

¿QUIÉN FRACASA CUANDO HAY FRACASO ESCOLAR?

El fracaso escolar existe. Sabemos qué variables están asociadas a él. También sabemos quiénes son los que fracasan. Lo que no sabemos y no podemos aceptar es que el fracaso escolar es inevitable.

El fracaso escolar es un producto resultante de la propia institucionalización de la educación. En el sistema escolar es normal fracasar y la educación lo que tiene que hacer es evitar que las personas fracasen. Pero dejadas las cosas a su curso, el fracaso escolar es un producto lógico e inevitable del mismo sistema.

De ahí que al hablar de las causas del fracaso escolar y, más tarde, pasar al terreno propositivo para abordar las vías de mejora, se comience por decodificar y deconstruir el aparato escolar, que es el que lo produce. De poco sirve detectar, analizar y calibrar las variables asociadas al fracaso escolar, si después no se aborda la intervención para eliminarlo.

Por eso mi intención será centrarme en esta deconstrucción del sistema escolar porque es la única forma de encontrar causas más profundas que las que aluden a las variables de tipo personal, familiar, de contexto inmediato, etc.

Empezaré deconstruyendo los términos y expresiones más habituales en este territorio.

El fracaso escolar se contraponen al éxito escolar. Parece una verdad de Perogrullo, pero éxito y fracaso son conceptos que aluden a realidades bastante asimétricas, aunque a primera vista parecen contrapuestas en una especie de simetría conceptual.

El fracaso escolar es el fracaso académico. Se presenta como una especie de derrota del sujeto en las instituciones escolares, cuando en realidad es un fracaso académico. Un fracaso académico con graves consecuencias. En la medida en que hemos reducido el derecho a la educación al derecho a la escolaridad, al fracasar en la escolaridad se fracasa en la realización del derecho a la educación. Al no cumplir los requisitos que plantea la concreta concepción actual de la escolaridad, algunos individuos fracasan y les queda cercenado el derecho a la educación.

Como, para mí, el derecho a la educación es un valor prioritario y ese bien es superior a las dificultades que en la escuela puede encontrar el estudiante, resulta que hay que desbordar el concepto de fracaso escolar o las instituciones que lo producen y que niegan el derecho a la educación. Especialmente en el ámbito de la educación obligatoria que es el territorio al cual me refiero en el discurso que estoy utilizando. En este ámbito, el fracaso escolar es la negación al alumno a poder seguir beneficiándose del derecho a la educación.

El éxito escolar tampoco es el éxito educativo. Lo que pasa es que el hecho de resolver las exigencias del sistema escolar produce la sensación del éxito educativo. Quien crea que los “productos” que salen de nuestra institución escolar son los mejores, comete un error o le falta la visión transformadora que supone la educación.

Planteado el problema en estos términos, el concepto de calidad como criterio de excelencia tiene traducciones muy distintas. Porque la calidad como equivalente a “no fracaso” es diferente al concepto de cualidad valorable positivamente de la educación. Los buenos estudiantes no necesariamente representan los que han acumulado la buena educación.

Mientras que los malos estudiantes sí que representan la no educación porque el fracaso escolar les supone no poder beneficiarse de la continuación de la escolarización o estar escolarizados en malas condiciones.

Sería interesante que nos atreviésemos a pensar que el orden escolar vigente no es el único posible. Y que, tener éxito en ese orden, no es necesariamente el éxito al que podríamos aspirar.

Desde este enfoque, hablar de las causas del fracaso escolar supone abordar las *causas estructurales* que lo producen, más allá de los análisis correlacionales de las variables de carácter psicopedagógico que normalmente se usan en los estudios de este problema. Modificar las circunstancias y los parámetros escolares sería la forma de combatir el fracaso.

Más allá de terapias y de medidas de asistencia de índole psicopedagógica, abordar políticamente el problema del fracaso escolar lleva a la transformación de la escuela. Porque, en definitiva, el fracaso sería la manifestación de la incapacidad que la escuela tiene para acoger a los sujetos, que tienen infinidad de diferencias y desigualdades entre ellos.

La diversidad entre los que asisten a la escuela confrontada a los parámetros homogéneos con los cuales funciona es lo que produce la dispersión de rendimientos, la desigualdad de rendimientos. Y la desigualdad de rendimientos la concebimos como fracaso escolar.

Este fenómeno del fracaso escolar viene del hecho histórico y progresista de haber universalizado la escolarización. Porque cuanto más se universaliza, más individuos y más variabilidades se incorporan a ella, más productos atípicos produce, ya que se trata de una institución que no ha sido configurada históricamente y que no funciona para acoger esa diversidad.

El fracaso escolar es un desajuste entre las expectativas y las posibilidades reales que la institución ofrece. Un desajuste entre la variabilidad de los sujetos y la capacidad de la institución para acoger esa diversidad.

De ahí que no quepa alarmarse cuando en la ESO se produzca un alto nivel de no-éxito y de dificultades escolares, porque es la estricta consecuencia de haber acogido agentes para los cuales el sistema no estaba previsto en cuanto al tipo de cultura, exigencia, ritmo de aprendizaje, etc.

El juicio que el abordaje del fracaso escolar nos lleva a hacer sobre el sistema educativo es el juicio a un planteamiento que históricamente surgió para realizar un sentido elitista o selectivo de la educación y que posteriormente fue elevado a la categoría de modelo universal.

Ello nos lleva al dilema entre la exclusión o la transformación del sistema. Y en cualquier caso, aunque transformemos el sistema, siempre quedaran residuos de desajuste entre las diversidades de los sujetos y los parámetros con los que funciona la escuela.

Por esa razón en la actualidad ya se contemplan y proponen una serie de medidas correctoras que afectan al currículum, a la metodología, a la organización del centro y del mismo sistema escolar para atender a las diferencias de competencias, de intereses, de ritmo de aprendizaje, etc. que se detectan entre los escolares.

La historia de la práctica escolar muestra ejemplos de cómo continuamente se necesita adaptar los esquemas de funcionamiento escolar para poder lograr la diversificación en la oferta escolar de manera que sea más fácil la integración de la diversidad que entra en el sistema para que se produzcan los menos desajustes posibles.

Dada la variedad de alumnado existente, cuanto más restringida sea la oferta, mayor posibilidad de exclusión ofrece.

La diversidad hay que atenderla desde la variedad de la oferta. No clasificando los diversos para introducirla en el casillero del sistema. Y este es el reto político, pedagógico y global que tenemos en este momento. Reto al que actualmente se le está ofreciendo un modelo alternativo en forma de ley, que veremos cómo queda. Será un nuevo intento para abordar una de las causas del malestar docente, del malestar de los padres y de la sensación de fracaso de un sistema que no responde a los sujetos. Aunque a veces lo presentan como que son los sujetos quienes no parecen acomodarse al sistema.

Desde una perspectiva de progreso, no se trata de buscar en qué fallan los sujetos para tratar de acomodarlos a los parámetros existentes, sino en qué fallan los parámetros existentes para no ajustarse a los sujetos.

El aparato escolar que tenemos es un producto, por una parte del nacimiento y del crecimiento de las burocracias y por otra, de los planteamientos tayloristas del trabajo y de la organización escolar. Con estos planteamientos pedagógicos, las disonancias de los sujetos son inevitables.

El término fracaso escolar es muy reciente. En nuestro país empieza a utilizarse en los años setenta, reflejando una preocupación relevante dentro de la ideología y la práctica pedagógica. Porque cuando se generaliza y se hace obligatoria

ha de atender a personal más heterogéneo.

Las instituciones escolares y los profesores no han cambiado en sus prácticas y comportamientos en la medida en que han cambiado las personas que acceden al sistema.

El juicio al fracaso escolar es un juicio al funcionamiento de la escuela. Y el fracaso escolar es una manifestación, un resultado, de la evaluación: hay fracaso escolar porque hay evaluación escolar.

Antes de los setenta, en la escolaridad primaria, la obligatoria, no había exámenes. Los maestros ponían las calificaciones a su albedrío, rigiéndose por sus personales apreciaciones.

Después, con la reforma del ministro Ruiz Giménez, se estableció el planteamiento de la evaluación y el registro de los rendimientos en las cartillas escolares. Y con este planteamiento, aparece la presión evaluadora. Una presión diagnóstica, de constatación del rendimiento.

Cuanto más preocupación evaluadora haya, más detección de desviaciones se producen.

La información que el sistema escolar ofrece al sistema social aumenta a medida que las prácticas de evaluación se establecen y generalizan y se certifican los resultados de las mismas. Porque, como decía Foucault, una cosa es evaluar y otra dejar constancia de la evaluación.

En la práctica diaria continuamente se hacen evaluaciones, pero dejar constancia por escrito de lo que se evalúa ocurre en pocos casos. En la inspección policial, en la práctica médica, en la pedagógica y en pocos campos más.

En el sistema escolar a partir de la segunda mitad del siglo XX (a España llega en los años setenta) se ha ido instaurando un esquema tecnocrático, por el cual la evaluación forma parte, de forma más o menos explícita, de la racionalidad pedagógi-

ca.

Una racionalidad basada en la idea que una enseñanza correctamente planteada y desarrollada consiste en establecer lo que se pretende enseñar, ajustar las actividades que se hacen y el tiempo y los recursos a ese objetivo y constatar lo que se ha conseguido. Es un esquema simple y normal en cualquiera de las actividades humanas, pero que elevado a nivel de categoría formal supone empobrecer los planteamientos pedagógicos.

La mayoría de las finalidades educativas, las densas, las más valiosas, son finalidades a medio y largo plazo que no quedan reflejadas ni en el éxito ni en el fracaso escolar. La evaluación escolar se reduce a la toma en consideración de los resultados fácilmente constatables, ya que se sigue el criterio que lo constatable, lo registrable y lo plasmable en un expediente es lo que cuenta. Aunque se sepa que detrás de los procesos hay una serie de mecanismos subjetivos y de deformación personal sumamente importantes.

Esto suena a una boutade, pero encierra una profunda verdad: cuanto más se evalúa más fracaso hay.

A lo mejor hay que evaluar menos y preocuparse más de los procesos, de las intenciones, de cómo se degradan o como se realizan en educación, en lugar de preocuparse prioritariamente en la constatación.

Esta racionalidad dominante tylleriana, de origen norteamericana, es la que fundamentó aquella jerga de las “programaciones” típica de los setenta y que, después, en los noventa se tradujo en la incorporación de los conceptos de conocimientos, habilidades y actitudes para condensar en términos observables las intenciones de la educación.

La “fiebre evaluadora” produce sensación de alarma. Y, pro-

bablemente, menos fiebre le da más tiempo al doctor y al paciente para entretenerse en procesos que lleven a la mejora de la calidad de la educación.

La “fiebre evaluadora” produce alarma porque afecta a todo el sistema educativo. Porque no se limita a los procesos didácticos a nivel de aula sino que ha saltado a otros niveles, a nivel del propio sistema. Y se realizan informes por parte de organismos regionales, estatales, internacionales,... con comparaciones entre países, entre momentos, que forman parte de la racionalidad de la discusión política y especialmente de las políticas educativas. Tal es el caso del Informe Pisa de la OCDE.

Se ha elevado el número, fundamentalmente el número, la tasa de éxito y de fracaso escolar, a la categoría de criterio universalizable para hablar de la educación en general. Ya no en términos de proyecto concreto, sino en términos de sistemas nacionales, de comparaciones en el plano internacional, etc.

Se dice que el sistema educativo es malo, no porque sea malo intrínsecamente sino porque los parámetros constatados en lectura y matemáticas no obtienen buenos lugares en el ranking de países de la OCDE, UE, etc.

Si se tiene en cuenta que estos parámetros se obtienen de datos obtenidos de actividades con lápiz y papel, se comprenderá que hablar de fracaso escolar es hablar de una sanción negativa a un concepto pobre del proceso educativo, de su planteamiento y de sus rendimientos.

Combatir el fracaso escolar no es un problema de estructurar unas medidas de tipo técnico, “milagrosas”, más o menos acertadas y eficaces. Combatir el fracaso escolar implica deconstruir el sistema conceptual que hemos elaborado en torno a él y deconstruir y transformar el aparato escolar que da lu-

gar a su producción.

Ello no significa propiciar la actitud de “laissez faire” y que cada cual haga lo que quiera en el sistema. Lo que se apunta es a que es precisamente la necesidad de sancionar con procedimientos constatables y registrables los procesos y los resultados de la educación lo que produce la comparación y la jerarquización de las personas en función de unas exigencias que pueden ser otras. Y que, de hecho, en algunas ocasiones y en distintos sistemas son otras.

El fracaso es el resultado de un pronunciamiento, de un veredicto o de una valoración. El hecho de que el veredicto se materialice en unas calificaciones o en unos números es lo que produce la evidencia sobre la cual discutimos sobre qué es éxito y qué es fracaso escolar.

No nos damos cuenta de que el fracaso escolar no es ninguna cosa misteriosa sino que es el resultado de suspender los exámenes o de recibir una sanción negativa por determinados comportamientos dentro de la institución.

El fracaso escolar no es el resultado de una incompatibilidad entre un sujeto y el proyecto escolar ni de una incapacidad esencial del sujeto delante de la institución; simplemente es un diagnóstico producido por un sistema en el que unas personas con unas técnicas y unos hábitos hacen pronunciamientos, valoraciones, que se concretan en notas o calificaciones. Con ellos enjuician la actuación o los productos del estudiante en el sistema escolar.

En este país la evaluación también ha sido un instrumento utilizado por el profesorado como herramienta de control y, a veces, de castigo.

Insistimos que la calificación es un pronunciamiento de un juez, en este caso, el profesor. Y los estudios sobre la docimo-

logía (de docimo = medir) tratado de la medición han demostrado que las notas son relativas, arbitrarias, que pueden variar de la noche a la mañana y de un ejercicio a otro. Basta comprobar cómo un profesor corrigiendo un mismo ejercicio dos días consecutivos produce resultados sorprendentemente diferentes. Lo que vale en un momento, no vale en otro y lo que se aprecia en una circunstancia no se aprecia en otra.

En España los sistemas de codificación de evaluaciones y de elaboración de informes para saber lo que funciona y lo que no funciona se han basado históricamente en las pruebas internas que cada profesor produce, aplica y evalúa. Aquí no hay tradición de pruebas externas bien realizadas por departamentos de profesores o por la misma administración para realizar la evaluación.

Afortunadamente, este sistema es mejor que la aplicación de pruebas externas. Pero cuando se trata del plano institucional, a veces se pueden usar las dos modalidades, las internas y las externas. En este caso se producen diagnósticos que dan lugar a interpretaciones contradictorias o que descubren aspectos polémicos.

Por ejemplo, si se constata la eficacia, la calidad, de la enseñanza pública respecto a la enseñanza privada se pueden encontrar estas dos situaciones:

1. Las pruebas para el alumnado de 12 años que se aplicaron en todo el estado para calibrar los rendimientos del final de Primaria dan una diferencia entre pública y privada de 4 puntos en la escala de 100.
2. Si se observan los datos de calidad, relativos a la promoción de nivel en términos de idoneidad, que recoge el porcentaje de alumnado que sigue el curso correspondiente a su edad, la diferencia entre pública y privada al final de la ESO alcanza el

20 por ciento.

El sistema es tan arbitrario que puede dar lugar a dos interpretaciones absolutamente diferentes de los dos tipos de educación: con los resultados de las pruebas internas se muestra una imagen deplorable de la enseñanza pública mientras que con los aportados por las pruebas externas se muestra una imagen bastante similar.

Sin embargo, como el sistema de información que públicamente se utiliza se basa en la evaluación interna, la enseñanza privada aparece como productora de éxito y la pública como productora de fracaso.

Este tipo de juegos de procedimientos y de juegos lingüísticos que se montan sobre falsificaciones respecto a la validez de los procesos que sustentan los resultados dan lugar a manifestaciones a interpretaciones y a políticas para combatir el fracaso escolar diferentes.

El reconocimiento que la evaluación y que el éxito o fracaso escolar se basa en un pronunciamiento abre la posibilidad de hacer análisis críticos bastante interesantes en el sistema escolar.

Todo el mundo sabe que hay profesores más duros y otros más blandos. Y que en el mismo profesor su estado de humor (y de exigencia) varía. Incluso el orden con que los alumnos entregan y el orden con que se corrigen los ejercicios influyen a la hora de calificarlos.

Propongo una prueba: cojan un ejercicio y hagan tres copias, a dos, atribúyanlas dos notas diferentes, arbitrarias (por ejemplo, a una copia un 4 y a la otra un 6) la otra déjenla sin nota. Entreguen las copias a tres evaluadores para que las corrijan. Normalmente la copia marcada con la nota de 4 es calificada entre 3 y 5, la marcada con un 6 es calificada entre 5 y 7,

mientras que la que no tiene nota puede obtener una variación desde 3 hasta 8.

Henry Pieron ya en los años cincuenta hizo la experiencia de calificar los exámenes de análisis de literatura a base de lanzarlos al aire y si salían cara aprobaban mientras que si salían cruz los suspendía. Los que habían salido cara, los lanzaba otra vez, a unos les ponía aprobado y a otros notable. La distribución de notas resultante se podía hacer corresponder con las calificaciones serias. Los índices de variabilidad entre las calificaciones al azar y las resultantes de las correcciones también se correspondían.

Y otra prueba: pídanle a un profesor que evalúe la lista de sus alumnos según lo buen alumno que es, lo obediente, lo disciplinado,... Si se comparan las diferentes ordenaciones se encuentran unas correlaciones altísimas. De ahí que los estudiantes que no tienen buen aspecto no suelen recibir buenas calificaciones.

Todas estas pruebas de la poca objetividad de las notas indican la necesidad de deconstruir los mecanismos internos del profesorado, los esquemas mentales, para desvelar hasta qué punto el fracaso escolar es la manifestación de una serie de mecanismos arbitrarios que operan en el sistema.

Analizar las causas del fracaso pasa por discernir los criterios de quien hace los pronunciamientos o los juicios dentro del sistema. Supone cuestionar las raíces mentales, actitudes y valores que hay en el sistema y, sobre todo, en quien produce el pronunciamiento, en este caso, los profesores.

La evaluación hace una valoración de sujetos, de cada sujeto. Pero es una valoración que se basa en una parte muy reducida, muy elemental, de la realidad de ese sujeto. Ya que la realidad del sujeto y la actividad que desempeña son mucho más

ricas y amplias que lo que observa, valora y registra el evaluador.

Se habla de evaluación continua, formativa, integral,... pero de hecho se basa en aspectos e informaciones muy reducidos.

La ministra de educación del anterior gobierno, que estableció la LOCE, dijo que lo que no se evalúa no existe y que el sujeto no evaluado no aprende. Cuando sabemos que todo sujeto aprende de una manera u otra, se refleje en la evaluación o no.

La LOCE también suprimió las calificaciones y reintrodujo los números que reflejan un positivismo con connotaciones de autoritarismo. Las notas, incluso con décimas y centésimas, han cuajado también en la universidad. Pensemos que si a veces resulta difícil decidir entre aprobado y suspenso, cómo debe resultar discernir entre 4 i 4,05 (i).

La única ventaja que proporciona este sistema es que permite al profesor negociar la nota con el alumno sin aprobarlo: “Si tenias un 4,65, te la subiré a un 4,70”. Y el alumno se va contento porque se le ha subido la nota, pero continúa suspendido.

El inconveniente de este sistema numérico, que cuantifica y jerarquiza, es que anula otras posibilidades y no deja lugar a entender la evaluación de otra manera más racional, más humana y, por lo tanto, más cercana al sujeto.

Giner de los Ríos decía que evaluamos porque no conocemos a los sujetos. El examen es una manera de discernir qué hace o qué ha hecho el estudiante cuando no podemos conocerlo personalmente. Y, como en el sistema educativo cada vez se puede conocer menos al estudiante porque lo tratan muchos profesores a la vez y ninguno lo ve, se da una desconexión de las informaciones sobre el sujeto que afianza la necesidad de

las pruebas.

Entre el profesorado predomina la mentalidad que le lleva a sobreponer el juicio a partir de una prueba al juicio que puede adquirir del trato cotidiano con el estudiante. En parte porque como lo que se le pide para el expediente es una nota numérica y de su juicio y de su conocimiento personal es difícil extraer una nota. En cambio, se aplica una prueba y a partir de ella es fácil extraerla.

Es decir, se sustituye el conocimiento personal por el conocimiento técnico, desconociendo al sujeto en una pretendida valoración más científica del estudiante.

El hecho que la enseñanza secundaria y, también, cada vez más la primaria, está altamente fragmentada por los profesores de cada materia implica una proliferación del desconocimiento personal y una mayor referencia al alumnado a través de los números.

Hay profesores que llevan unas libretas de notas con profusión de números y símbolos en diferentes colores y con subrayados. El rojo se usa para resaltar la nota negativa.

Cuando en reuniones con profesores me preguntan que cómo arreglaría la evaluación, les respondo que quitándola.

En la educación obligatoria no tiene por qué evaluarse, salvo que sea para conocer mejor al sujeto y de esta manera ayudarle.

Y cuando me preguntan cómo hacer para conocer a un alumno, yo les contesto: "Pregúntale a tu madre, cómo te conoció".

Y es que el positivismo rampón que orienta la tecnocracia pedagógica que domina el sistema ha llegado a ponderar más la evaluación "científica" que la informal.

La evaluación informal ha sido eliminada por los planteamientos objetivistas de la medición. El objetivismo ha despreciado el conocimiento subjetivo. Descarta la observación y la entrevista por subjetivos.

Por ejemplo, en la selección de profesorado para la universidad los miembros de la comisión no ven a los candidatos, sólo se estudian los dossiers y papeles que presentan. A los candidatos se les elige o se les rechaza sin ningún contacto directo, sin verlos actuar. La entrevista se rechaza por arbitraria. De esta manera, entra cada individuo que resulta increíble.

La despersonalización de los procesos educativos supone la atribución de autoridad a los procesos técnicos de conocimiento del sujeto. Y la creencia que eso representa la objetividad muestra el triunfo de la ignorancia. Ya que esos procesos no son más que la arbitrariedad tecnificada.

¿Una prueba objetiva para la evaluación es más objetiva que un examen amplio? La elección de las preguntas es mucho más arbitraria en el caso de la prueba objetiva que en el caso del examen. Y la relevancia del conocimiento que se puede expresar en el examen es mucho más elevada y rica que la del conocimiento que se usa en la prueba objetiva.

Las pruebas objetivas, entre ellas las de verdadero o falso, suponen un mecanismo que elimina conflictividad para el profesorado ya que despersonaliza la relación con el examinado. Y el alumnado está tan alienado que lo prefiere porque cree que con este mecanismo sabe a qué atenerse. A partir de la prueba obtiene un 4,3 y no discute.

La perversión ha llegado a tal punto que los tests se consideran el mejor mecanismo de conocimiento del sujeto. Yo en unos tests que me aplicaron en la escuela de magisterio salí subnormal. Afortunadamente la profesora de pedagogía, que

me conocía, dijo que no podía ser y no hizo caso al resultado del test.

Estas pruebas constituyen un medio para evaluar determinados aspectos superficiales, pero no, para entrar en la relación profunda del conocimiento de los procesos educativos y de aprendizaje. Conocimiento profundo que la educación obligatoria reclama por parte del profesorado. Porque en la educación obligatoria lo que procede es conocer al alumno, hacerle avanzar desde donde se encuentra y no juzgarle, clasificarle y ejecutar sentencias (de inclusión/exclusión).

Lo que es susceptible de ser evaluado depende de la situación en la que es posible manifestar determinadas conductas o capacidades del sujeto. En cada situación el ser humano es susceptible de manifestar un tipo de conductas. La destreza o la flexibilidad en la educación física no puede ser medida con pruebas de lápiz y papel. El aprecio por el conocimiento científico no se puede medir mediante la realización de clasificaciones de las especies vegetales. Y la capacidad de descubrimiento de las leyes matemáticas no se refleja en los ejercicios rutinarios de matemáticas.

Un objetivo de la educación primaria es desarrollar la capacidad de expresión oral. ¿Hay algún procedimiento en el funcionamiento del sistema educativo que eduque la expresión oral y que la evalúe? Sólo se utilizan procedimientos de evaluación basados en pruebas escritas. La oralidad está muy limitada, penalizada y cercenada como objetivo educativo. De manera que del lenguaje sólo evaluamos los aspectos condicionados por las normas de funcionamiento de la institución escolar.

La evaluación y el éxito o el fracaso escolar son siempre relativos al tipo de actividades que se pueden practicar o que son usuales en la institución escolar. Como el pupitre da para poco (por sus reducidas dimensiones) la actividad evaluable es la

que cabe en él. Y como la actividad de aprendizaje se circunscribe básicamente al aula, la biblioteca, el laboratorio, la sala de ordenadores, el campo de experimentación,... no son espacios generales en la educación obligatoria.

Y además, la reducción de la variabilidad de actividades que se consideran aceptables y legítimas en el desempeño de la actividad escolar se va reduciendo a medida que se avanza hacia los niveles superiores. Por ello, la evaluación se hace sobre manifestaciones cada vez más restringidas de su actividad y personalidad. Y esta reducción lleva a una estereotipación muy fuerte de los datos que sirven de base para atribuir el éxito y el fracaso escolar.

He podido comprobar que el índice de fracaso en lenguaje aumenta a medida que aumenta la edad de los sujetos. También aumenta el número de sujetos que se retrasan, que cursan un nivel escolar inferior al que les corresponde por edad. ¿Qué quiere decir esto? ¿Qué a medida que crecen los alumnos descende su capacidad de lenguaje o su capacidad general de aprendizaje? Lo que ocurre es que a medida que aumenta la edad aumentan, no sólo las exigencias escolares, sino también las presiones relativas al comportamiento.

Lo que se premia como éxito está sujeto a los parámetros del evaluador, a la situación donde se aprecian y al tipo de conductas posibles de manifestar en la situación en la cual se evalúan.

En definitiva, el fracaso escolar es la constatación del comportamiento de un sujeto ante una norma explícita o implícita, una norma que puede basarse en un conocimiento, una actividad, un resultado.

Preguntémonos si el conocimiento evaluado es relevante, si la situación y la actividad que proponemos en la evaluación es la

adecuada para evaluarlo, si el tiempo destinado es suficiente, si el sistema de calificación que utilizamos es funcional,... Experimentaremos una sensación de arbitrariedad manifiesta, aunque la práctica que usamos esté institucionalmente establecida y admitida.

También sabemos que el tiempo requerido para una actividad no es igual para los diferentes sujetos. Cuando evaluamos comparando el sujeto con la norma, lo hacemos en un tiempo predeterminado. Los tiempos en el sistema educativo están muy estandarizados, mientras que los tiempos de aprendizaje son singulares, idiosincrásicos. Los lentos necesitan más tiempo, pero no se les da. La evaluación no espera a los lentos. Cuantas más veces evaluemos en actividades iguales para todos y con tiempos limitados más premiamos a los rápidos y penalizamos a los lentos.

El desajuste frente a la estructura y funcionamiento del sistema escolar debería provocar una revisión de la institución escolar en el sentido de ser más acogedora en lugar de exigir normas tan estrictas.

Desde el punto de vista del alumnado, el fracaso escolar se eleva a la categoría de culpabilización personal. La familia se ve afectada (hay familias que ocultan el fracaso escolar, como una lacra).

Del fracaso escolar se derivan conflictos, falsificaciones de las calificaciones, traumas, depresión,... incluso suicidios.

En la educación obligatoria la calidad no debería medirse sólo por criterios de éxito sino por criterios de justicia y de ética. El éxito de las instituciones, de los niveles, de las reformas no deben quedar al albur de las informaciones proporcionadas por las evaluaciones internas o externas, sino que deben basarse en otros criterios, en valores y fundamentalmente en la

equidad.

La evaluación del sistema se ha de hacer en función de la mejora que produce en la calidad del servicio para todos. Y eso supone que debe primar la compensación que deben recibir los que están menos capacitados o preparados.

Y la evaluación escolar de la educación obligatoria debe desdramatizar la situación, reducir las ocasiones específicas de evaluación y dar más lugar a la comunicación.

Todo se puede evaluar (sobre cualquier aspecto de la realidad se puede establecer un juicio), pero en educación no todo se debe evaluar. Hay elementos de la vida que no se evalúan. Los elementos más importantes son los que no se evalúan.

Los objetivos educativos más valiosos (provocar el deseo de aprender, de comprender y mejorar el mundo, el pensamiento crítico, la solidaridad,...) son difícilmente evaluables y, cuando se intentan evaluar, se destruyen. Porque el acto de evaluación violenta los procesos más sutiles.

En la educación obligatoria se ha de priorizar más el conocimiento del sujeto y sus procesos que la constatación de si ha conseguido un nivel determinado.

Y no perder de vista que el éxito escolar no implica el éxito educativo. ■

Este texto es una transcripción resumida de la conferencia.

Biblioteca
OMEGALFA