

La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE*

The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

Dr. José Luis GAVIRIA. Catedrático. Universidad Complutense de Madrid (josecho@ucm.es).

Dr. David REYERO. Profesor Titular. Universidad Complutense de Madrid (reyero@ucm.es).

Resumen:

La intención de este artículo es reflexionar sobre el lugar que los resultados escolares tienen entre el resto de los objetivos del sistema educativo. Así, junto a la función cualificadora, más o menos tradicional, los sistemas educativos tienen también una función socializadora y otra subjetivadora. Ninguna de esas tres funciones es independiente de las otras dos. Si la función cualificadora se centra en unas determinadas áreas y olvida las demás, las consecuencias se reflejarán en las otras dos. Si vaciamos las funciones socializadora o subjetivadora de cualquier relación con la transmisión de conocimientos culturales o si dichos conocimientos no tienen relación con ninguna de esas funciones, irán perdiendo sentido y

darán lugar a un determinado tipo de ciudadano desheredado, sin más armas para interpretar el mundo que el pensamiento dominante descontextualizado. Durante los últimos años hemos asistido a un progresivo deterioro del sentido que la transmisión de conocimientos tiene en la escuela. Esa transmisión es la forma peculiar del sistema educativo de contribuir a la formación de los ciudadanos en su dimensión también social y subjetiva, y su crisis abre la puerta a un cambio de objetivos del sistema. Este cambio en la consideración del papel de los contenidos se ve reflejado en la nueva ley de educación, LOMLOE, en la que el modo de enseñar se vuelve más importante que el qué enseñar. Esa pérdida de sentido ha tenido su reflejo también en la consideración

* Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Las reflexiones de este texto forman parte de los objetivos del proyecto I+D+I “Lobbying Teachers (ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-12-2021.

Cómo citar este artículo: Gaviria, J. L. y Reyero, D. (2022). La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE | *The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 31-53. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-06>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

que esta ley hace de la evaluación del rendimiento y en el peso creciente que la LOMLOE asigna a otros criterios distintos para la promoción. Reivindicamos una vuelta a la consideración de la medida de los resultados escolares, el rendimiento, en su sentido sumativo más básico con el fin de volver a valorar el conocimiento acumulado a lo largo de los siglos como la mejor fuente de socialización, subjetivación y cualificación.

Descriptores: legislación educativa, currículo, evaluación del rendimiento, transmisión cultura.

Abstract:

This article seeks to reflect on the place that school results or outcomes have among the rest of the education system's objectives, on the understanding that alongside its traditional qualification function, an education system also has a socialisation and subjectification function. Yet, none of these three functions can be considered independent of the other two. If the qualification function is centred exclusively on certain areas and chooses to neglect all others, the consequences of this will be reflected in the other two domains. If we drain the socialisation and subjectification functions of any relationship with the transmission of cultural knowledge or if this knowledge is unrelated to either of these two functions, it will gradually lose all meaning and we will find ourselves left with a

certain type of disinherited citizen, equipped with no other arms to interpret the world than that of a decontextualized, dominant way of thinking. In recent years, we have been witnesses to the progressive deterioration of the role that the transmission of knowledge plays in school. This transmission is the education system's particular way of contributing to the social and subjective training of citizens, and the crisis it is undergoing opens the door to a change in the system's objectives. This change in the consideration of the role to be played by content is reflected in Spain's new education law, the LOMLOE (Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education), in which the way teachers teach is given more importance than what they teach. This shift in direction is also reflected in the way this Law considers the evaluation of performance and in the increasing weight it assigns to other different criteria when determining whether a student can move up to the next grade. Here, we argue for a return to the measurement of school results and student performance in their most basic summative sense, in order that we might once more value the knowledge accumulated over the centuries as the best source of socialisation, subjectification and qualification.

Keywords: educational legislation, curriculum, performance evaluation, cultural transmission.

1. Introducción

En el presente artículo tratamos de determinar de qué manera, lo que tradicionalmente se conoce como los «re-

sultados escolares» o el «rendimiento académico», está concebido en la ley de educación recientemente publicada, la LOMLOE.

Tratamos de contestar a dos preguntas: Primero, ¿cuáles son o deberían ser las preocupaciones principales del sistema educativo? Y segundo, aunque relacionada con la anterior, ¿la transmisión y la evaluación de los resultados escolares es una preocupación principal del sistema educativo?

Para tratar de responder a la primera pregunta tenemos que abordar la cuestión más fundamental acerca de qué tipo de fines educativos son esenciales en la vida humana. La respuesta a esa pregunta nos lleva inevitablemente a la conclusión de que en el sistema educativo coexisten muchos objetivos personales y colectivos distintos. Biesta los resume en tres: «cualificación», «socialización» y «subjetivación» (Biesta, 2004, 2009, 2020b). La cualificación tiene que ver con la adquisición de los recursos culturales necesarios para mantenernos en la existencia. La vida humana es una vida cultural que exige o requiere saber muchas cosas para poder comprenderla y luego actuar en ella. Volveremos más adelante a esta cuestión. La socialización tiene que ver con la interiorización de las reglas que permiten una vida pacífica y una cierta idea de bien común. Socializar no es únicamente vida común como la que pueden tener las abejas sino también un cierto aprendizaje de roles y de formas de participación en la vida pública. No es lo mismo ser socializado en una cultura esclavista que en otra democrática. Volveremos también sobre este punto. Por último, la educación tiene que ver con el proceso de subjetivación. Aprendemos a ser en el mundo, y el modo de ser propio de una cultura que reconoce la individualidad tiene también unas exigencias. Ninguno de esos tres grandes objetivos es

solo un objetivo escolar, lo es también en cierta medida familiar y social en general. Pero el peso y funciones educativas que tiene cada uno de las diferentes instituciones y agentes de la vida social es diferente.

En muchas de las polémicas que envuelven a la educación subyace la idea de que entre estos fines opera el mecanismo de juego de suma cero. Cuando se asigna más importancia a ciertos objetivos dedicándoles más tiempo, esfuerzo y recursos, se hace necesariamente a costa del tiempo, el esfuerzo y los recursos dedicados a otros objetivos distintos. Por eso siempre ha habido una cierta confrontación entre quienes pretenden que la escuela sea un lugar donde se aprenden cosas y quienes quieren que la escuela sea un lugar donde se desarrollen actitudes o se aprendan valores.

Pero, en el fondo, este es un debate falso, pues, realmente, aquello que puede poner en competencia estos distintos fines es el modo de afrontarlos.

Defenderemos en este trabajo que el principal objetivo de la escuela es y debe seguir siendo la transmisión, lo que podemos reconocer en el nombre de cualificación por utilizar la terminología de Biesta. No porque los otros objetivos no sean importantes, sino porque el modo de lograr una mejor socialización o subjetivación, mejor dicho, el modo propio de la escuela es a través de la transmisión cultural. La escuela contribuye al desarrollo de los otros fines como el fruto indirecto de una manera de entender la transmisión y de unos contenidos concretos que se transmiten. Es, por ejemplo, en el desarrollo de los ejercicios escolares, en los temas que

se tratan, en su estructura interna, como el estudiante aprende la necesidad de someterse a unos ritmos y unas exigencias que no son las suyas. Es una manera de aprender algunas reglas que lo serán también de la vida social. En ambos casos hay, por ejemplo, una necesidad de sujetarse a unas normas que el propio aprendiz no se da a sí mismo. Además, es en el estudio destacado de unos personajes y unas acciones concretas como aprendemos la ejemplaridad de una vida lograda y, por lo tanto, la idea de que existe una manera mejor de vivir.

La desconfianza en la primera de las actividades de la escuela, de su fin principal, de su valor, la transmisión del contenido cultural tiene dos consecuencias. Primero, empuja a los legisladores a centrarse en otros fines buscándolos de manera directa y vaciando a la escuela de su sentido histórico, y segundo, especialmente en lo referido a la crisis de los contenidos humanísticos, reafirma la idea de que vivimos inmersos en una enorme crisis de sentido que nos incapacita para leer el pasado y la tradición humanística en general en términos de grandeza y ejemplaridad.

Mostraremos en la manera de entender la evaluación y en la descripción de los fines educativos que aparecen en la nueva ley educativa, la LOMLOE, la naturaleza de ese desvío.

2. La naturaleza de los fines del sistema escolar

Una buena comprensión de la naturaleza de las interrelaciones de los fines de la educación requiere, en primer lugar, tener

una descripción geográfica del campo conceptual.

Una primera idea guía es que los objetivos del sistema responden en mayor o menor grado a la satisfacción de los derechos de algún tenedor de derechos. En este sentido, podemos decir que en la consideración de las metas educativas tenemos dos dimensiones o ejes. Un eje se refiere a la naturaleza del sujeto del derecho (individual o colectivo), mientras que la otra dimensión se identifica con la naturaleza del derecho que se pretende satisfacer. Para esta última dimensión adoptamos la clasificación de las funciones del sistema de Biesta enumerados más arriba: cualificación, socialización, subjetivación.

En el nivel individual, la primera categoría del primer eje que hemos mencionado, el sistema educativo es una institución social que encuentra su justificación en la garantía del cumplimiento de un derecho humano fundamental, que es el derecho a la educación. La educación permite la completa humanización del individuo. La integración en la vida social es la última fase del llegar a la vida. Por eso el derecho a la educación es un complemento, si no una continuación del derecho a la vida.

En este nivel individual, la cualificación consiste en que el sistema escolar debe ofrecer las habilidades y conocimientos básicos para que los sujetos se integren en la vida laboral, y también en la cívica y política para la que también se necesitan conocimientos y habilidades. Esta función implica que a nivel individual se está respondiendo al derecho que los sujetos tienen a ser capaces de

ganarse la vida, participar como ciudadanos con plenos derechos en la vida política y ser capaces de integrarse en las instituciones sociales de manera provechosa para ellos mismos. La función socializadora de la educación proporciona el conjunto de habilidades y valores a través de los cuales el individuo asimila el orden social, sus normas y lo que se espera de él en cuanto miembro de esos órdenes. Esta función en el nivel individual responde al derecho de los sujetos a integrarse de manera activa y participativa en la cultura. Integrarse en la cultura es para el ser humano «acabar de nacer».

Por otra parte, está el nivel social o colectivo. El sistema educativo debería garantizar que los individuos que se van a integrar en la vida social son capaces de hacerlo de una manera provechosa y que no van a suponer un daño o un perjuicio para la sociedad en su conjunto. Esto sería lo que podríamos denominar una función «preventiva» del sistema educativo.

En el nivel social la función «cualificadora» descrita por Biesta serviría para dar satisfacción al derecho de los demás miembros de la sociedad a que quienes se integran en la misma sean personas útiles y suficientes, sin más limitaciones que aquellas insuperables que la naturaleza les ha impuesto.

En este mismo nivel colectivo, la función socializadora responde al derecho social a que los nuevos miembros asuman los valores y reglas que permiten la convivencia pacífica. El correcto funcionamiento del sistema educativo evitaría la aparición de problemas y disfuncionalidades socia-

les, asegurando que todos los individuos interiorizan un conjunto de valores que se entienden como comunes y un conjunto de reglas de funcionamiento que están expresadas de manera objetiva en las leyes. De hecho, el respeto de las leyes no se garantiza con el aprendizaje literal de su contenido, sino, de una manera indirecta, con la interiorización de los valores que las fundamentan, y en este sentido la educación es el proceso fundamental que garantiza la continuidad de la vida social en paz.

La educación tiene grandes externalidades ligadas a beneficios colectivos. Una sociedad con ciudadanos educados es una sociedad con menos conflictos interpersonales, con menores índices de delincuencia (Lochner, 2020), con mejor salud general, más flexible, más adaptable a las condiciones cambiantes del entorno económico y social. También es una sociedad en la que cada uno de sus miembros es más productivo, más eficiente desde el punto de vista económico y con más capacidad de generar riqueza para el conjunto de la sociedad y para sí mismo. Como consecuencia, cada miembro de la sociedad se beneficia de que sus conciudadanos sean personas con mayores niveles de formación.

Con respecto a la función subjetivadora del sistema educativo cabe hacer las siguientes apreciaciones. Por subjetivación entendemos la formación ligada al ámbito de la libertad. En palabras de Biesta, «La *función de subjetivación* podría tal vez ser mejor entendida como la función opuesta a la de socialización» (Biesta, 2009). Podríamos decir que es el aprendizaje de que somos distintos a los órdenes en los que

nos integra el sistema educativo a través de su función socializadora y que esa conciencia nos enfrenta con el problema de la libertad. Desde un punto de vista individual esta función responde al derecho de todo individuo a desarrollar completamente todas sus potencialidades y características personales diferenciadoras. El derecho a ser uno mismo, distinto, original y único. Pero esa subjetivación tiene que tener algún marco para no caer en la justificación de cualquier extravagancia, pues como dice Gil Cantero

Creo que el ansia ilimitada de libertad, propia de la condición humana, participa de la idea de educación, convirtiéndose a esta erróneamente, en ocasiones, en un proceso no de aprendizaje de lo que de humano tienen los límites, sino, precisamente, para algunos, en un aprendizaje

de lo que de deshumano tiene ponerse límites (Gil Cantero, 2018, p. 44).

Creemos que la escuela no está para eso, la formación de una individualidad sin juicio, sino que es precisamente en la defensa por la primacía de la transmisión de un concreto acervo cultural compartido donde se puede dar lugar de manera indirecta, incluso deseable, mediante la apropiación de ese mismo acervo, a un proceso de descubrimiento del yo.

Esta función subjetivadora en este nivel colectivo responde al derecho de la sociedad a contar con las aportaciones originales y creativas de todos sus miembros. En la Tabla 1 tenemos un resumen de las funciones del sistema educativo y de qué derechos de cada nivel satisfacen.

TABLA 1. Resumen de las funciones del sistema educativo y de los derechos que satisfacen según el nivel.

Niveles/ Funciones	Cualificación	Socialización	Subjetivación
Individual	Derecho a ganarse la vida	Derecho a la integración en la cultura	Derecho a desarrollar completamente las potencialidades personales, a ser 'uno mismo'
Social	Derecho a que quienes se integran sean personas fructíferas	Derecho a que se asuman los valores y reglas de convivencia	Derecho a contar con las capacidades creativas de todos los miembros.

Fuente: Elaboración propia.

Todas las funciones están relacionadas de manera compleja unas con otras. No es posible concebir una de las funciones de manera aislada sin tener en cuenta sus interacciones con las otras dos. Pueden parecer tres ámbitos claramente diferenciados, pero vamos a ver que cuando ponemos el foco en uno de ellos, y sobre todo en el modo

de ponerlo, estamos ofreciendo elementos para repensar los otros dos. Hay una relación dialéctica entre las tres funciones y no podemos decir que el modo de afrontar cada uno de ellos no afecte a los otros dos.

Por ejemplo, en el nivel individual, los alumnos no solo deben poder integrarse en

la vida común de una manera provechosa y participar en la cultura de su sociedad accediendo a todos los derechos que les corresponden, lo que sería garantizado por la función socializadora en su nivel individual, sino que tienen que tener abiertas el mayor número de opciones para su vida futura. Es lo que Feinberg (1986) denomina «derecho a un futuro abierto». Esta apertura de opciones tiene implicaciones tanto en la cantidad de contenidos de aprendizaje que debe haber en la escuela, como en el tipo de contenidos, que deberán tener necesariamente una proyección hacia el futuro, en el doble sentido de ser útiles para la vida futura del sujeto, así como servir de fundamento a otros aprendizajes que permitirán ampliar el abanico de opciones disponibles para cada alumno. Por eso la función cualificadora, en este nivel individual, está íntimamente entrelazada con la función subjetivadora. No es posible ser uno mismo y desarrollar todas las potencialidades personales sin que se produzcan aprendizajes que cualifiquen al sujeto para distintas actividades. Por tanto, una escuela que proporcione una educación escasa o inadecuada en sus contenidos es una escuela que no garantiza las opciones abiertas para cada alumno o al menos está renunciado a su específica función histórica en este cometido. Un alumno que no puede ser algo concreto, no puede ser «él mismo». En ese sentido, una escuela que no cumple con el papel que de ella se espera en la función cualificadora, tampoco puede cumplir con su limitado y concreto papel en la función subjetivadora, con la que tan estrechamente relacionada está, y como consecuencia fallaría también en su función socializadora.

Pues bien, ¿qué papel desempeñan estos fines en la ley? ¿Cómo se abordan estos tres grandes fines? La ley aparece marcada por dos fenómenos propios de nuestro tiempo y aparentemente contrarios. El primero tiene que ver con el lugar central que tienen en los actuales sistemas educativos las variables relacionadas con los valores cívicos, las formas de trato, y la consideración de la diferencia. Parecería que la escuela tiene esos fines en el centro y no la conservación de un patrimonio cultural y su transmisión. Así, en el preámbulo de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), se aducen cinco razones para justificar su necesidad:

Primera, una peculiar visión de los derechos de la infancia que luego van a utilizar para justificar la necesidad de reducir la educación especial. Una razón de tipo ético moral.

Segunda, la necesidad de introducir una perspectiva de igualdad de género. Sería interesante estudiar en qué sentido no estaba en las anteriores leyes educativas. De igual modo, es una razón ético moral con la finalidad de corregir una socialización que perpetúa las diferencias de género.

Tercera, la necesidad de garantizar que todo el alumnado tenga éxito en el aprendizaje que habrá de ser más personalizado. ¿En qué se concreta esta necesidad que expresa la Ley en su preámbulo? Pues sin entrar en una exégesis que vaya más allá del texto escrito, en una cierta aligeración de las exigencias de promoción de curso, en la posibilidad de obtención del título de bachillerato con una asignatura suspensa, por ejemplo, y también en una utilización sin

excesiva concreción de un lenguaje ligado a la inclusión entendida de manera excesivamente vaga y, por lo tanto, abierta a interpretaciones totalitarias con el riesgo que eso supone (Pozo Armentia et al., 2020).

La cuarta razón tiene que ver con la necesidad de introducir en el sistema educativo de los llamados objetivos de la agenda 2030 que también tiene que ver con conceptos cívico-morales: desarrollo sostenible, ciudadanía global, derechos humanos, ecología, migraciones etc.

Por último, el quinto motivo que según el preámbulo hace necesaria la ley tiene que ver con la competencia digital, pero no entendida en un sentido meramente técnico, sino también moral. Se habla de la brecha digital y de género y se dice que es el «nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre» (Ley Orgánica 3/2020).

Los cinco motivos nos hablan de ese ámbito cívico moral donde desarrollar ciertas competencias necesarias para la vida. ¿Qué lugar juega ahí la transmisión? Y ¿qué papel tienen los contenidos culturales? ¿Cómo los utiliza? Aparentemente, únicamente de manera instrumental, como necesarios para la formación de competencias que nos ayuden a conseguir el tipo de sociedad que se ha definido en este preámbulo. Inclusiva, con perspectiva de género, preocupada por la ecosostenibilidad, democrática, etc...

Parecería que esta nueva Ley ha tomado en consideración las críticas que Biesta

(2009) y otros (Larrosa, 2021) llevan haciendo a las lecturas más técnicas que han guiado las políticas educativas de los últimos 20 años. Estos autores han ofrecido dos tipos de críticas relacionadas entre sí. Primero, sostienen que en los sistemas educativos modernos las preocupaciones se han centrado casi exclusivamente en la cualificación (*qualification*) y, además, en un tipo muy concreto de *qualification* que tiene que ver con evaluaciones centradas en el aprendizaje de la lectura, las ciencias y las matemáticas a través de pruebas estandarizadas PISA, PIRLS, TIMMS. Esta primacía nos ha llevado a concluir que los fines de la escuela se reducen a la competencia, medida de una determinada manera, en la lectura, la matemática o la ciencia, pero a obviar, o dar mucha menos importancia, a aquellos aspectos que las pruebas estandarizadas no pueden medir. Dejando fuera de lo educativo, de este modo, todo aquello que no está puramente relacionado con la formación cualificada de trabajadores. Convertimos en fines fundamentales los aspectos menos controvertidos olvidamos aquello que suscita controversia, quizás porque pensamos que, en gran medida, responde al ámbito de las creencias. Y en lo moral reina lo subjetivo y es imposible llegar a acuerdos sustanciales. El resultado es que cuando tratamos de llegar a algún acuerdo sobre su medida, difícilmente escapamos de algunas opiniones políticamente correctas y bastante superficiales. En una era como la nuestra los acuerdos no van muy lejos. Como ya señalara MacIntyre en el discurso de su toma de posesión en Notre Dame:

hay un consenso de perogrulladas en nuestra cultura moral, pero que estas per-

tenecen a la superficie retórica de nuestra cultura y no a su sustancia. La retórica de los valores compartidos es de gran importancia ideológica, pero ella disfraza la verdad acerca de cómo la acción es orientada y dirigida. Porque lo que genuinamente compartimos en forma de máximas, preceptos y principios morales no está suficientemente determinado para guiar la acción y lo que está suficientemente determinado para guiar la acción no es compartido (MacIntyre, 1996, p. 221-222).

La segunda de las críticas (Biesta, 2009; Larrosa 2021) tiene que ver con el cambio lingüístico que impone la evaluación realizada por las pruebas estandarizadas. Hemos dejado de hablar de educación para pasar a hablar de aprendizaje. El aprendizaje (*learning*) es un proceso eminentemente individual, mientras que la educación es una palabra ligada a una relación. El énfasis en el aprendizaje reafirma el carácter individual propio de nuestras sociedades y el sistema económico que la domina. Es también una palabra ligada a un proceso, pero es moralmente vacía. Se puede aprender lo que sea y nada de lo que aprendas marca el posible uso de lo aprendido. Por el contrario, el término educación está cargado de valor y remite a una dirección relacionada con la moral. Con el surgimiento del lenguaje de aprendizaje se ha vuelto más difícil realizar preguntas sobre el propósito y los fines de la educación, centrados como estamos en el resultado académico medido de una manera muy concreta y dando los otros fines por dados por el sentido común.

El lenguaje de la *learnification* nos devuelve a la vieja dicotomía educación vs. instrucción relegando a la escuela al mundo de la instrucción y convirtiendo la instrucción en una manera de negar el fin de la subjetivación tal y como lo lee Biesta (2020b).

En efecto, para Biesta el fin de la subjetivación es central y también el más complicado de entender. Ya hemos anunciado que tiene que ver con el desarrollo de la libertad, pero no la libertad de elegir bienes en el mercado. Además, la subjetividad no tiene que ver con la identidad, la reflexión en torno a quién soy, sino más bien a cómo soy en el mundo. Tampoco se puede confundir con la personalidad o la individualización. La libertad es, para Biesta, una dimensión que se hace cargo de lo real y los otros en cada elección, se hace cargo del mundo entendido como la compleja red de relaciones y contextos en los que actuamos. En este sentido es una dimensión abierta al fracaso de manera esencial y no accidental

Pero tan pronto como reconocemos que la educación también concierne a la subjetivación, entonces la subjetividad del estudiante no es un problema que tenemos que superar para hacer la máquina educativa más predecible y eficaz, sino que es de hecho el mismísimo objetivo de nuestros esfuerzos. Esto significa, sin embargo, que siempre existe la posibilidad, y siempre debería existir esa posibilidad, de que nuestros estudiantes asuman su libertad y en consecuencia se vuelvan hacia nosotros y nos digan que no quieren, o, lo que es más importante, que no necesitan, nuestras intenciones. Este riesgo siempre está presen-

te en la educación también, y si vemos esto como un riesgo que necesita ser superado, un problema que necesita ser «resuelto», al eliminar ese riesgo erradicaremos también la educación con él. Klaus Mollenhauer ha captado muy bien esta idea argumentando que, aunque la educación siempre necesita intenciones, tales intenciones tienen que ser entendidas como intenciones estructuralmente rotas (Biesta, 2020b, p. 103).

Ambos discursos, tanto el crítico con el actual proceso de *learnification* como el moralizante que impregna la ley, comparten aspectos en común. Para ambos los contenidos culturales y su aprendizaje han perdido valor real. En el discurso de Biesta, que podemos enmarcar en un neo existencialismo (Oliverio, 2021) porque piensa que el proceso de subjetivación es lo que pasa precisamente cuando fomentamos procesos de interrupción en los procesos de aprendizaje, que funcionan como una forma de socializar, en nuestro caso concreto en el tipo de sociedad individualista propia de nuestro tiempo (Biesta 2020a, 2013). Esas interrupciones deseables que no pueden darse en tiempo planificado y tecnificado, o que pueden hacerlo muy difícilmente, son las que permiten surgir espacios de conciencia del yo.

Pues bien, desde nuestro punto de vista, este tipo de discursos, que no niegan el valor del desarrollo cognitivo, olvidan o minusvaloran, sin embargo, el valor del conocimiento cultural objetivo a partir del cual se puede lograr dicho desarrollo. En el caso del discurso esencialmente moralizante de la ley, porque solo ofrece valor a aquellos contenidos que pueden utilizarse instrumental o competencialmente, es de-

cir para algo que está más allá de los contenidos mismos, pero no se valoran tampoco los contenidos en sí y por lo tanto su mero aprendizaje.

Hay en estos dos discursos dos errores fundamentales. Primero, la confusión entre medios y fines y segundo, la confusión entre fin final y fin procedimental y el papel que la escuela juega en estas relaciones. Trataremos de explicarlo brevemente.

Ya Aristóteles hacía una distinción entre fin final o fin perfecto y fin imperfecto o medio. Debemos tener claro que, aunque la ley en su preámbulo habla de fines finales, entendidos como un cierto tipo de sociedad deseable, estos podían ser entendidos como fin final, pero no contienen en sí mismos el medio para conseguir ese fin. Una competencia compleja, por ejemplo, «ser capaz de resolver problemas imprevisibles en una situación de incertidumbre» puede parecer un buen fin para un sistema educativo, pero cómo se llega hasta allí, es un asunto diferente. Pensar que no es necesario el conocimiento concreto que proporcionan las disciplinas escolares es ir más allá de lo que pide el objetivo final. Como dice Luri,

Dudo mucho que un profesor pueda enseñar competencias del mundo real a un alumno. Lo más que pueda hacer es enseñar conocimientos. La competencia es una apropiación específica de un conocimiento que permite su uso práctico. Pero ¿cuánto conocimiento es el que permite este uso? No es posible responder a esta pregunta porque no podemos estar seguros de cuánto conocimiento ha intervenido en la adquisición de una competencia (de un há-

bito) en un alumno concreto. Ocurre, además, que cuanto más competentes somos haciendo algo, menos conscientes somos de que poseemos esa competencia (Luri, 2020, p. 252).

El fin deseable, marcado por un tipo de persona, no nos dice de manera inmediata el modo de conseguirlo. Ciertamente, es difícil ver en el gesto mecánico del niño que aprende las tablas de multiplicar a un gran pensador matemático, pero resulta imposible pensar un matemático que no domine las bases de la aritmética. El saber experto no es el objetivo directo de la enseñanza, sino el fruto de una práctica que empieza con cuestiones sencillas y bien definidas. Si buscamos desde el principio saber experto, competencias complejas obviando las mecanizaciones más elementales, no vamos a tener ni lo uno ni lo otro.

3. Los resultados escolares en el sistema

En cuanto a la segunda pregunta que nos planteábamos al comienzo de este artículo, «¿la transmisión y evaluación de los resultados escolares es una preocupación principal del sistema educativo?», su respuesta requiere el análisis de la ley.

Qué medimos y cómo lo medimos marca de manera esencial el valor que damos a los contenidos educativos que forman parte del curriculum que regula la ley educativa y los posteriores Reales Decretos que emanan de ella. Por eso, hay que analizar, siquiera brevemente, qué relación hay entre lo que se mide y cómo, y lo que se pretende conseguir.

El qué se mide nunca es tampoco la decisión única de un ministerio o un gobierno, sino que recoge también aquellos requisitos que están en el ambiente cultural de una sociedad y un momento. En el caso de la educación las exigencias de los organismos internacionales, la OCDE, la Comisión Europea, etc. tienen una indudable influencia. Así la propia Ley dice en su preámbulo:

Los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030 (Ley Orgánica 3/2020).

¿Cuáles son esos objetivos? ¿Tenemos en estos organismos alguna pista sobre la forma de medir los objetivos que propone? Para contestar a esta pregunta podemos acudir a la OCDE y el informe de PISA 2018. En ese informe, la OCDE añadió una nueva competencia a medir denominada «competencia global» y que viene definida de la siguiente manera:

la capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista, saber interactuar de forma respetuosa con los demás y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible (INEE, 2020, p. 18).

Esa competencia está en perfecta consonancia, reconocido en el mismo informe, con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y los objetivos de la Agenda 2030, también recogidos en la ley.

¿Cómo evalúa PISA esa competencia? Esencialmente con encuestas sobre qué hacer en situaciones hipotéticas o sobre determinadas prácticas de la vida diaria. Dos apreciaciones relevantes sobre este informe PISA. La primera tiene que ver con el valor de los instrumentos de medida desarrollados al efecto. Hasta que a los expertos evaluadores se les ocurrió medir esta última competencia se había abordado la evaluación de contenidos en un universo competencial que, con sus múltiples problemas resultaba, al menos, parcialmente medible. Sabemos, de manera relativamente sencilla, si un muchacho de 15 años comprende lo escrito en un texto o es capaz de interpretar correctamente una gráfica. Además, y esto es relevante, es difícil que nos engañe sobre su comprensión, o sobre su capacidad de aplicación del conocimiento a una situación dada. De esta forma, mientras los informes se mantenían en este marco, tenían algún valor. Pero esto no funciona así en el ámbito de la ética de ninguna de las maneras. Como los niños aprenden desde pequeños, y los adolescentes saben con precisión, decir que has estado estudiando cuando realmente has estado jugando con el móvil es posible, es fácil y es eficaz; te puede librar de un castigo. Una encuesta no parece un buen método para medir una competencia que es esencialmente actitudinal. Quizás podíamos pensar que al menos podemos medir si dicen lo que deben decir, aunque no sea lo que realmente hacen. Podríamos saber si tienen interiorizado el ideal. Pero eso no nos dice nada de su conducta real.

La segunda de las apreciaciones tiene que ver con el propio aprendizaje de aque-

llo necesario para responder a las preguntas que plantea la prueba. Las preguntas y ejercicios que se plantean en la prueba no requieren ni tienen ninguna relación con los conocimientos culturales que se transmiten en la escuela. No es necesario saber más historia o más literatura para resolver mejor ninguna de esas situaciones. Toman sentido con este tipo de pruebas todos los intentos actuales por adelgazar un curriculum, especialmente en el ámbito de las humanidades, ya que no vale para resolver los problemas que la vida social o personal plantea. Esta renuncia al conocimiento poderoso del que habla Luri (2020) priva al ser humano de las herramientas necesarias para poder interpretar la realidad social, le priva de herencia cultural y lo desarraiga (Bellamy 2018). Le deja al albur del pensamiento políticamente correcto de manera acrítica.

Pero las críticas a la prueba «PISA competencia global» sacan a la luz un problema que es más general y que afecta también de raíz a nuestra ley educativa y que desemboca en una paradoja. La paradoja surge cuando la ley, que se ha desembarazado de la relación entre contenidos culturales y competencia, y que, por eso, solo es capaz de definir los fines de la educación de manera abstracta, determina de una manera bastante explícita cómo hay que alcanzarlos. No conocemos muy bien el valor de aquello que transmitimos y por ello ponemos más énfasis en el modo. El modo de enseñar se ha convertido en el centro del proceso porque el modo contiene el fin personal. El tipo de persona que queremos construir está ya inscrito en los modos de educar, aunque los fines no estén claramente definidos.

Con respecto a la primera parte de esta afirmación, es decir, la indeterminación de los fines, tenemos lo que, por ejemplo, se dice en la ley en consonancia con las propuestas de la UNESCO: la educación debe desarrollar las capacidades de *aprender a ser*, *aprender a saber*, *aprender a hacer* y de *aprender a convivir*. En estas declaraciones lo importante es la capacidad de aprender, más que el hecho efectivo del aprendizaje. Importa más la capacidad de aprender a saber que el saber algo, la capacidad de aprender a hacer, antes que saber hacer algo. Y lo mismo con la convivencia. Parece que se produce una disociación entre el desarrollo de una capacidad y el contenido propio que esa capacidad permite poner en acción. Como si se pudiese aprender a hacer sin necesidad de hacer algo concreto. Como si el aprendizaje de un contenido específico imposibilitase la adquisición de una habilidad mental superior. Como si esa habilidad mental superior solo pudiese adquirirse si el aprendizaje no quedase adherido al contenido específico, que sería como una especie de magma pegajoso del que habría que huir so riesgo de quedar aprisionado como las moscas en un panal de miel. En este mismo sentido pueden interpretarse las afirmaciones contenidas en el punto de la ley en el que se abordan los objetivos para la educación secundaria obligatoria: «En esta etapa se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias que aparecen enunciadas en el articulado, y que podrán integrarse en ámbitos» (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122874). O en el artículo veintiuno, punto 8 «Asimismo, se pondrá especial atención en la protección del aprendizaje de carác-

ter significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión» (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122890).

Que el aprendizaje sea competencial puede interpretarse como que lo que se aprendan sean competencias o que aprendiendo alguna cosa en concreto se desarrollen competencias. La pregunta es, si en todos los aprendizajes realizados hasta la publicación de la ley las competencias de cualquier tipo se desarrollaban o no mientras se aprendía cualquier otra cosa. Por ejemplo, ¿es posible adquirir la competencia de tocar el piano sin aprender de la manera más mecánica que uno pueda imaginar alguna pieza concreta? Quien está aprendiendo el *adagio* de la *Sonata Claro de Luna*, ¿está aprendiendo una pieza de Beethoven o está adquiriendo la competencia de tocar el piano? ¿Es posible lo segundo sin lo primero?

¿Y qué decir de los demás términos de la cláusula? ¿Autónomo, significativo, reflexivo? El aprendizaje ¿debe ser autónomo, es decir, sin guía externa, o como consecuencia de este el alumno debe ser capaz de aprender autónomamente en el futuro? Y, ¿qué ocurre con las automatizaciones necesarias para el aprendizaje posterior? La reflexión y el significado ¿son siempre los medios para el aprendizaje o realmente son los resultados del aprendizaje exitoso? Cuando se aprenden las tablas de multiplicar de memoria, ¿se está realizando un aprendizaje irreflexivo, no significativo y heterónomo o se está posibilitando el aprendizaje de contenidos posteriores de modo reflexivo, significativo y autónomo?²¹

Da la impresión de que la ley intenta terminar con aquellos aprendizajes repetitivos y memorísticos que se achacaban a la escuela tradicional. Pero hoy es absurdo tratar de terminar con algo que hace tiempo que no existe. La ley está matando monstruos que hace tiempo que están muertos. En cualquier caso, queda clara la confusión, otra vez, entre los fines y los medios.

Y en el otro extremo de los términos de esta paradoja tenemos, en la misma ley, una preocupación mayor sobre el *cómo*, que sobre el *qué*. Se pretende forzar a los agentes sociales a que persigan ciertos fines, el *qué* de la acción educativa, pero dado que ese *qué* está expresado de un modo indeterminado, parece muy importante entonces que lo que hagan lo hagan del modo específico que determina la ley.

Algunos ejemplos nos servirán para ilustrar esto: la coeducación y el Diseño Universal de Aprendizaje.

Respecto de la coeducación, en la ley aparecen consideraciones acerca de cómo debe ser la educación para lograr la sociedad que se desea, más que sobre lo que los alumnos deben aprender. No se espera que la sociedad se conforme de una manera indeterminada como efecto de la interacción libre de los individuos. Se tiene una imagen fija de cómo deben ser las relaciones interindividuales, pero como es muy difícil expresar esa imagen en objetivos concretos de aprendizaje, en su lugar se especifica de qué modo deben lograrse esos vagos objetivos. Por ejemplo, se establece como objetivo «I) [...] el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de

la consideración del régimen de coeducación de niños y niñas [...]» (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122881).

Se supone que el fin es la igualdad efectiva de mujeres y hombres, más allá de la igualdad de derechos y deberes. Se sobreentiende que una sociedad en la que los derechos y deberes de hombres y mujeres fuesen iguales no sería aceptable si el resultado fuese distinto de la igualdad *efectiva* de ambos sexos. Naturalmente, cuál es el criterio para determinar si esa igualdad efectiva se produce o no, no está bien especificado. Pero, en cualquier caso, se asume que esa igualdad solo puede conseguirse por medio de la coeducación de niños y niñas.

Pero, mientras que la declaración del objetivo es una cuestión de principios (los hombres y las mujeres deben ser iguales), el enunciado de que ese objetivo solo puede conseguirse a través de la coeducación de niños y niñas es un enunciado empírico y, como tal, es necesaria la aportación de la evidencia que soporta dicha afirmación. Si este último solo fuese un enunciado de valor, equivaldría a decir que el fin es la consecución de la igualdad mediante la coeducación. Es decir, que, si la igualdad se consiguiese por medios distintos de la coeducación, sería un fracaso. Naturalmente, esto es un absurdo, por lo que la demanda de evidencia empírica es determinante para poder validar este principio de ordenación en la ley. De otro modo, se convierte en una imposición injustificada. Si la igualdad se puede conseguir por modos de acción distintos de la coeducación y a pesar de ello se impone la coeducación

como metodología, nos encontraríamos con una determinación autoritaria de los modos de acción aceptables.

El segundo ejemplo tiene que ver con la atención a la diversidad. Se dice, en el punto 3 del artículo único de la ley, en lo referido a la enseñanza básica:

[...] cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, [...] (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122882).

Otra vez la ley estableciendo el modo en el que los profesionales deben desarrollar su trabajo. No se discute aquí la bondad del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). Pero es dudoso que una solución que pueda ser superada o desaparecer en cualquier momento deba ser santificada por una ley que debiera tener una vocación de permanencia. Es como si la Ley General de Educación de 1970 hubiese establecido que toda la educación básica se organizase conforme a los principios de la enseñanza programada. Lo desproporcionado de utilizar una ley para establecer cómo deben realizar su trabajo los profesionales de la educación, los maestros y profesores, queda de manifiesto si nos imaginamos la misma situación aplicada a un ámbito como el de la salud. Una ley de sanidad puede determinar la estructura y organización del sistema nacional de salud, las áreas de salud, la adscripción de la población a los hospitales de referencia, la financiación, la jerarquía institucional, en fin, una gran variedad de aspectos que no tienen que ver con la actividad diaria

de los médicos en sus consultas. Pero sería cuando menos extraño que una ley determinase si las piedras en el riñón han de eliminarse por litotricia o por laparoscopia, o peor todavía, cómo debiera realizarse cada una de estas técnicas.

Esta preocupación por el modo en el que debe desarrollarse el proceso educativo en las aulas se transfiere casi miméticamente a la forma en la que se produce la evaluación de los resultados de la educación.

Hay dos niveles distintos en los que los rendimientos escolares, es decir, los aprendizajes de los alumnos, pueden ser evaluados. Por una parte, tenemos el nivel individual, en el que los aprendizajes adquiridos por los alumnos determinan las distintas posibilidades de promoción y de titulación. Por otra parte, tenemos el nivel del propio sistema, en el que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos sirve para determinar si el sistema ha alcanzado los objetivos propuestos y de esta forma rendir cuentas ante la sociedad. En ambos casos el abordaje de la evaluación se hace desde unos prejuicios que tienen su origen en dos elementos: la creencia de que de la evaluación se puede eliminar su componente sumativo sin que pierda su naturaleza de elemento incentivador del cambio y una comprensión incompleta de la ley de Campbell.

En el primer nivel, es decir, respecto de los alumnos, el primer elemento que está actuando es un prejuicio, que es, en el fondo, un intento de «suavizar» la evaluación de los alumnos. Proviene de la consideración de que la evaluación debe ser for-

mativa para ser buena, y solo puede ser sumativa cuando no quede más remedio, porque en sí misma la evaluación sumativa es *mala*.

La distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa fue desarrollada en primer lugar por Scriven (1967), en el contexto de la evaluación curricular. Pronto tuvieron éxito esos conceptos y rápidamente se incorporaron a la terminología habitual de toda clase de evaluación, incluida la evaluación de alumnos. El propio concepto de «evaluación realizada durante el *desarrollo del proceso*», ya existía con anterioridad, y algunos autores como Cronbach consideraban que ese tipo de evaluación era superior a la que se realizaba una vez terminado el proceso que se evaluaba. «La evaluación, utilizada para mejorar el curso mientras todavía está fluyendo, contribuye más a la mejora de la educación que la evaluación utilizada para valorar un producto ya situado en el mercado» (Cronbach, 1963, p. 236). Pero el propio Scriven consideraba inadecuada esa valoración: «Por lo tanto, parece un poco excesivo referirse a esto como simplemente un «papel menor», como hace Cronbach» (Scriven, 1967, p. 5) Y también

Por tanto, parece haber una serie de salvedades que deberían hacerse antes de aceptar una proposición que afirme la mayor importancia de la evaluación formativa respecto de la sumativa. [...] Afortunadamente no tenemos que hacer esta opción. Los proyectos educativos, particularmente los curriculares, claramente deben intentar hacer el mejor uso de la evaluación en ambos roles (Scriven, 1967, p. 5-6).

Pero, a pesar de las matizaciones de Scriven, esta supuesta supremacía de la evaluación formativa respecto de la sumativa está totalmente extendida entre muchos autores de lo que podríamos considerar la pedagogía progresista. Por ejemplo, Martínez Rizo (2013) dice: «Hoy se reconoce también que, si el docente adopta el enfoque formativo, el impacto de sus evaluaciones puede ser más positivo que con uno sumativo» (p. 129).

Esta consideración de la evaluación en la que se eliminan las consecuencias, en realidad lo que hace es desactivar su potencial incentivador del cambio de conductas. En la evaluación con consecuencias, es el propio sujeto evaluado el primer interesado en hacer lo que esté en su mano para evitar las consecuencias negativas de una evaluación desfavorable. La evaluación provoca cambios con su sola existencia. Esa es su mayor potencialidad. Eliminarla es apostar todo a la motivación intrínseca del aprendizaje, que, aunque es una idea hermosa, es poco realista. Si la evaluación fuese únicamente formativa, todo el peso de la mejora de los resultados recaería en la capacidad de los docentes de lograr que los alumnos estuviesen altamente motivados. Así, si los alumnos fracasan es responsabilidad directa del propio docente, que no ha conseguido motivar con su intervención el impulso de automejora de sus alumnos.

Todo esto se ve reflejado en el preámbulo de la ley, cuando se aborda la regulación de la evaluación. Se hace hincapié en el aspecto esencialmente formativo. Pero claro, es imposible eliminar la evaluación sumativa, dado que el Estado no abandona

su posición de monopolio en la concesión de títulos y en la certificación de resultados. La función sumativa está ligada a la responsabilidad de la certificación que el Estado asume como propia. El monopolio de expedición de títulos está ligado a la necesidad de realizar en algunos momentos importantes la correspondiente evaluación sumativa, en la que se determina si los alumnos han cubierto los aprendizajes mínimos requeridos. Pero, sin abandonar la función certificadora, se ponen condiciones a la función sumativa, en el sentido de limitar sus efectos de control. En el preámbulo de la ley se indica que la evaluación de los alumnos de educación secundaria obligatoria será «continua, formativa e integradora» (p. 122874). No se hace mención directa nunca de la evaluación sumativa, aunque se habla de las decisiones sobre la promoción del alumnado. Como si eso no fuese evaluación sumativa. Es por tanto una contradicción afirmar que la evaluación será formativa, y al mismo tiempo no renunciar a las decisiones sobre la promoción de los alumnos y sus consecuencias de titulación. Se indica que la evaluación en este ciclo estará «basada en la consecución de los objetivos y de las competencias establecidas», y estos serán los criterios para la promoción de ciclo (p. 122873). Pero, a continuación, se especifica que, si los profesores determinan que un alumno no haya alcanzado las competencias previstas, podrá permanecer un año más en el último curso del ciclo. Eso será siempre una medida excepcional que solo se podrá adoptar una vez durante la educación primaria. Se trataría de un condicionante razonable si se hubiesen especificado alternativas curriculares para los casos en los que los

objetivos no sean alcanzados de forma generalizada. La eliminación de la repetición es una aspiración reiterada por algunas corrientes pedagógicas. Sin embargo, la eliminación de esta figura no resuelve un problema, simplemente elimina un síntoma. Da la impresión de que crear alternativas curriculares a la trayectoria común sería como abrir la puerta a la eliminación del itinerario principal a los alumnos con dificultades especiales de aprendizaje. Y para garantizar la igualdad efectiva en el sistema educativo se opta por mantener en el *mainstream* a todos los alumnos, dando por supuesta la capacidad de los profesores y los centros de atenderlos al mismo tiempo que a los demás alumnos. Pero ¿son capaces los profesores y los centros de atender de manera eficaz a los alumnos con especiales dificultades de aprendizaje al mismo tiempo que al grueso de la clase? Se trata otra vez de una cuestión empírica, que se resuelve en la ley desde una postura ideológica, desde un a priori, por lo que se entiende que no es necesario apoyar esta decisión con ningún tipo de evidencia.

La supuesta superioridad de la evaluación formativa va de la mano de otra idea fuerte, la de los efectos colaterales o no deseados de la evaluación en general, pero especialmente de la evaluación con consecuencias. Esta idea fue propuesta por Campbell en el contexto de la educación, y ha conocido versiones similares en otros ámbitos (Goodhart, 1975).

La formulación de la ley de Campbell establece que el uso de un indicador para tomar medidas administrativas corrompe el proceso que se pretende controlar.

«Cuanto más se usa un indicador social para la toma de decisiones, más sujeto está a la corrupción y más capaz es de distorsionar y corromper el proceso social a cuya monitorización está destinado» (Campbell, 1976, p. 49). Pero estos efectos negativos de la evaluación con consecuencias se han generalizado a la evaluación de cualquier tipo siempre que sus resultados sean públicos. En este sentido hay mucha investigación que pone de manifiesto los efectos negativos de la evaluación ligada a la rendición de cuentas, por ejemplo, Popham (1999), Resnick y Resnick (1992). Recientemente se ha indicado que esos efectos negativos son algo consustancial a la evaluación a gran escala (Emler et al. 2019). Y esto es así porque es precisamente el mismo mecanismo que hace que la evaluación sea eficaz el que provoca los efectos indeseados de la evaluación. Todo sistema en el que haya monitorización y control produce una reacción de los agentes implicados. En sí misma, esta reacción no tiene por qué ser adversa. Precisamente el punto fundamental de la evaluación es provocar cambios en los agentes o entidades evaluados para optimizar el sistema. La evaluación como una de las más poderosas palancas de cambio del sistema educativo fue puesto de manifiesto en numerosas ocasiones por de la Orden (2009). Pero es precisamente esa capacidad de la evaluación de provocar reacciones en los evaluados lo que la hace un instrumento poderosísimo de optimización de los sistemas y de las instituciones.

Ciertamente algunas reacciones a la evaluación pueden ser negativas, en el sentido de la corrupción de los indicadores que señalaba Campbell. Espeland y Sauder

(2007) mencionan los dos mecanismos que explican la reactividad de los sistemas ante las medidas de monitorización: las *profecías autocumplidas* y la *conmensuración*.

La *profecía autocumplida* es un *feedback* positivo del sistema. Si una escuela tiene fama de obtener buenos resultados atraerá a alumnos de familias que buscan eso precisamente, alimentando a la escuela de alumnos y familias que desean obtener esos buenos resultados. Por el contrario, las escuelas con fama de malos resultados ahuyentarán a los alumnos que potencialmente podrían tener buenos resultados, provocando un descenso en su rendimiento.

La *conmensuración* es el fenómeno por el que las actividades que se evalúan acaban mimetizándose con el procedimiento de evaluación. Se enseña para el test. Se actúa para la evaluación.

Entonces, si eliminamos el componente de control, parece discurrir el razonamiento, se elimina el efecto perverso. Esto es congruente con la idea de la superioridad de la evaluación formativa. Si eliminamos el efecto sancionador o definitivo que tiene la evaluación sumativa evitamos el efecto perverso de la propia evaluación. Pero al cambiar tan radicalmente la esencia de la evaluación se acaba tirando al niño con el agua de la bañera.

Y esto es lo que pasa en la ley. En ella se asume esa supuesta preponderancia de los efectos negativos sobre los positivos cuando se trata de la evaluación, tanto de los alumnos individualmente, como la evaluación a gran escala del sistema.

Respecto de ese segundo nivel que mencionábamos antes, el de la evaluación del sistema, en el preámbulo de la ley se establece explícitamente que los resultados de estas evaluaciones no podrán ser utilizados para hacer clasificaciones de los centros. La finalidad de las evaluaciones de diagnóstico será determinar si es necesario adoptar medidas ordinarias o extraordinarias a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Pero ¿qué sentido tiene una evaluación general del sistema educativo?

A falta de un mecanismo de retroalimentación intrínseco, el sistema educativo necesita unos procesos que permitan su adaptación a las demandas sociales. La evaluación del sistema educativo se podría concebir como un mecanismo de tal naturaleza. En un sistema de mercado el precio es el elemento nuclear que transmite información a todos los agentes y que de manera espontánea permite la adaptación de la oferta a la demanda. De modo análogo, algún tipo de evaluación permitiría que los agentes educativos, administración, centros y profesores, adecuasen su actuación a las demandas y necesidades de los usuarios. Para que este efecto tuviese lugar, sería necesario que los resultados de la evaluación pudiesen atribuirse directamente a cada unidad independiente de los agentes educativos, especialmente a los centros. Sin embargo, la ley establece taxativamente que los resultados de la evaluación «[...] no pueden ser utilizados para realizar y hacer públicas valoraciones individuales del alumnado o para establecer clasificaciones de los centros» (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122879). De esta

manera la evaluación se convierte en un elemento burocrático de la administración pública. Se determina que «el proyecto educativo del centro debe incluir un plan de mejora del centro, que se revisará periódicamente» (p. 122878). Es, por tanto, una solución burocrática que evita que los centros y el propio sistema rindan cuentas públicamente. Se niega el acceso a la información inmediata, producida por los propios alumnos, pues se considera que los ciudadanos no son suficientemente maduros para hacer un uso adecuado de los resultados de la evaluación. Se considera que las comparaciones públicas se asocian a efectos perversos de la evaluación, y la mejor manera de evitar esos efectos perversos es evitar las comparaciones.

Pero la prohibición expresa de hacer rankings de centros también puede responder a un deseo de proteger a los profesores de los centros que reciben alumnos desfavorecidos. Se incurre implícitamente de este modo en una contradicción. Se considera que la educación es capaz de eliminar las diferencias sociales de origen, y al mismo tiempo se entiende que los profesores de centros con alumnos desfavorecidos que no lo logran deben ser protegidos del escrutinio público porque realmente no son responsables del bajo rendimiento de sus alumnos.

Todo lo anterior, respecto de los efectos no deseados de la evaluación sumativa o de la evaluación a gran escala no quiere decir que el Estado renuncie al control del Sistema Educativo. En los artículos 149, 150, 151, 152, 153 y 153bis de la ley se determinan las competencias y modo

de actuación de la inspección educativa (BOE 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122929-122930). Queda claro en esos artículos que la inspección tiene potestad directa sobre las actividades que los centros pueden realizar. Pero es un error entender la ley de Campbell como algo atribuible exclusivamente a la evaluación. El componente corruptor al que se apunta en la ley de Campbell es precisamente el control externo. ¿Quiere esto decir que el control ejercido por la inspección no provoca efectos no deseados sobre el sistema? En absoluto. Está bien estudiado que la propia existencia de la inspección provoca *daños colaterales* en el sistema. En el amplio estudio llevado a cabo por Jones et al. (2017) se demuestra que en todos los países² estudiados la utilización de la inspección educativa para controlar el funcionamiento de los centros provoca efectos no deseados. ¿Cuál es la diferencia? Que los efectos de la utilización de la inspección para controlar el sistema son menos visibles para el gran público, y que es el poder político quien maneja y gobierna directamente la inspección, con lo que siempre es posible modular la intervención de la misma desde el poder administrativo.

4. A modo de conclusión

En este artículo nos planteábamos el análisis del rol que la nueva ley de educación atribuye a la transmisión de contenidos y a la evaluación de los resultados escolares.

En la ley domina la preocupación respecto del modo en el que debe desarrollarse el proceso educativo más que sobre los contenidos que deben aprenderse. Uti-

lizando las categorías de Biesta, hay una mayor preocupación sobre la socialización que sobre la cualificación. En esta misma línea, cuando se aborda la evaluación de los aprendizajes, se trata de evitar el componente sumativo de la evaluación a favor de los aspectos formativos.

Nuestro análisis sin embargo insiste en que tanto la función socializadora como subjetivizadora solo pueden ponerse en acción a través de la función cualificadora. Los alumnos aprenden a ser y aprenden a convivir mientras aprenden algo. No se puede aprender a ser si no se hace el intento de aprender algo. No podemos enseñar a nuestros alumnos a ser si no les enseñamos algo. Son esos contenidos culturales y patrimoniales los que se descuidan en la ley a favor de unas competencias supuestamente más elevadas y despegadas de contenidos concretos.

Del mismo modo, la mejora del propio sistema, de los centros y de los profesores, se confía a procesos intencionales de mejora que se reflejan en planes de mejora de centro que se elaborarán como consecuencia de los análisis de los resultados de las evaluaciones que en la ley se proponen. Cuando se trata de los alumnos, los resultados de las evaluaciones deberán permitir a los profesores plantear estrategias de intervención para adaptar su acción a los intereses y condiciones de los sujetos. Se minimiza el componente sumativo y con ello el incentivo que la propia evaluación tiene para que sean los propios alumnos y las familias los que pongan los medios para lograr las mejoras necesarias. Y lo mismo cabe decir de las evaluaciones generales del sistema. Dado

que se prohíben expresamente las comparaciones, la evaluación se convierte en un elemento burocrático que se incorpora a las herramientas de control que la administración, a través de la inspección, ejerce sobre los centros. Eliminadas las comparaciones y la publicidad que la rendición de cuentas conlleva, se eliminan los incentivos para que los propios centros y los profesores adapten sus planes y sus actuaciones a los resultados de sus evaluaciones. Para tratar de evitar los efectos indeseados que las evaluaciones pueden tener, se elimina el propio mecanismo que hace que la evaluación sea un eficaz instrumento de optimización del sistema.

Con relación a los resultados escolares, esta ley es, en consecuencia, el resultado de los supuestos débiles en los que se basa, y, en definitiva, una ocasión perdida de impulsar la mejora del sistema más allá de las declaraciones retóricas.

Notas

¹ Naturalmente, no es incompatible entender la lógica de la multiplicación y aprender la mecánica de las tablas de multiplicar.

² Austria, República Checa, Inglaterra, Irlanda, Países Bajos, Suecia y Suiza.

Referencias bibliográficas

- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Biesta, G. (2004). Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning [Contra el aprendizaje: Reclamando un lenguaje para la educación en la era del aprendizaje]. *Nordisk Pedagogik*, 23 (1), 70-82.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education [La buena educación en la era de la medición: sobre la necesidad de volver a conectar con la cuestión de la finalidad de la educación]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2013). Interrupting the politics of learning [Interrumpir la política de aprendizaje]. *Power and Education*, 5 (1), 4-15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Biesta, G. (2020a) Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises [¿Hemos prestado atención? La anestesia educativa en tiempos de crisis]. *Educational Philosophy and Theory*, 54 (3), 221-223. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792612>
- Biesta, G. (2020b). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited [Arriesgarnos en la educación: cualificación, socialización y subjetivación revisadas]. *Educational Theory*, 70 (1), 89-104.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F. y Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning [Manual sobre la evaluación formativa y sumativa del aprendizaje de los Estudiantes]*. McGraw-Hill.
- Campbell, D. T. (1976). *Assessing the Impact of planned social change [Evaluación del impacto del cambio social planificado]*. The Public Affairs Center, Dartmouth College.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation [Mejora del curso mediante la evaluación]. *Teachers College Record*, 64, 612-683.
- Emler, T. E., Zhao, Y., Deng, J. y Yin, D. (2019). Side effects of large-scale assessment in education [Efectos secundarios de la evaluación a gran escala en la educación]. *ECNU Review of Education*, 2 (3), 279-296.
- Espeland, W. N. y Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds [Clasificaciones y reactividad: cómo las medidas públicas recrean los mundos sociales]. *American Journal of Sociology*, 113 (1), 1-40. <https://doi.org/10.1086/517897>
- Feinberg, J. (1986). *The moral limits of the criminal law: Harm to self [Los límites morales del*

- derecho penal: el daño a sí mismo*. Oxford University Press.
- Franch, S. (2020). Global citizenship education between qualification, socialization, and subjectification [La educación para la ciudadanía global entre la cualificación, la socialización y la subjetivación]. En A. Peterson, G. Stahl, H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (pp. 665-678). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67905-1_68-1
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Goodhart, C. A. E. (1975). *Monetary relationships: A view from Threadneedle street* [Relaciones monetarias: una visión desde la calle Threadneedle]. Papers in Monetary Economics. Reserve Bank of Australia.
- INEE (2020). *PISA 2018 Competencia Global. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jones, K. L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., Myrberg, E., Skedsmo, G. y Greger, D. (2017). The unintended consequences of school inspection: The prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland [Las consecuencias no deseadas de la inspección escolar: la prevalencia de los efectos secundarios de la inspección en Austria, la República Checa, Inglaterra, Irlanda, los Países Bajos, Suecia y Suiza]. *Oxford Review of Education*, 43 (6), 805-822. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352499>
- Larrosa, J. y Venceslao, M. (Coords.) (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Ediciones Universitat de Barcelona.
- Larrosa, J. (2021). La escuela y la mimesis atencional. *Revista Interdisciplinar de Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, 4, 67-76.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lochner, L. (2020). Education and crime [Educación y delincuencia]. En S. Bradley y C. Green (Ed.), *The Economics of Education* (pp. 109-117). Academic Press.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- MacIntyre, A. C. (1996). La privatización del bien. En C. Ignacio y M. Correas (Coord.), *El iusnaturalismo actual* (pp. 215-236). Abeledo-Perrot.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35 (139).
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework [Evaluación y marco analítico de PISA 2018]*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Oliverio, S. (2021). Subjetivación y existencialismo en la Teoría de la Educación contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 11-32. <https://doi.org/10.14201/teri.26668>
- Orden, A. de la (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 16, 17-36.
- Popham, W. J. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know [Evaluación en el aula: lo que los profesores deben saber]*. Allyn & Bacon.
- Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education [Las limitaciones pedagógicas de la educación inclusiva]. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (10), 1064-1076.
- Resnick, L. B. y Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform [La evaluación del currículo del pensamiento: nuevas herramientas para la reforma educativa]. En B. R. Gifford y M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 37-75). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-011-2968-8_3
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation [La metodología de la evaluación]. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally and Company.

Biografía de los autores

José Luis Gaviria es Catedrático de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Es co-director del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (Grupo M.E.S.E.) de la UCM. Fue presidente de la Sociedad Española de Pedagogía desde septiembre de 2008 hasta septiembre de 2016. Es Editor jefe de la *Revista de Educación*. Especializado en Evaluación de Sistemas Educativos, con especial énfasis en los problemas de medida y análisis de datos específicos de dichas evaluaciones.



<https://orcid.org/0000-0002-7398-9943>

David Reyero es Doctor en ciencias de la educación por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor Titular en dicha universidad. Actualmente es Co-director del Grupo de Investigación en Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) y Editor Adjunto de la *Revista de Educación*. Sus publicaciones abordan aspectos relacionados con la epistemología propia del conocimiento pedagógico, la antropología de la educación, las nuevas tecnologías, la educación cívica, la política y economía de la educación o los fines morales de la misma.



<https://orcid.org/0000-0002-9047-532X>

