

¿Evaluación? No, gracias, calificación

Según el autor, la palabra evaluación se ha puesto de moda administrativa y socialmente. No es que sea nueva, sino que se está convirtiendo en una especie de camuflaje que se utiliza como singular sinónimo de otras más clásicas en el sistema educativo, como examen, control, prueba, nota, calificación ... Así pues, lo que debería suponer una ruptura conceptual conducente a una acción renovada en el ámbito de la indagación de lo que sucede en la práctica educativa, está perdiendo su significación más profunda, contagiándose en sustancia y en forma de los antiguos conceptos y actuaciones a los que pretendía superar.

Juan Delval *

Educación Infantil,
proyectos de trabajo

En la última década, muchos profesionales preocupados por las rutinas medidoras de nuestros centros educativos hemos intentado transmitir el mensaje de que, como reitera Juan Manuel Álvarez (1987), precisamente donde los números no llegan comienza la evaluación. Esto ha dado algún fruto mientras hemos trabajado y pensado en claves de EGB, con maestros y maestras que, salvando las diferencias de enfoques profesionales-ideológicos que coexisten en este nivel de la enseñanza, poseen un denominador común: se autoconsideran y/o se admite socialmente que son educadores.

La cuestión se complica cuando, al ampliarse la Educación Obligatoria, se intenta insertar en los institutos la filosofía y la praxis de lo que significan, por separado y unidos, los términos educación y obligatoria. Cosa que ha de llevarse a cabo en un sistema social y educativo con una historia y experiencia en sentido inverso (de instrucción y propedéutico), con unos profesionales que, como a menudo puede oírseles decir, son y se les ha preparado para ser en-

señantes y no para educadores. Expresión que en el terreno de la evaluación de los alumnos y alumnas puede traducirse como: «Estoy capacitado para medir los conocimientos (conceptos disciplinares) que poseen los estudiantes sobre mi asignatura, mas no me pidan otra cosa».

Los principios y recomendaciones legales, que se han ido publicando espaciadamente desde la LOGSE hasta los decretos de evaluación¹ (y otras directrices) del MEC y de las Comunidades Autónomas, siguen un proceso de calidad descendente: desde un enfoque amplio formati-

el camino inverso de la, frase de Juan Manuel Álvarez mencionada anteriormente; es decir cuando concluyo el proceso evaluativo, ¿cómo consigo llegar hasta la calificación (obligación legal de convertir la evaluación en nota), sin distorsionar (o traicionar) la dimensión educativa de mi acción docente y evaluadora?

La paulatina puesta en marcha de la ESO ha hecho entrar en claras contradicciones al profesorado de Enseñanzas Medias y ha abierto un vivo debate en torno al tema de la evaluación, provocado, en muchos casos, más por la desorientación ante la ausencia de normas concretas

**«Todo sistema precisa contar con
información relevante»**

vo-cualitativo hacia una concreción restringida y sumativo-cuantificadora que, en mi opinión, acabará reforzando la tradicional mentalidad y formación medidora del sector mayoritario del profesorado de Enseñanzas Medias. Así que el asunto que preocupa en estos momentos a los profesores y profesoras innovadores de Secundaria es cómo andar

para aplicar, que por inquietudes innovadoras sobre este asunto.

No obstante, los profesionales de la educación hemos de recordar que la explicación de los devaneos del desarrollo legislativo es simple y antigua: en nuestra sociedad conviven variedad de intereses, muchos contrapuestos, y el sistema educativo no es una excepción, sino un elemento

activo en el dilema reproducción/liberación social. Por lo tanto, nunca podremos esperar un consenso (explícito y tácito) respecto al papel de las enseñanzas en la construcción de nuestra sociedad y, consecuentemente, en las funciones que ha de desempeñar la evaluación de los alumnos en ese tándem. Así pues, la convivencia de la evaluación y de la calificación en los niveles obligatorios del sistema educativo se justifica porque ambas cumplen una serie de funciones, a menudo contradictorias e invisibles, por imperativo del enfrentamiento entre propuestas socioeducativas renovadoras y la ideología competitiva hegemónica de la sociedad actual.

Así las cosas, un problema prioritario de la didáctica debe ser, a mi forma de ver, desarrollar un aparato conceptual que permita comprender y explicar la situación, con el fin de orientar la acción evaluadora en las nuevas Enseñanzas Obligatorias. En esa línea, lo que pretendo en este artículo es analizar las funciones que hoy desempeña la evaluación en las Enseñanzas Medias y evidenciar sus posibles contradicciones con la pretendida reconversión de un sistema dirigido a la instrucción elitista (propedéutico) en uno enfocado hacia una educación universalizada (Para todos los ciudadanos y ciudadanas).

En principio, podemos convenir que la evaluación de los alumnos se justifica por la necesidad de ofrecer información interna (intra-aula) y externa de los procesos que se desarrollan en las aulas y centros educativos. La primera de las dos vertientes cumple, esencialmente, una finalidad retroalimentadora, mientras que la segunda realiza una función de notificación y certificación social. Esta última dimensión es el factor que más peso tiene en la transformación de la evaluación en calificación, de tal forma que el binomio evaluación formativa/sumativa es interpretada por numerosos profesores y profesoras (y así se presenta sutilmente por los legisladores y algunos teóricos) como información para andar por casa, la primera, versus calificación, o sea lo importante, lo que cuenta, la segunda.

■ Información intra-aula

Todo sistema precisa contar con información relevante que lo retroalimente, permitiéndole una reorientación racionalizada (Pérez Gómez, 1988). Tratándose de procesos de enseñanza-aprendizaje, su evaluación habría de cumplir dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al

mismos, pero, sobre todo, estamos desaprovechando el potencial didáctico que la evaluación tiene para el profesor o profesora, si la entendiésemos como «el momento de buscar los datos que ayuden a decidir si la estrategia metodológica desarrollada es adecuada o no, o en qué medida lo es, para guiar un proceso de enseñanza que encauce, provoque y configure un proceso de aprendizaje»

«La nota ofrecida a un alumno o alumna sin más no tiene ningún valor didáctico ni educativo»

alumno para ayudarle a progresar en su autoaprendizaje (Gimeno Sacristán, 1993).

En esa línea, evidentemente, una de las funciones irrenunciables de la evaluación será la de verificar los aprendizajes de los alumnos. Y, por supuesto, la totalidad de los profesores afirmarán que ésta es la finalidad esencial de sus evaluaciones. La duda surge al indagar qué se verifica y con qué objetivo.

Por ejemplo, si reviso una tarea, pregunto en clase, dialogo con los estudiantes acerca de sus trabajos, realizo una prueba o examen, etc., y no obtengo respuestas o resultados satisfactorios, ¿me planteo que tal vez dicho trabajo o examen no se correspondía con lo tratado en clase, reflexiono sobre la metodología empleada, analizo las causas de ese fracaso, etc.? O, por el contrario, ¿me limito a culpar a los alumnos y alumnas acusándoles de poco trabajadores, al medio social en el que habitan, a la despreocupación de los padres, a la juventud de hoy, o tópicos similares? Es decir, ¿profundizo en las razones de los hechos o me dedico a buscar un chivo expiatorio que tranquilice mi conciencia profesional?

Si nos limitamos a la segunda parte de la disyuntiva, posiblemente, nos estemos engañando a nosotros

je que desemboque en la obtención de unos resultados de aprendizaje previamente propuestos» (Gimeno Sacristán, 1993). Así pues, la verificación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas debe ir inseparablemente ligada a la validación de la acción docente.

En este sentido, las correcciones de los trabajos, los exámenes, pruebas, entrevistas, observaciones y demás instrumentos de recogida de datos no deben entenderse como simples acumuladores de información para calificar, sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas. Ahora bien, esto requiere estar dispuestos a flexibilizar la labor educativa, o sea, a adaptar la acción didáctica a la situación individual y grupal de la clase; porque los profesores que siguen al pie de la letra el libro de texto, o una programación previa, o sus propios apuntes año tras año, no necesitan tanta información.

La verificación de la validez de la metodología puesta en marcha tiene como finalidad reconducir los procesos didácticos del aula. Procesos que, obviamente, implican al profesorado y al alumnado, por lo que ambos deben aprender de la evaluación, de tal forma que si al primero

le es útil para reconducir sus estrategias de enseñanza, al segundo debe proporcionarle información que le ayude a orientarse y progresar en su autoaprendizaje.

Por ello, la nota ofrecida a un alumno o alumna sin más no tiene ningún valor didáctico ni educativo. Y si es negativa, a menudo, lo que se consigue es desorientarlos, desmoralizarlos y crearles complejos y ansiedades. Discutir con ellos cuestiones como su participación en clase, su interrelación con los compañeros y con el profesor, su interés ante la materia de estudio, la metodología empleada por el profesor, las posibilidades de reorientación de sus métodos de trabajo y estudio, los criterios de evaluación y su interpretación en esa tarea concreta, etc..., es poner en sus manos herramientas conceptuales con las que de trabajo que le facilitan la asunción del papel de aprendiz. El análisis

de lo que estamos haciendo, ni de qué manera podemos aprovechar el esfuerzo realizado. Actuamos hegemónicos por un pensamiento profesional y social y por unas costumbres que nos inclinan hacia una actitud calificadora que nos impide alcanzar a comprender las dimensiones educativas de la evaluación y aprovechar su potencial didáctico para la mejora de la vida cotidiana de nuestras aulas y centros, y para potenciar la autonomía intelectual de los alumnos y alumnas.

Es imprescindible, si pretendemos cambiar el rumbo, desburocratizar y convertir la evaluación en un diálogo constante interpersonal con una clara intencionalidad de mejora del sistema, del grupo y de los individuos.

Por lo tanto, en mi opinión, la información interna (en el aula) no sólo no justifica la calificación, puesto que existe la posibilidad real de in-

necesidad de informar a las familias y a la sociedad de los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Pero detrás de ello existen poderosas razones socio-político-económicas menos aireadas.

La información sobre la situación escolar de los escolares es un derecho de la familia y una obligación legal de los centros educativos. El profesorado ha de cumplir este precepto. No obstante, hemos de preguntarnos por la forma y naturaleza de esa información y si es suficiente con comunicarles las calificaciones.

Si los padres y madres son sujetos activos en la educación de los chicos y chicas, es preciso que cuenten con información veraz y suficiente para que puedan comprender lo que pasa en la vida académica de éstos; de otra forma, es imposible que participen eficazmente. Ellos no siempre saben muy bien a qué atenerse y precisan, también, ser orientados. El interrogante, pues, surge en torno a la validez de la información que ofrecen las calificaciones para dicha orientación e implicación en los procesos educativos de sus hijos e hijas: ¿puede considerarse información relevante desde el punto de vista educativo lo reflejado en los boletines en forma de notas? Todos sabemos que no. Para un intercambio significativo y eficaz de información podemos encontrar otros métodos y medios más idóneos; por ejemplo, organizar sesiones informativas periódicas, individualmente o por grupos, según problemáticas y asuntos a tratar; entrevistas programadas u horas de visita con cita previa; informes escritos descriptivos, explicativos y valorativos...

Así pues, el derecho y el deber de los padres y madres a ser informados y a colaborar en la enseñanza de sus hijos e hijas no justifica el reduccionismo de la evaluación a la calificación, sino que, por el contrario, ésta limita y soslaya la información relevante, fluida y de calidad, necesaria para ese menester.

La calificación se justifica también, y especialmente, por la necesidad de informar a la sociedad sobre las adquisiciones y/o aprendizajes (niveles) de los estudiantes. Aquí tomamos con el problema de la acreditación, siendo éste un asunto de

«Hay que desburocratizar la evolución y convertirla en un diálogo constante»

sis conjunto (profesor-alumno) de las circunstancias académicas y extraacadémicas que han llevado a los resultados obtenidos y de los procesos desarrollados es una fórmula eficaz para ponerlos en disposición de desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.

No es ésta la tónica imperante en nuestras prácticas evaluadoras, sino que, a menudo, actuamos como si fuésemos sujetos externos y desconocedores del sistema, como si realizásemos evaluaciones a individuos desconocidos, anónimos, sobre los que no pudiésemos intervenir e influir. Así es imposible aprovechar la capacidad que la evaluación tiene para reconducir nuestra intervención educativa. La fuerza de la costumbre de viejas formas de actuación nos arrastra hacia la rutina sin que, normalmente, nos paremos, ni tan siquiera, a pensar para qué hace-

tercomunicación directa y de valoración conjunta y continua entre los elementos personales implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que por el contrario, la obligación legal de emitir notas interfiere, en gran parte, los procesos de análisis y diálogo interpersonales ya que, abierta o latente, la calificación subyace como mediadora distorsionante de la deliberación.

■ Información externa

El sistema educativo, de hecho, casi lo único que ha pedido tradicionalmente al profesorado, y sin duda la exigencia más contundente, es que haga constar en un documento oficial (libros o actas de evaluación) las notas que los y las estudiantes han alcanzado a final del curso. Esta obligación (que supone la transformación de la evaluación en calificación) se justifica, explícitamente, por la

gran trascendencia sociopolítica. En principio, parece lógico y deseable que todo joven reciba una certificación académica que le acredite su paso por el sistema educativo y su aprovechamiento dentro de éste. Esta cuestión referida a Enseñanzas no Obligatorias tiene poco que discutir. Lo que sucede es que aquí estamos hablando de Educación Obligatoria, aquella que tienen el derecho y la obligación de recibir todos los ciudadanos y ciudadanas de un país; por lo tanto, es, cuanto menos, dudoso el que deban marcarse diferencias de acreditación entre los jóvenes alumnos.

Se argumenta que la LOGSE ha acabado con la bifurcación clásica de titulaciones en la Educación Básica, pues ya no existirá un Certificado de Escolarización y otro de Graduado Escolar. Esto, sin dejar de ser cierto, es una verdad a medias, puesto que al terminar la ESO unos chicos recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria y otros no. Luego, la división pervive, aunque dos años más tarde y matizada. Algunos, tal vez ingenuamente, seguir preguntándonos cómo, si la enseñanza es obligatoria, puede ser al mismo tiempo discriminatoria en cuanto a titulaciones. ¿No se podría expedir a todos los estudiantes una certificación común al final de dicha etapa? Sin esa presión, posiblemente, podríamos convencer a muchos enseñantes para que rompan con viejas rutinas medidoras, cambien su pensamiento sobre el asunto y asuman la verdadera dimensión y papel que la evaluación ha de tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la de reorientarlos, reconducirlos, la de reorientarlos, reconducirlos, retroalimentar la acción docente y discente...

Esto, hoy, es una utopía (a la que, en mi opinión, no hemos de renunciar), pues, a pesar de discursos contrarios, el sistema educativo tiene asignada la función de situar a los individuos en diferentes puntos de partida. Cosa que era evidente y explícita en las Enseñanzas Medias, pero que no concuerda con la filosofía ni las intenciones proclamadas para la Educación Obligatoria.

La sociedad encarga una tarea poco educativa al sistema escolar y, por tanto, a los centros de enseñanza: la

selección y clasificación social de los alumnos (Lerena, 1983). Como dice Gimeno (1993), «la complejidad que ha ido adquiriendo el sistema productivo con una especialización creciente, junto al papel propedéutico para la incardinación social que se le concede al sistema educativo,

profesional, sino social y ética.

Estas funciones, unas explícitas y otras invisibles, obligan a los docentes a desempeñar una especie de papel psicótico o de desdoblamiento profesional, ya que ejercen, al mismo tiempo, de educadores-amigos y de jueces (a veces vistos como in-

«Bastantes docentes utilizan los exámenes o pruebas de evaluación para castigar la actuación de los alumnos y alumnas»

ha obligado a éste a controlar la calidad de los sujetos que pasan desde él al sistema de producción».

Esta tarea de clasificación se desarrolla en dos niveles interrelacionados. Por un lado, internamente, en el sistema educativo, dirigiendo a los jóvenes hacia niveles y campos de estudios determinados en función de su éxito escolar o de la calidad de sus calificaciones. Por otro, externamente, ya que los caminos entre los que se han visto obligados a elegir determinarán, en gran medida, sus oportunidades académicas y laborales, su profesión, su clase social y, en definitiva, su vida actual y futura.

No es, por supuesto, la evaluación-calificación el único instrumento que la sociedad pone en funcionamiento para la selección y clasificación de las personas. Influyen factores escolares y extraescolares, socioeconómicos y psicológicos, externos e internos al individuo. Pero sí es uno de los más significativos dentro del sistema educativo y social, y el que sanciona (sella y rubrica) el resultado final de los procesos de enseñanza (Santos Guerra, 1994). Al ser el profesor el responsable de diseñar y ejecutar los planes de intervención en el aula y las pruebas e instrumentos de evaluación, así como de sancionarlos y certificarlos, adquiere, ineludiblemente, un papel primordial en ese proceso selectivo. Ello le supone una gran responsabilidad no sólo

quisidores) de sus alumnos. A pesar de esto, el profesorado de Enseñanzas Medias (tampoco otro) no se caracteriza, precisamente, por oponerse a los sistemas más puros y duros de calificación. Su preocupación esencial, en la mayoría de los casos, está en cómo no perder el poder que ésta le otorga. Es decir, que, indagando sobre este tema, lo que se evidencia es el temor de los profesores y profesoras a no encontrar armas alternativas para dominar sus clases, si se les arrebatara la única que creen poseer: las notas (o más claramente, la facultad de suspender).

Y es que los enseñantes, en general, aprovechamos estas circunstancias y hacemos cumplir a la calificación una serie de funciones gratuitamente añadidas, que degradan el potencial didáctico de la evaluación y distorsionan, más gravemente aún, los procesos educativos, al emplearla con diversas finalidades:

Coercitiva. La calificación, por el poder que da a los docentes sobre los alumnos, puede y, a veces, suele ser empleada como un elemento o forma de presión para obligarles a un comportamiento acorde con la finalidad pretendida por los profesores y por el centro de enseñanza; por ejemplo, forzarles a un ritmo determinado de trabajo, a respetar las normas de funcionamiento de la clase o del centro, a repasar ciertos temas, etc. Frases como «les pongo frecuentemente pequeños exámenes a mis alumnos porque es la úni-

ca manera de que estudien los apuntes» son corrientes entre el profesorado. El preguntarnos por el interés que nuestra materia y la forma de trabajo que desarrollamos en el aula despierta en los chicos y chicas es un buen ejercicio de reflexión didáctica y, tal vez, de modestia y ética profesional. No quiero decir con esto que sólo hayan de evaluarse los conocimientos conceptuales separados de las actitudes. Por el contrario, en la Enseñanza Obligatoria son más importantes éstas que aquéllos, pero esto debe estar perfectamente claro y explicitado para los estudiantes, de forma que no E vean tropelía en la actuación del profesor o profesora. Es más perjudicial la arbitrariedad al evaluar, que los mismos contenidos de la evaluación (evaluar para cazar).

- Punitiva. Bastantes docentes utilizan los exámenes o pruebas de evaluación para castigar la actuación de los alumnos y alumnas. Emplean diversas argucias (elaborar pruebas más difíciles o en momentos más inadecuados o menos apetecibles para los estudiantes, preguntas rebuscadas, etc.), a modo de pequeñas venganzas o lecciones ocasionales: «¡Para que aprendan!», aunque no se sabe qué. En Primaria y en los primeros años de Secundaria es relativamente frecuente amenazar a los escolares con un control o examen si no se callan, si no se portan bien o si no Estudian más. La utilización de la evaluación con miras punitivas, además de ser poco efectiva didácticamente, confunde a los jóvenes con respecto a lo que es significativo para su aprendizaje y a las prioridades e intenciones de los profesores y profesoras.

- Defensiva-ofensiva. No se evidencia como una práctica generalizada, pero tampoco excepcional, el que algunos docentes manifiesten un interés especial por demostrar y convencer a sus nuevos alumnos y, a veces, a los padres y madres, de que la enseñanza recibida hasta ese momento sobre su materia ha sido deficiente. El profesor de Secundaria infravalora al de Primaria y el de Facultad al de Medias. En el mismo nivel educativo también suele darse esta costumbre descalificadora entre colegas de distintos cursos: «Con el nivel que traéis ¡cómo queréis aprobar!, ¿qué os han enseñando en ...

¿». Aparte del rigor y veracidad de las alusiones o comentarios, los enseñantes que así actúan se esfuerzan en descubrir lagunas en el conocimiento de los estudiantes para atacar a otros estamentos o personas del sistema educativo. De esta forma, esperan alcanzar una buena posición de autoridad académica, forzar a los estudiantes a trabajar más, ocultar su incompetencia profesional u otras cuestiones menos confesables. Aparte de la dimensión ética de este comportamiento, didácticamente es una estrategia errónea y negativa porque suele provocar jóvenes infravaloración personal, quiebra de su

autoconcepto y desconfianza en el profesorado en general.

Otro uso de tipo ofensivo-defensivo de la evaluación de los estudiantes, menos extendido, consiste en realizar una especie de diagnóstico precavido, que no preventivo. He encontrado, en bastantes ocasiones, docentes que tienen la costumbre de realizar algunas pruebas al principio de curso, no con la sana intención de programar su materia adecuándola al nivel de conocimientos y de maduración alcanza. por sus nuevos alumnos y alumnas (lo que, por otra parte, constituye una de las funciones primordiales de la evaluación), sino pensando en dejar constancia escrita de «cómo vienen» (es decir, lo poco que saben ...), por si precisan demostrar su labor: «Yo cada año, al empezar el curso, les hago un examen de la materia a mis alumnos y lo guardo para dejar por escrito lo que sabían cuando llegaron... por si acaso ... ». Los efectos secundarios son evidentes, por ejemplo, se enseña a los jóvenes a desconfiar por sistema.

- De patentización de quién posee la autoridad, de que su materia o disciplina es muy importante, de

que puede imponer y hay que aceptar sus normas de comportamiento, sus ritmos de trabajo, su concepción sobre lo importante, sus criterios de evaluación, etc.

En ciertas ocasiones, puede llegarse hasta posiciones que rayan en el despotismo, sin analizar la consecuencias de ciertas actitudes y actuaciones. Por ejemplo, me he encontrado con casos como los siguientes: una profesora de Inglés suspende medio parcial (trimestral) a una alumna que termina segundo ciclo de FP, aunque en las demás materias tiene una media de notable, y hace caso omiso de las opi-

«Modificar la cultura evaluadora del sistema de enseñanza implica la ruptura de las concepciones profesionales y educativas de los y las docentes»

niones de sus colegas. La explicación de la profesora en la entrevista con el investigador fue ésta: «No puedo ser injusta con los demás alumnos». O el de un alumno de BUP que, al obtener buenas notas en todas las materias menos en una, cuando el profesor lo llama y le pregunta (a instancias de la de tutora) por qué su asignatura la lleva tan floja, él, con la sinceridad propia de la adolescencia, le dice: «Ahora me doy cuenta que no la tenía que haber cogido como optativo, porque no me gusta», y la profesora le replica: «Espabila, que no apruebas». Le suspendió porque «le faltaban dos décimas». La razón dada por la profesora en la entrevista es que ella no puede «hacer excepciones, no hubiese sido justo aprobarlo, pues siempre he suspendido al que no llega al 5». Sería interesante indagar en el concepto de justicia que se transmite a estos alumnos y alumnas.

En conclusión

La prevalencia de la calificación y su supremacía sobre la evaluación obedece, más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos, pero también gremiales,

no explicitados públicamente. El sistema presiona al profesorado, más para que califique y seleccione que para que eduque, haciéndole desempeñar al mismo tiempo el papel de amigo-educador y de juez-sanccionador, con las contradicciones que la simultaneidad de ambos provocan en la práctica docente cotidiana. No obstante, a pesar de las críticas lanzadas a la Administración por este asunto, muchos profesores y profesoras comparten el interés por la supervivencia de la calificación, de tal forma que, lejos de trabajar por superarla, tras muchas quejas se esconde el pánico a perderla y la pretensión de potenciarla.

Si no nos mantenemos vigilantes, podemos caer en la trampa de, aun inconscientemente, pensar o actuar como si la responsabilidad de evaluar fuese nuestra y la de aprender de los alumnos y alumnas, disociando los elementos del sistema y perdiendo de vista su interrelación y globalidad, distanciándonos paulatinamente de nuestra función educadora y aproximándonos peligrosamente a la de juez de los jóvenes.

Los profesores y profesoras nos vemos obligados a vivir y convivir con estas y otras contradicciones, fruto tanto del sistema como de rutinas profesionales históricas; sin embargo, si aspiramos a conocer y comprender el terreno por el que nos movemos, hemos de enfrentarnos a ello de una forma abierta y crítica. En el ámbito de la evaluación, al menos, habríamos de reflexionar individual y colectivamente sobre lo que tiene de educativo cada una de

las funciones señaladas (y de otras que aquí se han omitido): cuál es su valor didáctico, qué papel representan en la vida del aula, qué efectos secundarios provocan, etcétera. Ahora bien, no se pueden cambiar los modos de evaluar si no cambiamos los de enseñar, y no se cambiarán éstos si no evolucionamos en nuestras concepciones educativas y sociales.

Dicho de otra forma, modificar la cultura evaluadora del sistema de enseñanza implica la ruptura de las concepciones profesionales y educativas de los docentes, pero, sobre todo, significa comenzar a reestructurar el concepto de relaciones sociales y de sociedad que queremos para el futuro. Y, evidentemente, - a esto no todos estamos dispuestos. No puede extrañarnos, pues, que ciertos sectores económicos, políticos, sociales y profesionales intenten reforzar y parapetarse detrás del muro de la calificación, unos por intereses ocultos, otros por desidia profesional.

***Juan Fernández Sierra** pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

Notas

1. Es aconsejable ver, además de las normativas legales, los interesantes trabajos de Juan Manuel Álvarez Méndez sobre evaluación de alumnos, por ejemplo, «La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español», en Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994): Teoría y desarrollo del currículum, Archidona (Málaga): Aljibe. O bien, «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», Cuadernos de Pedagogía, 219, noviembre, pp. 28-32.

PARA SABER MÁS

- Álvarez Méndez, J.M. (1993):** «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», Cuadernos de Pedagogía, 219, noviembre, pp. 28-32.
- **(1994):** «La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español», en Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994): Teoría y desarrollo del currículum, Archidona Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (1994):** «La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación», en Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994): Teoría y desarrollo del currículum, Archidona (Málaga): Aljibe.
- Gimeno Sacristán, J. (1993):** «La evaluación de la enseñanza», en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I.: Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata.
- Lerena Arleson, C. (1983):** Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea, Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A.I. (1988):** Currículum y enseñanza: análisis de componentes, Málaga. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M.Á. (1994):** La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Archidona (Málaga): Aljibe.