

La evaluación interna en la escuela: ¿está bien enfocada?

Por: Albano De Alonso Paz. 17/11/2022

Es necesario repensar los planes de evaluación y mejora hacia la reflexión interna basada en la escucha, a la búsqueda de soluciones contextualizadas y a la identificación de los signos de marginación y vulnerabilidad en el origen, con el fin de detectar esos factores endógenos y exógenos que inciden en la merma del aprendizaje y que deterioran la convivencia escolar

En el sistema educativo, a veces siento que se planifican y se gestionan determinadas cosas al revés. Una de ellas es el proceso de evaluación institucional dentro de la propia escuela, de lo que se habla muy poco. De hecho, cuando se construyen los planes de mejora o las evaluaciones internas, casi siempre queda fuera el análisis del grado de marginación que viven determinados estudiantes en los centros escolares, que tanto afecta al rendimiento. Y eso me lleva a pensar: ¿Son realmente útiles estos planes tal y como están enfocados?

Cuando se elaboran estos documentos se toman como base pautas ofrecidas desde fuera, por las administraciones, y están contruidos, de esa manera, con criterios hegemónicos de normalización o estandarización: “Quien no se adecua a la identidad normalizadora institucional es excluido, no es reconocido como sujeto” (Calderón, Calderón y Rascón, 2016, p. 54).

De esta situación surge la necesidad de repensar estos procesos, que los equipo pedagógicos ven también como una carga burocrática más que no conduce a nada. Así, un paso interesante podría esbozar en dichos planes indicadores no desde la perspectiva del éxito que hay que alcanzar para la rendición de cuentas ante jerarquías superiores como, por ejemplo, la inspección (las tasas de éxito, de idoneidad, etc.), sino desde la mirada de los alumnos que son clasificados a causa de su diversidad en categorías prefijadas por una institución que sigue aferrándose a modelos hegemónicos. Se trata de reconstruir, así, un modelo que también vuelva la atención hacia quienes transitan casi invisibles a través de su recorrido educativo, a causa de la presión que ejercen sobre ellos distintos mecanismos del sistema, muchas veces en forma de barreras simbólicas, y a pesar de todo lo cual solo hacen acto de presencia para perpetuar a su alrededor la visión negativista que se tiene de

su aportación al sistema educativo.

El debate público alrededor de la ESO en los últimos años se lleva a cabo con gran desconocimiento de las situaciones particulares de muchos de sus principales actores: ese alumnado de la educación básica que aparece como convidado de piedra o como pretexto para un debate siempre instrumentalizado políticamente. También hay una construcción mediática de este alumnado que se dibuja de forma fatalista, con una profecía en negativo que forzosamente se ha de cumplir: sus déficits como algo generalizable e inmutable. (Hernández y Tort, 2009, p. 8)

Estos, de forma habitual, se pierden una vez salen de la escuela, ya sea tras haber finalizado los estudios o cuando se ven obligados a marcharse sin obtener el título de la ESO; se difuminan tras haber visto transcurrir a su alrededor una maraña de medidas y acciones físicas, materiales y humanas que tratan de derribar –muchas veces de manera estéril y ante la incapacidad de una escuela desbordada y sin apoyos– todo signo de desigualdad, pero que se quedan en el intento: los esfuerzos se destinan al afán por detectar barreras en donde docentes, estudiantes y familias tienen casi imposible intervenir (Booth y Ainscow, 2015), ya que muchas de ellas pertenecen al aparato estructural.

La presencia, por lo tanto, en los mecanismos de evaluación periódica de las escuelas, de procesos de evaluación entendidos de otra manera (no desde la culminación estandarizada del éxito sino a partir de la identificación precoz de las señales de marginación o vulnerabilidad) puede servir de aliciente renovador para animar a las comunidades educativas, a través de la cooperación entre todos sus componentes, a explorar a través de una práctica reflexiva esa precariedad oculta que no se presenta en cifras o en un análisis simplista que defienda intereses partidistas, sino en la narración de cualquier persona con vinculación a este entorno y que de una manera u otra forman parte de la educación.

Para ello, tiene que prestarse especial atención al relato de las propias vivencias de los afectados que además cargan con el sentimiento de culpa al sentirse fracasados o inadaptados, lo cual marca muchas veces su progreso en los programas compensatorios para los que son propuestos (Escudero y Martínez, 2012), decisiones que hasta cierto punto pudieran ser justificables ya que, como expresa Seibold, “algunos de estos métodos permitirán conocer mejor las experiencias de los alumnos, que son la base de la adquisición de nuevos saberes realmente significativos en la escuela.” (2000, p. 231): al fin y al cabo, una propuesta más

flexibilizada de los currículos y una atención escolar con unas ratios más reducidas favorecen las estrategias de trabajo colaborativo y un aprendizaje dialógico y más interactivo. Sin embargo, esto muchas veces no es suficiente: falta revisar esos procesos de evaluación institucional de los que hablo.

Para su eficacia, una propuesta de indicadores que oriente el trabajo de los centros a través de la ruptura de métodos de estudio tradicionales y contribuya a rescatar del abandono a este alumnado, no solo tiene que ser adaptable a los contextos en los que vayan a llevarse a cabo, sino que tiene que germinar de estos, ya que esas personas y esas acciones pedagógicas forman parte de ese ecosistema escolar y social que siempre será particular y diferenciado.

Ese debate, que debe darse en los claustros, comisiones de coordinación pedagógica, equipos de ciclos, etc., tiene que representar un primer paso en el diseño de una educación contra el abandono que nazca desde dentro del centro educativo, y no porque nos lo pidan desde fuera: la definición de los signos contextualizados de marginación escolar que forman parte del día a día de la escuelas, debe empezar, así, en la experiencia de cada centro, de sus aciertos y errores en la práctica cotidiana. La costumbre de importar modelos o acciones de mejora de un contexto a otro, por lo tanto, tampoco será válida a la hora de esbozar indicadores para identificar la marginación educativa.

Esto tiene consecuencias importantes, porque invalida la pretensión de implantar en un determinado contexto de “paquetes de reformas o medidas”, importadas de un modelo educativo y de un contexto diferente, sin tener en cuenta las condiciones locales, o trasplantar sin más los modelos de eficacia y mejora generados en otros sistemas educativos totalmente diferentes.

Esos indicadores, además, tendrían que formalizarse -a través de niveles o grados de consecución si se quiere- en una mirada compartida que se realice en diferentes momentos de una etapa o curso escolar (por ejemplo, al principio de curso, en las memorias finales o cada vez que se hagan los correspondientes análisis del rendimiento por parte de los diferentes órganos o colectivos), ya que, como afirma Bolívar, “el rendimiento de cuentas por niveles de consecución requiere el desarrollo de una práctica de mejora escolar continua, un cuerpo de conocimientos acerca de cómo incrementar la calidad de la práctica docente y estimular el aprendizaje de los alumnos”. (2003, p. 8).

En definitiva, se trata de repensar los planes de evaluación y mejora, dejándolos de concebir como procesos fiscalizados destinados a esa rendición de cuentas, y dirigirlos, en cambio, hacia la reflexión interna basada en la escucha, a la búsqueda de soluciones contextualizadas y a la identificación de los signos de marginación y vulnerabilidad en el origen, con el fin de detectar esos factores endógenos y exógenos que inciden en la merma del aprendizaje y que deterioran la convivencia escolar, hasta el punto de convertir el periplo escolar de muchos estudiantes en un tortuoso camino hacia la exclusión social.

Referencias

Bolívar, A. (2003). «Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas». El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART4.pdf>

Booth, T.; Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.

Calderón, I., Calderón, J.M. y Rascón, M^a T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28 (1). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 174-193.

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.

[LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ](#)

Fotografía: El diario de la educación

Fecha de creación

2022/11/17