

De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas

Silvia Grinberg¹

Resumen

En este artículo nos adentrarnos en la interrogación de las prácticas de evaluación retomando a Foucault. Proponemos que requieren ser pensadas como racionalidad y como tecnología; esto es, los principios que regulan la práctica así como las rutinas y procedimientos que nos ponen a hacer de determinados modos. Nos preguntamos por los modos de saber, de producir verdad sobre nosotros mismos, de chequearnos y de proceder sobre nosotros para reconducir nuestro accionar que las actuales lógicas de la evaluación traen consigo. La problematización de la prueba retomando a Foucault requiere la realización de una genealogía de esas prácticas que en algún momento devinieron examen y en el presente se combinan de muy diversos modos en las lógicas del monitoreo y la intervención.

Palabras clave

Gubernamentalidad, gerenciamiento, prácticas de evaluación, monitoreo e intervención.

Abstract

In this article we go deep into the question of assessment practices returning to Foucault. We suggest that these evaluation needs to be thought as rational and technological practices: principles of government and practices, routine procedures. We wonder about the ways we are called to produce truth about ourselves and proceed to redirect and conduct our conducts. Following Foucault evaluation practices requires a genealogy of those practices that sometimes become exam and nowadays present days are combining many different ways in the logics of screening and intervention.

Keywords

Governmentality, management, practices of assessment, screening and intervention.

Recibido: 15-01-2015
Aceptado: 21-02-2015

¹ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET)/Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina, grinberg.silvia@gmail.com.

Introducción

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. 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” (Foucault, 1976: 190). Así, definía Foucault esta tecnología tan difundida y natural, pero también ceremoniosa y solemne, que organizó durante decenios y decenios la vida de los jóvenes y desde ya en las escuelas. En 1975 se publicaba en Francia “Vigilar y Castigar”, quizá uno de los libros del autor, más difundidos en el campo de la educación. Este texto se editaba 101 años después que Nietzsche (2000) dictara sus conferencias sobre *el porvenir de las escuelas*, donde le dedicaría más de un duro párrafo a esta, ahora, no tan *sui generis* tecnología: “Éramos conscientes de no haber pensado en la llamada profesión, gracias a nuestra sociedad. La explotación casi sistemática de esos años por parte del Estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional, con exámenes sobremanera duros, todo esto había permanecido alejado mil millas de nuestra formación” (48). Es en esta clave que en *la verdad y las formas jurídicas* Foucault dedica una conferencia (Castro, 2011), al desarrollo de los modos en que la indagación se vuelve forma de conocimiento, modo de dominio del saber dejando atrás a la prueba que según señala el autor encuentra sus primeros desarrollos en la Grecia clásica donde a través de la prueba se conseguía mostrar la verdad de lo ocurrido y juzgar a quienes gobernaban.

De esas primeras modalidades de contestación y cuestionamiento hasta los actuales modos de la evaluación, no cabe duda de que las cosas han cambiado un poco. De un modo muy sumario es posible señalar que la prueba, que en esa Grecia involucraba el cuestionamiento del poder político y, en la edad media la indagación que devino modo de dominio del saber, desde el siglo XVII el examen se desarrolla de un modo tal que impregna no sólo a la escolaridad y la pedagogía sino a las ciencias en general. Es en ese proceso que la misma idea de hacerse un examen pasó a ser para todos nosotros una práctica de rutina. A veces como práctica médica, otras jurídica y muchas más como prueba escolar.

Es a partir del siglo XVII que el examen adquirirá modos específicos que algunos de los cuales aquí importan resaltar. Principalmente porque es como continuidad y ruptura de esas modalidades que se están ocurriendo los actuales modos y reformas de la evaluación. El examen constituyó, a partir de ese siglo, una práctica que se realizará como tecnología y lógica propia de las sociedades disciplinarias, donde docilidad y utilidad por un lado, y vigilancia y corrección normalizadora por el otro, constituían los ejes de ésta, ya en esos años no tan nueva tecnología. En otras palabras, la prueba como práctica posee una larga historia y es en las sociedades de normalización donde se configurará como un conjunto de saberes y verdades que permitiría su masificación como práctica asociada con la regularización de las conductas.

Es muy probable que la familiaridad que tenemos con estas prácticas la debamos, aunque no sólo, a nuestra estancia en el sistema educativo, que tal como Nietzsche ya lo señalaba en 1874 nos enseña a someternos casi de modo rutinario a la práctica examinadora. Ese examen solemne pero también de gran eficacia, como lo graficara Tonucci con sus conocidas viñetas, ha sido una pieza clave para que la escuela se vuelva una máquina de homogenización de las conductas, así como de selección social. Hoy día las prácticas evaluativas envuelven nuestras vidas. Vivimos en un mundo donde una suerte de difusión generalizada de los instrumentos de medición ha vuelto a la evaluación una práctica cada vez más frecuente que admita desde las formas más estandarizadas hasta aquellas más flexibles que involucran el de seguimiento permanente y la autoevaluación.

Estamos frente a una tecnología que en el siglo XXI se ha vuelto cada vez más cotidiana y habitual, por la que todos pasamos y queremos pasar. Hacernos chequeos, analizar nuestro ADN, evaluar permanentemente nuestras dietas, nuestras capacidades, nuestras emociones, etc., constituyen en nuestros días prácticas de rutina que algunas ocasiones también son lúdicas. En 2015 con sólo visitar momentáneamente páginas como facebook es posible encontrarse con múltiples test que nos informan acerca del estado emocional de nuestro apellido, la edad afectiva que tenemos, cuándo nos casaremos, etc., etc. La realización de tests para cotejar cuán amables, austeros, independientes, etc., somos o podríamos ser, se ha vuelto una práctica que nos ofrecen diarios, revistas así como páginas web donde podemos encontrar mediciones en línea de nuestra felicidad², o rankings que miden la influencia pública de los académicos³. Todas ellos se formulan para llamarnos a reflexionar sobre quiénes somos/hacemos y cómo podríamos ser/hacernos mejores.

Es en este marco, en el que programas como PISA se han vuelto cada más globales, y constituyen la clave donde la calidad devino horizonte de sentido de las políticas educativas. Al respecto, entendemos junto con Ozga (2008), que el debate sobre la calidad devino estrategia de gobierno y redireccionamiento de la investigación, donde, como señala la autora, tanto como “el conocimiento ha cambiado-especialmente en relación con la velocidad de recuperación y transferencia de conocimiento (Delanty, 2001; Thrift, 2005), el gobierno, también ha cambiado, y que ahora son estrechamente interdependientes... (Y) el debate sobre la calidad es una distracción, un ejemplo de lo que los magos llaman desorientación. La calidad se entiende mejor como parte de la tecnología de gubernamentalidad” (262). Direccionamiento donde la evaluación ocupa un papel clave y la calidad se vuelve el principal elemento del imaginario gerencial (Irigoyen, 2011).

En el campo de la educación, los sistemas de evaluación han devenido cada vez más complejas máquinas, como señala Gentili (2014), tecnocráticas, conservadoras y de imposición de la lógica del mercado. En los últimos años se ha constituido “... un dispositivo de agencias evaluadoras conectado al estado. Así se configura una novísima tecnoburocracia que recorta la autonomía profesional de los docentes, al ceder no sólo la competencia exclusiva de la evaluación, sino también la determinación de los contenidos y los métodos docentes. La red de agencias emergente se sobrepone al sistema educativo convencional produciendo un flujo de normas, criterios, dictámenes, reglamentaciones, recomendaciones y decisiones que configuran un campo al que los docentes deben ajustarse” (Irigoyen, 2011: 35).

Es en este marco de debates, que en este artículo procuramos adentrarnos en la interrogación de estos sistemas atendiendo a la evaluación como práctica, que en el sentido foucaultiano involucra pensarla como racionalidad y como tecnología; esto es, los principios que regulan la práctica así como las rutinas y procedimientos que nos ponen a hacer de determinados modos. Nos preguntamos por los modos de saber, de producir verdad sobre nosotros mismos, de chequearnos y de proceder sobre nosotros para reconducir nuestros accionar que las actuales lógicas de la evaluación traen consigo.

La problematización de la prueba, retomando a Foucault (1976), requiere la realización de una genealogía de esas prácticas, que en algún momento devinieron examen y en el presente se combinan de muy diversos modos en las lógicas de la evaluación, el monitoreo y el seguimiento de sí. A modo de hipótesis, proponemos que, si a partir del siglo XVII el examen se constituye en un eslabón clave de los juicios de normalidad y de las tecnologías de normalización, en nuestros actuales tiempos gerenciales las cosas han

2 Al respecto de ver <http://www.mappiness.org.uk/> (Ball, 2014).

3 http://blogs.edweek.org/edweek/rick_hess_straight_up/2015/01/2015_rhsu_edusolar_public_influence_rankings.html?cmp=SOC-SHR-TW.

cambiado un poco. Ya no se trata de identificar la conducta desviada a los efectos de corregirla. Vivimos tiempos donde la diferencia, devenir diferentes y sobresalir en nuestra diferencia se ha vuelto clave de forma tal que la realización de tests, rankings así como la práctica de monitoreo en sí nos conduce a revivirnos a nosotros mismos, testear nuestras virtudes e identificar nuestros riesgos a los efectos de corregir el rumbo de nuestro accionar. Las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), funcionan en la lógica de la cibernética donde más que evitar que algo ocurra, se trata de la capacidad de controlar la acción de forma tal de evitar que ésta se salga, valga la redundancia, de control. Se parte de la hipótesis del desorden y que en cualquier momento las cosas pueden descarrilarse. El eje consiste ya no en volver las conductas a su cauce, sino en asumir que vivimos tiempos *per se* inciertos y la evaluación devenida monitoreo procura actuar en ese sentido. No se trata de reducir la incertidumbre o la ambigüedad sino de aprender a convivir con ellas.

Es en este escenario que nos proponemos ofrecer elementos para la realización de esa genealogía que involucra la pregunta del cómo llegamos a ser quienes somos. Pregunta que ya en el segundo decenio del siglo XXI requiere entender que las rupturas y configuraciones que el autor de Vigilar y Castigar reseñó en ese texto constituyen las ruinas de quienes estamos siendo. En este marco de debates a continuación presentamos primero algunos elementos que, entendemos, pueden contribuir a la realización de esa genealogía de las prácticas de evaluación que en tanto cuestionamiento del presente constituye el modo adentrarnos en las lógicas y formas que éstas están asumiendo en nuestros días.

De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo

La práctica del examen posee, como señalamos, una historia bastante más larga que aquellas pruebas que como alumnos hemos realizado una y otra vez con el afán de obtener una calificación que esperamos siempre nos permita pasar al siguiente nivel. Como señala Castro (2011), las nociones de medida, investigación y examen involucran/ron formas de saber-poder muy diversas: la primera asociada a la tarea de ordenar con un claro correlato judicial; la segunda asociada con la constatación de hechos, acontecimientos, actos y derechos a la vez que como matriz de saberes empíricos; la tercera, el examen, como medio de restauración, inclusión y exclusión. Prácticas que, como señalara Foucault, encuentran un momento clave en la antigua Grecia resultado de “una serie de luchas y cuestionamiento políticos (que) dio como resultado, la elaboración de una determinada forma de descubrimiento judicial, jurídico, de la verdad, el cual constituye la matriz, el modelo o punta departida para una serie de otros saberes” (2000: 65). No nos detendremos aquí en esta larga historia, sin embargo baste decir que nos encontramos frente a un conjunto de saberes que ya en la edad media serían parte central del sistema de pruebas que en el litigio entre individuos se vuelve central.

Tal como hoy lo sabemos, la práctica de la confrontación de pruebas se volvió una herramienta importante del interrogatorio y descubrimiento judicial de la verdad. Práctica que ya en el siglo XIX será extendida a los tribunales correccionales donde el examen pericial psiquiátrico haría que la sentencia, aunque siempre formulada en términos de sanción legal, implica juicios de normalidad (Foucault, 1976).

La difusión y generalización de esta práctica, que abarcará ámbitos como el sistema judicial y el educacional –ya extendida en la edad media–, hacia otros como el hospital, estuvo estrechamente vinculada con la conformación de la sociedad de normalización. Tal como señalara Foucault, esa normalización constituye la articulación de la norma de la disciplina propia de los individuos y la regulación de la población propia de la biopolítica (Foucault, 2006, Castro, 2011). Una práctica como el examen, tal como la hemos conocido hasta el momento solo tenía sentido y se hacía posible en la obtención de información a través de pruebas realizadas a los efectos de la elaboración de juicios de normalidad. La estadística es,

probablemente, la expresión más cabal de estas lógicas donde tanto una operación sencilla como el cálculo y lectura de porcentajes como las un poco más complejas operatorias de cálculo que involucran las medidas de tendencia central se asientan en la identificación de la norma y sus desviaciones.

Se trata de la conformación de una práctica en donde docilidad y utilidad, por un lado, y, vigilancia normalizante por el otro, se volverían componentes centrales de los dispositivos de disciplinamiento. Así, el examen fue producido y produjo efectos en una sociedad donde la normalización devenía horizonte de sentido. Es en marco que Foucault se preguntaba por el castigo correctivo: qué sentido tiene encerrar sino es para corregir. Al respecto, distinguía que fue entre los siglos XVI y XIX que se desarrollaron un conjunto de procedimientos que dividirían zonas donde controlar, medir, y encauzar individuos que tenía por objeto volverlos dóciles y útiles. Vigilancia, ejercicios, calificaciones y rangos que oficiarán en una lógica que permitiría dominar la multiplicidad que, justamente, en esos siglos, llegaría a los burgos de la baja edad media y que se volvieron un componente central de la llamada en cuestión urbana (Foucault, 1999; Grinberg, 2013). Clasificar, registrar y examinar en las escuelas, pero también en hospitales y psiquiátricos se constituyó en la forma autorizada de indagar y someter los cuerpos y manipular sus fuerzas. La disciplina fue la forma en que esos procedimientos se ensamblaron. De este modo, como señaló el autor, el conjunto de libertades que el siglo XIX enarbolará se levanta sobre el suelo profundo de la sociedad disciplinaria.

Autores como Kant y, posteriormente, Durkheim encontrarán en la disciplina el primer paso de toda educación que se precie y que como dijera el autor de la ilustración sólo opera como acción humana —el hombre es la única criatura que ha de ser educada—, e involucra el cuidado, la disciplina y la instrucción. En clara contestación al texto de Rousseau, Kant (1983) señala “el hombre tiene por naturaleza tan grande la inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil de cambiar al hombre” (30).

La disciplina tanto para Kant, como para Durkheim y otros autores del siglo XIX, no tendrá el contenido peyorativo, negativo y autoritario que hoy tiene para nosotros. Tampoco es el caso de nociones como las de docilidad y utilidad. Para Kant la disciplina es el primer momento de una educación que pretenda que el hombre actúe de acuerdo a los preceptos de la razón. Años después Durkheim proponía: “la moral, hemos dicho, es esencialmente, una disciplina. Toda disciplina tiene un doble objeto: establecer una cierta regularidad en la conducta de los individuos, asignarles unos fines determinados que, al mismo tiempo, limiten su horizonte. La disciplina da unos hábitos a la voluntad y le impone unos frenos. Regulariza y contiene” (2002: 68).

No se trata aquí de detenernos en una analítica de la disciplina aunque la interrogación por el examen, de hecho lo es. El examen tal como lo presentaron Nietzsche y Foucault, constituye una acción clave de la disciplina donde la docilidad y la utilidad pero también la regularidad y normalización se volvían eje. Es así como Foucault señalara:

“En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra... Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del “examen”, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder” (1976: 190-191).

La disciplina define un horizonte que involucra el primer escalón en el camino a conducirse de acuerdo con los preceptos de la razón y, seguidamente, permite regularizar y contener la multiplicidad que ya en el siglo XIX con la cada vez mayor generalización de la vida urbana sería algo más que un dato de una realidad dada. Si en el siglo XXI, los miedos, fobias y pánicos urbanos así como la contaminación y las epidemias se han vuelto preocupaciones y cuestiones de la vida social, estos son todos estados que comienzan a hacerse presentes a partir del siglo XVI (Foucault, 1999; Grinberg, 2013). Este conjunto de sensaciones y estados de alarma son constitutivas de nuestra moderna vida urbana donde la multiplicidad y diversidad fueron uno de los objetos privilegiados de la acción política sobre la vida y desde ya del gobierno de la población (Foucault, 2006; Rose, 1999; Dean, 1999).

De forma tal que entendemos y proponemos que en el siglo XXI, no vivimos en sociedades más heterogéneas, sino que nos encontramos con otros modos de tratar, pensar y nos conducir/nos en esa diversidad. La obra de Durkheim en este sentido es clave. Tal como el autor de la división del trabajo social lo señaló, el gran problema en la construcción de los lazos de solidaridad orgánica es la complejidad que presentaba la vida social, que requería de complejos modos de distribución de la moral común; moral que se volvía indispensable para contener y regular una vida social donde de otro modo reinaría la guerra y el interés egoísta. La norma, la moral común expresaron el horizonte de sentido de la configuración de un sistema educativo donde la reducción de la heterogeneidad, así como la identificación de la desviación para su correcta normalización, se volverían piezas claves de los dispositivos pedagógicos.

Es en este sentido, que entendemos y proponemos que la práctica del examen se articuló y ensambló con otros conjuntos de preocupaciones, que componen el problema más general de gobierno y de regularización de la vida de la población. Y es, entonces, donde adquiere centralidad la pregunta por las actuales formas de la evaluación, entendiendo que el ambiente propio de las sociedades de disciplinamiento y normalización han entrado como supo señalar Deleuze (1990) en una crisis generalizada.

Es en las reflexiones sobre la noción de dispositivo que Deleuze (1990), refiere al proceso de transformación de los modos de ejercicio del poder, donde la disciplina descrita por Foucault “conforman la historia, aquello que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de *control* abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado.” (Deleuze, 1990: 160). En esta misma dirección en los cursos que Foucault (2007) dictó en el *College de France* publicados bajo el título *Nacimiento de la Biopolítica*, el autor refiere a la configuración de la sociedad de empresa para referir a los cambios que se comenzarían a producir en el gobierno de la población. Así, denominamos *sociedades de gerenciamiento* (Grinberg, 2008), a las nuevas dinámicas que presenta el gobierno de la población. Deleuze retoma la noción de control de una entrevista radial que le hicieran a Burroughs en 1961 donde éste señalaba: ¡

Ginsberg: ¿Qué pasa con el control?

William Burroughs: Ahora todos los políticos asumen la una necesidad de control, el más eficiente, el mejor. Todas las organizaciones políticas tienden a funcionar como una máquina, para eliminar el factor impredecible: el afecto-emoción. Cualquier máquina tiende a absorber, eliminar el afecto. Sin embargo, la única persona que puede poner en movimiento a una máquina es alguien que tiene un motivo, que tiene efecto. Si todos los individuos fueran acondicionados según la eficiencia de las máquinas tendría que haber al menos una persona por fuera para dar las órdenes necesarias.

Es esa búsqueda de control de aquello que por definición es impredecible, aquello que de hecho la racionalidad y tecnologías propias de la gerencia procuran aprehender en tanto se asume que vivimos en

un mundo cada vez más incierto. La regulación afectiva ocupa una preocupación clave en los actuales modos de gobierno, aun cuando, también se acepta, que sólo puede ser parcial imprecisa (Healy, 2013), e involucra especiales modos de modulación de la subjetividad. Eso que como supo señalar Burroughs, por definición, está fuera de control, se ha vuelto un aspecto intrínseco del capitalismo tardío “la capacidad de afectar produce un efecto económico con más rapidez y seguridad que la economía misma, y significa que el afecto es una condición real... como la infraestructura para una fábrica” (Massumi, 2002, p. 45). Es así que ya no se trata de reducir la incertidumbre sino de aprender a vivir con ella, y es en este escenario que como señala Thrift (2005), se requiere al mismo tiempo ajustar los sistemas de auditoría. Es así como el cálculo de probabilidad se ha vuelto una de las operaciones más importantes de nuestros tiempos, y desde más allá de las medidas de tendencia central.

Así, en el próximo apartado procuramos la indagación de ese conjunto de procedimientos, atendiendo a las formas contemporáneas de la evaluación, donde ese examen ha ido ganando mala fama, y en su lugar otros procedimientos y métodos están ganando terreno. En tiempos gerenciales donde la normalización parece ceder hacia lógicas en las que somos llamados a forjar nuestro propio destino, a hacernos y auto hacernos, en tiempos en que el único límite que podemos aceptar refiere a aquello que podamos/quera- mos ser, en suma, en tiempos del *tú puedes*, ésta ahora devenida vieja técnica de identificación de la desvia- ción, adquiere nuevas lógicas que como otrora el examen constituyen aspectos clave de las relaciones de poder y saber que son siempre históricas. Sobre ello nos ocupamos en las siguientes páginas.

Monitorear e intervenir: modulaciones, rankings y posiciones en danza

Comencemos este apartado con una primera diferenciación del concepto de gerencia. Recuperamos aquí una definición proveniente del campo de la enfermería que tiene por objetivo ofrecer herramientas para repensar la profesión, donde tal como en otros ámbitos de la vida social, la administración⁴ queda sub- sumida a la ejecución:

“... los términos de gerencia y administración, existe una gran diferencia, pues la gerencia trabaja de una mane- ra más estratégica, es como si jugáramos ajedrez; antes de tirar se piensa muy detenidamente una estrategia para darle “jaque al rey”, con este juego se puede explicar de una manera más clara como trabaja la gerencia, en cam- bio la administración también coincide con los mismos pasos que la gerencia pero en este caso la administración se orilla más por la acción, es como el juego del dominó, administra las fichas que te tocan al igual que planeas cómo cerrar el juego para que el compañero de juego no gane. Entonces la administración y la gerencia podrán coincidir en los mismos pasos pero no juegan o planean de la misma manera, ya que la gerencia es la estrategia y la administración es la ejecución” (Hernández Ortiz y Gomez Torres, 2010: 632).

Tal como lo establece esta como tantas otras definiciones de la práctica gerencial, se trata de una ac- ción que involucra por sobre todas las cosas, la estrategia, no tanto de administrar lo existente como de poner en juego un conjunto de pasos que más que seguir un curso de acción con la información que se posee –en esa definición las fichas del dominó–, involucra poner en marcha técnicas que permitan actuar con y sobre lo incierto. Este tipo de planteos abundan en las empresas, se han difundido en los sistemas educativos y desde ya en las prácticas médicas. La prisión burocrática, en las sociedades gerenciales ha sido llamada a estallar “ya no se trata de obtener simplemente la libertad vigilada que proporcionaba la dirección por objetivos... En el nuevo universo todo es posible ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir.” (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 140).

⁴ http://blogs.edweek.org/edweek/rick_hess_straight_up/2015/01/2015_rhsu_eduscholar_public_influence_rankings.html?cmp=SOC-SHR-TW

El progreso, el crecimiento personal, así como el de la organización, depende y se encuentra en función de la capacidad que tengan los sujetos de involucrarse y comprometerse con la tarea, de adaptarse al cambio, de ser abiertos y flexibles. Y, es en ese marco que el desarrollo la evaluación se vuelve una pieza clave de un conjunto nuevo de saberes que a diferencia del juego de dominó, como se señala en ese texto, ya no involucra saber y administrar las piezas que se tienen. La idea de gerenciar significa estar preparado para sorprenderse, esperar los eventos inesperados y, por tanto, requiere de saberes y prácticas que permitan, entre otros aspectos, la anticipación. No se trata de la adivinación sino de un estado de ánimo, de una actitud que debe tener quien sabe que vive en un mundo incierto y por tanto contempla la probabilidad y cálculo de la sorpresa. De forma tal que lejos de quedar inmovilizado se trata de la habilidad y cualidad de desplazarse en escenarios que por definición se mueven y por tanto pueden salirse de control.

Es así como la gerencia y el desarrollo estratégico involucran la construcción de escalas y modulaciones que permitan la configuración de escenarios diversos en los que ya no se trata de propiciar que una determinada conducta ocurra, sino más bien de construir alternativas frente a aquello que aunque incierto puede ser calculado y prevenido. Como hemos señalado, la producción de saberes que den cuenta de la verdad no constituye novedad alguna. Sin embargo, estamos, ahora, frente a la necesidad de otro tipo de conocimiento que ya no informe sobre la desviación a los efectos de su corrección. Si el disciplinamiento suponía una vara de lo normal, en torno de la que se definían y sancionaban los desvíos, las escalas, modulación, es así como el cálculo del riesgo (Castel, 1991; O'Malley, 1996; Rose, 1999; Rose, 2010), configuran un horizonte de monitoreo constante que notifica la necesidad de la intervención a la vez que prepara para la anticipación.

Es en este escenario que ese estar preparado para cambiar que reclama la literatura de autoayuda así como el conjunto de las bibliografías acerca de qué tipo de sujetos se deben formar los contemporáneos sistemas educativos (Peters, 2001; Grinberg, 2008; Veiga-Neto, 2006; Noguera, 2013; Simons&Masschelein 2008; Popkewitz, Olson, Petterson, 2006), encuentra en los sistemas de monitoreo y evaluación continua un extenso y complejo proceso de generalización. Así, tal como se propone en el siguiente texto el examen se ha vuelto una práctica múltiple de evaluación ya que no alcanzan las pruebas que se rinden a lo largo del año:

“Estos incluyen evaluaciones diseñadas para apoyar la enseñanza en el aula y el aprendizaje, así como los diseñados para supervisar los avances en los sistemas educativos. Las evaluaciones de los aprendizajes escolares proporcionan información para ayudar a los educadores, administradores, políticos, estudiantes, padres de familia, y a los investigadores a juzgar el estado de aprendizaje de los estudiantes y tomar decisiones sobre las acciones a seguir. Los fines específicos para los cuales se utilizará una evaluación son una cuestión importante en todas las fases de su diseño. Por ejemplo, las evaluaciones usadas por los instructores en las aulas para que asistan o monitoreen el aprendizaje normalmente necesitarán proporcionar información más detallada que evaluaciones cuyos resultados serán utilizados por los políticos o las agencias de acreditación” (Pellegrino, 2014: 67).

Estos complejos sistemas de evaluación que involucran múltiples agencias e instancias de medición y seguimiento, actúan en la lógica de la vigilancia sindrómica, que supone un estar preparado para (Fearnley, 2007; Lakoff, 2007; Coller, Lakoff y Rabinow, 2007). Ello porque incorpora lo excepcional, lo incalculable a lo posible. Un tipo de racionalidad que nos deja pensando y actuando como sujetos que ya no se sorprenden por nada, ya que lo excepcional, lo no calculable se ha vuelto parte de lo posible, de una escala. En un mundo que se asume fuera de control, en el que la incertidumbre y las crisis devinieron nuestras condiciones más estables, monitorear e intervenir se vuelven el eje de la conducción de la conducta. Una conducta llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente.

Es así como las actuales formas del examen son llamadas a incorporar nuevas lógicas. La ambigüedad y el aprendizaje de la ambigüedad, se vuelve clave y la evaluación debe ayudar en ese sentido:

“Nuevas evaluación es deben avanzar sobre las competencias que se corresponden a la época en la que vivimos. Los estudiantes contemporáneos deben ser capaces de evaluar la validez y pertinencia de piezas dispares de información y sacar conclusiones sobre ellas. Tienen que usarlo que saben para hacer conjeturas y buscar evidencia para probarlos, construir nuevas ideas que contribuyan productivamente a sus redes, ya sea en el trabajo o en sus comunidades. A medida que el mundo se vuelve cada vez más complejo e interconectado, las personas deben ser capaces de reconocer patrones, hacer comparaciones, resolver las contradicciones, y comprenderlas causas y los efectos. Tienen que aprender a estar cómodos con la ambigüedad y reconocer que la perspectiva da forma a la información y los significados que tienen de ella” (Pellegrino, 2014: 66).

El examen, la prueba, las nuevas formas de evaluación, se señala en la bibliografía deben ahora ofrecernos la posibilidad a aceptar lo ambiguo y para ello se requiere aprender a conjeturar y buscar evidencia en tanto que el mundo se vuelve cada vez más complejo e interconectado, las personas deben ser capaces de reconocer patrones, hacer comparaciones, resolver las contradicciones y comprender causas y efectos que por definición son múltiples. Ya no se trata de identificar la desviación sino de construir escenarios diversos, de incorporar la contradicción al cálculo. Ello porque como señala (Thrift, 2005):

“las empresas viven ahora en una etapa de emergencia permanente, siempre bordeando al borde del caos. Así ya no tienen que estar tan preocupadas por ejercer un control burocrático. De hecho, a través de una variedad de dispositivos-el cultivo de los trabajadores del conocimiento, la valoración de los equipos, la organización a través de proyectos, un mejor uso de la tecnología de la información, las jerarquías aplanadas-generan una organización lo suficiente estable capaz de cambiar de una manera ordenada y con suficiente capacidad de respuesta como adaptarse al esperado inesperado” (130).

Un tipo de racionalidad que no supone ni pretende ninguna regularidad, sino más bien detectar síntomas y contar con escalas que permitan la identificación rápida de niveles que informen la necesidad de intervenir. La gestión de casi todas las organizaciones se vuelven complejos sistemas de incesante cálculo de probabilidad, una fábrica de autos, el ensamble de artículos electrónicos, la administración de la salud, la educación, etc., entran esta red de cálculo y rendición de cuentas (Miller, 2001). Nuevamente como lo describe Thrift (2005)

“mientras escribimos, Ford UK está comercializando su modelo Mondeo sobre la base de un sistema de protección inteligente (IPS). Una red neuronal de sensores embebidos en el Mondeo permite al IPS evaluar la gravedad de cualquier impacto, ajustar instantáneamente los sistemas de seguridad del automóvil para maximizar su eficacia (158).

Las enfermedades, los trastornos de la personalidad, el aprendizaje, tanto como los sistemas para los automóviles, se piensan como tecnologías que involucran el sistema de detección de impacto procurando maximizar la efectividad de los procesos.

En todos los casos se trata de anticipar/se al trastorno admitiendo lo no predecible. Ello hace que todos, en algún grado, nos volvamos susceptibles de algún trastorno y/o alguna escala o grados. La vigilancia devenida sindrómica (Fearnley, 2005), ya no procura reconocer lo desconocido y ello porque el conocimiento perfecto o la erradicación de lo patológico ya no se piensa como posible. Los sistemas de atención primaria, de hecho, procuran actuar en esa dirección: el monitoreo temprano del comportamiento, las terapias breves posteriores, y la referencia a recursos conocidos son las mejores prácticas para la detección y la intervención conductual como lo proponen estudios como el de Brown (et al., 2014).

Instrumentos que se muestran como herramientas útiles de evaluación psicológica para determinar ajuste emocional y/o recursos individuales e interpersonales, para afrontar diagnósticos y tratamientos. Se trata de una lógica que involucra monitoreo e intervención y permite no sólo la detección y atención del riesgo sino también considerar niveles de eficiencia y tasas de retorno de la inversión.

El monitoreo, la detección temprana propician un estar atento de modo de propiciar algo así como un desastre controlado. Así, la construcción de escalas que admitan ubicar lo imprevisible y por tanto la posibilidad de dirigirlo y/o reducir su impacto. En sintonía con la lógica del riesgo (Beck, 2002), que supone que todos en algún grado lo somos (O'Malley, 1996), este conjunto de saberes establecen un tipo de racionalidad que se dirime entre las modulaciones de la subjetividad. Ello gracias a la creencia de que somos capaces de identificar a los individuos en riesgo, aquellos quienes poseen una combinación particular de biología e historia de vida los hace susceptibles de unas ciertas condiciones de futuro. Una suerte de situaciones pre-sintomáticas o asintomáticas que pueden identificar *individuos susceptibles de* (Rose, 2010). Situaciones que detectadas especialmente en la primera infancia, en la era del biocapital, con la medicación adecuada se supone pueden ser evitadas a través la puesta en marcha de sistemas donde ya no se trata de vigilar y castigar sino de monitorear e intervenir (Rose, 2010). Intervención y monitoreo que se realizan bajo la lógica de la autoevaluación y la revisión de sí. Una nueva lógica como señala Rose (2007), asumen las políticas sobre la vida donde:

“la vitalidad es entendida como inherente en precisión y descripción de las relaciones técnicas entre moléculas capaces de inversiones de ingeniería y de principios de reingeniería. El juicio ya no se organiza en términos binarios claros de normalidad y patología. Ya no es posible sostener la línea de diferenciación entre la intervención dirigida a quienes son susceptibles de enfermedad o fragilidad por un lado, y las intervenciones encaminadas a mejorar las capacidades de los otros...” (40).

En estas dinámicas que asume la política vital de nuestros tiempos, como describe Rose, las neurociencias, la biomedicina y demás campos del saber médico se constituyeron en las formas fundamentales de un saber que define las modulaciones de la subjetividad. Estos han establecido un conjunto de nuevos principios que en clara sintonía con la lógica gerencial, nos dejan ante la infinita posibilidad de ubicarnos en las escalas de la salud, educabilidad, etc. La construcción de escalas constituye una forma de saber medular. La escala a diferencia de la norma no define desviaciones sino posiciones que se ocupan y que con una (in)adecuada gestión de sí pueden modificarse. Lejos de la norma y la desviación nos encontramos con posiciones que varían y modulaciones de la subjetividad que nos hacen sujetos de cambios y revisión permanente.

En este escenario, las aulas devinieron lugar de gestión y pre-diagnóstico de los innumerables trastornos de los que, de un modo u otro, cualquiera de nosotros podemos tener, en algún grado, algún síntoma. Desde la dislexia pasando por cualquier trastorno afectivo y/o las alteraciones de la alimentación este conjunto de saberes expresan las lógicas que está asumiendo la conducción de la conducta como tecnología de *self* en la era del *management*. Las modulaciones de patologías nos llevan a ubicarnos como sujetos que eligen, deciden y actúan en y con sus síntomas⁵. Una vez detectado el síntoma o su plausibilidad genética, la intervención se vuelve un problema de gestión de sí, de un sujeto que debe someterse al seguimiento permanente y de modo responsable y emprendedor actuar para modificar una realidad

5 El síndrome de deficiencia atencional (ADD), desde ya es uno de los más difundidos en el sistema educativo. Los cursos de terapia conductual para docentes y personal de gabinete son cada vez más frecuentes y van desde la *terapia Cognitivo Conductual en niños*; el *Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de las Dificultades del Aprendizaje* hasta la *Evaluación y entrenamiento de la atención en preescolares*. En todos los casos se espera que la escuela funcione, en la lógica de la vigilancia sindrómica, detectando al individuo susceptible de a los efectos de lograr una derivación e intervención temprana.

móvil, ambigua y en danza permanente. El cálculo cada vez más se aparta de la media y procura el mucho más complejo cálculo de probabilidades. De ahí que la medición del riesgo sea la medición medular de nuestros tiempos (O'Malley, 1996, 2011; Castel, 1991).

Sobre rankings, escalas y gestión de sí

Tal como lo señalamos en el introducción, las lógicas estandarizadas de la evaluación, que se expresan en pruebas como PISA se realizan en una lógica donde el ranking lejos de definirse en términos de la norma y su desviación ubica a individuos, pero también instituciones y/o países a autoevaluarse y re dirigir su accionar en vistas de mejorar sus posicionamientos. El ranking define posiciones y lugares que se ocupan en virtud de logros y fracasos y los sujetos están llamados a redirigir sus conductas, estrategias, egos a los efectos de mejorar su performance. Ya no se trata de enderezar conductas sino de la revisión de sí que nos lleva a mejorarnos a diario. Es por ello también que cada vez más así como PISA adquiere notoriedad y preponderancia, la evaluación cede hacia las lógicas de la auto-evaluación y la co-evaluación, donde lejos del castigo correctivo la escuela es llamada a formar en los dones del revísate a ti mismo.

Y es aquí donde otras prácticas como el monitoreo, el seguimiento, la evaluación permanente así como la autoevaluación cumplen una tarea central en este constante proceso de mejórate a ti mismo que las sociedades de gerenciamiento nos llaman a realizar/nos. Estamos constantemente incitados a trabajar sobre nosotros mismos, mejorar/nos, controlar/nos, así como ser responsables por nosotros mismos. Ello implica hacer un trabajo permanente de auto-examen (Ball, 2014).

De hecho, en la lógica del haz tu propio destino y de la revisión de sí que la literatura de autoayuda ha contribuido a generalizar someternos a test ha devenido una práctica cotidiana, incluso allende las fronteras de la escuela, donde pruebas muy ágiles y a través de preguntas sencillas nos ayudan a conocernos y ofrecernos caminos para mejorar/nos. De esos exámenes duros y rigurosos, la evaluación de la calidad que desde fines del siglo XX se ha vuelto lenguaje habitual, las prácticas de cálculo y revisión de sí se han vuelto estrategia cotidiana de nuestro ser y estar el mundo. Devenir objeto de la mirada se vuelve devenir objeto de la elaboración de un compromiso y un plan de mejora que nos vuelve responsables por aciertos, fracasos y desde ya la reelaboración estratégica de ese plan.

Ello vale tanto para los países como para las instituciones y/o los individuos. Así, este es también el caso de PISA:

Los propios expertos de PISA trabajan en una mejora permanente de los recursos de evaluación, y prueba de ello son los cambios y novedades que, cada tres años, presenta el examen. Fundamentalmente, lo que busca mejorar PISA ahora son los mecanismos que permitan detectar y describir los aspectos de la enseñanza que influyen en los resultados obtenidos por los alumnos. De lo que se trata, claramente, es de buscar herramientas científicas para poder decir, con la mayor precisión posible, qué es lo que está fallando cuando los resultados son bajos y qué se está haciendo bien cuando los resultados de los exámenes mejoran... Sería de esperarse que en los próximos años, la riqueza de la información aportada por PISA sirva a un mayor número de países para emprender acciones orientadas a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. (30).

En este marco, los sistemas de evaluación y/o, más bien, los dominios que crean, suponen atender a los conjuntos de enunciados que conforman, la luz que irradian como resultados de una relación de fuerza; en suma, como voluntad de poder. Así, como lo señalamos, si gerenciar involucra como “novedad” un saber que haciendo eje en la población⁶ no sólo actúa sobre antecedentes y resultados,

6 Sobre la población como objeto de saber no estamos en condiciones de avanzar pero, de cualquier modo, nos preguntamos si tal como

sino que se centra en los procesos de la acción, en el curso de un desarrollo, se requiere contar con un conocimiento que actúe y prevenga no tanto el error sino los defectos que éste puede provocar si no se lo controla. Errar es humano, gerenciar el error es sistema (Kelly, 1995, Grinberg, 2008). Tal como se formula en los materiales producidos en el marco de PISA no se trata tanto de identificar al desviado sino de contar con información que permita orientar acciones de mejora. Se trata de saberes y tecnologías de gobierno (Rose y Miller, 1992) que nos ponen a actuar de nuevas maneras sobre nosotros mismos. Más que simplemente corregir a otro que sobre la base de criterios estadísticos se demuestra está en un camino errado, se trata de escalas donde somos llamados a ubicarnos y revisarnos. Lo que se evalúa es la posición que ocupamos y la probabilidad de modificar esa posición atendiendo a las gestiones que hagamos sobre el entorno o sobre nosotros mismos.

Nuevamente la clave en PISA es sacar a relucir, como señala en el siguiente párrafo, rendimientos que ayuden a la vez a establecer metas ambiciosas:

“El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Estamos frente a programas donde la evaluación en clara sintonía con las lógicas propias de la sociedades del saber y la enseñanza de competencias (Grinberg, 2013; Simons&Masschelein, 2008, 2013; Armella, 2014, Peters, 2001), radica en considerar el desarrollo de actitudes tales como: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Pruebas como PISA, involucran tanto la evaluación de competencias lectoras, ciencias, matemáticas como la aplicación de cuestionarios que estudiantes y directoras llenan sobre ellos mismos y sus escuelas. Y estas preguntas se vuelven clave ya que ofrecen ese dominio de saberes sobre las circunstancias y por tanto nos arrojan a la revisión de nosotros mismos. Es de este modo como pruebas estandarizadas como PISA operan en la lógica del monitoreo que involucra obtener fotografías con el objeto de redirigir el rumbo si fuera necesario. Corrección de rumbo que en rigor es continua ya que se trata de posiciones que siempre pueden mejorarse.

Un aspecto en sí de este proceso lo constituye el carácter comparado de la práctica (Ozga, 2008); esto es el hecho de contar con la información de quienes obtuvieron buenos rendimientos. Como es posible observar en ese mismo párrafo la comparación, la posición en el ranking que se obtiene sirve a los efectos de establecer metas de mejora. En ningún caso se trata de actuar sobre los otros, sancionando ni normalizando. Ahora, la cuestión radica en afectar las conductas de los individuos de modo tal que actúen libremente. Se trata de actuar sobre los otros, presuponiendo su libertad de modo que actúen sobre sí mismos. De manera que, la evaluación y la medición tienen y producen efectos en tanto tecnologías que nos ponen a hacer algo con nosotros mismos.

Un campo entero de posibilidades se abre a la acción y la reacción. Son los individuos quienes devienen responsables acerca de qué hacer con la información así determinar los cursos de acción a seguir. Posición en un ranking, condiciones y circunstancias de las políticas por un lado, metas ambiciosas y estrategias implementadas se abren a los sujetos como campos posibles sobre los que tomar decisiones. Se trata como señalamos de “tecnologías de gobierno, como los mecanismos a través de

el individuo se volvió individual no estamos ante algo así como la “dividación” de la población.

los que los programas de gobierno se articulan y se vuelven operables” (Miller, 2001: 371), donde la comparación de posiciones constituye un saber central para la revisión de sí. Un giro en el gobierno que en tiempos de capitalismo cognitivo performance y comparación constituyen parte de un conjunto de saberes y tecnologías donde se trata de gobernar sin gobierno (Ozga, 2008; Dean, 1999). Y, es esto lo que permite también entender que programas como PISA no se piensen como juicios sobre si se posee o no un saber sino sobre procesos y las carencias o ventajas que se poseen en ese campo de saber:

“Entre las fortalezas del proceso de evaluación de PISA, se encuentra la riqueza de las pruebas escritas, cuyos reactivos y preguntas proponen una gran variedad de operaciones intelectuales que permiten al alumno mostrar sus conocimientos y habilidades. El enfoque del examen, centrado en la noción de competencia, no permite reducir los resultados a juicios tajantes, como afirmar que un país reprueba en matemáticas. De entrada, la prueba PISA no está diseñada para responder a las preguntas como “Saben leer o no saben leer”. Se trata de indagar cuáles de las habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la lectura, para comprender los textos y usarlos en la búsqueda de conocimiento, son manejadas por los alumnos y en qué grado. La distinción de habilidades específicas (o sub-competencias) dentro de la competencia en cada área ayuda a saber con más detalle qué ventajas o carencias tienen los alumnos para desenvolverse en un campo específico”. (OCDE, 27).

Un sistema de pruebas que funciona como una torre de control, como un faro que avisa sobre un posible error y/o fallo en el sistema y permite reorientar cursos de acción, advertir la posibilidad que algo suceda antes que ocurra. La evaluación en la era del gerenciamiento funciona en la lógica de la Matriz FODA⁷ como práctica tendiente a identificar ventajas y carencias a los efectos de formular los planes de mejora. Es por ello que en los documentos de PISA se señala que, más que reaccionar negativamente a las posiciones en los rankings, se trata “de analizar a fondo los resultados de las evaluaciones, y empezar a diseñar y poner en práctica políticas públicas adecuadas a la atención de los problemas descubiertos” (29).

Si bien consiste en un complejo sistema de control, ya que es muy probable que algún elemento “se escape” del monitoreo, el objeto de la evaluación es contar con una herramienta que sea lo suficientemente precisa y flexible que pueda abarcar algo tan viscoso como lo es la acción y tal como lo señalaba Bourroguhs el afecto. Ahora no sólo se trata de medir esa afección sino también de afectar el afecto. En la bibliografía sobre la evaluación así como en los programas que actúan en ese sentido, se señala la centralidad de la evaluación como una herramienta para propiciar cambios y mejoras. La cuestión propia de este conjunto de prácticas estriba en la primera persona ¿qué estoy/estamos Yo/Nosotros haciendo mal, de modo que me/nos estoy/estamos descarriando, perdiendo el rumbo? Desde ya la contra-pregunta es qué estamos haciendo bien de modo que debemos mantener ese rumbo. No es el otro que deviene objeto del examen, sino yo/nosotros, el reflexivo sí mismo.

Es en este marco que nociones como autoevaluación y co-evaluación adquieren cada vez más fuerza y suelen proponerse en la bibliografía como modos renovados de las antiguas prácticas del examen. Y es en ese momento donde un complejo conjunto de tecnologías se abren ahora un juego de palabras tendiente a integrar proceso y resultado porque, si como lo dijimos, se trata de sujetos responsables, que se monitorean a sí mismos y corrigen el rumbo trazado, la sensación de una mirada vigilante se disipa en las lógicas de la revisión de sí:

⁷ Al respecto sugerimos ver <http://www.matrizfoda.com/>

“No hay un solo tipo de evaluación que puede evaluar todos los tipos de aprendizaje; ni un solo instrumento que pueda satisfacerla totalidad de las metas que tienen los padres, los profesionales y los responsables políticos. Como se argumenta más adelante, es importante para imaginar un sistema coordinado en el que diferentes herramientas se utilizan para diferentes propósitos... todas las evaluaciones deben representar fielmente las normas, y todo debe modelar la buena enseñanza y la práctica del aprendizaje...” (Pellegrino, 2014:67).

La evaluación debe contribuir a modelar la enseñanza y el aprendizaje y debe ser lo suficientemente diversa como para satisfacer todas las demandas. Ahora hay otro proceso que creemos importante resaltar que involucra retomando Foucault una nueva inversión de la economía de la visibilidad del poder que se realiza en relación con la mirada vigilante que involucraba en el examen. Nos encontramos, ahora, ante una mirada que ya no es la del otro, sino la propia; el monitoreo actúa sobre una base consensuada de criterios, el yo se vuelve ese otro. Se trata de un juego del ejercicio del poder donde el conocimiento continuo sobre necesidades e intereses contradictorios se disemina entre los individuos como nuevos procedimientos donde la participación y revisión de sí se vuelven responsabilidad de sí. Y ello porque si el control ya no es externo, si la mirada ahora es la propia, entonces, la responsabilidad por los resultados ya no es de los otros. Así, señalaba Donzelot (1991), la descentralización opera como una pluralización de centros permitiendo reconstruir los problemas de Estado, rebotarlos, de modo que donde previamente se esperaba que el Estado diera una respuesta para las necesidades de la sociedad ahora éstas deben darse en ella misma. Se produce algo así como una participación voluntaria y, más que un pastor que guía, nos encontramos ante un rebaño que ante la mirada comparada que involucra los rankings se vuelve pastor de sí mismo.

Así, por ejemplo, en el caso de PISA, los resultados globales ranqueados dan cuenta de problemas y aciertos particulares de modo que quien debe actuar sobre ellos no es el agente “global”, sino cada quien, un país, un ministerio, cada escuela, docente, alumno, incluso cada padre que no brinda como otros padres. En todos los casos los datos ofrecen información de una posición y se deben arbitrar las explicaciones así como los medios necesarios para mutar el lugar que ocupamos. Asimismo, y en la lógica de la autoayuda las prácticas de monitoreo, es el yo el que está llamado a actuar: la gestión se vuelve auto-gestión y la responsabilidad ya no es del gran padre protector que guía a su retoño.

Se trata de un conjunto de procedimientos a través de los cuales la visibilidad del poder se economiza y crece paralelamente la sensación de libertad, de desaparición de jerarquías, de poder entrar y salir, de crear la propia historia. Esta sensación de libertad la tenemos cuando podemos trabajar desde casa, cuando se nos dice que ahora ya no importa cumplir con un horario, sino resolver la tarea encomendada. Procedimientos que se construyen sobre la base de la oposición entre poder y libertad y de prácticas de auto-gestión que se construyen sobre la idea que ha recorrido históricamente a la pedagogía vinculada con la emancipación, la democracia y la transformación de los sujetos en sujetos libres. Pero este carácter invisible orienta aún más la luz sobre los sujetos, quienes ahora se auto-gobiernan (Grinberg, 2008). Así, la evaluación se piensa como una ayuda:

“Evaluación para ayudar a aprender. En el contexto del aula, los docentes utilizan diversas formas de evaluación para informar las decisiones del día a día, y mes a mes sobre los próximos pasos para la instrucción, para dar a los estudiantes retroalimentación sobre su progreso, y para motivarlos... La evaluación formativa, sirve para determinar qué habilidades y conocimientos que necesitan para estudiar más a fondo y qué ajustes en su pensamiento que necesitan para tomar” (Pellegrino, 2014:67).

La gestión se realiza en un flujo continuo que involucra el ejercicio permanente de la prueba, que nunca se termina, que se ejerce simultáneamente y sobre la base de procesos continuos que se requie-

ren para realizar los ajustes necesarios para progresar, motivar, etc. Es por ello que Deleuze señala que en estas nuevas sociedades, a diferencia de las disciplinarias donde siempre había que volver a empezar, nunca se termina nada: “El hombre de la disciplina era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, permanece en órbita, suspendido en una onda continua. El surf desplaza en todo lugar a los antiguos deportes” (Deleuze, 1996, p.282). La formación permanente, la evaluación permanente constituyen las claves de este continuo y abierto sistema que nos llama a mejorarnos, adaptarnos, y cambiarnos permanentemente.

A modo de reflexiones finales

Póngame la nota por lo que sé, le reclama un alumno a su profesora –mientras él desaprobaba y sus compañeros aprobaban– lo que se estaba considerando no era el conocimiento que él había mostrado saber sobre la materia sino sus actitudes (Langer, 2014). Este episodio ocurre en una escuela emplazada en contextos de extrema pobreza urbana del área metropolitana de la ciudad de Buenos Aires donde nos encontramos permanentemente con estudiantes preocupados por lo que aprenden “cada vez estamos más burros” decía una estudiante⁸.

Desde fines del siglo XX una reinversión de la economía de la visibilidad del poder volvió a la educación sinónimo de aprendizaje y el docente es llamado a devenir coach (orientador de aprendizaje) y el examen se volvió un complejo sistema que nos deja revisándonos a nosotros mismos (Ozga, 2008; Simons, M., & Masschelein 2008; Popkewitz, Olson, Petterson, 2006; Noguera, 2013; Grinberg, 2008, 2013; Veiga Neto, 2013, 2006). Es en ese escenario donde puede comprenderse que una escena donde un estudiante le reclama a su profesora que le ponga nota por lo que sabe no sea un cuento de ficción. Entendemos que esta escena ocurre como práctica de resistencia que despliegan los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana como lucha en y por la escolaridad (Grinberg y Langer, 2014). De hecho, la retomamos aquí porque creemos que, justamente, esta escena que puede ofrecernos alguna formas de escape del laberinto en que las prácticas de gobierno devenidas prácticas de evaluación nos han dejado viviendo. Evaluar se vuelve cada vez más una tarea titánica, para docentes y estudiantes se hace muy difícil no solo su realización sino también y, especialmente, comprender qué es aquello que efectivamente se está evaluando. Y es allí donde ese alumno, en una suerte de raptó de cordura, reclama que le pongan nota por lo que sabe o demostró saber en la prueba, que no lo evalúen a él sino lo que escribió en la prueba.

En las reflexiones que Foucault realiza acerca de la cuestión ¿qué es la ilustración?, que desde ya recupera la conocida pregunta kantiana, el autor concluye sobre la necesidad de la crítica como práctica de cuestionamiento de los modos en que somos gobernados. Referir al gobierno de la población desde esta caja de herramientas, involucra tanto el cuestionamiento de las formas históricas que presenta la conducción de la conducta como los modos de las contraconductas. Aquí y a modo de reflexión final, importa resaltar especialmente esto porque es en esas prácticas donde quizá podamos rastrear algunas líneas que nos permitan escapar y/o disolver las lógicas en que actualmente la evaluación nos está dejando enredados. Como señala Miller (2001) estamos siendo gobernados a través de los números pero también son esos números aquello que este alumno reclama sean usados de otro modo no para evaluarlo a él sino lo que en esa prueba mostró saber. Esto es propone hacer eje en el manejo de conocimiento. Ello probablemente le devuelva a la escuela alguna suerte de sensatez que la aleje de los libros de autoayuda y el coaching para ser un lugar donde se enseñe y se aprenda y donde la evaluación más que evaluar actitudes,

8 Si bien en este artículo no nos hemos detenido en este trabajo cabe resaltar que desde 2004 nos encontramos desarrollando un trabajo de investigación que desde un enfoque etnográfico involucra la permanencia entre el barrio y la escuela en contextos de extrema pobreza urbana de la Región metropolitana de Buenos Aires.

procedimientos valoraciones de sí, emoción y autoestima informe acerca de lo que se sabe. En otras palabras, en las llamadas sociedades del conocimiento nos encontramos con pedagogías que reclaman a los docentes dejar de enseñar para devenir orientadores de aprendizajes y, dejar el examen por modos como la autoevaluación o la co-evaluación. Y es donde adquieren fuerza las palabras de ese alumno que demanda que en la escuela ocurra aquello que él, sus compañeros y familias esperan de la escuela: se enseñen conocimientos y la evaluación informe sobre esos aprendizajes.

Tal como lo hemos discutido a lo largo del artículo las prácticas de evaluación poseen una larga historia ligadas con los modos que asume el gobierno de la población y los procesos de subjetivación. Así, de esas primeras formas, donde la prueba funcionaba como una práctica para el cuestionamiento político, a las actuales modalidades que involucran, más bien el cuestionamiento de sí, una larga memoria tiene el examen. A lo largo de este artículo hemos procurado ofrecer elementos para una genealogía de estas prácticas que contribuya a comprender los modos que presenta el gobierno de la población en nuestras actuales donde el enaltecimiento de la libertad individual se traduce en tú puedes y la evaluación nos arroja a la permanente revisión de nosotros mismos. Una nueva inversión de la economía de la visibilidad del poder donde la prueba como práctica de cuestionamiento ya no interroga al individuo que gobierna sino al individuo que es llamado a autogobernarse. De forma que, si el conjunto de libertades que el siglo XIX enarbó, se levantaron sobre el suelo profundo de la sociedad disciplinaria, en nuestras contemporáneas sociedades, podamos decir que el enaltecimiento de las libertades individuales se levantan sobre el suelo profundo de las sociedades de gerenciamiento.

Referencias Bibliográficas

Armella, J. (2014): *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias del área metropolitana de buenos Aires* (Buenos Aires, UBA).

Ball, S. (2014): *Education and the tyranny of number* <https://ioelondonblog.wordpress.com/2014/11/16/education-and-the-tyranny-of-numbers/5701/2015>

Brown, Moberg, Allen, Peterson, Saunders, Croyle, Lecoanet, Linnan, Breidenbach, Caldwell, (2014): A Team Approach to Systematic Behavioral Screening and Intervention, *The American Journal Of Managed Care*, 20, 4, 113-121.

Castel, R. (1991): "From dangerousness to risk". En, Burchell, Gordon y Miller (eds.) *The Foucault effects* (Chicago, The University of Chicago Press).

Collier, S., Lakoff, A. y Rabinow, P. (2006): "What is a Laboratory in the Human Sciences?" *ARC Working Paper*, N.º. 1, February 2.

Dean, M. (1999): *Governamentality. Power and rule in modern Society*, (London, Sage publications).

Durkheim, E. (1997): *La educación moral* (Buenos Aires, Losada).

Fearnley, L. (2005): "From Chaos to Controlled Disorder?: Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future," *ARC Working Paper*, N.º. 5, March 25.

Foucault, M. (1996): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (México, Siglo XXI editores).

Foucault, M. (2000): *La verdad y las formas jurídicas* (Barcelona, Gedisa).

Foucault, M. (2006): *Seguridad, Territorio y Población* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).

Foucault, M. (2007): *El nacimiento de la biopolítica* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).

Gentili, P. (2014): *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, (Diálogos, siteal, OEI, UNESCO, SITEAL).

Grinberg, S. (2013): Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 5, 8,86-97

Grinberg, S. (2008): *Educación y poder en el siglo XXI. Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. (Buenos Aires, Miño y Dávila).

Grinberg y Langer (2014): Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty, en *Knowledge Cultures* 2(4), 152–171.

Healy, S. (2013): Affective Dissent, *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, Vol.5, N.º 2, 114-130

Hernández Ortiz, J., Gomez Torres, D (2010): Una aproximación al concepto de gerencia y administración aplicado a la disciplina de enfermería. *Revista de Enfermagem*, Vol. 14, N.º 3, julio-septiembre, pp.625-632

Irigoyen, J. (2011): La refundación de la evaluación, *Laberinto* 33, 35-44

Kant, I. (1983): *Pedagogía* (Madrid, Akal).

Kelly, K. (1995): *Out of control* (Massachusetts, Wired).

Lakoff, A. (2007): “From Population to Vital System: National Security and the Changing Object of Public Health,” *ARC Working Paper*, N.º 7, 2007.

Langer, E. (2014): *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín* (Buenos Aires, UBA).

Martínez, F. (enero-junio, 2013): El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa

Massumi, B. (2002): *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation* (Durham and London, Duke University Press).

Miller, Peter (2001): Governing by numbers: why calculative practices matter, *Social Research*, 68 (2).379-396.ISSN 0037-783X

Nietzsche, F. (2000): *Sobre el porvenir de las escuelas* (Barcelona, Tusquets).

Noguera, C. (2013): Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales en, *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65, 43-60

OCDE El programa PISA ¿qué es y para qué sirve? (México, OCDE).

O'Malley, P. (1996): “Risk and responsibility”. En, Barry, A., Osborne, TH.y Rose, N. (eds.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (London, The University of Chicago Press).

O'Malley, P. (2012): Sujetos resilientes. Incertidumbre, enfrentamiento bélico y liberalismo, *Revista Espacios NuevaSerie*, N.º 7, 248-270.

Ozga, J. (2008): Governing Knowledge: research steering and research quality, *European Educational Research Journal*, Vol. 7 N.º 3261-271

Pellegrino, J. (2014): Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress, *Psicología Educativa*, 20, 65-77

Peters, M. (2001): "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective", *Journal of Educational Enquiry*, 2, 2, 58-71.

Popkewitz, Olson, Petterson (2006): "The Learning society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century", *Educational Philosophy and Theory*, 38, 4, 431-449.

Rabinow, P. y Rose, N. (2006): Biopower today, *BioSocieties*, 1, 195–217.

Rose, N. (1999): *Powers of Freedom. Reframing political thought* (United Kingdom, Cambridge University-Press).

Rose, N. (2007): *The politics of life itself* (Princeton and Oxford, Princeton University Press).

Rose, N. (2010): "'Screen and intervene': governing risky brains", en, *History of the Human Sciences*, 23, 1, 79–105.

Simons, M., & Masschelein, J. (2008): "Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus". In A. Fejes & K. Nicholl (Eds.), *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject* (London, Routledge) pp 48-60.

Taccari, D. (2010): Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos, *Sinética*, 35, www.sinectica.iteso.mx 1-25-

Thrift, N. (2005): *Knowing Capitalism* (London, Sage Publications).

Veiga-Neto, A. (2006): Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas, *educação onlinea* (PUC-RIO) 2,1, disponible em <http://www.maxwell.vrac.puc->

Veiga-Neto, (2013): "Gubernamentalidad y educación", en, *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65, 19-42.