



LA NECESIDAD DE UNA CULTURA ALTERNATIVA EN MATERIA DE EVALUACIÓN.

ENTREVISTA A JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ

Referente ineludible del mundo educativo de nuestro país, cacereño de nacimiento (Campillo de Deleitosa, 1947), Juan Manuel Escudero Muñoz obtuvo la licenciatura en Pedagogía y la Diplomatura en Psicología en la Universidad Pontificia de Salamanca (1971). Comenzó a ejercer la docencia en la Universidad de Valencia, en la que obtuvo el doctorado en 1977. De Valencia se trasladó a Santiago de Compostela en cuya universidad llegó a ejercer de Decano de su Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Posteriormente obtuvo la cátedra de didáctica y organización escolar en la Universidad de Murcia (1983) a la que ligó su trayectoria profesional hasta su jubilación en 2018. Su trayectoria profesional se ha completado ejerciendo numerosos cargos en instituciones educativas como el Consejo Escolar del Estado o, en Andalucía, Presidente del Comité de Ciencias Sociales de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria.

Es autor de una amplia y consistente obra que ha girado en torno a temas como la tecnología educativa, la innovación, la calidad de la educación, el asesoramiento pedagógico, la formación del profesorado, el fracaso escolar o la

inclusión educativa. En un reciente y muy merecido homenaje, sus colaboradores y allegados destacan del profesor Escudero su profesionalidad, su altura intelectual, su talante ético y humanístico, su profundo compromiso con la educación y su aportación a la renovación intelectual del pensamiento pedagógico.

Se dice que España es un país de poca cultura evaluadora. ¿Es cierto? ¿Cómo podríamos solucionar esta dificultad?

No creo que haya poca cultura de evaluación en nuestro sistema educativo, pues en realidad las evaluaciones formales y todavía más las informales que hacemos son múltiples y frecuentes, todas ellas, conscientemente o no, expresiones de una o varias culturas evaluativas. Otra cosa diferente es si la cultura prevalente y más extendida es la más deseable, la mejor fundada y justificada, la más provechosa en tanto que una contribución clave a garantizar como es debido el derecho universal al bien común de la educación, eje nuclear sobre el que habrían de girar nuestros afanes pedagógicos y evaluadores. En este como en otros ámbitos seguimos teniendo mucho camino por hacer, concretamente en lo que se refiere al conjunto de criterios y valores que constituyen lo que evaluamos y dejamos de lado, los procesos y procedimientos que utilizamos y las informaciones obtenidas, así como la interpretación que solemos hacer de las mismas y los compromisos consecuentes que deberían movilizar y transformar en ideas, decisiones y prácticas. En relación con el tema específico planteado, creo que la cultura en cuestión es parcial, no está del todo integrada con otros elementos con los que se relaciona, cumple más bien un determinado tipo de funciones y omite otras que podrían ser más beneficiosas para el sistema educativo en conjunto, los centros, el profesorado, el alumnado y otros agentes involucrados.

“una buena parte de los discursos y las prácticas dominantes están sesgadas, distorsionan y ocultan datos, análisis, juicios”

Ya es significativo el hecho de que, en la mayoría de los casos, lo primero que nos evoca el tema de la evaluación sea ese tipo de actividad que preferentemente y casi en exclusiva se refiere y se aplica a estudiantes. También solemos hablar, es verdad, de evaluaciones de otros agentes:

docentes y centros frecuentemente pero menos de otros, equipos directivos, administradores, asesores y formadores y, prácticamente nada, de aquellos otros agentes que tienen poderes y responsabilidades de gran importancia social y educativa, desde los políticos y sus políticas hasta las familias, comunidades, actores económicos, etc. Estos vacíos y ausencias reflejan bien que una buena parte de los discursos y las prácticas dominantes están sesgadas, distorsionan y ocultan datos, análisis, juicios y, por lo tanto, pasan por alto decisiones que una cultura evaluativa tendría que incluir y tratar efectivamente.

Hablando de la evaluación de estudiantes, por lo demás, la que sobre todo se considera y aplica suele centrarse más en resultados (aprendizajes) que en las condiciones y los procesos a los que seguramente están ligados. Consiste más en el presunto control del dominio de ciertos conocimientos que en la validación y comprensión profunda de los mismos. Se crean situaciones que permitan apreciar la aplicación de fórmulas y reglas predeterminadas, pero son más raras las que implican y exigen habilidades cognitivas superiores: establecimiento de relaciones y comparaciones, argumentación y pensamiento, solución de problemas basada en la comprensión profunda y combinando criterios, saberes y respuestas divergentes y creativas o capacidades críticas fundadas e integradoras de referentes racionales y éticos.

Aunque a nadie se le escapa que las facetas afectivas o emocionales de los aprendizajes escolares son muy importantes, su consideración e integración en juicios evaluativos nos resultan difíciles y, más de lo deseable, quedan marginados sobre todo en las evaluaciones formales y oficiales, por más que su presencia en juicios informales y cotidianos suele ser decisiva, llegando a representar un verdadero quebradero de cabeza tanto para docentes como para estudiantes, y seguramente también otros. Y algo similar puede decirse por desgracia respecto a la evaluación de los elementos y dinámicas sociales, cívicas y éticos del aprendizaje escolar. Al dejarlos de lado, nos privamos de informaciones muy relevante, ya que en gran medida el aprendizaje humano es personal e ineludiblemente social y, además, porque un supuesto objetivo esencial de la escolarización es la formación de una ciudadanía conscientes y preparada para vivir democráticamente con otros y llevar una vida digna, con derechos y deberes, en las diversas esferas sociales, laborales, políticas, culturales.

Por múltiples motivos y circunstancias, la realidad de los hechos corrientes es que la cultura escolar y docente más frecuente no solo se focaliza preferentemente en resultados, en aprendizajes que suelen ser más parciales que integrales, y que responden más a propósitos de calificación,

clasificación y etiquetaje uniforme que de valoración, respeto pertinentes y sensibilidad a las diversidades múltiples del alumnado. Suele haber menos tiempo y lugar para colocar los focos evaluativos sobre los procesos, los contextos y las condiciones que provocan u obstaculizan los aprendizajes apreciados y certificados. Como consecuencia, entonces, terminamos sacando del escenario las enormes potencialidades que en teoría podría tener una evaluación no reducida a ser “del” alumnado, sino también “para” persistir en el empeño de aprovecharla con verdaderos provechosos de mejora y ayudas necesarias.

A pesar de todo lo dicho en pro de una visión y práctica de la evaluación formativa (para estudiantes, docentes, centros y otros actores involucrados), de una evaluación que no solo sea rigurosa sino también justa y equitativa, y que expresamente esté conectada a propósitos de mejoras consecuentes (de los contenidos seleccionados y organizados, las metodologías, materiales didácticos, relaciones y de la misma evaluación como tal), el sistema, los centros y docentes tenemos muchas asignaturas pendientes. Posiblemente es éste uno de los ámbitos donde menos innovaciones auténticas y transformadoras han tenido lugar en las últimas décadas plagadas de unas y otras reformas. Por fortuna cualquiera podría citar muchas excepciones a lo que digo: menos mal. Pero seguramente sería difícil poder afirmar con fundamento que una cultura de evaluación alternativa, genuina, más rica y transformadora esté siendo, hoy por hoy, una característica destacable y generalizada en todo nuestro sistema educativo, centros y aulas.

“las fuerzas más poderosas de la globalización neoliberal han apostado por hacer de la educación uno de los campos de lucha más explícito, estratégico e instrumental”

En el caso de que llegásemos a pensar que el tema es importante y estuviéramos dispuestos a movilizar las voluntades convenientes, la creación y concertación de una cultura alternativa en materia de evaluación tendría que comportar: uno, una revisión y transformación a fondo de lo que se evalúa, con qué criterios y cómo, razonando debidamente los por qué, para qué y cómo; dos, justificar y clarificar qué agentes implicados en la educación debieran evaluarse y cómo (docentes, directivos, centros, administradores, políticos y políticas, familias, comunidades); tres, qué y

cómo evaluar el currículo, las condiciones y prácticas de la enseñanza-aprendizaje, la vida, las relaciones y el liderazgo pedagógico, la democracia y participación educativa, las condiciones de la escolarización (pública, concertada, privada, segregación, etc.); cuatro, las relaciones sustantivas y estratégicas que constituyen la escolarización, la sociedad, la políticas económicas y las políticas socioeducativas de alcance; cinco, no evaluar por evaluar, sino con verdaderos propósitos y compromisos con la garantía debida del derecho esencial al bien común de todas las personas.

El hecho de que las cosas en este ámbito particular, así como en otros colaterales, sean como vienen siendo obedece, sin duda, a múltiples factores, tendencias y tensiones. Por citar tan solo dos entre otras muchas, dejadme aludir a un par de asuntos.

Primero, en el seno de la actual sociedad del conocimiento, las fuerzas más poderosas de la globalización neoliberal han apostado por hacer de la educación uno de los campos de lucha más explícito, estratégico e instrumental: ahora, más que nunca, es un espacio de juego donde se dilucida y construye el ser y valer de las personas, los sistemas escolares, las instituciones, los profesionales, hasta los gobiernos. La obsesión febril por los resultados y certificaciones, por la evaluación estandarizada de resultados (sobre todo los más útiles y rentables), la comparación de aprendizajes con propósitos competitivos y la elaboración de rankings (una forma de vigilancia, control y determinación de prioridades educativas), ha terminado creando un clima de presión insano y, por cierto, bastante ajeno a los verdaderos significados, sentidos y contribuciones que la educación del alumnado y de los sistemas educativos como un todo podrían y deberían tener. Una de las pruebas de la inoperancia (quizás interesada y partidaria) de la cultura vigente de evaluación - la centrada particularmente en el alumnado, y las demás ausentes también - es que a pesar de las tasas reiteradas de fracasos escolares y abandonos prematuros, de privaciones y exclusiones del derecho esencial teóricamente reconocido a todas las personas (por desgracia somos campeones en algunos de esos indicadores a pesar de avances sin duda realizados), ni el sistema ni las instituciones, los profesionales y otros actores hemos acertado a tomar en consideración esos resultados ni extraer de ello las conclusiones y actuaciones que son más que convenientes.

Segundo, no está de más, creo, señalar que de alguna manera ese clima ambiental, que ha sido azuzado por las fuerzas más poderosas y anida en las grandes políticas socioeducativa, ha logrado calar también en otros niveles y diferentes actores, colonizados por valores y criterios muy cercanos a la productividad, rentabilidad, competitividad, supervivencia de

los más capaces, fuertes y poderosos, con claros impactos de todo ello en las evaluaciones. Dicho clima ha ocupado las demandas, preocupaciones y exigencias de distintos sectores sociales (clases medias y altas especialmente). Se ha filtrado, no mecánicamente ni sin resistencias desde luego, por los intersticios de nuestras instituciones educativas, sometidas a presiones de rendimientos y competitividades diversas, a políticas sutiles o descaradas de premisos y castigos. Y, cómo no, ha invadido las mismas maneras de ser, sentir, esperar y exigir por el alumnado: muy pronto nuestros niños y jóvenes, en sus tránsitos escolares, interiorizan emocional, cognitiva y socialmente el valor y los efectos que tienen para ellos (y para otros igualmente) los éxitos y el estigma de los fracasos. Y nosotros mismos, los y las docentes, hemos quedado resituados en el interior y los alrededores de ese mismo clima evaluador, expuestos a zonas de fuegos cruzados entre los mejores propósitos y las crudas realidades y demandas difíciles de conciliar: tener que separar el trigo de la paja, garantizar que todos y todas aprendan lo que es menester y certificarlo. Una vez estamos siendo víctimas de una carrera sin fin de dudoso destino; otras, al mismo tiempo, cumplimos determinados roles de cuyo desempeño, intencionadamente o no, contribuimos a ir dejando sobre el camino a muchos estudiantes, unos bien reconocidos, afirmados, fortalecidos y favorablemente evaluados, otros, que no son pocos ni sean los que fueren, todos son tan personas con necesidades, derechos y deberes como las demás, son certificados como incapaces, descalificados, orillados, hasta estigmatizados, también por lo tanto víctimas.

La cultura de la evaluación dominante y las prácticas que rigen en un determinado sistema educativo, que por lo dicho está ligada a otros muchos temas, decisiones, poderes y culturas de mayor alcance, tiene un valor y un poder extraordinario. Por eso es algo sobre lo que seguramente tendríamos que hablar más de lo que solemos hacerlo. Replantea y decide sobre esa agenda a la que antes se ha hecho sucintamente referencia. Pero, si me pedís soluciones expeditivas al respecto, sinceramente he de reconocer que no las tengo. Más abajo procuraré responder a algunos aspectos más concretos, así que permitidme ahora una última reflexión de gran angular para finalizar este punto. Si fuera verosímil el supuesto según el cual lo que realmente importa y está en cuestión no es tan solo la evaluación en sentido estricto, sino que también hemos de sopesar las múltiples relaciones, interdependencias, intereses y pugnas escolares y sociales que la conforman, las respuestas concretas, por necesarias que tengan que ser en la acción, no van a resultar suficientes. Nos guste o no, lo que tenemos por delante es la tarea ineludible de repensar y concertar a fondo cuál es modelo de sociedad, de educación y de ciudadanía que necesitamos aclarar y por el que vale la pena apostar aquí, ahora y luego;

hacer otro tanto sobre qué modelo de escolarización (finalidades, cultura, profesionales, entornos y oportunidades formativas....) tenemos que poner en el horizonte, conscientes de que las instituciones creadas y sostenidas para la educación de las personas más jóvenes, y que vienen de otros tiempos, ya distantes, están siendo zarandeadas y desbordadas por el mundo actual. Como quiera que la educación que tenemos no ha caído del cielo sino que es la que por acciones u omisiones hemos creado, en nuestras manos están las voluntades, políticas y sinergias, las inteligencias, decisiones y actuaciones que habrá que movilizar y activar, seguramente en niveles macro, meso y micro de la educación. Alguna vez, y no tardando mucho por cierto en hacerlo, habremos de transitar desde tantas retóricas biensonantes en torno al derecho universal a la educación hacia decisiones y actuaciones consecuentes que seriamente apuesten por realizarlo satisfactoriamente. Nada para mejor lograremos en educación a menos que la pongamos en el centro de la esfera pública con todas las consecuencias. Un síntoma de todo lo que tenemos por reconsiderar y hacer al respecto puede verse con cierta nitidez. Bastaría, para verlo, considerar a la luz de lo que está comentando interrogarse acerca de la presencia que nuestra educación, la que hay y la por crear, está teniendo en estos tiempos preelectorales, cuando estoy respondiendo a las cuestiones planteadas. Sin más comentarios.

En evaluación como en otros aspectos, hay conceptos que se ponen de moda. Hay muchos referidos a evaluación, pero particularmente ¿qué opinión le merece el concepto de evaluación auténtica?

La apuesta por una evaluación auténtica de los aprendizajes del alumnado (también debiera ser auténtica y no para cubrir trámites estériles las evaluaciones de otros agentes y ámbitos escolares) es una propuesta potencialmente renovadora. Para situarla como es conveniente, hay que decir que se trata de la cara consecuente y complementaria de lo que también se denomina enseñanza y aprendizaje auténticos. Se trata de que los criterios, procesos y procedimientos de evaluación versen sobre temas y cuestiones estrechamente relacionadas con la vida cotidiana (en su acepción amplia) y de que, al afrontarlas, los sujetos tengan que echar mano, integrar y aplicar reflexivamente habilidades cognitivas superiores (conocimiento y comprensión, razonamiento, indagación, resolución de problemas, comunicación...). Asimismo, que las situaciones de evaluación no solo requieran respuestas convergentes, resultados predeterminados y verdaderos o falsos, sino que, por ser ambiguas, inciertas y susceptibles de divergencias, el alumnado haya de crear algo original (aunque no

cualquier cosa) justificando por qué y para qué hace las cosas. Y que, lejos de que la evaluación sea algo exclusivamente individual y acaso competitivo, sea una actividad que comporte la cooperación con otros, el apoyo y aprendizaje recíproco al mismo tiempo que se está dando cuenta de lo aprendido.

Para que una evaluación merezca ser considerada auténtica, ha de representar una atención y valoración no solo de resultados, sino también y muy especialmente de los procesos y contenidos que el alumnado tiene en cuenta a la hora de emitir determinadas respuestas o realizar las tareas planteadas. Por todo ello, como puede suponerse, será clave el seguimiento continuado no solo de lo que los sujetos son capaces de idear, imaginar, sentir y hacer en un momento dado, sino también a lo largo del tiempo, que es lo mismo que decir que el carácter longitudinal y evolutivo de la evaluación constituye una característica muy relevante. De ahí la importancia del uso de portafolios, por ejemplo, o de cualquier procedimiento que vaya dejando constancia del desarrollo y crecimiento sucesivo, sea para conocer y analizar lo que se va aprendiendo o lo que no se acierta a lograr como sería deseable.

Para que esta concepción y práctica evaluadora sea algo más que buenas palabras y no se quede en una simple moda que suena bien, ha de estar expresamente inserta en un diseño y práctica del currículo, la enseñanza y los aprendizajes del

mismo signo. Por lo tanto, ha de tener una presencia propia y bien trabajada en la formación docente inicial y en el desarrollo profesional continuado, e irse adquiriendo y desarrollando a través de dinámicas de investigación-acción en centros, grupos y aulas (incluyendo desde luego al alumnado), con propósitos claros de aprender en la acción generando las necesarias mejoras y transformaciones educativas.

“Para que una evaluación merezca ser considerada auténtica, ha de representar una atención y valoración no solo de resultados, sino también y muy especialmente de los procesos y contenidos que el alumnado tiene en cuenta a la hora de emitir determinadas respuestas o realizar las tareas planteadas”.

Hoy las TIC tienen un papel determinante en la educación y también han desembarcado en la evaluación ¿Qué papel deben tener las TIC en el proceso de evaluación?

Hace ya varias décadas que se viene diciendo que las TIC iban a ser un revulsivo imparable de cambios e innovaciones educativas de grandes y prometedoras expectativas. Se ha dicho hasta la saciedad que, en el entorno del mundo digital cada vez más presente e influyente en todos los órdenes de la vida, el dominio y el uso de las diversas herramientas digitales iban a tener contribuciones formativas sin precedentes, constituyendo una escuela propia del siglo XXI y para que la ciudadanía desarrollara otros tipos de aprendizajes que la educación obsoleta del pasado no pudo tomar en consideración ni cultivar y desarrollar. De ahí la creciente importancia atribuida a la alfabetización digital, una necesaria compañera e incluso acicate de otras más tradicionales (lingüística, matemática, científico-técnica), todas ellas necesitadas por la ciudadanía para poderse desenvolver en la sociedad y la economía del conocimiento y en las diversas esferas de la vida.

A pesar de que no han sido pocas las voces de alerta, advirtiendo que esas nuevas alfabetizaciones y sus correspondientes contenidos no deberían ir en menoscabo de otros conocimientos (sociales, filosóficos, éticos, humanos, artísticos, etc.) ni dejar de lado otras finalidades inexcusables en términos educativos (uso consciente y reflexivo de los medios, capacidades críticas fundadas, calidad de vida escolar y social, solidaridad, civismo, etc.), lo cierto es que cada día la exigencias de utilizar las TIC en la educación, poner el acento sobre determinados aprendizajes y evaluarlos, a veces como si aquellas fueran a constituir la tabla de salvación de una escuela de otro tiempo, no han dejado de propagarse por doquier, por parte de unos y de otros. En lo que toca a la evaluación, muchos se empeñan en destacar que, echando mano de lo digital, es posible hoy no solo practicar diferentes modalidades a través de las cuales contar con datos que permitan comprobar y juzgar lo aprendido, sino también conjuntar la evaluación con sus funciones formativas, hacer de ella una actividad mucho más interactiva y personalizada, en ocasiones más auténtica en el sentido antes expuesto.

En realidad, sin embargo, así en nuestro contexto como en otros más allá de nuestras fronteras hay grandes distancias entre las promesas proclamadas, las prácticas y los objetivos alcanzados, en la mayoría de los casos más prosaicos que las excelencias de las expectativas albergadas.

Hace pocos días se divulgó la noticia de que los gurús de las TIC, en California, han optado por elegir centros en los que educar a su prole donde el uso de lo digital está muy limitado, principalmente para que no constituya un obstáculo a otras formas de saber, sentir, vivir y relacionarse con los demás. A tales extremos parece que están llegando que, ya en sus hogares y durante aquellos tiempos que dejan el cuidado de los menores a otras personas, exigen de ellas el firme compromiso de no utilizar móviles u otras herramientas similares, ni en las casas ni, por ejemplo, en los parques. Curioso: hay datos que revelan ahora el hecho de que, así como hace algunos años la brecha digital representó un tema de preocupación porque las clases más desfavorecidas quedaran privadas de los beneficios de las TIC, parece ser que en la actualidad los niños y jóvenes que dedican menos horas diarias al uso de tales herramientas no son aquellos, sino los de las clases más pudientes en lo cultural y económico. Por algo será, para pensarlo, pues.

Una vez más, el tema de fondo no está en la presencia y el uso de las TIC en la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, sino en qué, para qué y cómo se utilicen, en el grado en que realmente lo digital no rijan lo pedagógico, sino que sea una profunda renovación del currículo y la enseñanza lo que determine cómo, cuándo, en qué y para qué hacer uso de ello. De manera que para que las herramientas digitales contribuyan efectivamente a una buena educación, será preciso que no dejemos de poner el alma en que la escolarización llegue a representar, así para el alumnado como para nosotros como docentes, una genuina experiencia intelectual y humana, emocional, social y ética, un lugar donde seguir teniendo utopías y sueños por un mundo más habitable, sostenible y solidario. Si logramos que de tales proyectos formen parte las TIC (será bueno que lo hagamos), bienvenidas sean, también para la evaluación en los términos, criterios y principios a los que vengo haciendo referencia.

Los momentos de evaluación están aumentando. Se recomienda realizar evaluaciones en todo el proceso -inicial, medial y final-, ¿pero sirven realmente para algo las evaluaciones de diagnóstico o las iniciales?

En realidad, la evaluación es una actividad tan esencial y transversal a toda la educación que, sin ella, nuestros mejores propósitos y actuaciones, resultarían ciegos, rutinarios, poco o nada humanos. Serían todo lo contrario a lo que significa y comporta la tarea compleja y apasionante, personal y social, reflexiva y juiciosa de formar a otros, al mismo tiempo que con ellos nos formamos. Más allá de los tiempos y actividades de las

evaluaciones estipuladas y formales (inicial, diagnóstica, formativa, final), todo lo que significa y comporta el educar, las miradas, percepciones, interpretaciones y juicios sobre los que ello se asienta, las finalidades perseguidas, las prácticas y relaciones sostenidas entre docentes y estudiantes, se basan, del modo que fuere y son múltiples, en determinados sistemas de valores, principios y criterios. Subyacen, unas veces con acierto y otras no tanto, a las interpretaciones y actuaciones tomadas al enseñar, al devenir de interacciones pedagógicas diarias y, desde luego, a los modos en que logramos conferir sentido al curso de los acontecimientos y a las formas de situarnos ante ellos lo mejor que sabemos, somos capaces y está en nuestras manos.

Así las cosas, cuando la evaluación educativa está más cercana y más inserta en el día a día de la enseñanza-aprendizaje, y mejor articulada con las ideas, prácticas, logros o dificultades concretas, vividas y sentidas, mayores pueden ser las posibilidades o las

“la evaluación es una actividad tan esencial y transversal a toda la educación que, sin ella, nuestros mejores propósitos y actuaciones, resultarían ciegos, rutinarios, poco o nada humanos”.

limitaciones de sus diferentes modalidades a los cambios, mejores y transformaciones que sean convenientes. Es posible que esa condición de cercanía e intersección significativa entre la evaluación y las ideas, prácticas y resultados escolares sea una explicación de por qué ciertos datos muy propagados y de gran resonancia social, por ejemplo, los derivados de las conocidas pruebas PISA, de las evaluaciones diagnósticas llevadas a cabo por parte de las CCAA e incluso de ciertas evaluaciones de centros, no llegan a conectar ni tener verdaderas incidencias en la renovación pedagógica ni en la mejora de los aprendizajes docentes y del alumnado. Solo en el caso de que los datos e informaciones obtenidas a través de las evaluaciones sean, primero, válidos y valiosos y, segundo, objeto de análisis y reflexión bien armada y situada, de forma que los relacionemos dialógicamente con nosotros mismos y la educación que está ocurriendo en nuestros contextos (proyectos, desarrollo de los mismos y resultados), aquellas podrán ser de provecho. Para que las evaluaciones mejor fundadas y las informaciones que nos ofrecen (no olvidar que no reflejan la realidad, sino que la construyen y significan según sus valores y procedimientos) sean formativas y lleguen a “informar” efectivamente

decisiones posteriores, es preciso el esfuerzo personal y colegiado de transformarlas en oportunidades de mejora, este es el desafío a encarar para que tantos y tantos datos disponibles no se queden en letra muerta.

La evaluación del aprendizaje del alumnado tiene muchas utilidades, pero ¿por qué siempre se reduce a la nota del alumno y no se utiliza esa información para otros fines como mejorar el método o cambiar la organización del centro?

Posiblemente, porque quienes ahora evaluamos como docentes, antaño crecimos y nos socializamos como estudiantes en el seno de una determinada cultura evaluadora, aquella que antes comentamos. Sus presupuestos, modos de operar y efectos no fueron cuestionados con otros alternativos en la etapa de nuestra formación inicial ni tampoco, por lo visto, en tantas actividades de formación continuada en las que participamos durante el desempeño del oficio. En definitiva, la función de certificación y calificación de los aprendizajes del alumnado y, de ese modo, de su valía (¡casi nada!), ha constituido históricamente la escolarización, cumpliendo en esencia el mandato social separar “el trigo de la paja”, de sancionar en suma quienes son más capaces (y otras cosas) y quienes lo son menos. Es muy prosaico decirlo, pero la cultura dominante y las prácticas amparadas y exigidas por la misma parecen seguir perpetuando ese patrón de base. Quienes tenemos un papel decisivo en aplicarlo, no acertamos, por un sinfín de razones, a interrumpirlo ni nos atrevemos a subvertirlo. Acaso porque en última instancia y de ese modo no solo cumplimos expectativas y mandatos sociales, sino también porque, si no lo hiciéramos, terminaríamos poniendo en cuestión de algún modo nuestra propia identidad y roles docentes establecidos, las relaciones desiguales de poder que sustentan la educación e incluso las mismas demandas de estudiantes y familias.

Mientras se persista en sostener y no enmendar el patrón evaluador dominante en educación (y no solo la referida al alumnado), seguiremos haciendo esta actividad más con propósitos administrativos y reproductores, dejando al margen el abanico de otros cometidos y contribuciones alternativas y posibles. No estoy proponiendo una ruptura radical entre el sistema educativo y quienes laboramos en el mismo y el sistema social más amplio (muy dispar por cierto). Se trataría, más bien y modestamente, de no plegarnos a profecías que parecen inapelables (legitimación, calificación y reproducción social), pero que moralmente deben ser contrarrestados y subvertidos en mayor grado que lo que está

ocurriendo. En concreto, el desafío sigue siendo aprovechar tantas oportunidades que esa actividad podría ofrecernos de reconsiderar, además de nuestros métodos pedagógicos o la organización de los centros, nuestras propias creencias y concepciones, compromisos y finalidades, relaciones con el alumnado y con los colegas, además de con las familias y otros agentes sociales y educativos. Si no va abriéndose en serio y en todo el sistema estas otras contribuciones de la evaluación, el derecho esencial al bien común de la educación seguirá siendo conculcado.

Desde la LOGSE, se habla de tres tipos de contenidos. Los conceptuales y procedimentales a pesar de tener dificultades son accesibles para evaluar, ¿pero cómo se puede evaluar el aprendizaje de las actitudes?

Aquella distinción establecida por la LOGSE entre contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes se basaba en una determinada perspectiva psicológica (no la única ni siquiera en ese campo disciplinar) aplicada al currículo y la enseñanza, desconociendo una de tantas veces que las teorías del aprendizaje no son suficientes para justificar y vertebrar el currículo escolar, la enseñanza, el trabajo docente, la evaluación en concreto, echando mano de teorías educativas (también diversas ciertamente). En relación con el tema planteado en la pregunta, los marcos conceptuales y normativos de carácter educativo insisten en la importancia ineludible de una serie de principios y criterios de actuación con los cuales:

- Expresa y razonadamente se justifiquen, seleccionen y organicen los contenidos sustantivos que vale la pena enseñar y trabajar con un determinado alumnado y sus contextos personales y sociales de vida (datos, conceptos, modelos teorías de las disciplinas, áreas de conocimiento, conexiones y relaciones interdisciplinares, etc.).
- Se establezcan simultánea y recíprocamente interactivas relaciones entre los contenidos seleccionados y organizados y un determinado marco de valores, propósitos, objetivos si se quiere, procurando responder a la cuestión de qué tipo de personas y ciudadanos vale la pena y es preciso educar en la sociedad actual y previsible en la que habrán de desenvolverse con buenas cabezas y corazones (una cuestión, pues, moral, ético, social, cultural y humana).
- Se eche mano de la experiencia y el conocimiento pedagógico disponible para orquestar entornos formativos en los que las metodologías y actividades, el uso de materiales didácticas, el clima y las relaciones creadas hagan posible complicidades docentes y estudiantiles favorables a un aprendizaje con sentido y significado,

riguroso y relevante, apto para desarrollar habilidades cognitivas superiores (comprensión y razonamiento, análisis y solución de problemas, capacidades críticas, creatividad), emociones y afectos positivos, implicación activa, cooperación y altruismo, civismo y formas de vida éticas y democráticas.

Si en algo, asimismo, se ha insistido con razón ha sido en que, como en otros órdenes de la vida social y éticamente complejos, importa más el todo que las partes en educación. Más la integración e integralidad que las separaciones y atomizaciones, ya nos refiramos al evaluar al alumnado o a otros agentes. De manera que a los fenómenos complejos como la educación (y a sus actores) no les viene nada bien la obsesión por separar y distinguir elementos. Tampoco, una lógica empeñada en pautar, dirigir y controlar todo (ingenua o interesadamente) con propósitos administrativos: no son adecuados, pues desfiguran, la tarea insondable de educación y por lo mismo la evaluación por partes desconociendo lo esencial, esto es, sus relaciones estrechas y constitutivas.

Cabe, de hecho, hacer evaluaciones que distingan entre los conceptos, procedimientos y actitudes que se puedan haber aprendido pero, en realidad, todos sabemos que lo que se aprende o no es algo que sea independiente de cómo y para qué aprendemos los humanos (seres racionales y sintientes). Ni de los contextos y relaciones sociales en que aprendemos ni, desde luego, de para qué nos sirven en la vida escolar y más allá de ella. No se puede desgajar la enseñanza y la evaluación, por un lado, de las capacidades de hablar y razonar, resolver problemas, hacer críticas fundadas (las capacidades críticas son irrelevantes sin la sustancia y criterios fundados respecto a aquello que se critica, por poner un ejemplo) y, por otro, de los intereses, motivaciones y relevancia personal y para nuestros entornos.

Lo que quiero decir es que, si es bien cierto que las actitudes suelen resultarnos más difíciles evaluar como solemos decir, ello podría deberse a persistimos en aplicar esquemas de pensamiento simples y separadores de cosas que por complejas han de tratarse conjuntamente, con una mirada y juicios lo más integrales que sea posible. En realidad, tan difícil es evaluar las referidas actitudes como esas operaciones cognitivas superiores en las que hoy tanto se insiste justificadamente. Tanto las que conciernen a la afección o desafección del alumnado con la escuela y el estudio, la pérdida del sentido y el valor de lo que se aprende como, igualmente, el desarrollo de disposiciones y comportamientos cívicos y éticos.

O sea, que ninguna de esas dimensiones constitutivas del aprendizaje escolar puede ser enseñada, trabajada con estudiantes ni ser evaluada separando lo que es y se significa relacionamente. Una cuestión, pues, de escucha, de uso de lentes múltiples, de lectura de situaciones diversas, de sentido y sensibilidad, y de compromiso con que lo que hacemos, valoramos y evaluamos sea humano y provechoso para nosotros como docentes y las personitas más jóvenes a las que dedicamos nuestros desvelos más allá de jergas un tanto estériles. Soy consciente de que con lo dicho no estoy respondiendo precisamente a la cuestión de cómo hacerlo. Ha de decidirse en cada contexto singular aprovechando la sabiduría de la práctica, habilitando tiempos y condiciones materiales para la reflexión compartida y la toma de decisiones convenientes. No me atrevo a ir más allá.

La comunicación de la evaluación del alumnado menor a las familias es una de las finalidades de la evaluación, sin embargo, ¿qué consecuencias trae o cómo puede usarse en beneficio del alumnado? ¿Qué deben saber las familias sobre la evaluación?

Por principio, en relación con la evaluación las familias tienen derecho a conocer todo lo que es esencial y crucial en la experiencia, el tránsito de sus hijos e hijas por las escuelas y los resultados que logran o no. Si se está a favor de ver la educación como una malla de corresponsabilidades compartidas entre escuelas, docentes y familias, lo que se evalúa y cómo se hace debería ser algo público no privado, algo razonado, razonable y no arbitrario, por lo tanto, accesible y objeto de conocimiento por parte de todos y todas las personas involucradas en el empeño. Según lo formalmente establecido así corresponde y, por imperativos y razones democráticas (sin demagogias por supuesto), además del alumnado y otros agentes escolares, los padres y madres tiene el derecho y el deber de saber y actuar consecuentemente con los criterios,

“lo que se evalúa y cómo se hace debería ser algo público no privado, algo razonado, razonable y no arbitrario, por lo tanto, accesible y objeto de conocimiento por parte de todos y todas las personas”

procedimientos y resultados de las evaluaciones con las que se califica y decide sobre las personitas más jóvenes.

Así las cosas, la evaluación de los aprendizajes habría de ser transparente, pública, dialogada y concertada en lo que sea pertinente, razonable y razonada (ello no significa que haya de definirse y decidirse en plan asambleario). Quizás no esté de más subrayar que ello merece ser considerado como una característica de una escuela y educación pública, de todos y para todos corresponsablemente. Bajo esa perspectiva me parece que tiene pleno sentido apelar y apostar en firme por una mayor implicación y protagonismo de las familias en las escuelas y la educación formal, no ya como clientes satisfechos pero mantenidos a distancia, sino como sujetos activos con derechos y deberes en todo lo que toca a la formación de la niñez y juventud.

La autoevaluación e interevaluación del alumnado puede ser una práctica recomendable, ¿pero qué requisitos debe tener y qué utilidad? ¿Cómo hacer si choca contra la realizada por el profesorado?

El desarrollo de la autonomía del alumnado y el ejercicio responsable de la misma en el propio proceso de aprendizaje es una de las metas más importante que ha de perseguir una buena educación. También lo es, igualmente, el valor y el principio de aprender con otros, de participar y responsabilizarse solidariamente de los aprendizajes de cada cual y de los demás. Me parece que en ello radica, dicho brevemente, la idea de la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Tales prácticas exigen, en el fondo, que tanto el profesorado como el alumnado acierten a situar y conferir sentido y propósitos a una visión que, dígase otra vez más, integren la evaluación bajo los auspicios de un modelo de enseñanza-aprendizaje bien diferente al tradicional, esto es, adultos, docentes, que son los que saben y transmiten conocimientos, pasan pruebas, juzgan y valoran a otros, estudiantes individuales, certificando si han aprendido lo esperado y exigible o no, y vuelta a empezar con lo mismo. A las prácticas de evaluación en consideración subyace una visión alternativa según la cual se reconoce que el saber está socialmente distribuido (lo que no quiere decir que todos sepan lo mismo ni que todo valga por igual), de manera que entonces todos nos educamos creando saberes y capacidades conjuntamente y modificando por lo tanto los roles convencionales (entre docentes y estudiantes y estos entre sí).

Tomada como un principio de actuación, se traduce en una renovación notable de las dinámicas de construcción y evaluación de los aprendizajes. No importan tanto, cuando se aplica sensatamente, las cuestiones relativas a cómo obtener y cuantificar las calificaciones de cada estudiante (aunque no es algo a pasar por alto), como el sentido profundo que tienen la autoevaluación y la evaluación entre iguales tal como se acaba de señalar. No creo que sea posible establecer alguna pauta precisa y desde fuera acerca de en qué, cómo y cuándo explorar lo que puedan dar de sí. Me parece que tanto las cuestiones de proceso como de procedimiento, el establecimiento de a qué atender y con qué criterios y efectos, son temas llamados a ser tratados y decididos en clima positivo y concertado de diálogo, responsabilidades y decisiones situadas, reflexivas y críticas en cada contexto singular. El hecho, a su vez, de que lo que se piense, se decida y haga no sea un asunto individual y aislado, sino más bien un proyecto concertado colegiada e institucionalmente, creo que merece ser algo a tratar en el seno de los centros, ciclos, departamentos.

¿La mala prensa de la evaluación negativa es merecida o forma parte del buenismo que impide resaltar lo negativo? ¿No podría ser una mala costumbre poco educativa ocultar la realidad?

Si la evaluación es auténtica, esconder la cabeza bajo el ala, como el avestruz, bajo el falso supuesto de no informar al alumnado y a otros agentes educativos de resultados negativos de aprendizaje, quizás no beneficia en realidad a nadie e, incluso, puede que llegue a perjudicar a aquellos sujetos que se quiere proteger con un paternalismo nada formativo. De ese modo, no solo se camuflan privaciones y exclusiones educativas que están ocurriendo, sino que también se termina por omitir el análisis, la reflexión y la toma de decisiones pertinentes acerca de por qué y cómo se generaron malos resultados, comprometiéndose a adoptar las decisiones idóneas que lleven a cambiar (ideas, contenidos, metodologías, apoyos, evaluación) lo que sea menester para combatir la falta de logros y los fracasos escolares.

Cuanto la ocultación de resultados negativos forma parte del “buenismo pedagógico”, un tema muy jaleado por algunos sectores y fuerzas más reaccionarias respecto al derecho esencial de todas las personas a una buena educación, personalmente estoy de acuerdo en que eso no tiene lugar, no debiera tenerlo en una escuela pública, democrática, transparente y crítica, y garante de los aprendizajes debidos a todo el alumnado. Pero cuando el calificativo “buenismo pedagógico” se enarbola despectivamente

bajo ciertas pancartas reaccionarias, sociales y educativas, radicalmente yo estoy en contra. Algunos persisten en calificar de ingenuos y *buenistas* los intentos y recursos dedicados a que todo el mundo curse y logre buenos aprendizajes en la ESO al menos con una buena educación y enseñanza. Al hacer patentes sus tesis suelen aducir aquello de que a quien ni puede ni quiere estudiar y aprender, no se le puede enseñar. Otra prueba más de que, así en materia de evaluación como en otros asuntos colaterales, el mar de fondo tiene que ver con ideas, valores y culturas enquistadas que son realmente nada educativas ni esperanzadoras.

La evaluación de los aprendizajes está tomando una gran complejidad con la evaluación de las competencias. ¿Qué deben evaluar realmente las competencias?

Me estáis planteando preguntas bastante complicadas y controvertidas y, ciertamente, ésta no lo es menos. Y con toda certeza todo lo relativo a competencias lo es. Me temo que para responderos he de someteros a algunos previos que necesitan ser despejados en lo posible. En concreto, ¿qué es lo que estamos entendiendo por competencias, para qué las estamos utilizando y con qué efectos? Como no es este el lugar para tratarlo con toda la extensión que sería menester, desearía resumir mi punto de vista con la mayor brevedad posible.

Convendría considerar que la evaluación deseable (evaluación de los aprendizajes del alumnado, para no entrar en otras) debiera contribuir a:

- crear situaciones lo más cercanas a la vida y los contextos en los que vive el alumnado (trayectos escolares, personales y sociales) en las que movilice, active y utilice reflexivamente conocimientos, comprensiones y capacidades cognitivas complejas (razonamiento, establecimiento de relaciones, comprensión y resolución de problemas, creatividad, indagación, aprender a aprender, creatividad, etc.);
- procurar que la creación de esas situaciones de evaluación, referidas a distintos ámbitos de la vida personal y social, requieran del alumnado la necesidad de recurrir a conocimientos y capacidades de diferentes disciplinas escolares, no solo las instrumentales o científico-técnicas más al uso en pruebas estandarizadas, sino también las que corresponden a otros campos del saber social e histórico, humanista, filosófico y ético, artístico, etc.
- hacer posible que los criterios que el alumnado haya de tomar en consideración para responder a lo que se le plantea incluyan

inexcusablemente valores y principios morales y éticos, relacionados con la democracia y la buena vida en común, la conservación y sostenibilidad ambiental.

Ello remite, como puede verse, no solo a qué y cómo evaluar, sino simultáneamente a las grandes cuestiones que atañen al currículo, la enseñanza, a la creación y el desarrollo de proyectos de centros, ciclos y departamentos, aulas y etapas convenientemente contruidos, deliberados y comprometidos por toda la comunidad educativa. De manera que, entonces, la evaluación de las competencias está llamada a ser integral, relacional, profunda.

“la evaluación de las competencias está llamada a ser integral, relacional, profunda”

La evaluación constata el fracaso escolar. ¿Puede ser que la evaluación misma influya en el fracaso escolar?

Desde luego que sí. En realidad, el sistema de valores, criterios y procedimientos que sustentan la evaluación en educación, no solo influyen en el fracaso escolar, sino que además lo definen, lo crean y construyen, lo certifican y sancionan escolar y socialmente. En ello la evaluación juega un papel importante, quizás el más resolutivo, aunque también conviene señalar que los fracasos o los éxitos no solo se construyen y operan a través de evaluaciones oficiales y formales, sino con la participación de representaciones y percepciones, etiquetajes, calificaciones y juicios informales que forman parte del día de la educación y recaen sobre los sujetos evaluados. No solo ocurren en el interior de los centros y las aulas, sino que también son establecidos, casi impuestos y requeridos por las administraciones, los gobiernos y la sociedad.

Aunque a estas alturas deberíamos haber superado ya la función escolar reproductora de desigualdades sociales y culturales, todavía persisten, y amenazan hoy con extenderse más y más, tendencias y prácticas casi febriles empeñadas en descalificar a quienes no vale según lo que quienes tienen más poder han determinado qué es lo más y menos valioso, que significa la capacidad y la discapacidad, qué modelos e intereses subyace a la construcción social del ser y el valer de los individuos, de los colectivos, sobre todos aquellos que históricamente y ahora mismo siguen siendo los más desheredados y marginados.

A fin de cuentas, los fracasos que tenemos son los que a través de unos u otros modos y operaciones nos empeñamos en tener de acuerdo con un patrón de fondo, muchas veces traducido en eso de “caiga quien caiga y sálvese quien pueda”. Menos mal que también hay excepciones, centros y docentes dispuestos a dar la batalla a ese estado de cosas. Y, ojalá, algún día el sistema educativo como un todo sea el escenario donde se haga posible una educación para el éxito (bien entendido), una educación que abra y promueva oportunidades justas y los apoyos equitativos efectivos a quienes los necesiten, avanzando más y mejor que hasta la fecha en la garantía del derecho esencial de todas las personas a una buena educación, una educación de calidad de vida, y unos buenos aprendizajes. Combatir el fracaso escolar debiera ser planteado no como una opción sino como un imperativo moral, humano y social.

Pongamos que evaluamos al profesorado andaluz: ¿qué y cómo habría que evaluar?

A raíz de estudios como los de TALIS sobre la enseñanza y el profesorado, que vienen publicándose hace unos años de tiempo en tiempo, se viene hablando y lamentando que, en la educación española, la evaluación formal y consecuente de los y las docentes en ejercicio está prácticamente ausente. Hay voces que sostienen que es uno de los más vacíos que rellenar cuanto antes, pues el profesorado constituye un factor clave de la calidad educativa y por eso hay que evaluarlo. Creo que habría de hacerse. Me parece no obstante que, de embarcarnos en esa tarea sin aclarar y concertar algunos previos y ciertas decisiones y actuaciones razonables y realistas, podría ser un parche de escaso provecho. No tendría que ver solo con el profesorado andaluz sino con todo el que trabaje o vaya a hacerlo en el sistema educativo nacional.

Los previos a los que aludo habrían de referirse a qué, por qué y para qué evaluar al profesorado, cómo, cuándo y con qué consecuencias. El reconocimiento bastante generalizado en principio de que la profesión docente es de gran importancia (en esencia por el valor y la trascendencia de los cometidos en ella depositados por la sociedad y la educación, nada menos que la conformación de las mentes, las vidas, el presente y el futuro de los y las más jóvenes) constituyen una razón de peso. Quienes vayan a ejercerla (etapas profesionales relativas a la preparación inicial y selección docente), y quienes la están ejerciendo en la actualidad (entrada en los centros y desarrollo a lo largo de los años), razonablemente han de ser evaluados.

Conviene decir que a escala mundial parece haber sistemas educativos que son calificados de buenos y no tienen sistema alguno de evaluación oficial del profesorado en ejercicio (dejemos de lado ahora la referida a etapas previas a la entrada en la profesión como tal) y otros que sí la tienen, aunque no depende solo de ello que su educación vaya bien. Si hubiéramos de activarla en nuestro contexto, creo que debería referirse al grado en que se van adquiriendo los aprendizajes docentes necesarios para trabajar bien con el alumnado, la implicación en proyectos renovadores personalmente y con los demás en los propios centros, la pertenencia a redes profesionales, las relaciones con el entorno, las familias y la comunidad, la implicación y el compromiso (intelectual, emocional y social) con el alumnado, la calidad de la vida escolar y el desarrollo de los aprendizajes esenciales bajo los auspicios del derecho a la educación. Sería igualmente conveniente prestar atención a cómo se está viviendo la profesión, las condiciones laborales y la disponibilidad de recursos y apoyos dentro y fuera de los centros, su protagonismo en la formación continuada a título individual y en colaboración, así como a las percepciones y necesidades sentidas en relación con la administración, el alumnado y las familias. Y, además de todo eso, no hacerla sin más, sino como un estímulo, ayuda y apoyo a crear y sostener una buena profesión docente y, solo en situaciones extrañas, adoptar otro tipo de decisiones.

Lamento no ser lo “práctico” que quizás desearías que fuera. Pero lo que digo obedece, primero, a que realmente considero que la evaluación del profesorado es de suma importancia atendiendo al imperativo de avanzar en una mejor garantía del derecho a la educación en nuestro sistema educativo, y, segundo, que antes de que ello pudiera llevarse a cabo a gran escala, hay muchos interrogantes que tendrían que ser puestos sobre la mesa, discutidos con sensatez, responsabilidad y sentido de la realidad, y aplicados para bien, no para montar y oficializar un mecanismo explícito o sutil de vigilancia y control indebido de la profesión: mucho cuidado con esta advertencia. Dejarme que señale otra cosa: si se llegara a diseñar y aplicar algún sistema de evaluación docente, no debiera resultar una pieza suelta, sino formando parte de un enfoque más amplios que incluyera también la evaluación de otros agentes y otros ámbitos: equipos directivos, administración (inspectores, servicios de formación y asesoramiento y otros responsables), políticos y políticas educativas.

Mientras se llega a ello –me temo que tardaremos en “coger el toro por los cuernos” alguna vez en nuestro contexto - las administraciones autonómicas y cada centro podría ir desbrozando el terreno, por más que esta tarea no sea fácil a nivel local. Sea como fuere, no estaría de más algún pacto situado de caballeros, haciendo posible, sin grandes aspavientos, que las modalidades más o menos formales e informales que tenemos lleguen a cumplir los cometidos que razonablemente cabría esperar que realizaran. Solo un par de referencias concretas.

Ya que contamos con una inspección educativa encargada de velar por ese cometido entre otros, que lo cumpla como es menester, contribuyendo a generar una discusión participativa y democrática, la concertación deseable y los compromisos correspondientes, así como su desarrollo con propósitos constructivos. En cada centro

“la evaluación docente ha de servir para reconocer y reforzar todo lo que va aceptablemente bien, reforzar la profesión, garantizar una calidad de vida profesional”

podría articularse aprovechando los márgenes de autonomía responsable de que se dispone, engarzarla de una cultura profesional y organizativa propicia y poniendo el énfasis en la normalización de actividades consistentes en el análisis colegiado sobre las prácticas pedagógicas, la innovación, el trabajo con el alumnado y lo que es preciso hacer conjuntamente para garantizar la formación debida, combatiendo en especial el fracaso escolar. Ya sé que es más fácil decirlo que llevarlo a cabo. Pero quizás podría formar parte de esa suerte de “pacto constitutivo” que cualquier centro escolar y quienes en el laboran necesitan para no dejar de lado mejoras que han de acometerse, superar inercias institucionales y profesionales que no son beneficiosas. Y no olvidarlo: la evaluación docente ha de servir para reconocer y reforzar todo lo que va aceptablemente bien, reforzar la profesión, garantizar una calidad de vida profesional, pues nada más decisivo que ello para trabajar mejor con estudiantes y colegas y crear aliados firmes con la escuela y la educación pública.

Las autoevaluaciones están a la orden del día, aunque muchas veces se presentan como evaluaciones simplemente. Parece que son más accesibles que una externa. ¿No puede pervertirse la autoevaluación por ser juez y parte?

Creo que esta pregunta y la que sigue, 14 **¿Por qué el profesorado es tan reacio a realizar autoevaluaciones de su práctica docente?**, pueden responderse conjuntamente y así lo voy a hacer.

Creo que son dos temas los que se plantean. De un lado, que la autoevaluación docente es objeto de sospecha porque, cuando está en manos de cada profesor o profesora, no es adecuada por mezclarse el rol de juez y de parte; de otro, parece que se declara que, de hecho, los docentes somos reacios a autoevaluarnos. Trataré de explicar mi punto de vista con un par de reflexiones.

La primera tiene que ver con que, al menos según yo lo veo, es prácticamente imposible ser y ejercer como docente sin que cada día y regularmente, sea de un modo formal o informal, hayamos de analizar y valorar lo que hacemos y a nosotros mismos de múltiples maneras, en situaciones distintas y a través de procedimientos variados. Lo contrario significaría suponer que los docentes somos sujetos inconscientes, defensivos, empeñados en defendernos contra viento y marea, caiga quien caiga.

Creo que no sería bueno ver la autoevaluación del profesorado ni, tampoco, la evaluación externa con prismas de sospecha y descalificación, ya de entrada, por más que lo que digo no signifique que haya de caerse en complacencia, género alguno de corporativismo o el supuesto de que todo vale. Cada cual, a lo largo de sus trayectorias profesionales, va tomando en consideración muchos referentes e informaciones y vivencias, muchas de ellas derivadas del día a día con el alumnado y los demás colegas. Nos van sirviendo para mirarnos en el propio espejo y en los de otros, ello tiene ciertos efectos y, eso sí, quizás tendríamos que interrogarnos acerca de si ha de tener algunos no regulares pero deseables. Es así como, en situaciones y contextos insertos en la

“Creo que no sería bueno ver la autoevaluación del profesorado ni, tampoco, la evaluación externa con prismas de sospecha y descalificación”

cotidianidad de las vivencias y desempeños del oficio, nos vamos contrastando, conformando y, en la mayoría de los casos, vamos creando y reconstruyendo nuestras identidades docentes y las claves con las cuales ejercerlas.

A mí no me parece mal ser juez y parte: creo que es inexcusable y puede ser muy positivo. Es desde el reconocimiento que la autoevaluación docente no solo ocurre, sino que en último extremo es deseable que así sea: no puede haber buenos docentes sino desde al refuerzo de su autonomía, aplicable en particular a sí mismo, lo más importante de la profesión no depende de cosas externas e impuestas por otros. Si no fuera así, tendríamos que llegar a la conclusión de que la evaluación ha de ser siempre externa, que eso es una condición para que sea la adecuada. A mi entender, tal supuesto no tiene por qué ser siempre cierto, sino que con mucha frecuencia es perjudicial y, si llegáramos a valorarlo como el más justificado y adecuado, lo que estaríamos presuponiendo por principio sería una falta de profesionalidad que por fortuna no creo que está fundada, al menos de forma generalizada.

Todo lo dicho no quita para que, como es deseable, la evaluación que cada uno hacemos de nosotros mismo como docente pueda y deba ser acompañada y complementada con la evaluación que otros, sobre todo los colegas y estudiantes, pueden y deben devolvernos. Los docentes somos los que somos, nos hacemos como nos vamos haciendo, y vamos aprendiendo lo que aprendemos, precisamente con otros, no como mónadas aisladas. De ahí la enorme importancia que tiene esa propuesta de los centros como lugares de trabajo donde seguir aprendiendo, comunidades profesionales de aprendizaje, una propuesta que haríamos bien en considerar y explorar.

La evaluación de centros es una práctica problemática. ¿Son tan perversos los rankings? ¿No es necesario establecer una comparación para situarse?

Si cuando se hacen evaluaciones externas de los centros, el propósito al que obedecen es su traducción en rankings, estoy completamente en desacuerdo. Esa práctica nos la han vendido los campeones del neoliberalismo aplicado a la educación con planteamientos mercantiles. Ha surgido y se ha desplegado allí –por desgracia ahora en muchos sitios – donde ese credo más descarado, competitivo y menos relacionado con la mejora de la educación y la garantía del derecho universal a ella, está corroyendo la educación, sobre todo la pública, y extendiendo el imperativo de los negocios por encima de las personas, los profesionales y las

instituciones. Así que, radicalmente en contra de una evaluación de centro con propósitos explícitos o soterrados de comparaciones, rankings o similares.

De ese virus debiera protegerse a la educación pública y, para ello, activarse los radares que sean capaces de detectar que puede colarse dentro a través de lenguajes tan biensonantes como engañosos. No solo perjudica el carácter público que ha de tener la provisión garantista del derecho a la educación, sino que, de paso, sirve para legitimar indebidamente el juego desigual de la concertada (al menos una parte de ella) y desde luego la privada y elitista. En este caso las comparaciones son odiosas en sí mismas en razón de que se aplican a realidades muy dispares definidas por los contextos escolares, la población que atienden y otras muchas condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas en las que se desenvuelven. La evaluación de centros en la que creo es la que no se refiera tanto a la norma como al criterio: no comparaciones con otros que son diferentes, sino con el criterio esencial que imperativamente concierne a la educación: poner en primer lugar la tarea moral de proveer un bien común. A todos los que defienden la libre elección de centros por parte de las familias y, además, sostienen que ese es el resorte para mejorar la educación, sería bueno exigirles que, para que despierten de sus sueños, escolaricen por un tiempo a su prole en centros guetos. Quizás después podríamos volver a discutir el asunto de los rankings.

¿Cómo conseguir que una evaluación externa sea fructífera y no un mero control? ¿Pueden integrarse los resultados de las evaluaciones externas del centro en la práctica docente?

No creo que haya una fórmula mágica para eso y, si existe, yo no la conozco. Es otro tema complicado no solo entre nosotros sino también en el panorama internacional. Hace tiempo que en algunos países las evaluaciones y la rendición de cuentas externa están bien establecidas y pautadas y son sistemáticamente aplicadas. En no pocos casos, con dinámicas y efectos ambivalentes, desde representar contribuciones a la generación de ciertas mejoras, a constituir, como se señala en la pregunta, procedimientos racionalizados de vigilancia y control para aplicar decisiones a modo de “palos y zanahorias”.

Nuestro caso es un tanto singular también en esta materia. Desde el famoso Plan Eva, que creo que inauguró el tema hace años, hasta la fecha, hemos ido y venido con titubeos, cayendo más en formalismos y apariencias de evaluaciones de centros que en la activación efectiva, bien

fundada y concentrada en reconocer y documentar lo que realmente vale la pena, trabarlo y convertirlo posteriormente en comprensión, interpretación y decisiones que efectivamente contribuyan a mejorar lo que no va bien y reforzar sostenidamente lo que sí discurre, cuando menos, aceptablemente.

Lo que vengo diciendo al responder otras preguntas puede valer para este caso. Algunas tareas pertinentes podrían ser:

- La construcción y disposición de un marco fundado, consistente y pertinente de criterios y ámbitos de evaluación, procedimientos idóneos para estudiar cómo van las cosas.
- Disponer tiempos explícitos dedicados a estudiar y explicar qué factores y procesos lo están provocando (quizás algunos externos a los centros y otros internos a ellos).
- Hacer otro tanto para que la comprensión colectivamente creada sea, a su vez, transformada en proyectos focalizados y sostenidos de mejora y cambios necesarios y bien justificados.

Si, como es menester, la evaluación de los centros gira en torno al criterio rector de garantizar como es justo y equitativo el bien común de la educación a todo el alumnado, bien podría llegar a constituir el gozne sobre el que giren los compromisos y las actuaciones destinadas a ir haciendo ese camino sin prisa, pero sin pausas. Convendría tener muy en cuenta, por lo demás, que el mejor sistema de evaluación de los centros sería aquel que, sin descartar los cometidos y las responsabilidades de las administraciones y otros agentes, contribuya a generar en cada centro, internamente y con los apoyos requeridos, la cultura efectiva, fundada y provechosa para la propia mejora. Lo que no debiera entenderse en el sentido de pasar la “patata caliente” solo a los centros, sino reconocer, más bien, que o eso se consigue, facilita, y se hace posible dentro (autonomía responsable y con apoyos y medios), o, por muchas orquestaciones para la galería que se hagan, el agua no llegará a fertilizar el campo en el que crezcan buenas cosechas.

**La evaluación corre el peligro de ser evitada, ocultada o manipulada.
¿Cómo sería posible una evaluación de las políticas educativas sin estos escollos?**

Pues sí, eso puede suceder y de hecho así ocurre a veces, aquí, allá y por doquier. Hay muchas evaluaciones simulacro, lo mismo que hay cambios e innovaciones educativas que en realidad sirven, paradójicamente, para dejar todo igual y, a veces, contribuyen hasta empeorar lo que supuestamente se quería mejorar. Entiendo que al referiros a las políticas educativas estáis queriendo significar, en línea con lo que vengo sosteniendo, que la evaluación, la genuina, auténtica y con efectos beneficiosos, no solo ha de versar sobre estudiantes, docentes y centros, sino también sobre el sistema educativo y sus diferentes actores, desde los que trabajan en las administraciones hasta los que toman decisiones en las alturas que no debieran ser dejados de lado.

La honestidad, integralidad, transparencia no conciernen solo a quienes están en los niveles más bajos de la pirámide, sino a todos sus habitantes. Una rendición de cuenta bien entendida, por lo tanto, ha de ser no solo hacia abajo, sino también sobre niveles meso y macro; no solo vertical sino también horizontal. Cada vez parece más claro, al menos en teoría, que o se adoptan visiones sistémicas procurando poner en relación y activar los cambios necesarios y deseables en diversos planos o, sencillamente, las mejoras y transformaciones que requiere el estado actual de cosas no van a suceder: seguiremos con algunos oasis particulares de buena educación, evaluaciones y otras cosas, pero no construiremos un sistema educativo que sea favorable y positivo para todos sin género alguno de discriminaciones y exclusiones. Uno de los grandes desafíos actuales de la educación, aquí y en otros lares, es el de combatir las desigualdades, perseguir en serio la equidad justa, dejar de lado tantas zarandajas de excelencias prohibitivas para las amplias mayorías de la población.

Existe la creencia de que todo debe y puede evaluarse. ¿Realmente es así? ¿Hay aspectos de la educación y la formación que no pueden o no deben evaluarse?

No sería bueno que la evaluación llegara a concebirse como una suerte de panóptico que, aplicado a todo sin matices y a todos sin distinciones por igual, llegará a invadir las zonas más personales, íntimas, vivenciales, mentales y prácticas de los sujetos y las instituciones. Sería para ponerse a temblar si ello llegara a ocurrir, cosa por desgracia no descartable en estos tiempos en que las revoluciones científicas y técnicas amenazan con llegar

“Una evaluación auténtica no debiera constituir forma alguna de amenaza contra los derechos esenciales de las personas”

a conocer, intervenir y controlar a distancia los entresijos más íntimos y constitutivos de la ciudadanía, las instituciones y quienes en ellas trabajamos. Algunos lo están advirtiendo y no sería bueno hacer oídos sordos.

Una evaluación auténtica no debiera constituir forma alguna de amenaza contra los derechos esenciales de las personas ni, por supuesto, obedecer a agenda alguna de dirección, vigilancia y control desde los dictados externos de unos pocos, los más poderosos y capacidades de influir sobre los demás. Eso sí, entiendo que todos aquellos asuntos (educativos y de otro carácter) de los cuales dependen las vidas y los destinos de otras personas, sí deben ser temas de transparencia, conocimiento, análisis, comprensión, valoración y toma de decisiones fundadas y éticamente defendibles. Y, ciertamente, así como cabe abogar por la transparencia, también es del todo pertinente subrayar que los procesos y procedimientos participantes hayan de ser radicalmente democráticos y participativos, ser abiertos y quedar situados en la esfera pública, sometidos de ese modo al escrutinio y la crítica conveniente. Por ahí podrían circular, a mi entender, los mejores antídotos en contra de la ocultación y manipulación.

**MIGUEL CALVILLO JURADO
 JOSÉ MORAGA CAMPOS**

REVISTA ECO
 30/04/2019