



# La evaluación y la construcción del éxito y del fracaso escolar

Amador Guarro Pallás

**Es común obviar el hecho de que la construcción y origen del currículum responde no sólo a planteamientos didácticos o técnicos, sino también y mucho más importante, a presupuestos de orden político o sociológico. Cada currículum es consecuente con el modelo de sociedad que lo implanta, sustenta y defiende. Y sobre todo con aquellas clases o estamentos sociales que disponen del suficiente poder para hacerlo. Esto conlleva que los modelos de evaluación que implican sean consecuentes con esos presupuestos, tanto para lo positivo como para lo que no lo es tanto.**

El currículum en general, y el correspondiente al período de escolarización obligatoria en particular, ha estado definido históricamente a partir de la concepción de la cultura y de la enseñanza de las clases dominantes; el currículum se encontraba, y aún se encuentra, bajo el control de esos grupos sociales que hacen de sus propios valores, conocimientos y de su propia relación con el conocimiento el modelo de LA CULTURA general.

Esta situación implica que el camino que ha de recorrer cada alumno para apropiarse de la cultura escolar no es exactamente el mismo, pues depende de dónde se sitúe cada uno cuando inicia el proceso de escolarización: si en la prolongación de la cultura familiar (caso del alumnado de clase alta y media), o en la lejanía de una cultura «extranjera», es decir, alejada, como es el caso del alumnado de clase baja.

Esta distancia tan desigual respecto a la cultura escolar se reproduce en una identificación desigual del éxito social en el éxito escolar; del esfuerzo personal en la apropiación de los conocimientos y destrezas escolares; de la autoestima que supone el sentimiento de pertenencia a una élite culta; etc. En la medida en que las clases más privilegiadas viven el currículo como una forma escolarizada de su cultura, la escolarización les parece una extensión «natural» de la educación familiar y el éxito escolar de sus hijos el medio más seguro de garantizar la transmisión de su herencia cultural.

El efecto de esta proximidad y de esta identificación se refuerza por el conjunto de recursos materiales y simbólicos que las clases más privilegiadas pueden poner a disposición de sus hijos: condiciones de trabajo óptimas; medios materiales (libros, ordenadores, etc.); ayuda de los padres; clases particulares; estancias en el extranjero para aprender idiomas; etc. A lo que habría que añadir la «capacidad estratégica de las familias» para eludir la trampa escolar: elección del profesorado; de los centros (privados o públicos); de superar los diferentes trámites de selección;



la capacidad de establecer relaciones con los enseñantes; de negociar la evaluación con ellos; de orientar el trabajo escolar en función de los itinerarios o momentos más rentables; conocimiento de los trámites, acreditaciones y salidas; capacidad para orientar los estudios en función de objetivos a largo plazo (visión estratégica de la escolarización); etc.

Lo que queremos explicar aquí es el doble papel que desempeña el proceso de evaluación en la confrontación entre la cultura de la escuela y el universo pluricultural de su alumnado. Por un lado, se concibe y desarrolla obviando la ausencia de equidad entre el alumnado; y, por otro, justifica las jerarquizaciones que establece la escuela para que no aparezcan como arbitrarias cuando en realidad lo son. Y precisamente por ello se convierte en un proceso tan relevante, al margen (e incluso por encima) de su importancia objetiva en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es evidente que la falta de equidad no sólo afecta al proceso evaluador. Como ya se ha expuesto en diferentes publicaciones, la ausencia de equidad está presente en todos los procesos curriculares (selección y organización de la cultura; la metodología y la evaluación). Por tanto, para evitar que el éxito y el fracaso escolar, y la potencial exclusión que implican, sean injustos y excluyentes sería necesario que la construcción de la cultura escolar se realizara desde parámetros de equidad.

El caso de la evaluación es especialmente visible porque le corresponde certificar al final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje la injusticia que se ha ido cometiendo, obviando, e incluso ocultando, la falta de equidad que se ha producido en todo el proceso y justificando, bajo una apariencia de cientificidad y de objetividad, las jerarquías que suponen las calificaciones y acreditaciones escolares.

El éxito escolar depende en última instancia de dos situaciones extremas (Perrenoud, 1990: 268):

1. Al trabajo, la aplicación, la conformidad tanto con las reglas de conducta como con los modelos de expresión y de pensamiento, que

impone la escuela. Lo que podríamos denominar «el oficio del alumno»

2. A un desarrollo intelectual y a un acervo cultural suficientes –con respecto al currículo formal del curso correspondiente– para permitir la asimilación de lo esencial de los saberes y para desempeñar un buen papel en la evaluación sin necesidad de esfuerzos inmensos.

Así, hay alumnos considerados «inteligentes» que suelen desarrollar la escolaridad sin mayores problemas, obteniendo muy buenos resultados y, habitualmente, sin esforzarse demasiado. Son los que se corresponden con la situación 2. Por otra parte, hay alumnado que tiene éxito en la escolaridad por ser «buenos, serios y trabajadores», es decir, que han aprendido muy bien el oficio de alumno (situación 1).

“...para evitar que el éxito y el fracaso escolar(...) sean injustos y excluyentes sería necesario que la construcción de la cultura escolar se realizara desde parámetros de equidad.”

Este alumnado suele obtener resultados un poco inferiores que los de los anteriores, porque es menos «brillante», aunque se suele esforzar más. Y por último, hay alumnado que no tiene éxito en

su escolarización porque ni es «inteligente» ni domina el «oficio del alumnado», y suele ser alumnado desfavorecido, vulnerable, perteneciente a clases sociales bajas, cuyos padres tienen niveles bajos de estudios (especialmente las madres) y poco interés por los estudios de sus hijos, unas condiciones materiales cercanas a, o inmersas en, la pobreza, viven en unas zonas geográficas muy desfavorecidas (suburbanas, de aluvión, sin los servicios sociales básicos de salud y vivienda, sin protección policial suficiente, con accesos muy deficientes y deteriorados, etc.), y un capital cultural muy diferente, y muy distante, del «desarrollo intelectual y del acervo cultural suficientes» para afrontar con éxito el currículo formal, lo que provoca que los aprendizajes que realizan en la escuela carezcan de significado para ellos. Además, es un alumnado que no es capaz de aprender el oficio de alumno porque no conoce ni comparte los «modelos de expresión y de pensamiento que impone la escuela», ni se conforma con sus reglas de conducta porque no las comprende y le resultan ajenas.

Estasituaciónesalaquenosreferimoscuando denunciemos la falta de equidad en la escuela, especialmente en el período de escolarización obligatoria. Pero la escuela no puede aceptarla



por muchos motivos. Destacaremos dos que nos parecen de una gran relevancia. El primero tiene que ver con el cuestionamiento de su tradición más arraigada, del núcleo duro de su gramática. Es decir, con los pilares de su cultura: una selección cultural elitista; una organización fragmentada de la cultura; una metodología expositiva y un exacerbado interés por el aprendizaje individual o competitivo, y un sistema de evaluación pensado para justificar los resultados que genera esa cultura.

El segundo se refiere a su mal entendida aplicación del principio de igualdad, heredero de la ilustración y que, en su momento supuso un

avance monumental en la justicia escolar y social. Sin embargo, la interpretación de ese principio en términos escolares no se ha ido actualizando en la medida que el currículo escolar básico (leer y escribir; las cuatro reglas aritméticas y la historia sagrada) fue desarrollándose, pasando por el currículo enciclopédico (el anterior más las ciencias sociales y naturales), hasta los currículos actuales (que como ya hemos visto en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria actuales han crecido de forma exponencial en cuanto al número de áreas, y por yuxtaposición de los nuevos conocimientos respecto a los ya existentes). Esa falta de actualización ha provocado que la igualdad se convierta en uniformidad, en una incapacidad manifiesta de la escuela para reconocer y valorar las diferencias, en un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, y, por tanto, en una escuela esencialmente injusta.

La respuesta de la escuela a esta injusticia se articula en torno a dos estrategias, que, básicamente, preservan esa tradición: la individualización del fracaso; y, la apariencia de objetividad en el establecimiento de las jerarquías. El fracaso depende de cada alumno, de sus capacidades, de sus aptitudes, de su esfuerzo, de su motivación e interés. La escuela como institución, y la cultura que ha construido para escolarizar a su alumnado, no tiene ninguna responsabilidad. Además, y como muestra del interés de la escuela por ser más equitativa y justa, se ponen en marcha políticas de apoyo pedagógico para compensar las deficiencias individuales, también medidas de diferenciación o de atención a la diversidad.

Pero en ningún caso se cuestiona la cultura de la escuela. Se sigue manteniendo la idea de que la cultura escolar es adecuada, justa, y, por tanto lo único que hay que hacer es ayudar a los alumnos con dificultades para asimilarla. Ningún cuestionamiento del elitismo y de su falta de inclusividad, del modelo especializado de organización del currículo, de las metodologías de enseñanza basadas en la transmisión del conocimiento y en el aprendizaje individual y competitivo, ni de la excelencia escolar, ni de la

construcción de unas jerarquías demasiado arbitrarias.

La segunda respuesta tiene que ver, precisamente, con la construcción de las jerarquías escolares.

La escuela, el sistema educativo, se esfuerza por demostrar que la jerarquización del alumnado, como consecuencia de la aplicación de su sistema de evaluación, es absolutamente objetiva porque está basado en modelos, estrategias e instrumentos igualmente objetivos, e incluso científicos. No podía ser de otra forma, pues de lo contrario tendría que reconocer la falta de equidad con la que actúa y la injusticia de esas jerarquizaciones. Ciertamente, la evaluación no es el único proceso injusto. Ya hemos señalado que es el currículo en su totalidad el que es injusto. A la evaluación le corresponde, en todo caso, encubrir esa injusticia o falta de equidad con la que se ha desarrollado el proceso de escolarización. También es cierto que ni la escuela, ni su proceso evaluador, crean las desigualdades que presenta su alumnado. Lo que hacen es hacerlas visibles, excesivamente visibles, certificarlas y proyectarlas socialmente. Y lo hacen con tal fuerza que el

“la evaluación debería evitar comparar a los alumnos con los demás y valorar sobre todo el progreso de cada uno; ofrecer múltiples y variadas formas de comprobar lo que se aprende”

alumnado queda marcado, etiquetado para siempre. Y lo hacen así porque creen que son objetivos y justos. Sin embargo, el proceso evaluador está plagado de arbitrariedades. Y si se demuestra que no es justo, entonces



debería de cuestionarse radicalmente la validez de sus jerarquizaciones y sus repercusiones dentro y fuera del sistema escolar. Debería ser mucho más prudente en la publicidad y en la utilización de esas jerarquizaciones. Y, sobre todo, debería esforzarse por ser más equitativo en la construcción de esas jerarquizaciones.

La arbitrariedad comienza con la relación que la escuela establece entre la enseñanza y el aprendizaje, y se le denomina la hipótesis de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje. Si admitimos que no existe una relación causal entre lo que se enseña y lo que se aprende, o lo que es lo mismo, que un proceso de enseñanza provoca diferentes procesos de aprendizaje en diferentes alumnos, estamos negando el carácter uniforme que subyace a los planteamientos más eficientistas acerca de la educación y, sobre todo, a las concepciones evaluativas que de ellos se derivan.

Así, la evaluación se convierte en la comparación de todo el alumnado con un único estándar, y la excelencia se demuestra en la medida en que el aprendizaje de cada uno coincide con ese

estándar. De tal modo que los mejores son los que reproducen ese estándar con mayor fidelidad. Este modo de concebir la evaluación (y todo el proceso de enseñanza y aprendizaje) no sólo obvia la hipótesis de causalidad, sino que desprecia cualquier diferencia, pensamiento divergente o indicio de creatividad y autonomía en el aprendizaje. ¿No resulta lamentable que un profesor desconfíe de su alumnado, pensando que ha copiado, cuando éste resuelve una situación de aprendizaje (un problema o cualquier otra actividad) mediante un proceso diferente al que él utilizó al enseñarla? La alternativa sería diseñar el proceso evaluativo de tal forma que sea capaz de captar todo lo que el alumnado ha aprendido y no sólo si ha aprendido lo que yo creo que le he enseñado y como creo que se lo he enseñado. Eso no significa admitir cualquier tipo de aprendizaje como válido, más bien reconocer que el alumnado aprende más cosas de las que el profesorado le enseña, que cada alumno tiene una forma diferente de aprender, que no sólo la escuela enseña, que el alumnado no es una tabula rasa cuando inicia su aprendizaje, que el alumnado es capaz de aprender por sí mismo, etc. Lo contrario es someter al alumnado, en este caso más creativo y divergente, a un

nuevo tipo de selección, como si la sociedad se pudiera permitir el lujo de prescindir de este tipo de ciudadanos. En suma, valorar tanto lo común como lo diferente.

Esa arbitrariedad continúa con las propias situaciones de evaluación: la finalidad con la que se evalúa, la calidad o el nivel del grupo clase con el que se va a comparar a cada alumno y en cuyo seno se fabrica la jerarquía formal, los criterios utilizados, el tipo de instrumentos utilizados, el modo de «corregir» las pruebas utilizadas, el estado en el que se encuentra el profesorado en el momento de la corrección, las expectativas de cada profesor respecto a cada alumno, el momento del curso en general, y el día y hora en particular, en el que se realiza la evaluación, etc. Todo ello hace que lo que en una situación determinada es un fracaso, en otra sea un éxito, o viceversa, sin que en realidad

tenga mucho que ver lo que el alumnado haya o no aprendido.

Para paliar esa arbitrariedad, y para ser más justa y equitativa, la evaluación debería evitar

comparar a los alumnos con los demás y valorar sobre todo el progreso de cada uno; ofrecer múltiples y variadas formas de comprobar y demostrar lo que cada alumno aprende; y por encima de todo, tener en cuenta y valorar lo que cada alumno aprende dentro y fuera de la escuela.

**Amador Guarro Pallás es catedrático de Didáctica de la Universidad de La Laguna. Es autor de diversas publicaciones en el campo de la Didáctica y específicamente en lo referente al currículum escolar.**