doble condición de depender de las escuelas e importar para la desigualdad, pero son los que el EEOS [Equality of Educational Opportunity Survey, más conocido como informe Coleman puesto en marcha en 1964] eligió medir.” (Carabaña, op. cit., p. 27).

Este EEOS, precedente del informe PISA que incurre en la misma confusión entre medición de aspectos específicos (aprendizajes) y generales (aptitudes), no encontró grandes diferencias de aprendizaje entre las escuelas, diferencias además que no se debían a los recursos de los centros, sino a su composición social. Al examinar las pruebas usadas en el EEOS, Christopher Jencks formuló la hipótesis de que la razón estaba en que las pruebas no miden aprendizaje, sino aptitudes. “Y como en el análisis resulta que las pruebas de aptitud difieren más entre escuelas que las de rendimiento, el EEOR [Equality of Educational Opportunity Report] las adopta como criterio de los efectos de las escuelas.” La consecuencia que se desprende de aquí es importante, porque se repite en el formato del informe PISA: “El EEOR parece haber pasado de intentar medir lo que quería investigar a investigar lo que mejor puede medir. La investigación se desplaza a las aptitudes y a los factores escolares que las

determinan. Implícitamente, las aptitudes se convierten en el objetivo de las escuelas. Los contenidos y habilidades específicamente escolares son dejados de lado; la resolución de problemas queda probablemente incluida entre las aptitudes generales.” (idem, p. 37-38).

De un informe a otro, observa, PISA ha ido destilando una serie de recomendaciones a las escuelas hasta dejarlas en unas pocas que mostraban una relación fuerte con la literacy: entre las más sólidas destacan la disciplina en el aula y la repetición de curso. Si bien, tal como señala, se incurre en una confusión entre causas y efectos de la literacy hasta el punto de que “PISA haya llegado a insinuar que los alumnos no repiten curso por sus malos resultados, sino que tienen malos resultados porque repiten.” (idem, p. 212).

Con todo, esto no sería objeto de preocupación académica si PISA rebajara sus pretensiones y reconociera su valor como un informe que, aun cuestionable en su factura, arroja datos que pueden resultar de interés para la investigación educativa. Pero PISA va más allá, y considera que de su trabajo se deriva la obligación de emitir recomendaciones. Y ahí es donde PISA deja asomar su exceso de ambición, sus pretensiones desmedidas para una escuela pensada de manera desmedida.

Pese a la declaración explícita en el reciente informe de 2012 de que “este volumen no contiene prescripciones políticas”, después de reconocer que “aunque no puede establecerse su naturaleza causal, puede extraerse una extensa red de correlaciones entre algunas dimensiones de la actuación de los alumnos y un amplio rango de factores que concebiblemente pueden afectarla” (OCDE, 2013, IV: 190), PISA dicta prescripciones políticas. Reconociendo que no puede establecer relaciones causales, PISA recomienda asegurar que los alumnos aprenden en un clima positivo de disciplina. Y la fórmula para ello es a través de la atracción de profesorado con

talento, si bien “la naturaleza de esta relación no puede discernirse de los datos” (idem,190). Da lo mismo que no haya correlación entre los datos, da lo mismo que no haya pruebas empíricas ni argumentos sólidos que permitan establecer estas relaciones. Se trata, en definitiva, de que “los gobiernos, como las corporaciones, deben saber lo que se requiere para construir una fuerza de trabajo efectiva: un fondo de gente con talento de los que reclutar nuevos empleados; un proceso de reclutamiento limpio y riguroso; formación inicial y continua; compensación adecuada; recompensa para los mejores, apoyo a los que necesitan mejorar y medios para animar a los que no pueden mejorar, o no mejoran, a que dejen la profesión.” (idem, p. 191). Dewey ya nos recordaba en *Democracia y educación*, hace ahora cien años, que evaluar significa emitir juicios de valor, y que valorar se opone a una depreciación entendida como valorización degradada. (Dewey, 1998, p. 294). Necesitamos aprecio, y no depreciación. Dicho de otra manera, el marco lógico del que parte PISA requiere una lectura sociológica más amplia, dentro de una interpretación de la educación como una forma de vida, si quiera sea para compensar su exceso de ambición alimentada por un Estado evaluador (Elliot, 2002), rebajar sus pretensiones normativas sometiéndolas al terreno de los hechos sociales y contrarrestar la “relativa indiferencia de la evaluación a las concepciones político-ideológicas”. (Afonso, 2007. p. 17 y ss.).

#### **4. EL REGRESO DEL SUJETO**

A modo de metáfora, recordemos que el principio de incertidumbre del físico cuántico Heisenberg venía a sostener que el instrumento de observación altera lo observado. De manera muy sucinta, Heisenberg sostiene que el simple hecho de aplicar un haz de luz cualquiera a una partícula para poder observar su velocidad y cantidad de movimiento hará que ese haz de luz rebote contra la partícula y modifique los valores observados, por lo que los valores en condiciones de “oscuridad” que no

vemos difieren a los tomados cuando aplicamos la luz para observarlo. Esto es, siempre habrá una zona de indeterminación, puesto que nunca se podrá conocer total precisión la cantidad de movimiento y la velocidad de la partícula gracias a los agentes exteriores.

Partiendo de este símil, la sumaria presentación crítica anterior sobre PISA permite extraer una serie de reflexiones. PISA, efectivamente, es un poderoso instrumento de observación, pero en buena medida está confeccionado para hacernos ver lo que quiere que veamos. El lenguaje común, con ese saber informal que se desprende de la experiencia acumulada, traduce el principio del físico cuántico en la frase “todo es según el color del cristal con el que se mira.” En el caso de PISA, queriendo ser propositivo, acaba convirtiéndose en prescriptivo. Pretendiendo tener una validez general, acaba defendiendo criterios selectivos. Asumiendo aparentemente el principio de igualdad de oportunidades, acaba legitimando la desigualdad de posiciones: lejos de cuestionar esta desigualdad, la naturaliza al acabar aceptándola como supuesto de partida, incurriendo así en una *petitio principii*: adopta como premisa lo mismo que dice la conclusión, construye una demostración apoyándose en la conclusión que pretende alcanzar. PISA parte de la premisa de que hay resultados académicos desiguales y PISA concluye que hay resultados académicos desiguales. ¿Qué es lo que aporta de nuevo entonces? PISA ofrece – como declara– una mirada “singular” hacia la escuela y hacia los sistemas educativos. No importante tanto, o no sólo, que es lo que mide o pretende medir, sino cómo lo mide, puesto que aquí el medio (la medida) es el mensaje.

Recientemente, los economistas Joseph E. Stiglitz, Amartya Sen y Jean-Paul Fitoussi (2013) han realizado un esfuerzo en ir más allá del indicador del PIB como indicador del progreso en la medida de nuestras vidas. En el capítulo dedicado a la calidad de vida se detienen, tras prestar atención a la salud, a analizar el valor de la

educación, y comienzan con una observación interesante: “la educación tiene importancia para la calidad de vida con independencia de sus efectos sobre las ganancias de las personas y de la productividad.” (Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2013, p. 125). La conclusión no es menos pertinente: “Por lo que se refiere a otros componentes de la calidad de vida, el principal problema para los indicadores en este ámbito no es la falta de información detallada sobre la educación en sí, sino la falta de encuestas que midan tanto la educación como otros aspectos para la calidad de vida individual.” (idem, p. 127). En la recomendación número 2 señalan que medir todas estas características requiere datos tanto objetivos como subjetivos. En definitiva, están reclamando el regreso del sujeto o, lo que es lo mismo, que los sujetos dejen de considerarse como objetos.

No es casual que en la crítica de Carabaña al informe de PISA se hiciera alusión a la corriente del pragmatismo. Si bien el término está impregnado de cierta ambigüedad porque remite tanto a una determinada línea de reflexión como a un actitud o perspectiva sobre el mundo, a los efectos de esta reflexión escogeremos a uno de los representantes más notables que puso el foco de atención en el ámbito de la educación: John Dewey.

Consciente de formar parte, junto con otros autores del pasado y coetáneos suyos, de una línea de pensamiento que pretendía revisar y reconstruir una larga tradición de la que se sentían herederos, “los viejos pragmatistas habían dicho cosas como que la función de la mente no es reflejar de forma pasiva el orden del universo, sino arreglarse ingeniosamente con las cosas, entendiendo ‘cosa’ en el sentido común de la palabra (precisamente el que los griegos daban a prágmata: asuntos entre manos, problemas, tareas, planes). También afirmaron que las ideas abstractas tienen significado si se traducen en acciones, y que la ciencia es una empresa falible, experimental y creativa.” Pues bien, todo ello, que podría asociarse a una teoría del

conocimiento pragmatista, podría acompañarse de una teoría política pragmatista, que insistiría en que “la democracia no consiste solo en deliberar ni en llegar a acuerdos, sino en hacer esas cosas en ciertas condiciones, en cierto clima de diálogo y con ciertas disposiciones aprendidas, o que la política no es posible sin educación y la educación no es posible sin política (¿dialéctica?) o que los problemas sociales requieren un tipo de investigación que no depende solo de expertos.” (Del Castillo, 2015, p. 15-16).

## **5. HACIA UNA POLÍTICA EDUCATIVA DEL RECONOCIMIENTO**

Ahora bien, ¿qué podemos entender por investigación?, ¿a qué tipo de investigación se refieren los pragmatistas y Dewey, pensando que en cierto modo, y para nuestro caso, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos y otros similares suponen al mismo tiempo un cierto programa de investigación a partir de un trabajo empírico de campo?

Para Dewey, investigar equivale a interrogar. Por ello, lo que hace a la situación investigable es el ser incierta, o cuestionable; una cualidad que es, a su vez, una incertidumbre determinada, singular. Una situación deviene problemática en el proceso mismo de ser investigada, pero al mismo tiempo, plantear un problema no tiene sentido sino cuando los propios términos del planteamiento apuntan a una posible solución. Tanto los hechos como las ideas son operacionales, y pueden cooperar entre sí. Las ideas son operacionales porque ofrecen propuestas, planes de actuación sobre las condiciones existentes, con el fin de obtener nuevos hechos seleccionados en “todos” coherentes. Y los hechos son operacionales porque no son meramente resultados de la observación, no son finales y completos en sí mismos, ni se distinguen de manera tajante de las ideas, de las hipótesis. Más bien se da una constante interrelación entre hechos e ideas.

Para Dewey, una investigación que tenga éxito, en fin, termina en “creencia” o “conocimiento”. Para referirse a ello, utiliza la expresión “asertibilidad garantizada”, designando el final de la situación en la que se han suprimido las razones que pusieron en marcha la investigación. “Es pues, el propio proceso de investigación el que garantiza la aserción. Y –añade Dewey– el uso de un término que expresa potencialidad más que actualidad no es inocente: envuelve el reconocimiento (la cursiva es mía) de que todas las conclusiones especiales de las investigaciones especiales son partes de una única empresa que se renueva de continuo.” (Pérez de Tudela, 1988, p. 195).

Este esquema común de investigación, este modelo (pattern) de la innumerable variedad de investigaciones, acabaría con los dualismos íntimos que escinden al ser humano, reestableciendo la continuidad entre cada una de sus esferas de actuación, y proporcionando marcos de acción. “En otros términos, acabando con los males producidos por la secular escisión entre la teoría y la práctica, los fines y los medios, el conocimiento y la acción.” Esta meta supone para Dewey, siguiendo a Tudela, aceptar tres hipótesis fundamentales:

No tiene sentido alguno la distinción tradicional entre “juicios teóricos” y juicios prácticos. Todos los juicios responden a las mismas características, por el sólo hecho de que el conocimiento es evaluación.

Existe una estrechísima relación intrínseca entre “filosofía” y “educación”. Podríamos incluso definir la filosofía como “la teoría general de la educación”.

Existe igualmente una estrecha correlación entre la reconstrucción (...) de la moral, la re-construcción de las instituciones educativas y la democracia. Porque ser demócrata, para Dewey, no es sino creer en la función universal de la ciencia. (Pérez de Tudela, 1988, p. 196).



Si el resultado de la acción es la verdad o falsedad del juicio, entonces, cada afirmación científico-descriptiva implica, directa o indirectamente, “cosas que hay que hacer”, posibilidades a realizar. El giro pragmático en educación nos desplaza desde la prescripción dogmática (¿qué ofrece PISA para la educación?, ¿más disciplina al servicio del capital humano?, ¿saber hacer, pero a costa del hacer saber?) hacia la contingencia, hacia las posibilidades de creación, intervención y participación humana.

“El mayor de los dualismos que hoy abruman a la Humanidad, el de la separación entre lo material, lo mecánico, lo científico, por un lado, y lo moral y lo ideal por otro, se acabará cuando la ciencia se impregne plenamente de un sentido de consciente valor humano. Mientras no se piense en los fines como individualizados para responder a necesidades y oportunidades concretas, la mente se dará por satisfecha con abstracciones, y faltará el estímulo para servirse de la ciencia natural y de los datos históricos en el terreno de lo moral y lo social.” (Dewey, 1955, p. 237).

De este modo, Dewey está sugiriendo que el proceso educativo es su propio fin, no hay ningún fin que sea superior al propio proceso. Y este proceso, al mismo tiempo, exige su continua reconstrucción. En realidad, Dewey está anticipando lo que después Axel Honneth reformulará como “la lucha por el reconocimiento”. Para Honneth, “las ideas directrices, que se han convertido en ideas abstractas, ya no proporcionan un sistema de referencias válido en general en el que pueda medirse el valor social de determinadas cualidades y capacidades, ya que siempre deben concretarse por interpretaciones culturales adicionales para encontrar aplicación en esta esfera del reconocimiento. Con ello se calcula el valor que se les reconoce a las diversas formas de autorrealización, pero también la manera según la cual se definen las correspondientes cualidades y capacidades, fundamentalmente en interpretaciones, históricamente predominantes por el establecimiento de objetivos sociales.” (Honneth, 1997, p. 155). En esta esfera de reconocimiento, “todo sujeto,

Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido

sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad.” (idem, p. 159).

## **6. RENDIR CUENTAS, RENDIR SENTIDO: DE ACCOUNTABILITY A SENSE-ABILITY**

En realidad, PISA, como otros dispositivos de indicadores, parte de una falacia o equívoco deliberado: la necesidad de rendir cuentas (accountability), para dar crédito (creer o confiar, pero también ofrecer un préstamo) a aquello que supuestamente lo necesita: la escuela. PISA da por supuesto una escuela desmedida (sin medida, sin control) y una escuela des-acreditada (sin crédito, sin confianza) y le pide cuentas (con ese lenguaje de los productos, de la producción, que es el rendimiento educativo) a esa institución escolar a la que el Estado confía la educación de los ciudadanos, y precisamente porque le son confiados, la economía (el mercado del capital humano) des-confía del Estado (véase, por ejemplo, Benavente & Peixoto, 2015). Ignora de ese modo que una parte del interés propio puede corresponder al bien común o al patrimonio público.

Hay al menos dos acepciones de la actividad de contar, y no son incompatibles: contabilizar y relatar. Las dos son formas de registrar la realidad, con códigos diferentes. En ambos casos, se pretende cifrar y descifrar la realidad, codificarla y decodificarla: comprenderla desde sus aspectos matematizables y desde sus aspectos discursivos. El problema no es la apelación a un tipo u otro de código, sino su (ab)uso, su uso y apropiación indebida. No se puede comparar lo incomparable (¿qué tiene que ver Finlandia con España o Portugal?), pero se puede pretender medir la vida (o un expediente de la misma, como es la escuela en este caso), aunque tracemos una retícula (unos indicadores a modo de coordenadas) para acotar algunos de sus aspectos, siempre que no olvidemos que el mapa no es el territorio. Se puede pretender comprender aspectos de la vida para enriquecerla y

aprender desde esta comprensión. Un sistema de indicadores debería ser tomado, en su literalidad, como un sistema de indicios, de señales, que sugieren recorridos o itinerarios posibles. Pero las señales no son categorías estáticas, más bien representan, o deberían representar, un juego dinámico de relaciones: los índices, los indicadores, sugieren direcciones posibles. No pertenecen al orden de la necesidad, sino de la contingencia. Por eso, un sistema de indicadores no debería tener pretensiones de verdad, o si se quiere de objetividad, (recordemos que los hechos está interrelacionados con las ideas), sino como mucho pretensiones de verosimilitud (de semejanza a la verdad) o si se quiere de intersubjetividad (puesto que los hechos mostrados están sometidos a interpretaciones, a puntos de vista diferentes). En definitiva, un sistema de indicadores debería considerarse como un laboratorio, no como un recetario. Un sistema de indicadores podría considerarse como el taller o el despacho de un traductor, no como el púlpito de un profeta. Un problema con los indicadores es que, como vemos en el programa PISA, presentan como mensurable (medible) lo que está “fuera de medida”, esto es, lo que está “afuera” de la medida cuantitativa, y esa sigue siendo una enorme dificultad. La dificultad de “explotar” y calcular una relación con el saber (que pretende reducirse a saber hacer) que va más allá de la idea misma de medida. La dificultad de querer someter a “especulación”, a operaciones especulativas, lo que corresponde al terreno de la creatividad de la acción (Joas, 2013), a la tarea propia de una democracia creativa (Dewey, 1998). Si admitimos que un programa como PISA es un programa de evaluación, no deberíamos olvidar que evaluar significa emitir juicios de valor sobre aquello que vale la pena, en definitiva, por utilizar el título de Bernard Stiegler (2015), “lo que hace que la vida merezca ser vivida.” Y ahí sí, podemos contar la vida, no para atraparla en una rejilla (con el efecto indeseado o deliberado de devaluarla, de depreciarla), sino para darle todo el valor que merece: vivir la vida para contarla e, incluso, desde la literatura o desde la poesía, vivir para cantarla.

## 7. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, en la primera contribución mencionada sobre las evaluaciones educativas internacionales, que precedió a este artículo, se sugirió un cambio de perspectiva desde la posibilidad de plantear indicadores alternativos hacia la necesidad de plantear una alternativa a la propia noción de indicadores. Prosiguiendo aquella primera reflexión, en este texto se argumenta la necesidad de someter o subordinar la lógica (aritmética, contable) de los indicadores a miradas socio-lógicas (prácticas sociales) diferentes, con el fin de ubicarlos y explicar su uso en contextos más amplios. En consecuencia, sostengo la importancia de rebajar la primacía o hegemonía de los indicadores. Indicadores, sí, pero sometidos a un ejercicio de vigilancia epistemológica y sociológica, y utilizados como meras herramientas auxiliares, como medios y no como metas. A modo de ejemplo se ha presentado, a partir de una crítica reciente sobre la utilidad de PISA para las escuelas, un “cambio de paso” basado en un “giro pragmático” en educación. Este giro consiste, como se ha tratado de mostrar, en que los sucesivos marcos de comprensión puedan actuar al mismo tiempo como marcos de acción. Estos marcos ponen el acento en la creatividad de la acción (en la contingencia) y en el valor de la conversación (antes que en las técnicas de persuasión) como herramientas de conocimiento y de transformación social con fines democráticos. Quizá se trate de preguntar antes que por la medida de la educación, por el sentido de la educación. Tal vez sea entonces, para la tarea de reconstruir el sentido o los sentidos de la educación, cuando se puedan adoptar las “medidas” más oportunas, más necesarias y más responsables.

Porque se puede rendir otra cosa que no sean cuentas (accountability). Se puede rendir el sentido (sense-ability). O lo que es lo mismo, se puede dar sentido, construyéndolo y reconstruyéndolo, en una lucha, por seguir con la metáfora de Honneth, por el reconocimiento de la contingencia y por la posibilidad de ganarle

provisionalmente cierto terreno al azar. Para ello, y recurriendo de nuevo al símil del laboratorio, puede acudir al lenguaje, y dentro de este, a algunas palabras-probeta. En general buena parte del conocimiento ha surgido a partir de “palabras-probeta”. (Arnau, 2008). “Wittgenstein preguntaba (Investigaciones filosóficas § 50) por la longitud que tendría el metro patrón de Paris. ¿Qué patrón podría medirlo? ¿Cómo detener la regresión infinita? Como el metro de Paris, las palabras-probeta son los patrones que permiten la elaboración de ciertos juegos de lenguaje que a su vez hacen posibles las prácticas discursivas (saberes). La partícula elemental de la física subatómica, la pieza de ajedrez, el concepto de identidad de la lógica formal (...) son algunos ejemplos de palabras-probeta.” (idem, 32). La palabra-probeta apunta al fin de la explicación, pero no permite que se le plantee la explicación que proporciona. “Es un término que responde bien cuando le decimos: ¡Explica!, pero que se escabulle cuando le decimos: ¡Explícate!” (idem, p. 33).

Si, efectivamente, la palabra “indicador” es una palabra-probeta, no podemos aspirar a explicarla, pero sí podemos aspirar a encontrar otras alternativas que contribuyan a devolverla al laboratorio del que surgió para evitar que siga contaminando los discursos del habla común y que deje de ser una celebrity. Y en parte podemos esperar a cumplir esa aspiración si nos centramos en la posibilidad de ofrecer sentido; es decir, de nuevo, por utilizar la terminología de Weber para las ciencias sociales, en la posibilidad de comprender (una de las formas de reconocer) y no sólo de explicar. Al fin y al cabo, “en la cultura en que vivimos (...) cada vez ha sido más común aceptar la relación entre ser persona y reconocerse mediante alguna historia propia” (Del Castillo, 2015, p. 99). Prosiguiendo con el giro pragmático, uno de sus últimos representantes, Richard Rorty, sostuvo que los ciudadanos de las sociedades libres necesitamos construir lenguajes básicos con los que “formularnos proyectos a largo plazo, nuestras dudas más profundas sobre nosotros mismos, y

nuestras esperanzas más elevadas”, esto es, discursos con los que “narramos, a veces prospectivamente, y a veces retrospectivamente, la historia de nuestra vida” (Rorty, 1991, p. 91). En ese intento de comprendernos, de reconocernos, desde un aprendizaje narrativo y biográfico –desde una nueva gramática política y epistemológica que tenga en cuenta las relaciones inter-subjetivas, entre sujetos que ocupan posiciones desiguales para procurar que alcancen posiciones iguales– se puede evitar la discriminación de individuos y colectivos, no tanto por reconocer lo que tienen de diferente, sino por lo que tienen en común. Reformulando y actualizando el legado iniciado en la pedagogía del oprimido, tal como exigía Paulo Freire para el conjunto de su pensamiento, ahora es el momento de reformular y proseguir esa tarea desde una pedagogía del reconocimiento. Esta pedagogía, basada en la experiencia de la propia diferencia, no pondría tanto énfasis en describir y explicar la desigualdad de oportunidades, sino sobre todo en comprender y en superar la desigualdad de posiciones (Dubet, 2005). Y ello sólo es posible desde el derecho a pensar (no sólo a saber hacer, como recomienda PISA, sino a saber y a hacer saber) libremente y participando en una conversación abierta y continua que nos inspire para la reflexión y la intervención en la continua reconstrucción de nuestra sociedad. Para eso harán falta nuevos vocabularios, con neologismos que a su vez actúen como palabras clave (keywords), capaces de dar cauce y expresión a formas diferentes de representar otras realidades alternativas. Esto no es imposible y hemos tenido algunos precedentes que han dado buenas muestras de ello, pues al fin y al cabo “la educación encierra un thesaurus” inagotable, que depende de la creatividad y de la imaginación humana, y que nos permite comprometernos con la realidad y hacer cosas con palabras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7 (1), 11-22.

Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: John Hospinks University Press.

Arnau, J. (2008). *Rendir el sentido. Filosofía y traducción*. Valencia: Pre-Textos.

Baker, K. (2007). *Are International Test Worthe Anything?* Phi Delta Kappa, 89 (2), 101-104.

Baty, P. (2012). *Rankings don't tell the whole story-Handle them with care*. University World News. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120626171938451>

Beltrán, J. (2010). Los lugares de la equidad. Hacia una razón topográfica. Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas. Tendencias, desafíos y compromisos. Barcelona, 17 y 18 de mayo.

Beltrán, J. y Villar, A. (2010). Avaliação em Educação: algumas considerações respeito dos indicadores. *Revista Educação & Linguagem*, 13 (21), 134-149.

Beltrán, J. (2012). ¿Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores? Algunas consideraciones de política educativa, en Teodoro, António & Jezine, Edineide (Orgs.). *Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais*, 35-64. Brasília: Liber livro.

Beltrán, J. (2015). La escuela anticipada, la tarea por hacer. I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. A educação na Europa do Sul. Constrangimentos e

Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido

desafíos em tempos incertos. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 9-11 de junio.

Benavent, A. y Peixoto, P. (coord.). (2015). *Menos Estado Social, uma Escola Mais Desigual*. Observatório de Políticas de Educação e de Formação. CES, UC, CeIEF, ULHT.

Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Del Castillo, R. (2015). *Rorty y el giro pragmático*. Madrid: ediciones de El País.

Dewey, J. (1955). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.

Dewey, J. (1996). Democracia creativa: la tarea ante nosotros, en *Liberalismo y otros ensayos*, 199-205. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Elliot, J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el Estado evaluador: consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, 22 (3),1-19.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: CIS.

Martín, E. y Martínez R., F., (coord.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. OEI-Fundación Santillana.

Negri, A. (2008). *La fábrica de porcelana. Una nueva gramática de la política*. Barcelona: Paidós.



Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido

OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers resultats de PISA 2000. Enseignement et competences*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Makes School Successful? Resources, Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing.

Pérez de Tudela, J. (1998). *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción de sentido*. Madrid: Cincel.

Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.

Siglitz, J.; Sen, A. y Fitoussi, J-P. (2013). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. Barcelona: RBA.

Stiegler, B. (2015). *Lo que hace que la vida merezca ser vivida. De la farmacología*. Avarigani editores.

Teodoro, A. y Montané, A. (coord.) (2009). *Espejo y reflejo: Políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Alzira: Germania.

Teodoro, A. y Jezine, E. (2012). *Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais*. Brasilia: Liber livro.

Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (2), 13-28.