

Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos

Limits and opportunities of politics in university. Evaluation and its missteps

José Enrique Ema López

Universidad de Castilla-La Mancha, joseenrique.ema@uclm.es

Historia editorial

Recibido: 30/05/2012
Primera revisión: 11/09/2012
Aceptado: 04/10/2012

Palabras clave

Política
Evaluación
Ideología
Subjetividad
Tecnocracia
Cientificismo
Universidad

Resumen

La situación actual de la universidad no es únicamente el resultado de lo que ocurre fuera de ella. La universidad es también protagonista en la producción y sostenimiento del orden social establecido.

En este trabajo analizamos este papel mostrando, en primer lugar, la configuración ideológica predominante en la universidad (cientificista y tecnocrática), poniéndola en relación con las transformaciones del contexto económico y especialmente con su papel productor de subjetividades en deuda. En segundo lugar, analizamos específicamente la ideología de la evaluación y sus efectos. Lejos de ampliar las posibilidades para una mayor democratización del conocimiento y una toma de postura propia, homogeniza los criterios de valor e invita a la adaptación acrítica a la situación.

Sin embargo existen en el día a día del trabajo en las aulas posibilidades para que la universidad no sea un mero espacio de adaptación y reproducción de lo que ya hay. Por ello reconocemos en el último apartado la posibilidad de enfrentar el papel despolitizador de la universidad alimentando el pensamiento como aquello que no puede deducirse de un saber.

Abstract

Keywords

Politics
Evaluation
Ideology
Subjectivity
Technocracy
Scientism

The current situation in university is not only the consequence of what happens outside. University also plays a leading role in the production and maintenance of the social order it belongs to. In this paper we shall analyze, firstly, the dominant ideology in university (scientific and technocratic) and place it in relation with changes in the economic environment and especially with its role producing captive subjectivities. Secondly, we shall examine specifically the ideology behind evaluation and its effects. Far from expanding the possibilities for more democratization of knowledge, it homogenizes value criteria and invites uncritical adaptation to the situation. However, in the daily classroom work there are opportunities that open the possibility of a university which is not a mere space of adaptation and reproduction of what already exists. Thus, in the last section, we acknowledge the possibility of confronting the depoliticizing role of university through the encouragement of thought, as something which cannot be deduced from knowledge.

La universidad forma parte de las transformaciones sociales y políticas de nuestro tiempo. Son estas transformaciones las que han motivado toda una serie de reformas y modificaciones bajo el pretexto de adaptar la universidad a los tiempos que corren. Pero la situación universitaria no es únicamente el resultado de lo que acontece fuera de ella. El papel de la universidad es especialmente relevante en la producción y sostenimiento de un modelo social en el que desde muy diferentes puntos de vista el conocimiento no es una mera consecuencia de las condiciones sociales, sino directamente productor de ellas. La universidad es tanto un resultado como un agente activo constructor de la propia situación.

Ema López, José Enrique (2013). Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos. *Athenea Digital*, 13(1), 59-79. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1055-Ema>

En realidad, no nos parece la cuestión principal dirimir cuánto de resultado o de causa tiene la universidad en la actual situación, sino más bien tomar como punto de partida el cuestionamiento de su naturalización de la situación como el único horizonte posible, como si a la universidad no le quedara otro destino que adaptarse a ella o desaparecer. Lo que nos ha interesado ha sido trabajar sobre las posibilidades y condiciones de que la universidad no sea un mero espacio de adaptación y reproducción de lo que ya hay.

Hemos ordenado nuestra exposición en tres apartados. En el primero analizamos la configuración ideológica predominante en la universidad, que calificamos como cientificista y tecnocrática, poniéndola en relación con las transformaciones del contexto económico y especialmente con su papel productor de lo que hemos denominado como subjetividades en deuda. En este apartado intentamos mostrar cómo la universidad funciona como agente apuntalador del orden establecido. En el segundo nos hemos centrado en el análisis de la ideología de la evaluación y en sus efectos. Veremos cómo la evaluación que hoy se propone, lejos de ampliar las posibilidades de una mayor democratización del conocimiento y una toma de postura propia, homogeniza los criterios de valor e invita a la adaptación acrítica a lo que hay. Y por último, en el tercero, a modo de conclusión, tratamos de sacar las consecuencias de una idea simple: a pesar de las condiciones y los determinantes ideológicos, sociales, económicos, etc. siempre permanece abierta la capacidad del pensamiento, como posibilidad y como potencia, que puede ser actualizada por cualquiera. Así proponemos enfrentar el papel despolitizador de la práctica universitaria alimentando la posibilidad del pensamiento como aquello que no puede deducirse de un saber.

La universidad de hoy al servicio de lo que hay: de la mercantilización a la tecnocracia y a las subjetividades en deuda

Mucho se ha insistido ya en el análisis de las transformaciones económicas más recientes del capitalismo contemporáneo (financiarización de la economía, privatización de los recursos públicos, relevancia y mercantilización del conocimiento) y su relación con las que se están viviendo en la universidad (Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010; Laval, 2003/2004; Sanz, 2006)

Como es sabido en las últimas décadas las tasas de beneficio de la economía industrial, la que produce bienes tangibles para su posterior venta en el mercado, han venido cayendo provocando un desplazamiento en los mecanismos de producción de beneficio, de ganancia hacia el ámbito financiero en donde el propio dinero o la promesa de obtenerlo en el futuro (deudas convertidas en títulos, apuestas sobre la evolución en el futuro de los precios y otros muchos imaginativos productos financieros) se convierten ahora en mercancía para obtener beneficio. Es así como este ya no se obtiene de la producción y venta de un producto ni, por tanto, se reinvierte en un ciclo productivo de bienes tangibles en la mayoría de los casos, sino que funciona como mera renta (al modo de las tradicionales rentas inmobiliarias o de la tierra que producen réditos sin trabajo). Es lo que se ha denominado como “devenir renta de la ganancia” (Vercellone, 2009) como parte de un proceso más amplio de financiarización de la economía (Observatorio Metropolitano, 2011).

Bajo el prisma de la financiarización, la universidad se convierte también en un nuevo nicho para la obtención de beneficio. Primero, como víctima de los recortes que se imponen bajo el dictado de los actores que aspiran a engrosar sus beneficios mediante las operaciones financieras derivadas de la reducción del déficit estatal (muy llamativamente en estos tiempos, especulando con la deuda pública y el crecimiento desmesurado de los intereses a pagar por los estados). Después, mediante su refinanciación mediante capital privado que antepone el rendimiento económico al interés público como

alternativa para mantener a flote, no sin concesiones, aquello que los recortes se han encargado de deteriorar. Véase, por ejemplo, además de la creciente intervención del capital privado en las universidades públicas: la reorganización académica orientada por los parámetros de esta nueva viabilidad económica naturalizada (eficiencia, austeridad...); la aparición de préstamos para financiar estudios de la mano de la reducción de becas y subida de tasas; la precarización de las condiciones laborales; la reducción de la financiación de la investigación, especialmente de aquella que no encaja con los actuales criterios de utilidad social, y una larga lista de medidas que continúan apareciendo hoy en día. Vivimos en un nuevo contexto de “universidad-empresa” (Galcerán, 2010) en el que se actualiza la función de la universidad como productora y reproductora de un determinado orden socioeconómico.

Si limitáramos nuestro análisis a esta colonización mercantilizadora de la universidad por los intereses de acumulación de beneficio podríamos caer en la tentación de simplificar de modo maniqueo el escenario actual. A un lado encontraríamos al capital y sus agentes malvados dispuestos a arrancar cada vez más terreno a la buena universidad pública movilizadora siempre por la búsqueda del bien común y la producción de conocimiento al servicio de la emancipación. Y al otro, a las víctimas de esta colonización que se ven reprimidas y subyugadas por el enemigo exterior que limita la expresión de sus naturales impulsos para la construcción de una universidad que merezca la pena.

Sin embargo no podemos caracterizar la situación actual exclusivamente en términos de colonización, como si los males de la universidad provinieran exclusivamente del exterior. Aun cuando podríamos sumarnos a las voces que ponen en la mercantilización el principal enemigo de la universidad, no podemos reducir aquella a sus componentes específicamente económicos sin atender también a cómo la mercantilización conlleva una determinada concepción del conocimiento y se sostiene en procesos de subjetivación que, de manera ambivalente, hacen a los sujetos tan cómplices con la situación como capaces de su transformación.

Así, y como segundo elemento de nuestro análisis, añadimos a las condiciones económicas la extensión hegemónica de una muy determinada concepción del conocimiento: cientificista y tecnocrática.

Ambas suponen finalmente la actualización del idealismo en el terreno del conocimiento. Y aquí entendemos por idealismo la posibilidad de reducir el mundo a un todo, de formar una totalidad bajo algún principio ideal absoluto, ya sea empirista (los hechos mismos, los objetos del mundo, la realidad “ahí fuera”) o racionalista (por ejemplo, un mundo ordenado de acuerdo a leyes, a una racionalidad histórica objetiva,... finalmente, un mundo convertido en idea o en representación). El idealismo se levanta entonces sobre la misma posibilidad de decir que “todo es...”. En su vertiente cientificista, llevando a la ciencia a su versión más reduccionista, “esto no es nada más que...: un proceso bioquímico, una ley del comportamiento, etc.”; y en su vertiente tecnocrática “esto, que no es nada más que..., está ahí a nuestro alcance para su transformación o solución mediante nuestra intervención técnica”.

El cientificismo nos promete una explicación definitiva mediante un saber científico que sería capaz de representar totalmente, sin dejar nada fuera, sin límite o resto, su objeto. Así nos alejamos de una concepción de la ciencia levantada sobre la imposibilidad de una respuesta final a sus preguntas, una ciencia consciente de sus límites y del alcance de sus afirmaciones. Más bien al contrario, se aspira a un saber total que deja fuera un no saber imposible de erradicar y a la vez motor necesario del conocimiento. El mundo se hace un todo visible y representable, no hay resquicio o resto que no pueda ser sometido al saber científico.

En realidad nos estamos refiriendo a la reducción de la ciencia al modo de mirada técnico, aquel que nos propone una lectura del mundo bajo el esquema problema→solución. Se trata del emplazamiento del mundo por la técnica que nos anunció Heidegger (1954/1994) en donde nuestra mirada se vuelve técnica y se postula en términos de omnipotencia. No hay nada que no pueda ser visto, que no pueda ser puesto a disposición de la mirada tecnocientífica (Alemán, 2006). Así el mundo se convierte en un objeto técnico, que es un objeto peculiar porque no objeta nada a la mirada sobre él (no hay nada oculto, que no pueda ser visto); todo en él se hace disponible para ella y todo en él puede ser puesto al servicio de una intervención técnica.

De este modo algunos estudios genéticos nos prometen una explicación final sobre las actividades sociales más complejas; otros, sociológicos, convierten en una ley de fuego una constatación estadística; al lado, algunos psicólogos nos siguen prometiendo moldear a un individuo hasta hacerlo capaz de cualquier comportamiento, etc.

La relación entre esta constelación tecnocrática y científicista y la mercantilización a la que nos referíamos anteriormente puede ser vista desde de al menos tres vertientes interrelacionadas. En primer lugar, si el conocimiento se hace mercancía debe convertirse en un objeto medible, calculable y disponible, y, como veremos en el apartado referido a la evaluación, esto es lo que efectivamente ocurre en nuestro tiempo cuando el conocimiento se convierte en un saber evaluable y cuantificable. En segundo, el propio dispositivo tecnocientífico, en tanto que capaz de establecer una medida y representación total de los objetos-mercancías, se alía con el dinero como criterio de valor ocupando el lugar de una autoridad total, acéfala y objetiva, una nueva trascendencia que asigna valores y legitimidades. Y en tercer lugar, esta articulación entre dinero y saber científico es puesta al servicio precisamente de la naturalización del orden establecido como el único horizonte de lo posible. Dedicaremos el siguiente apartado a desarrollar estas dos primeras vertientes en relación a la evaluación, nos detenemos, por ello, un poco más en esta tercera.

¿De qué manera ésta configuración ideológica sobre el conocimiento contribuye a naturalizar la situación existente? El argumento es sencillo. Si nuestro saber tecnocientífico nos permite ver/representar todo, lo que vemos desde este dispositivo tecnocientífico (y sus agentes, expertos, etc.) es todo lo que hay, y así lo que hay se convierte en el único marco de lo posible. Es decir, la propia reducción de la mirada sobre el mundo a una mirada técnica produce un mundo en donde solo habría reglas que aplicar, no decisiones, tomas de postura y conflictos que enfrentar.

Lo observamos en la lluvia de declaraciones programáticas que ha empapado a la universidad en los últimos años. En ellas se insiste, por una parte, en la responsabilidad social, el carácter crítico de su actividad, el servicio a la sociedad y la resolución de problemas que nos preocupan. Pero simultáneamente se presenta como obvia e incuestionable una lectura particular de la situación. Se contribuye así a establecer una “normalidad” presentada como evolución natural en el devenir de los tiempos, que aparece por tanto como un resultado inevitable y no tanto como la consecuencia de decisiones, voluntades e intervenciones contingentes (Serrano y Crespo, 2002). Y ante una situación que se presenta como natural y evidente se considera como inevitable la adaptación social, institucional, educativa, etc., a los nuevos tiempos que corren. No queda más que ajustarse a lo que hay y sumarse a la ola de sus transformaciones como uno de sus agentes más activos y comprometidos con ella.

A modo de ejemplo podemos destacar algunos elementos presentes en el documento “Estrategia Universidad 2015” (Ministerio de Educación de España, 2010) en el que se da cuenta de la “elevada unanimidad sobre el papel de la universidad en Europa en los próximos años” (p. 10), papel que tiene entre sus objetivos prioritarios: “facilitar su adaptación [la de la sociedad] a los rápidos cambios

existentes en los mercados de trabajo” (p. 7). Se trata de adecuar y adecuarse “a las nuevas necesidades y demandas de las sociedades modernas” (p. 7) y a la vez “planificar y acelerar cambios estructurales, mejorar la eficacia y eficiencia en la gestión académica y económica y, finalmente, prepararse para asumir un papel protagonista en el nuevo modelo social y económico” (p. 11). Este nuevo modelo tiene sus “nuevas reglas de competitividad internacional derivadas de los procesos de globalización” (p. 16) que deben aceptarse para que la universidad pueda orientarse “a la resolución innovadora de los acuciantes problemas con que la sociedad se enfrenta hoy” (p. 16) (lógicamente en el marco de las reglas del nuevo modelo social y económico). Así, se nos informa también de algunas de estas reglas de la situación. Una de ellas es “la llamada quinta libertad, la libre circulación de conocimiento que además de la libre circulación de personas, ideas, mercancías y capitales, es necesaria para desarrollar la sociedad del conocimiento” (p. 16). Concepto de libertad que, a tenor de la explicación, parece no controvertido ni discutible. Tampoco son objeto de discusión las competencias adecuadas para el mercado de trabajo: la movilidad, la adaptación mediante la empleabilidad y la flexibilidad, claves para “el crecimiento personal, el desarrollo social y el éxito profesional” (p. 17). Competencias que los sujetos deben elegir autónoma, libre, creativa y críticamente, para eso son entrenados para que “desarrollen la capacidad de aprendizaje permanente, el pensamiento crítico sobre problemas complejos y la autonomía personal” (p. 17), ya que la situación actual necesita de “ciudadanos con una visión crítica y creativa del mundo” (p. 16).

La contradicción es evidente, por una parte se apela a la capacidad crítica, al compromiso con la sociedad, etc., pero, por otra, se reproduce como realidad incuestionable, mediante expresiones que llamativamente predicen un supuesto consenso sobre la situación, una realidad sin fisuras que no admitiría discusión, crítica o problematización.

En realidad la contradicción desaparece sin aceptamos que la crítica no puede llevarse hasta el extremo de cuestionar el propio marco de reglas de la situación. Es decir, si la crítica pierde su aguijón crítico. Así, cuando se invita y propone a la universidad resolver los problemas sociales, esta propuesta no incluye la posibilidad de interrogarse por el modo como algo llega a convertirse en problema y por tanto a determinar sus soluciones. Es decir, lo que finalmente se propone bajo la confluencia de la crítica y la responsabilidad social con la adaptación a la sociedad de nuestro tiempo es la mera solución técnica de los problemas y la desaparición de toda interrogación por sus condiciones de posibilidad.

Y por último, como tercer elemento de análisis, nos referimos al correlato subjetivo necesario para sostener la situación como objetividad. Se trataría de lo que podemos denominar como promoción de sujetos en deuda¹.

Desde una primera lectura económica, quizá más evidente, entendemos por sujetos en deuda, la nueva forma de consumidor que el capitalismo financiero requiere en la actualidad. Esta figura supone una mutación de la vieja noción de trabajador keynesiano que en el marco de unas ciertas condiciones de estabilidad y derechos tiene garantizado el acceso a un salario para poder consumir y así prolongar el ciclo económico con la obtención de ganancia, que podrá ser introducida de nuevo en este ciclo. Hoy, sin embargo, asistimos a lo que algunos han denominado como “keynesianismo de precio de activos” (López y Rodríguez, 2011, 9), para el que aquel trabajador/consumidor con derechos y poder adquisitivo debe mantener, sí, su impulso consumidor, pero ahora sin que para ello sea necesario un ingreso suficiente y estable en el presente, sino únicamente su aceptación del endeudamiento como modo de acceso a los bienes de consumo por más necesarios que los podamos considerar (es un ejemplo

¹ Este concepto se inspira en el “endeudado” de Michael Hardt y Antonio Negri (2012, p. 17). Incorpora también algunos de los desarrollos de Jacques Lacan sobre el superyó freudiano. Sobre esta cuestión puede consultarse: “El legado de Freud”, de Jorge Alemán (2007).

paradigmático el acceso a la vivienda vía hipotecas). En estas coordenadas, el poder adquisitivo y un marco mínimo de estabilidad y derechos laborales no son un elemento necesario.

En la universidad española, aunque ya estamos viviendo la transformación de estudiante en un sujeto endeudado para el futuro, por ejemplo a partir de la aparición de créditos, becas préstamo... no es este el principal mecanismo por el que se promocionan sujetos en deuda en la actualidad. La promoción de sujetos en deuda tiene más alcance que la figura del consumidor endeudado. Veámoslo, a modo de ejemplo, a partir de los usos de la noción de la empleabilidad y su papel en la formación para la inserción laboral.

El concepto de empleabilidad forma parte ya del vocabulario de las políticas sociales y de regulación del empleo. Se refiere además de a las competencias técnicas (saberes, metodología, habilidades prácticas...) necesarias para desempeñar un trabajo, a un conjunto de disposiciones formuladas en términos psicológicos y morales (motivaciones, actitudes, percepciones, voluntad, esfuerzo...) que facilitarían el acceso al mundo laboral (Crespo, Revilla y Serrano, 2009). Así, la empleabilidad se considera hoy como condición (individual) necesaria, y casi única, para el acceso al mercado del trabajo.

Los usos de la empleabilidad han llegado también a la universidad y en diferentes declaraciones se considera como un fin de la propia actividad universitaria. Por ejemplo, en el documento "El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década" se señala a la empleabilidad como una de las prioridades de la educación superior en la próxima década en los siguientes términos:

La educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa (Conferencia de ministros europeos, 2009, p. 4).

Tal y como ha sido descrito en diferentes trabajos (Alonso, 2004; Serrano y Crespo, 2002), ya no se trata exclusivamente de preparar a los individuos para el acceso al mundo laboral, sino de reconfigurar el marco de responsabilidades sociales en el acceso al empleo. El desempleo se nombra y describe en términos de falta de empleabilidad desplazándose sus causas hacia los individuos y su formación. Las condiciones sociales, el contexto socioeconómico y las decisiones políticas que lo sostienen, aparecen únicamente como elementos del escenario objetivo en el cual pareciera que la formación es el único resorte disponible para el sujeto para acceder al empleo.

Se trata de un mecanismo similar al que opera cuando recortamos nuestro déficit estatal para generar confianza en los mercados, como si su confianza dependiera de una característica propia, la ¿confiabilidad?, y no de un sistema de relaciones que permite extraer beneficio de la propia autoexigencia por hacerse confiable ante un amo insaciable.

La promoción de sujetos en deuda funcionaría aquí ofreciendo al sujeto un marco de responsabilidades exclusivamente individual naturalizando el contexto social, económico y político que se describe objetivamente como no modificable, pero paradójicamente en términos de incertidumbre, cambio, movilidad, riesgo, fluidez, etc.

Sin embargo este reparto de legitimidades y responsabilidades, lejos de promover sujetos-agentes más capaces de transformar sus condiciones de vida empuja en la dirección contraria, la de la incapacitación y victimización subjetiva, al promover como culpa, que merece un castigo, la deuda con el otro social (del empleo, del éxito social, etc.).

El sujeto que se ve alentado a vivir en deuda nunca podrá hacer lo suficiente. Por una parte aspira a contentar al orden objetivo del empleo, definido desde el discurso dominante como un mundo abierto de posibilidades para quien realmente se las merece. Pero a la vez, el propio sujeto interpreta las dificultades en el acceso al empleo desde el marco individualista de la empleabilidad que, así, se vuelve contra sí mismo como exigencia que le obliga a un mayor compromiso con su propia empleabilidad... y/o como culpa.

La deuda como culpa, funciona para el sujeto como justificación de su destino, su castigo merecido por no haberse formado lo suficiente al no conseguir un empleo. Es en este sentido en el que podemos hablar de un sujeto dispuesto a encadenarse, a endeudarse, con el orden dominante que le ofrece la posibilidad de elegir entre lo malo y lo peor: un esfuerzo más (individual) en pos de su empleabilidad aun cuando las condiciones (sociales y colectivas) no ofrezcan empleo suficiente para todas las personas, o el destino victimizador de la culpa individual que finalmente funciona como legitimación del orden existente (al identificar victimización con incapacidad de sustraerse a las condiciones sociales que se perciben como destino).

En realidad la empleabilidad nos permite ilustrar de modo más general cómo en nuestro contexto contemporáneo se ha generalizado como servidumbre voluntaria esta subjetividad en deuda, ya no tanto como modo de coerción desde un agente exterior al sujeto, sino mediante la incorporación subjetiva de una aspiración imposible de satisfacer pero irrenunciable para el sujeto (Ema, 2009).

Nuestra sociedad-mercado funciona como una red de conexiones y en donde producción y afectos se vinculan en un circuito que moviliza hasta lo más íntimo de la subjetividad bajo la aspiración a la satisfacción total de nuestros deseos y necesidades. Así, somos invitados a alcanzar libremente nuestra propia singularidad subjetiva consumiendo los objetos que el mercado nos ofrece como promesa de satisfacción. Pareciera que todo está a nuestra disposición (gracias al progreso y los avances técnicos y científicos). Pero la propia promesa alimenta una concepción de la satisfacción (plena) imposible de alcanzar. No hace falta más que ver lo que la publicidad nos ofrece: la casi-eterna juventud, la desaparición del sufrimiento y la enfermedad, el cuerpo bello moldeado por la cirugía, la memoria instantánea para aprobar los exámenes, el fin del estreñimiento, etc.

El consumo de los objetos nos procura una satisfacción parcial cuyo reverso es simultáneamente una cierta insatisfacción (por no alcanzar esa satisfacción a la que aspirábamos) que nos invita a situarnos ante nuestros deseos siempre en deuda, nunca es suficiente y, por tanto, nos empuja a seguir buscando en el mercado lo que todavía nos falta. Es el mismo mecanismo de las bebidas refrescantes. A diferencia del agua que satisface nuestra necesidad fisiológica y detiene la sed, cuanto más “coca-cola” bebemos, más deseo-sed tenemos (Žižek, 2002). De este modo interiorizamos una autoexigencia de plenitud que no descansa y que se convierte en una forma subjetiva de sujeción que nos ata “libremente” al orden establecido. Así, paradójicamente, en una sociedad que ha hecho de la libertad y la autonomía individual un ideal, nos encontramos con mecanismos subjetivos que nos atan bajo la apariencia de la libre elección a aquello que nos oprime, haciéndonos finalmente menos libres y capaces de modificar nuestra situación.

Pues bien, y a modo de corolario final para este apartado, encontramos una estrecha relación entre mercantilización, la concepción tecnocrática del conocimiento que hemos expuesto y esta promoción de sujetos en deuda. No solo en el plano económico más obvio ya descrito, sino también en la medida en que el conocimiento se convierte hoy también en mercancía, en objeto de consumo en los términos planteados: prometiendo una suerte de acceso inmediato a la satisfacción plena del sujeto.

A ello se apunta cuando se insiste, en estas coordenadas, en la aplicabilidad, utilidad, transferencia a la sociedad, etc., del conocimiento y se vincula a un marco de relaciones objetivas (la sociedad del conocimiento, las demandas del mercado) al que la universidad debe adaptarse. Lo que desaparece bajo esta concepción es todo aquello que en el conocimiento “no sirve” (no puede ser hecho mercancía, calculado y transferido a resultados medibles); precisamente aquello extraño, ajeno, que confrontaría al sujeto con su subjetivación, con una toma de postura propia para la que no se encuentran garantías en ningún saber. Aquello, no calculable, traducible, integrable en un marco estable de experiencia y sus coordenadas interpretativas con lo que el sujeto tendría que enfrentarse y componerse de alguna manera, tomar postura, hacerse otro. Si conocer se hace sinónimo de consumir, no hay transformación o mediación subjetiva, y el aprendizaje se reduce a la conexión directa con el resultado que ese objeto/conocimiento promete. De este modo el sujeto se ata al orden establecido finalmente con menos capacidad para una toma de postura subjetiva que no sea la mera adaptación que reproduce lo que ya hay. Desarrollamos esta idea en profundidad en el siguiente apartado en relación a la evaluación.

La ideología de la evaluación y sus efectos

Una vez que hemos presentado como mapa general tres vectores para caracterizar la universidad al servicio del orden establecido (mercantilización, cientificismo/tecnocracia y subjetividades en deuda), vamos a desplegar nuestros argumentos de modo más concreto aplicándolos al análisis de la evaluación en la universidad. La tesis fundamental de este apartado es que la evaluación se ha convertido en una de las piezas centrales de la configuración ideológica que sostiene la concepción tecnocrática del conocimiento predominante en la universidad.

Lo que está en juego no es una cuestión meramente epistemológica sino eminentemente política: los mecanismos de legitimación y sostenimiento del orden establecido que, en tanto que ideológicos, funcionan haciéndose invisibles como postura particular para aparecer como el orden natural de las cosas, la rejilla de lo obvio desde la que interpretamos el mundo.

La evaluación hoy lo inunda todo (desde la economía global con sus agencias de calificación hasta las estrategias para ligar en las revistas juveniles), también la universidad. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autorización profesional de los docentes, la investigación, la gestión administrativa, el ordenamiento académico sobre el contenido de los estudios, parte de los salarios, el funcionamiento de los servicios técnicos (informáticos, etc.), de las bibliotecas, la limpieza, las cafeterías y hasta las instalaciones deportivas se hacen depender de las correspondientes evaluaciones.

Si desde una lectura ingenua atendiéramos a la literalidad de los objetivos que se persiguen con esta evaluación compulsiva podríamos esperar que la proliferación de mecanismos de revisión aumentara las posibilidades de discusión y problematización de las diferentes prácticas evaluadas. Nada más lejos de la realidad, la evaluación hoy se ha convertido en un poderosísimo elemento de homogenización y estandarización que ha reducido las posibilidades de cuestionamiento de las propias prácticas evaluadas. Así, cuando, para ser evaluado, todo se convierte en estandarizable, lo que desaparece es lo

singular, precisamente lo que no es automáticamente reintegrable en un canon, por tanto, aquello que, en relación al conocimiento, tiene que ser pensado y no meramente gestionado, ordenado o reproducido.

Y así en vez de funcionar como un mecanismo de mayor democratización y control de las prácticas arbitrarias y autoritarias (por ejemplo, de aquellas que son la expresión de una voluntad subjetiva particular que trata de imponer sus criterios al margen de cualquier criterio público y objetivo) la evaluación funciona, al contrario, como un nuevo amo, pero ahora como mecanismo abstracto, sin agente y sin cara, ya no tanto bajo las formas imperativas de la coerción explícita y directa, sino más bien como saber acéfalo revestido de un halo de neutralidad que actualiza, multiplica y reinventa las formas del autoritarismo.

En lo que sigue vamos a desgranar y desarrollar nuestros argumentos atendiendo especialmente a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la universidad (aunque buena parte de lo que afirmemos puede ser aplicado a otras formas y ámbitos de la evaluación). Nuestro análisis nos permitirá reflexionar sobre consecuencias que desbordan el ámbito universitario y que finalmente apuntan a los modos de legitimación y subjetivación en el marco del orden establecido y a los límites y posibilidades para su cuestionamiento.

Podemos reconocer en la evaluación de los aprendizajes en la universidad al menos cuatro (buenos) fines.

- Representar y calificar los resultados de los procesos formativos de modo que permitan dar cuenta de manera no arbitraria y sometida a la discusión pública de la consecución de unos resultados-objetivos esperados (habitualmente confiamos esta representación a la estandarización en una calificación numérica).
- Servir como guía para la acción, ofrecer una orientación para modificar las prácticas de estudiantes y profesores para la mejor consecución de los objetivos planteados.
- Dar valor, avalar, determinadas prácticas. Digamos que la evaluación señala lo que debe ser valorado, establece valor y jerarquía.
- Legitimar y autorizar a un sujeto ante una comunidad para desempeñar una determinada actividad profesional y/o formativa en el futuro.

Estas serían las aspiraciones generales que, en principio, respaldarían la evaluación como herramienta pertinente en un proceso formativo. Pero no podemos analizar los fines sin atender a la relación con sus efectos. No solo para dar cuenta del desvío no esperado que aleja los segundos de los primeros, sino para analizar también como en los propios fines podemos encontrar la semilla de sus efectos, esperados o no.

Sabemos que el discurso produce realidad, pero también enmascaramiento, desvío y ocultamiento, que puede funcionar como coartada para hacer ver estrictamente lo opuesto de lo que, en la práctica, se promueve. Esta sería una de las funciones ideológicas del discurso, la de apuntalar una determinada situación incluso bajo la manifestación formal de unos fines contrarios a sus efectos prácticos. Pensemos, por ejemplo, en las declaraciones que utilizan términos propios de un discurso emancipador como coartada justificadora de prácticas que alimentan injusticias y desigualdades de hecho, bien sea desde la ingenuidad autocomplaciente, o directamente desde el cinismo y la hipocresía más calculada (por ejemplo, cuando se invaden países en nombre de la extensión de la libertad y la democracia).

Para analizar los efectos de la evaluación desde esta perspectiva atenderemos pues, no solamente a lo que discursos o prácticas dicen más o menos explícitamente, sino también a lo que se enmascara y sostiene acompañando a lo que se dice, aquello que se hace con el decir pero que no se limita a lo dicho. Por eso hablamos de ideología de la evaluación, porque funciona como una rejilla interpretativa y como constelación de principios naturalizados que sostienen y dan cobertura a determinadas prácticas que incluso en algunos de sus efectos contravienen sus objetivos explícitos.

Seguiremos para ello la misma secuencia de cuatro puntos planteados, señalando en cada uno las consecuencias que consideramos más relevantes en relación a los fines planteados.

De la apariencia al simulacro. La evaluación como dispositivo de visión total y la imaginarización de la realidad

La evaluación que se promueve en la actualidad parte del supuesto de que podemos objetivar un objeto medible, y, por tanto, intercambiable, comparable y jerarquizable que (re)presente, una cualidad o componente del conocimiento. Este modo de representación ha producido nuevos objetos estandarizables (por ejemplo, las competencias). Nuestra confianza en las técnicas de evaluación llega hasta el punto de considerar que efectivamente hemos logrado, ya no una representación que nos aproxima a un objeto más o menos abstracto y sus cualidades, sino un acceso directo e inmediato al propio objeto y sus propiedades.

De este modo la evaluación nos propone una mirada total sobre lo evaluado. Todo puede ser puesto a su alcance visto y representado. Hasta el punto de convertir la representación en acceso evidente y directo, sin mediaciones, a lo representado. Este modo técnico de representación que se despliega hoy en la evaluación se distancia de lo que podríamos denominar como modo simbólico de representación para el que la propia representación simbólica no cancela la distancia entre representación y lo representado.

En lo simbólico habita lo irrepresentable, la huella de la imposibilidad de una identificación total entre representación y lo representado. Pero lo simbólico no se agota en la constatación de esta imposibilidad, al contrario, nuestras prácticas simbólicas nos permiten hacer con lo imposible de representar y nos procuran de modo pragmático la posibilidad de la comunicación, el intercambio y el vínculo. Así, por ejemplo, se produce sentido común compartido y entendimiento mutuo aunque en él habite el malentendido. Pensemos, por ejemplo, en cualquier conversación en la que dos personas efectivamente se entienden aunque no puedan obtener una representación transparente y total de las ideas de su interlocutor. En el modo simbólico de representación se sostiene una noción de apariencia que nos recuerda que la representación no es el objeto representado pero que sí podemos hacer con, y decir algo de, él. Y justo esa distancia no cancelable entre representación y su objeto es lo que permite y exige la emergencia de una mediación subjetiva, una toma de postura necesaria para que el vínculo y el significado ocurran en la práctica.

Sin embargo, el modo de representación técnica que la evaluación nos propone se presenta como representación imaginaria, según la cual se permitiría un acceso directo al objeto bajo la forma de una imagen completa de este. Por eso podemos hablar de la evaluación como un dispositivo de visión que promete la cancelación de la distancia entre el objeto y su representación. La imagen se convierte en lo real, no hay apariencia, sino acceso directo. No se trata de las imágenes del mundo, sino de que el mundo se vuelve imagen (Alejand, 2006). En realidad tendríamos que hablar de un simulacro mediante el cual la imagen se convierte en objeto.

Lo imaginario conlleva una aspiración de completud y de cierre y, aliada con la técnica, de omnipotencia idealista. Lo evaluado se convierte en lo que ha ocurrido. Lo no evaluable no existe, en dos sentidos. No existe porque todo se hace evaluable, no hay nada que no pueda ser puesto al alcance de la evaluación; y no existe, porque la evaluación es entonces lo que da fe de que algo haya ocurrido. La mirada imaginaria que la técnica y la evaluación promueven nos promete un acceso directo a lo real que, finalmente, convierte en realidad únicamente su representación, su simulacro, una representación transparente sin resto irrepresentable.

Pero lejos de ofrecernos la posibilidad de una experiencia más real o auténtica, limita el desarrollo de nuestras herramientas simbólicas para aprehender nuestro mundo, hacerlo significativo con otros y para uno mismo. Pensemos por ejemplo en la poesía, o en las narraciones que, a la vez que representan, nos muestran su distancia con lo real irrepresentable que también constituye nuestra experiencia de la realidad. De este modo vamos significando algo de lo irrepresentable de nuestra experiencia. La imaginarización nos ofrece una certeza, un cierre y un lugar estable desde el que dar consistencia a nuestra experiencia pero, si termina por desplazar o sustituir a las prácticas de simbolización, nos deja desprovistos de las herramientas necesarias para elaborar y manejar aquello que escapa a la ficción imaginaria, la diferencia que no repite, lo singular no esperado, la novedad que se sustrae a lo normativo, etc.

Además, se retroalimenta cierta desrealización ingenua de la realidad, al reducirla a aquello que nuestros dispositivos de evaluación ven/ponen en ella. En este sentido podemos observar, por ejemplo en el ámbito de las ciencias sociales, una similar simplificación de los fenómenos sociales (en los diagnósticos para la intervención social, las investigaciones que justifican determinadas políticas sociales, etc.) correlativa a la simplificación que vivimos con la evaluación universitaria cuando en una cadena de simplificaciones hacemos equivalente el registro de una actividad a la consecución de una competencia que daría cuenta de un objetivo. Esta operación de reducción idealista por la que un objetivo se convierte en una competencia que se convierte en nada más que realizar tal o cual actividad (como si se tratara de un truco de magia), está estrechamente relacionada con la creciente simplificación del análisis de la realidad social que reduce tal o cual fenómeno a “nada más que”...: una patología individual, determinado proceso neurológico, la mala educación familiar, la ausencia de valores, etc.

La docencia burocratizada: desobjetivación y deseo de ser evaluado

Aunque la evaluación se propone como guía para orientar la práctica docente, su actual hiperinflación nos acerca cada vez más a la sustitución de la práctica docente por la propia evaluación. Docencia significa ahora planificar para evaluar, plantear objetivos medibles, transmitir contenidos objetivables, evaluar de manera continua, dar cuenta de las evaluaciones realizadas para mostrar así la calidad y la excelencia de proceso evaluador. Se despliega todo un aparato burocrático de planificación, registro y comunicación de las propias medidas evaluadoras en donde los contenidos evaluados se hacen secundarios bajo el privilegio de los procedimientos (Núñez, 2003). Así, hacia donde la evaluación nos guía es finalmente a la continua evaluación.

Más allá de las transformaciones de los contenidos y tiempos de la jornada de trabajo del profesorado y del reemplazo de la docencia por la administración y gestión de la evaluación queremos resaltar, en primer lugar, cómo esta reducción burocrática de la docencia introduce en la relación educativa una preocupante lógica desobjetivadora.

Desde la psicología social hasta el psicoanálisis, muy diversas perspectivas han mostrado cómo la subjetividad se produce en relación, planteando una noción de acción humana según la cual ésta no es nunca un mero resultado ni de un actor omnipotente, ni de una ley social determinista que gobernaría totalmente las prácticas de los sujetos. Si hay algo que nos permite a los humanos convertirnos en sujetos-agentes es precisamente nuestra apertura constitutiva al, y a lo, otro. No solamente al Otro, a un orden de sentido anterior a nosotros; ni a los otros singulares y diferentes que somos cada uno para nosotros mismos y para los demás; sino también a todo aquello extranjero y ajeno que no podemos ordenar, calcular o representar. Es esta posibilidad y obligación de confrontarse con algo que no puede ser totalmente domesticado ordenado o dotado de sentido por el individuo, lo que precisamente provoca y facilita la emergencia de lo que podemos llamar subjetividad, la experiencia de una toma de postura en el mundo, para que finalmente este pueda ser, en alguna medida, aprehensible para el sujeto y por tanto el sujeto pueda ser y hacer con, y en, el mundo.

En este sentido hay y habrá subjetivación siempre que el individuo pueda confrontarse con decisiones, siempre en un contexto de relaciones sociales, para las que no hay disponible ni un saber total ni un programa normativo completamente cerrado. Hay sujeto, por tanto, cuando se experimenta en alguna medida la inevitabilidad de una toma de postura propia para la que no se puede encontrar una certeza definitiva, cuando el individuo se confronta con una experiencia de subjetivación.

Esta experiencia es precisamente la que se dificulta desde la evaluación que ahora analizamos en su vertiente burocrática. Y burocracia significa en este contexto que el conocimiento se reduce al saber, a los saberes hegemónicos en una situación que se despliegan mecánicamente como su regla no controvertida. Y de este modo el saber termina operando finalmente como una norma acéfala, autoimpulsada por sí misma sin que haya aparentemente una posición subjetiva que la sostenga.

Podemos pensar, por ejemplo, en los servicios telefónicos de atención al cliente en los que nunca es posible encontrar un sujeto responsable. Se trata de personas/máquinas que funcionan por delegación, expresando una norma de funcionamiento abstracta y previa. Así con frecuencia observamos cómo en estos servicios se deniega determinada reclamación porque la "máquina no lo permite". Del mismo modo hoy se nos invita a una suerte de delegación desubjetivadora similar: ya no son principios que conllevan un compromiso subjetivo con su defensa, sino la máquina abstracta de la evaluación la que nos exige o permite determinados cursos de acción.

Bajo la pretensión de funcionar como guía para la acción, la aspiración ideal de la evaluación sería entonces la erradicación total de cualquier decisión subjetiva, no hay decisiones que tomar, sino medidas que realizar y algoritmos que aplicar, tal y como hace el ordenador cuando corrige automáticamente un examen tipo test. Lo vemos también en la legión de expertos en los medios de comunicación que despliegan con su retórica objetivista una suerte de ventriloquia en la que al modo de una voz en *off*, como la que escuchamos en los documentales televisivos, se nos explica qué es lo que tenemos que ver. De manera similar encontramos hoy en la universidad una suerte de corporalidad impostada que adopta forzosamente el gesto de voz en *off* y hace aparecer al sujeto como un mero delegado de un saber total que lo precede.

La ideología de la evaluación nos invita a adoptar la voz teatralizada de un supuesto saber objetivo de modo que finalmente nos hace más incapaces de tener una voz propia (que siempre será construida en la conversación con otros) a partir de la constatación de que el saber como algoritmo no alcanza para enfrentar todas las decisiones, tampoco aquellas que tienen que ver con el conocimiento y la actividad profesional.

Pero esta lectura desubjetivadora tiene su reverso, la otra cara de la moneda que nos va a permitir matizar y completar el alcance de los efectos subjetivos de la ideología de la evaluación. Para ello es conveniente aclarar primero que, en cierto sentido, no puede no haber toma de postura subjetiva. Lejos de las lecturas “todo o nada” sobre esta cuestión, los sujetos somos siempre copartícipes de las situaciones en las que vivimos. Es decir no hay ni objetividad ni sentido (del mundo o de sí para sí mismo) que no se apoye en una posición subjetiva consciente o inconsciente. En este sentido una situación nunca gobierna totalmente al sujeto si este, en alguna medida, no la acoge. Incluso en contextos autoritarios extremos es necesaria la aceptación subjetiva de aquello a lo que el sujeto se ve obligado (por ello mismo siempre estará abierta con más o menos dificultades la posibilidad de desobediencia y sustracción a la dominación).

Igualmente en relación a la evaluación hay una posición subjetiva que, a la vez que reclama una cierta singularidad subjetiva ante la evaluación, enfrentándose en cierta medida a ella, refuerza su despliegue. Una posición que funcionaría aparentemente como un cuerpo extraño en los engranajes de la evaluación pero que finalmente es imprescindible para que la máquina burocrática de la evaluación funcione. Y este cuerpo extraño no sería otro que el sujeto no (bien) evaluado. El sujeto que reclama y aspira a una buena (positiva y/o correctamente realizada) evaluación que todavía no se ha producido. Un sujeto que desea ser evaluado (Miller y Milner, 2004). Sin él no hay evaluación, aunque pueda aparecer como un mal resultado de la propia evaluación, todavía por mejorar, a base de más evaluación, claro².

No podemos dejar de relacionar esta vertiente subjetiva con el contexto contemporáneo que hoy se caracteriza en términos de fluidez, movilidad y contingencia (Ema, 2012) en donde pareciera que no podemos encontrar ninguna forma de estabilidad de lo social. En este contexto el dispositivo tecnocientífico, y su promesa de procurar a todo el “buen” lugar de la evaluación científica, aparece como uno de los modos en los que el otro social ofrece una cierta consistencia a los sujetos. De este modo recurrimos a las evaluaciones como forma de tener y hacernos un lugar que nos procure una cierta estabilidad social y subjetiva. Pero además de ofrecer un lugar al sujeto, simultáneamente legitima a ese otro social en quien confiar hoy: el de la ciencia y su reparto de lugares.

La uniformización de los criterios de valor

En relación al fin de procurar un valor y de avalar unas prácticas, podríamos analizar los efectos de la evaluación en un doble sentido. En primer término, la evaluación, en la medida que requiere y produce estandarización, establece, refuerza las jerarquías sociales que funcionan como imperativo para la universidad, la empleabilidad, la adaptación al mercado, la solución de problemas en el marco del orden establecido, etc. Tal y como hemos visto anteriormente, la concepción técnica del conocimiento y la evaluación puesta a su servicio reforzarían el papel adaptativo de la universidad reproduciendo las jerarquías de valor ya dominantes.

Pero, en segundo lugar, también podemos afirmar de manera más radical que lo que está en juego no es únicamente el refuerzo de determinados criterios de valor, sino la misma posibilidad de establecer criterios de valor por parte del sujeto.

La evaluación en nuestros días requiere de la medida y el cálculo y, por lo tanto, de la estandarización. Aquello que se va a evaluar debe poder clasificarse, formar parte de una clase, y ser objetivado de modo

² Es ilustrativo en relación a esta cuestión el modo como desde posiciones críticas hacia las agencias de evaluación (económicas, del profesorado, etc.) se insiste en reclamar más evaluación, más imparcial y más objetiva como alternativa a sus errores y excesos, sin cuestionar la propia dependencia de la evaluación como criterio de legitimación.

que sea comparable con los otros objetos de su clase. Esta funciona de manera correlativa a como lo hace la abstracción del valor (de cambio) de las mercancías (Marx, 1867/1973). Y es que más allá de las implicaciones, económicas y políticas, más evidentes de la mercantilización, sus consecuencias subjetivas nos parecen también muy relevantes. Veámoslas.

Las mercancías toman su valor a partir de la posibilidad del establecimiento de una proporción para hacerse comparables con otras mercancías. Para ello es necesario establecer un criterio general de comparabilidad, en este caso, su valor en dinero. El valor de la mercancía depende de la posibilidad de aplicar un criterio general que la hace comparable a otra, que convierte su particularidad en medida comparable. Y a la vez que comparable, una mercancía se hace equivalente a otra al menos en relación a ese criterio que permite compararlas. Así, convertir un objeto en mercancía significa traducir su singularidad, la diferencia que lo hace incomparable, en un valor en una escala de valores comparables, en un elemento de una clase de elementos equivalentes, la clase de las mercancías. En último término, desingularizar un objeto para hacerlo equivalente a otros en tanto que mercancía.

Vivimos en un mundo en el que todo se hace comparable en tanto que mercancía. Y cuando un criterio se extiende como medida universal no solamente se desingularizan los objetos/mercancías, también lo hace el propio criterio (no hay disponibles otros criterios, desaparece la misma posibilidad de considerar el propio criterio como singularidad, para convertirse simplemente en lo que hay, en la medida universal de todas las cosas). Hoy comprobamos que la extensión total del dinero como criterio de valor introduce una homogenización relativista que dificulta establecer diferencias que lo sean realmente. No hay diferencia que funcione como excepción a lo que hay, las diferencias se convierten en mera particularidad, únicamente en un ejemplo de su pertenencia a la clase de las mercancías.

Esto es lo que ocurre cuando aspiramos a convertir todo en (mercancía) evaluable. La evaluación se extiende como criterio de valor universal (con sus sellos de calidad, certificados de evaluación, acreditaciones, títulos, etc.) de modo que solo nos queda una diferencia ante la que tomar postura, la de haber sido, o no, evaluado. En ese mundo de la homogenización y la equivalencia finalmente no habría nada que valorar. El intercambio se convertiría en un tipo de sustitución entre objetos equivalentes que finalmente significarían la erradicación de toda posibilidad de novedad que no fuera una repetición de lo mismo.

Cuando la asignación de valor queda reducida a la estandarización/mercantilización desaparece la singularidad, la diferencia que no puede compararse ni hacerse equivalente a nada, y con ello, la experiencia subjetiva de la diferencia, de aquello que no puede ser asimilado bajo ninguna categoría porque funciona precisamente como objeción a toda categorización.

Y es que efectivamente la valoración no puede realizarse sin toma de postura subjetiva. La asignación de valor es siempre en relación al sujeto. El valor no puede descansar en un lugar objetivo, sin sujeto. Y ahí, en el lugar del sujeto, no todo puede hacerse equivalente. Si finalmente todo se hiciera mercado, estándar y únicamente funcionara un criterio de valor desaparecía la misma posibilidad de una toma postura subjetiva sobre el valor de los objetos y por tanto la discusión de los criterios dominantes que funcionarían ya como norma de valor invisible.

Y esto es precisamente a lo que nos empuja la ideología de la evaluación, a la desaparición del valor como criterio subjetivo. Sí, porque en definitiva, ¿no se trataba de avalar con la evaluación en la universidad a un sujeto capaz de la crítica y la innovación?

Es conveniente remarcar que esto se produce precisamente en un contexto en el que proliferan muy diferentes formas de evaluación y de expresión de valoraciones (encuestas, circulación de opiniones,

consultorios telefónicos, comentarios de noticias en los medios, etc.) pero muy pocas oportunidades de revisar públicamente los criterios de valor que gobiernan nuestra vida en común. Como ocurre en los malos programas de radio, los oyentes pueden llamar y decir lo que consideren oportuno, que ya se encargarán de decir, locutores y tertulianos, qué es lo conveniente pensar, qué debe y cómo ser escuchado. La opinión se convierte en mercancía, y la estandarización, el registro y la uniformización del valor impiden que podamos confrontarnos con auténticas decisiones, aquellas que modifican el curso de los acontecimientos. Así, a mayor evaluación menos posibilidades de mantener auténticos criterios de valor.

El saber contra el pensamiento y la exclusión de la política

Por último la evaluación también se propone como aval legitimador para la inclusión en una comunidad (como profesional, ciudadano...). Sin embargo la evaluación funciona hoy más como elemento catalizador de la adaptación acrítica al mundo profesional que como proceso de autorización y formalización pública de una posición subjetiva capaz de asumir responsabilidades para la vida en común. Así, en realidad, a quien autoriza la evaluación es finalmente a un sujeto al que se le invita a renunciar a la posibilidad de participar públicamente de otro modo que no sea reproduciendo el horizonte de los posibles ya dados. Un sujeto al que se le asigna un lugar en el reparto de lugares inherente a toda organización social a la vez que se le niega la capacidad de cuestionarlos y deshacerlos, en definitiva, un sujeto al que se considera incapacitado para la política.

Siguiendo a Rancière (1995/1996; 2000/2009; 2011) consideramos la política precisamente como la actividad que desplaza y cuestiona la distribución de cuerpos, funciones, capacidades, formas de sensibilidad (lo que puede ser visto, interpretado, dicho,...) que definen un determinado orden social. La actividad política interrumpe la distribución establecida de lugares comunes a la vez que los recompone, "crea lo común deshaciéndolo" (Rancière, 2011, p. 60). La política no puede entenderse sin su relación estrecha y antagónica con lo que Rancière denomina policía, aquellas prácticas que aspiran a reproducir una determinada distribución de lugares y funciones como lo obvio, como la mera expresión de sus supuestas propiedades naturales. En este sentido, podríamos decir que la policía funciona apaciguando a la política, subrayando la distribución de lugares como evidencia natural; y que la política, por el contrario, politiza el orden policial mostrando que no hay en él nada de natural, obvio o evidente. La vida social se desplegaría a partir del entrelazamiento de prácticas políticas y policiales, ya que ninguna de ellas puede recortarse como una esfera de actividad separada de lo cotidiano.

Esta distinción entre política y policía nos permite afinar nuestro análisis sobre la ideología de la evaluación para poder destacar finalmente su carácter policial. Lo hacemos mediante dos argumentos. En primer lugar, aplicaríamos aquello que ya hemos comentado en relación a la mirada técnica sobre el mundo. En la medida en la que todo puede ser visto y puesto a disposición de la técnica, se alimenta la aspiración a un ordenamiento policial del mundo. Todo tendría su lugar, cada parte cumpliría con su función, con sus propiedades naturales, aquellas que la ciencia nos mostraría, tarde o temprano, de manera objetiva. La evaluación a partir de estos presupuestos funcionaría como práctica policial en la medida que nos promete definir y precisar ese lugar adecuado en un orden tecnocrático. Si la ciencia, convertida en técnica hoy en día, es o será capaz de desvelar las propiedades de sus objetos de estudio, la evaluación viene a redoblar las garantías de que finalmente todo encontrará su lugar adecuado en el reparto (policial) de los lugares.

En segundo lugar, la evaluación funciona como policía en tanto que permite interiorizar y hacer propio en cada sujeto (que ha vivido la experiencia de la evaluación sobre sí mismo) un modo técnico de

participación en la vida social. Se trata finalmente de su reducción a la gestión de un problema para el que se debe encontrar su correspondiente solución. Es la misma experiencia que la evaluación propone a los estudiantes universitarios sobre su propio aprendizaje al presentar esta como diagnóstico y constatación objetiva de los resultados adquiridos para orientar su formación mediante la aplicación de la solución adecuada.

El esquema problema→solución remite, en primer lugar, a una naturalización de los lugares de tal modo que lo aparece como problema forma parte de la situación como un mal funcionamiento particular que debe y puede ser reparado. Un problema, es definido a partir de las coordenadas de la situación como una disfunción que no hace objeción al funcionamiento general ya que tiene su propia solución dentro de la misma situación. El problema debe ser enfrentado entonces mediante la aplicación del saber pertinente. Se trata de diagnosticar adecuadamente y de aplicar la medida técnica oportuna. No hay nada que decidir, interrogar o cuestionar, simplemente hay que encontrar, desvelar (el problema) y aplicar (la solución). El sujeto evaluado debe convertirse en el instrumento de los saberes de la situación para desplegar su correcta aplicación en ella, para, en definitiva, reproducir sus lugares, funciones y propiedades. Así, la ideología de la evaluación funciona hoy como un potente mecanismo despolitizador, proponiendo un horizonte de administración técnica de la vida, sin decisiones (políticas) que tomar, sino únicamente con soluciones técnicas que aplicar.

Esta despolitización se acompaña específicamente en la universidad de una suerte de despolitización del propio conocimiento mediante su reducción policial al saber establecido. Y aquí por saber entendemos el conjunto de conocimientos, de saberes, que forman parte de la situación, y que, a partir de su pretensión de (re)presentar lo que ocurre, han alcanzado el lugar de la evidencia. Los saberes circulan entonces para apuntalar lo que hay. Se han consolidado como versión hegemónica y más allá de las inconsistencias y polémicas internas que pudieran estar presentes en sus orígenes. Funcionan en la práctica como el sentido común del conocimiento especializado. Lo saberes son siempre en y para una situación y funcionan resolviendo aquello que dentro de la propia situación se considera un problema.

Frente al saber, nos encontramos con el pensamiento, en fuga o sustracción en relación al saber. El pensamiento se levanta sobre el fracaso del saber para dar sentido o enfrentar una situación. Y ahí, donde el saber tropieza, el pensamiento puede comenzar. Se trata de hacer algo con aquello de la situación imposible de codificar y gobernar por el saber. En este sentido podríamos identificar tres condiciones para el pensamiento.

La primera, negativa, tiene que ver con el fracaso, el límite del saber. Así, para que haya pensamiento hay que atravesar la experiencia de la inconsistencia del saber, del no saber que habita en el saber establecido para una situación. La segunda, positiva. No es suficiente para el pensamiento la exposición a los límites del saber, el pensamiento es invención creativa. Ya que con el saber no es suficiente, el pensamiento arriesga un paso más allá sin su tutela para construir otra posibilidad de sentido, imposible en las coordenadas del saber de una situación y por tanto transformadora de esta de una manera no prevista. Y por último, señalar que el pensamiento no es un mero resultado, una expresión necesaria de la imposibilidad del saber. Para que haya pensamiento es necesario salir a su encuentro. El pensamiento (se) sostiene (en) una toma de postura activa y subjetiva. Por eso si miramos al conocimiento de lado del pensamiento (y no solo del saber) importa más que la cantidad, la amplitud o su utilidad práctica, su deseo, el empuje para inventar una (otra) forma de postura subjetiva.

La relación entre pensamiento y saber no es de oposición entre dos tipos de actividad independientes, o de contradicción, como si tuviéramos que elegir entre una de ellas. Pensamiento y saber se constituyen

mutuamente, como condición negativa el uno del otro. No hay pensamiento sin saber, ni saber sin pensamiento, aunque se necesiten enfrentándose. Y desde luego, necesitamos a ambos.

Sin embargo, la ideología de la evaluación aspira a cancelar este antagonismo prometiendo un saber sin pensamiento (sin excepción, sin posibilidad de no saber y sin imposibilidad de saberlo todo). Un saber que no sabe de sus límites. Esta sería estrictamente la reducción cientificista y tecnocrática del saber que termina cortocircuitando la producción de las preguntas que movilizan el conocimiento.

Es necesaria la reproducción y transmisión de los saberes, pero para ello es imprescindible también la interrogación por sus límites. Podríamos decir que el propio saber necesita al pensamiento para crecer como saber. Interrogación que, por otra parte, siempre ha estado presente en aquella ciencia consciente de sus axiomas, de las fronteras de sus avances y de aquello de lo que no podía hablar. Cuando dejamos fuera el pensamiento, cuando no hay cabida para la interrogación (no la interrogación retórica para dar pie a la solución correcta, sino a la posibilidad real de impugnar los saberes establecidos) no solo se cancela la posibilidad del pensamiento sino que se bloquea también el propio crecimiento del saber como conocimiento, no solo como técnica.

Hemos realizado en este apartado un análisis sobre la ideología de la evaluación y sus efectos. En él se puede rastrear un hilo que vincula subjetivación, pensamiento y política. Nuestra idea es que finalmente bajo cualquiera de los tres nombres estamos apuntando a una misma cuestión, a mantener abierta la posibilidad de que los posibles no se cancelen como reproducción obligatoria lo que ya hay: que el sujeto no sea más que un resultado de sus determinantes; de que no haya nada que pensar y solo que saber; y de que nuestro modo de vida en común sea el único posible. Se trata de mantener abierta, en definitiva, la propia posibilidad de que haya posibilidades.

En el apartado que sigue, vamos a resumir, a modo de conclusión, nuestros argumentos principales para terminar afirmando que a pesar de que las lógicas dominantes nos invitan en la universidad a actuar asfixiando esta apertura de los posibles, sin embargo podemos, y porque podemos, debemos, construir espacios de pensamiento, subjetivación y politización en ella.

Conclusión. Política y universidad. La politización como esfuerzo de pensamiento

En los tiempos que corren, de recortes y saqueo de lo público, muchas voces reclaman, reclamamos, la defensa de la universidad pública. Sin embargo en este trabajo hemos intentado aportar también algunos elementos de análisis sobre el modo en el que la universidad, esta que queremos defender, forma también parte de aquello que hoy amenaza su existencia. Por ello quizá la imagen del ataque y la defensa no sea la más adecuada. Podría parecer que los malos, los enemigos de la universidad, están ahí fuera, en la trinchera de enfrente, y que nosotros, los buenos, nos mantenemos a salvo enrocados en nuestra posición defensora de la universidad que tuvimos o, quizá, de la idealización nostálgica de una universidad que nunca llegamos a tener.

Desde luego hay en la actual situación algunos buenos principios y conquistas que defender pero también nos parece necesario repensar esa universidad por la que merece la pena apostar en el presente. Esta no es la universidad al servicio de la sociedad del conocimiento que se ha diseñado en las últimas décadas, aquella que participa igualmente de los mismos presupuestos que hoy impulsan sus recortes y que contribuye a sostener las coordenadas de la situación. Quizá sea otra que tengamos que

inventar y no solo que defender. Así, volviéndonos en cierta medida contra nosotros mismos, tal vez podamos perseverar en lo que nos permita deshacer el futuro que nos anuncian como destino.

En este trabajo hemos tratado de analizar y describir de qué modo en la universidad participamos también de aquello que la amenaza. En su primera parte hemos relacionado elementos del contexto económico (mercantilización y financiarización) con una concepción muy determinada de la ciencia y el conocimiento (cientificista y tecnocrática) y con la interpelación como sujetos en deuda obligados a pagar al otro social mediante la propia interiorización de una culpa victimizadora. En la articulación de estos tres elementos el papel de la universidad no es desde luego marginal, sino, al contrario, muy relevante.

En un segundo momento hemos aterrizado esta mirada crítica general sobre una cuestión específica, los efectos de la evaluación como ideología y como práctica. Como principal conclusión hemos afirmado que la evaluación, tal y como está planteada en la actualidad, promueve la desubjetivación, el retraimiento del pensamiento y la despolitización.

Estas tres cuestiones no nos parecen colaterales, ni porque sean consecuencias indirectas o poco importantes, ni porque no se refieran a aquello a lo que se debería dedicar la universidad. Desde luego necesitamos una universidad dedicada a la producción, transmisión y aplicación de avances científicos. Incluso todavía debemos mantener en relación a esta cuestión alguna noción de progreso y acumulación que permita sedimentar una cierta tradición de conocimiento científico. Pero junto con esto nos parece imprescindible también evitar una reducción científicista de la ciencia. Y para ello el trabajo sobre el conocimiento debe alimentar no solo el saber sino también el pensamiento. Se trataría de desembarazarnos de las pretensiones reduccionistas, totalizantes y omnipotentes del científicismo y la tecnocracia y, con una mayor conciencia de los límites de la ciencia y sus saberes, abrir la puerta al conflicto entre pensamiento y saber y a su imposibilidad de clausura o reconciliación.

En realidad se trata de sostener la paradoja que habita en el propio conocimiento científico. En él conviven, por un lado, la imposibilidad de que todo pueda ser representado por el saber, la presencia del no saber en el corazón del conocimiento que activa la interrogación sobre las evidencias científicas; y por otro, la producción rigurosa de saberes que efectivamente saben, sirven y nos procuran algunas soluciones.

Esta paradoja es correlativa a la propia paradoja de la subjetivación. El sujeto se divide entre sus determinantes sociales, biográficos, etc., (somos menos libres de lo que sabemos) y la posibilidad de su autonomización como sujeto, como singularidad que escapa a las reglas de lo establecido (pero más libres de lo que pensamos) (Zupančič, 2011). Este sujeto dividido es el que es capaz de hacer ciencia (y llevar el conocimiento hasta lo más lejos) y a la vez es un resto, un producto fallido, un tropiezo de la propia ciencia en su anhelo de saber, representar y gobernarlo todo (hay subjetivación porque no podemos conducirnos, ni ser conducidos, en nuestras prácticas únicamente a partir de un saber). Por ello, también en relación al conocimiento es necesaria una toma de postura subjetiva. Porque el conocimiento es también una cuestión de voluntad y deseo, del despliegue más o menos apasionado de la capacidad que nos iguala a todos de ir más allá de los lugares que nos han asignado, de un esfuerzo de pensamiento.

Sin duda nos parece imprescindible que los aprendizajes que se producen en la universidad pasen por la experiencia de estas paradojas. Esta es una cuestión prioritaria, un principio del que sacar consecuencias en la práctica, en las batallas ideológicas más globales y en las prácticas locales en el día a día. Incluso en el propio terreno de la evaluación, tenemos el reto y la oportunidad de afrontar estas paradojas, de llevar a la práctica otros modos de hacer para evitar que la universidad no se termine de

consolidar como un potente dispositivo policial orientado solo a la reproducción y mantenimiento de los lugares establecidos.

En este sentido lo que ocurre en la universidad es también, no puede dejar de serlo, un asunto político, y no solo porque exista una política de la universidad (sobre las decisiones que afectan a la actividad universitaria), sino precisamente porque está en juego la misma posibilidad de la política como cuestionamiento y transformación de los lugares establecidos.

Lo que nos parece más relevante, realmente una prioridad de primer orden sobre la política en la universidad, no es tanto que puedan darse, expresarse o construirse determinadas opciones políticas en ella, sino más específicamente que la propia posibilidad del pensamiento y la subjetivación puedan desplegarse como toma de postura sobre lo que ocurre, en el sentido de poner al alcance de la mano el cuestionamiento y la intervención sobre lo que hay. A esta condición necesaria, pero no suficiente para la política, la denominamos politización (Ema, 2011).

Lejos de las propuestas que hacen de la política una cuestión del saber y del sometimiento una cuestión de ignorancia (Nordmann, 2006/2010), la política significa la subjetivación de la capacidad de cuestionamiento y de afirmación e invención, es decir, del propio pensamiento. Y como hemos visto esta capacidad no es una cualidad que se alcanza como consecuencia de un saber, sino una experiencia a partir de su fracaso.

Si la política fuera la consecuencia de un saber, estaríamos dentro del esquema problema→solución y de la naturalización de los lugares. La política se reduciría a la recuperación o conquista de un lugar o una función natural perdida. Pero precisamente la política no trata de restituir ningún lugar natural. Si hay política es porque no hay lugares naturales que preservar, sino otros lugares que construir para mantener abierta la propia capacidad de cualquiera de escapar del destino de un lugar, una función o un papel obligatorio que cumplir.

Digamos entonces que la política a la que nos referimos no es un saber a enseñar en la universidad. No se trata de plantear el aprendizaje de la política. Se trata más bien de la apertura a la politización. Si entendemos la politización como experiencia de pensamiento se tratará entonces de exponernos al no saber, de dejarnos atravesar por su fracaso sin renunciar a la obligación de pensar cuando el saber no llega. A hacer un esfuerzo y una apuesta por el pensamiento corriendo los riesgos de no tener ninguna respuesta predeterminada.

La propuesta que se sostiene en este texto pasa por tomar como criterio para construir otra universidad y no encerrarnos en una actitud únicamente defensiva en los tiempos convulsos que corren, el estímulo del pensamiento, la subjetivación y la politización. Tomamos la posibilidad de estos tres elementos como un principio. Esto quiere decir que no son tanto un objetivo a alcanzar, sino más bien un punto de partida, una capacidad, disponible para cualquiera, a desplegar. Porque esto es precisamente lo que está en juego, la posibilidad de actualizar la capacidad de cualquiera del pensamiento y la política. Un principio del que tenemos que sacar sus consecuencias en la docencia, en la investigación, en el aprendizaje y, en general, en los vínculos y prácticas en los que se sostiene la universidad. Estas consecuencias están por inventar. Contamos para ello con muchas experiencias en el pasado, conversaciones en el presente y aspiraciones para un futuro que no está escrito.

Referencias

Alemán, Jorge (2006). *El porvenir del inconsciente*. Buenos Aires: Grama ediciones.

- Alemán, Jorge (2007). El legado de Freud. En Jorge Alemán (Ed.), *Lo Real de Freud* (pp. 13-22). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Alonso, Luis Enrique (2004). La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión. *Reis*, 107, 21-48.
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado, Lovaina*. Extraído el 24 de enero de 2011 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf
- Crespo, Eduardo; Revilla, Juan Carlos y Serrano, Amparo (2009). Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación. *Psicoperspectivas*, 8(2), 82-101. Extraído el 23 de octubre de 2009 de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/68/72>
- Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.) (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ema, José Enrique (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, 8(2), 224-247. Extraído el 23 de octubre de 2009 de <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/61/78>
- Ema, José Enrique (2011). *¿Qué es para ti politizarse hoy?* Extraído el 23 de mayo de 2011, de <http://politizarsehoy.blogspot.com/2011/04/jose-enrique-ema-lopez.html>
- Ema, José Enrique (2012). La política en movimiento. *Política y Sociedad*, 49 (2), 273-291.
- Galcerán, Montserrat (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2012). *Declaración*. Madrid: Akal
- Heidegger, Martin (1954/1994). La pregunta por la técnica. En Martin Heidegger (Ed.), *Conferencias y artículos* (pp. 9-37). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Laval, Christian (2003/2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- López, Isidro y Rodríguez, Emmanuel (2011). El modelo español. *New Left Review*, 69, 5-27.
- Marx, Karl (1867/1973). *El Capital*. (Libro 1). México: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, Jacques-Alain y Milner, Jean-Claude (2003/2004). *¿Desea usted ser evaluado?* Málaga: Miguel Gómez Editores.
- Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010) *Estrategia Universidad 2015*. Extraído el 23 de octubre de 2009, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- Nordmann, Charlotte (2006/2010). *Bourdieu/Rancière: la política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Núñez, Violeta (2003) ¿Qué se quiere decir con evaluar? En Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 85-102). Barcelona: Gedisa.
- Observatorio Metropolitano (2011). *La crisis que viene. Algunas notas para afrontar esta década*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rancière, Jacques (1995/1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, Jacques (2000/2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad*. Barcelona: Herder.

Sanz, Florentino (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación*, 21(9), 57-76.

Serrano, Amparo y Crespo, Eduardo (2002) El discurso de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento. *Reis*, 97, 189-207. Extraído el 23 de octubre de 2009, de <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1634&autor=AMPARO+SERRANO%2C+EDUARDO+CRESPO>

Vercellone, Carlo (2009). Crisis de la ley del valor y devenir renta de la ganancia. Apuntes sobre la crisis sistémica del capitalismo cognitivo. En Andrea Fumagalli, Stefano Lucarelli, Christian Marazzi, Sandro Mezzadra, Antonio Negri y Carlo Vercellone (Eds.), *La gran crisis de la economía global. Mercados financieros, luchas sociales y nuevos escenarios políticos* (pp.63-98). Madrid: Traficantes de Sueños.

Žižek, Slavoj (2002). *El frágil absoluto*. Valencia: Pre-Textos

Zupančič, Alenka (2011). *Ética de lo real. Kant, Lacan*. Buenos Aires: Prometeo.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)