

## atención a la diversidad

# Calidad y discriminación evaluadora

**Miguel Ángel Essomba**

Experto en diversidad e inclusión educativa

**Cuando en el año 2000 empezamos a participar en los Informes PISA, el concepto de “calidad” educativa ya era asunto de discrepancia principal. Llevaba ya incrustado unos años en la documentación legislativa y había saltado a la arena electoral en 1996 de manera absolutamente sesgada, como arma de batalla contra la enseñanza comprensiva que se había pretendido implantar.**

POR LA MISMA SENDA TRANSCURRIERON LAS LEYES SIGUIENTES A LA LOGSE HASTA HOY, mientras los informes de la OCDE iban destacando determinadas carencias del alumnado, lo que ha valido, a medida que las alternancias políticas se han sucedido, para que todos tengan argumentos para seguir haciendo sus particulares reformas y acomodos provisionales. La gestión de la LOMCE está siendo especialmente llamativa, al instrumentar de forma burda esta información. Nadie, de todos modos, sabe explicar qué mide realmente PISA y qué debe medirse en una evaluación si lo que se pretende es una mejor calidad del sistema educativo, de modo que los destinatarios del mismo resulten beneficiados.

No dudo del éxito de este informe, fácil de leer por cualquiera al estar sus resultados simplificados al máximo. Al mismo tiempo, debiera decirse al menos que, más allá de algunos rasgos que interesan a la competitividad económica, deja fuera muchos otros de gran interés en la perspectiva de una educación integral y humanitaria. Y también debiera precisarse que de poco vale esta información de PISA al ritmo educativo de las escuelas que quieren procurar a su alumnado una riqueza educativa, y particularmente a los más débiles del sistema. En fin, a nadie debiera pasar desapercibido que las pruebas externas de PISA no favorecen la innovación educativa que pueda redundar en beneficio de todos. Entre otras cosas, porque lo que únicamente mide es cierta capacidad general para aplicar determinados conocimientos -de lectura, cálculo y científico- a problemas más o menos cotidianos, algo a lo que la escuela contribuye pero muy poco y sin que se pueda determinar exactamente en qué.

Hay otros muchos factores bastante más poderosos en ese juego de las capacidades cognitivas de un individuo. Pero si no se tiene en cuenta todo eso, y se toman literalmente los resultados que da el informe, los más perjudicados son desde luego los alumnos con más necesidades. Ello es aplicable igualmente a muchas evaluaciones y, más especialmente, a las que la LOMCE ha previsto de manera secuenciada al final de Primaria, en 3º de ESO y al final del Bachillerato, verdaderas trampas para eliminar gente y aparentar que el culpable del fracaso es el alumno, no el sistema: un despropósito. Lo que propone la LOMCE no tiene nada que ver con educar ni mejorar, sino con devaluar a los que tienen todas las cartas para ser unos fracasados. No va en la dirección de una educación inclusiva, sino en la de un darwinismo cada vez más selectivo y excluyente.

Esto no quiere decir que no deba haber evaluaciones. Todo lo contrario. Es más, no sólo las políticas educativas debieran evaluarse de continuo ante la ciudadanía, sino muchísimas otras que afectan a la calidad de la vida cotidiana. Reconozcamos, eso sí, que no es fácil, porque hay muchos elementos implicados en un proceso serio de evaluación, empezando por entender que no se trata solamente

de resultados académicos -asunto de peculiar dificultad evaluadora- y que necesariamente obliga a explicar qué educación se quiere, para evidenciar el referente hacia el que orientar el ejercicio evaluador. Ello, por tanto, hace imprescindible de entrada un mínimo consenso acerca del qué y cómo evaluar. En todo caso, un planteamiento coherente de una evaluación que quiera mejorar el sistema escolar -o, más concretamente, la dinámica educadora de un centro educativo-, no se resuelve rápidamente con un ejercicio de lápiz y papel acerca de determinados estándares cognitivos. Es bastante más complejo porque requiere cercanía a los alumnos, criterios cualitativos y transversalidad de actuaciones en que han de estar implicados otros componentes de la comunidad educativa y de su entorno sociológico. Pero, sobre todo, necesita dar por entendido que lo que queremos es mejorar los aprendizajes del alumnado.

A mi modo de ver, la UNESCO tiene más claro que la OCDE cuáles son los ingredientes que debe tener una buena educación para el mundo globalizado actual. Y ese, estimo, debe ser el marco de referencia a tener en cuenta, tanto para una educación de calidad como para su periódica evaluación, de modo que los sistemas o las actuaciones en los centros de enseñanza no resulten discriminatorios. Las señaló Delors ya en 2006: aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir -hoy, no hace un siglo-. Es sobre esta base que debiera construirse el sistema de evaluación pertinente y necesario, tanto para ver los puntos fuertes como los débiles que tengamos. Y es también a partir de ahí cómo tiene sentido diseñar algo que urge modificar: las políticas de selección, formación inicial y permanente del profesorado y los equipos directivos de los centros. E igualmente, debería servir para revisar los currículums escolares, los criterios de funcionamiento interno de los centros en cuanto a metodologías, espacios y horarios o cualquier otro elemento que pueda distorsionar o enriquecer la educación. Y, por supuesto, para establecer los recursos necesarios para el buen fin, y no olvidar aspectos colaterales tan relevantes como el tiempo libre, los medios de comunicación, los ámbitos culturales y, desde luego, las cuestiones implícitas de conciliación familiar.

**Lo que propone la LOMCE no tiene nada que ver con educar ni mejorar, sino con devaluar a los que tienen todas las cartas para ser unos fracasados**