

Paradigma, currículo y evaluación en relación con la LOMCE

(Alicia Alonso Gil 2015)

Uno de los elementos de todo currículo es la evaluación y el concepto que de ella se desprende refleja en buena medida las ideas, declaradas o subyacentes, del mismo. Estas responden a las concepciones filosóficas, políticas, económicas y antropológicas, entre otras, que quienes lo inspiran y quienes lo redactan tienen acerca de la educación y los fines que le atribuyen, incluyen su concepto de ser humano y los valores que deben o no afectar a su vida y condicionarle en sus relaciones con sus semejantes y con el mundo en que vive.

En el currículo que se selecciona y que se ofrece a la sociedad a través de una Ley, y de la documentación que la desarrolla, se hayan insertadas las concepciones de quienes detentan el poder. Una ley de educación nunca es neutral y ésta menos que ninguna. Cabe en relación con ella, identificar **al servicio de qué intereses** declarados o encubiertos se hayan esos planteamientos, ¿los de todos y todas?, ¿los de un grupo?, ¿los de distintos poderes, en especial los económicos?. En general, persigue desarrollar y mantener un status económico-social que se presenta injusto, el del neoliberalismo que, para perpetuarse reproduce selectivamente la cultura predominante según sus propios criterios. Persigue garantizar su hegemonía y la no resistencia de quienes, en inferioridad de condiciones socio-económico-ambientales y siendo un elemento clave para que pueda funcionar el sistema, se excluyen en aras a lograr sus teóricos beneficios. En este contexto las evaluaciones externas son un elemento clave, tanto las que produce el propio sistema como las que vienen marcadas por poderes económicos que llevan años dictando esos objetivos de la "economía basada en el conocimiento", los que actualmente condicionan los sistemas educativos en detrimento de La UNESCO, organismo internacional de educación que ha perdido absolutamente su protagonismo. Hay que decir que a ellos se plegó también la anterior Ley de Educación, la LOE, aunque en una interpretación más suave que actualmente se propugna.

Para contextualizar el criterio evaluador de la actual ley es preciso contemplar distintas tendencias pedagógicas que, históricamente, pueden resumirse en **dos posturas**. Éstas han intentado, desde el punto de vista educativo, dar respuesta a sus respectivas visiones de la vida y de la función que en ella ha de desempeñar el ser humano.

A pesar de que la actual ley, máxime siendo de calidad, no goza de la misma en cuanto al rigor científico mínimo necesario para adscribirse metodológica, técnica y científicamente a ninguna, pueden reconocerse tintes suficientes como para vincularla con las ideas y concepciones de una de ellas. Los siguientes referentes pueden ser de ayuda a la hora de encauzar el análisis, la crítica y las propuestas para el cambio que nos planteamos respecto a la LOMCE, en concreto, a su concepción de la evaluación y a las consecuencias derivadas de la misma; véase, la destrucción de la Escuela Pública, el centralismo exacerbado y la exclusión del Sistema educativo de los menos favorecidos y de todo elemento creador, diferenciador, crítico o renovador.

Volviendo a las concepciones pedagógicas planteadas y que nos sirven como referente del análisis, se expone en primer lugar la síntesis de la más próxima a la LOMCE:

Es conocida como **técnica, eficientista o tecnológica**. Quienes la concibieron y quienes la defienden han intentado reducir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a variables directas y observables de causa-efecto. Éstas deben ser fácilmente cuantificables, por lo que han de eliminarse aquellos aspectos "conflictivos" que, como las características diferenciales o las emociones, pongan en riesgo, a la hora de evaluar los resultados, que no los procesos, el beneficio buscado en relación con el coste-rendimiento.

Gracias a su atrevimiento, pueden llegar a conclusiones que generalizan, pueden intentar obviar lo que no interesa y diseñar modelos "perfectos", uniformemente aplicables, al estilo del "Mundo Feliz" de Huxley. Otra cuestión es que en ellos estén contempladas las necesidades de la comunidad escolar y su situación en entornos concretos, especialmente las de cualquier elemento de diversidad, las que marcan la riqueza plural de los individuos.

La otra, corriente, conocida como **sociocrítica o ética**, asume la carga que representa la incertidumbre, lo mudable, la diversidad de variables a integrar y, en definitiva, la riqueza del acto por excelencia al que va a servir el currículum, es decir, la acción educativa situada que se reconoce y se defiende. En ella la enseñanza y el aprendizaje aceptan y estudian su carácter contingente, de principios no universales, en un intento de dar una respuesta real a las necesidades, intereses y posibilidades de la comunidad escolar, en sus protagonistas concretos, impregnándola de una preocupación fundamental por la actuación ética, sostenible y emancipadora.

Los primeros abogan por un modelo puro que no necesita la realidad, más bien le perjudica, para construirse. Es por ello un paradigma apriorístico que pretende ser objetivo. Quienes lo defienden justifican su construcción desde el mundo de lo abstracto y su pretensión de ajustar a él la realidad sobre la que se aplica. Para ello valoran el rendimiento midiendo, sopesando y excluyendo cualquier variable que perjudique el modelo.

Cuando el currículo oficial se inscribe en este paradigma, no sólo es prescriptivo, sino que busca la homogeneización y actúa mediante un intervencionismo total de "expertos y expertas", de quienes detentan el poder. Desde ahí se determina lo que quienes están en la "práctica" han de hacer, con quienes no se cuenta para proyectar y definir, es decir lo que han de llevar a cabo para enseñar-instruir a quienes lo "reciben": el alumnado.

Dentro de este modelo se inscribió la **Ley General de Educación del 70** que, a pesar de ello y frente al total erial educativo que significaron los años de la Dictadura franquista, aportó al menos una definición científico-didáctica de la práctica educativa, circunstancia de la que carecer la actual LOMCE.

En este modelo se definen como protagonistas prioritarios objetivos al servicio de una pretendida eficiencia, la que contempla la menor inversión para obtener el mayor rendimiento posible en relación con indicadores de calidad cuantificables establecidos al servicio del grupo dominante.

Prioriza, como contenidos, aprendizajes conceptuales y técnicos y el saber que transmite es instructivo, reproductivo, parcelado y acumulativo. Así se concluye la linealidad entre lo diseñado y la respuesta esperada y se elimina cualquier "obstáculo" que, como el factor humano-ambiental, pueda alterar las previsiones. Parte pues de una filosofía empírica, de una sociología pragmática y utilitaria, de una psicología conductista y se concreta en una pedagogía operativa. En la actualidad traduce los intereses del neoliberalismo económico.

Un currículo desde esta perspectiva cuida muy especialmente los elementos que lo componen y la definición, orden sucesivo y gradación de pasos a dar para construirlo. Rodríguez Diéguez es, entre otros y otras, un ejemplo de este paradigma en nuestro país.

El instrumento que garantiza lo adecuado de este diseño es la evaluación excluyente y meritocrática. Su función principal es el control selectivo de calidad economicista. Los intereses que subyacen están en la "objetiva" acreditación del producto resultante, en función de las

necesidades del mercado laboral con el que están en consonancia y que, en la actualidad, no es sino una manifestación de la economía de la globalización al servicio de unos pocos y en detrimento de la mayoría.

Los segundos abogan por un modelo creativo y adaptable, al tiempo que realista. Éste surge como fruto de análisis sucesivos de esa realidad multivariable y multifuncional que se percibe y vive en la acción. Es un modelo interactivo que la refleja al estudiar y reflexionar sobre ella desde la intersubjetividad, que la intenta optimizar en respuesta a las necesidades de todos y todas desde una perspectiva emancipadora. En ello se basan sus referentes de calidad cuyo carácter es preferentemente cualitativo.

Un exponente de esta corriente en nuestro país, en cuanto a la legislación educativa, fue la **LODE de 1985** y sus artífices fueron Gimeno Sacristán y Ángel Pérez. Desde él se acepta y defiende la contingencia y singularidad del proceso educativo, reconociéndose la importancia y autoridad de sus protagonistas.

Cuando el currículo oficial se inscribe en este paradigma no prescribe objetivos en términos de producto, sino que articula "principios de procedimiento" que traducen las intencionalidades educativas. Es pues orientativo, por lo que da pautas o guías para que las prácticas puedan ser definidas colaborativa y democráticamente por docente y alumnado, incorporando las aportaciones de las familias y de los agentes sociales en un mundo que pretende sostenible. Propicia así que haya tantas contextualizaciones curriculares como comunidades escolares concretas y confía en la responsabilidad y el trabajo en equipo de sus miembros para su diseño y desarrollo práctico. El producto es intersubjetivo, un currículum interactivo, entendido como una "*estrategia para la renovación pedagógica*", como afirma Martínez Bonafé, un proyecto que se reconstruye continuamente en la acción investigadora, al servicio de las necesidades de la comunidad escolar, poniendo en el centro al alumnado. Los puntos de referencia para su elaboración son por ello: los protagonistas (alumnado, profesionales y familias), el entorno (físico y socio-económico-ambiental) y los saberes interrelacionados y seleccionados con mimo (contenidos) que, como afirma Lundgren se "*reproducen y producen*" en el proceso. Su apariencia externa es por ello muy cuidada, especialmente en la elaboración de criterios y materiales para enseñar.

Los intereses que declara y a los que sirve son de carácter socio-ético y epistemológico. Intenta profundizar científicamente a través de la Investigación-Acción, al servicio de la formación global del ser

humano y, por tanto, de su liberación en un mundo global, justo sostenible y respetuoso con el entorno. Parte de una filosofía antropológica y de la nueva sociología crítica, así como de la psicología socio-constructivista y de las concepciones de educación para el desarrollo. Opta, en consonancia, por una pedagogía que no prioriza tipos de saber sino que los integra y equilibra, en un proceso constructivo del conocimiento.

La evaluación, impregnada de valores, forma parte del proceso y supone una búsqueda de información al servicio de quien ha de tomar decisiones, es decir de sus protagonistas, para orientarles e "iluminar" el camino que recorren colaborativamente. Es por ello, como afirma Álvarez Méndez un instrumento de "*aprendizaje para el profesor y para el alumno*". Su función básica es formativa y su sentido último ayudar a alumnos y alumnas a optimizar su proceso global como seres humanos que conviven en un medio respetado.

En este paradigma se inscriben en nuestro país Félix Angulo Rasco, Jurjo Torres, Nieves Blanco y Santos Guerra, entre otros y además de los anteriormente mencionados.

Centrándonos en la evaluación:

Desde el punto técnico: no es más que una prueba de control que acredita a quienes han superado lo previsto y excluye al resto. Cuando ésta no tiene sólo un carácter único y final su criterio de justicia se inscribe en la evaluación acumulativa y sumativa, entendida como media estadística de las pruebas practicadas a un mismo alumno o alumna. La evaluación es, además, cuantitativa y normativa de modo que cada cual es evaluado respecto a la media de la población, respecto a la norma fijada por el poder.

Intenta comprobar si los objetivos que se prescribieron de antemano han sido logrados para así controlar los productos.

El papel del educador o educadora queda relegado al de verificar que este proceso se realice de la manera más estricta posible, concretando en el aula todo lo que le viene prescrito. Es, por ello, un o una docente "nota", que imparte el currículum oficial y controla sus resultados. Se le carga, además, con el prurito de si será objetivo o no, por lo que termina comparando con la media exigida y dudando de la justicia de valorar otros factores que puedan incidir. Ello a pesar de que, en el mejor de los casos, intente tomar en consideración una evaluación individual atendiendo a la realidad de cada alumno o alumna. Para conjurar tal tentación siempre aparece el fantasma de los conocimientos objetivos, aquellos que le pedirán al alumnado "si va a otro colegio". Los

sistemas que parten de este paradigma se encargan de reforzar esa percepción distorsionada con evaluaciones externas recurrentes que seleccionan, excluyen y fijan rankings de centros. Se va convirtiendo así a los y las profesionales, a lo largo de sus años de práctica, en un educadores y educadoras "netos", sin más responsabilidades éticas que las de instruir y calificar al servicio de un sistema.

El papel del alumno o alumna no tiene mayor protagonismo en el proceso que el de un sujeto al que se le aplica una prueba. Su potencial creatividad le lleva a errores, un problema que hay que desterrar y la inclusión es una falacia inoperante. La pasividad es deseable, mientras otros registran, analizan y someten a hipótesis sus conductas objetivas. El resto de factores no interesan y, por tanto, no forman parte de su evaluación. Aquello que no alcanza tiene que repetirlo hasta que la prueba objetiva constata que lo ha logrado según lo previsto, independientemente de cómo lo consiguió.

Los contenidos de evaluación, son los detallados de antemano. Se articulan en función de los resultados previstos, por lo que los procesos y sus variables no ofrecen contenidos dignos de ser contemplados. Así, las adquisiciones no previstas del alumnado no se consideran, pues no se han programado previamente criterios para su evaluación. El educador o educadora duda de su competencia para observarlas. Si son interesantes desde el enfoque será preciso planificarlas cuando llegue el turno previsto en la secuencia, según un modelo operativo, siguiendo el plan establecido.

Buscan un saber acumulativo en el que el saber conceptual cristalizado reina, casi, con carácter exclusivo. El saber procedimental, el hacer, el ser y el estar quedan extraordinariamente mermados y, si se contempla, tiene un valor exclusivamente instrumental al servicio de la eficacia del primero.

El contexto no económico se desprecia por contaminante y el entorno es meramente utilitario. Las variables biológicas, emocionales, socioeconómicas, ecológico-ambientales y culturales, y el resto de las familiares que puedan estorbar el diseño inicial, son "extrañas" y, en consecuencia, eliminables o, cuando menos, no se consideran; sería demasiado complejo.

La Evaluación desde el punto de vista socio-crítico cambia sustancialmente. Es formativa y procesual en relación con unos fines que guían el camino, pero al servicio de las necesidades que van surgiendo en el trayecto. Parte de una rigurosa evaluación inicial de todos los factores educativos concurrentes, de modo que se permita

ajustar la acción, lo más posible, a las necesidades observadas en cada caso y en el conjunto. Suele ser criterial en tanto que no se compara lo evaluado con la media poblacional sino que, siempre que es preciso, se contemplan criterios individuales de evaluación. La connotación de evaluación final es sustituida por la evaluación holística y global de todos los elementos y procesos durante todo el tiempo.

Intenta asumir que el proceso educativo está impregnado de valores diversos, de incertidumbre y subjetividad y reivindica la valoración global del mismo, al servicio de las necesidades del alumnado. Defiende la honestidad y la flexibilidad que posibilita para rectificar lo necesario sobre lo previsto, a medida que ocurre. La evaluación ilumina por ello el camino del cambio para responder a las necesidades.

El alumno o alumna, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y, en consecuencia de su evaluación, compartiendo, con la madurez que le permite su evolución, la responsabilidad de las decisiones y las consecuencias. Esto deriva en un desarrollo formativo de su autonomía que le permite participar responsablemente en el proceso, en la medida de sus posibilidades evolutivas; si él o ella son quienes construyen su aprendizaje su función en el proceso evaluador se reconoce como activa. Cada cual es contemplado como un individuo único con su complejidad y el conjunto de las variables que en él inciden, lo que supone una concepción holística del mismo y del medio educacional.

Así, el alumno o alumna pueden transferir con facilidad lo aprendido a su vida y desenvolverse, con los recursos obtenidos en la escuela, el seno de una comunidad en la que han de aprender a convivir. Como afirma Álvarez Méndez, se trata con ello de preparar a los sujetos que aprenden para formar parte de una ciudadanía y educada, "*es decir, conocedores y partícipes de una cultura común compartida*" (Álvarez Méndez 1996: 81).

El educador o educadora abre sus miras hacia una coherencia didáctica significativa y se reconoce como un o una guía que, con conocimientos específicos, organiza y define pautas para la evaluación procesual. Como fruto de la evaluación formativa, intenta redefinir su propia función y orientarla a la investigación y a la producción nuevas más que al ejercicio de la autoridad y a la reproducción. Pretende aplicar las aportaciones contrastadas de las fuentes teóricas y entiende los errores como ocasiones de aprendizaje. Reconduce las dificultades y reconoce las soluciones alternativas como etapas del proceso, estimulando la autonomía y el pensamiento crítico y creativo. No emplea prácticas arbitrarias ni utiliza la evaluación como un elemento de poder

Alicia Alonso Gil (2015): Paradigma, currículo y evaluación en relación con la LOMCE

sobre sus alumnos y alumnas. Prioriza el tipo de evaluación criterial por lo que individualiza al máximo integrando todas las variables concurrentes, recoge las ventajas de la evaluación no formal y le da valor a lo subjetivo y no observable, y precisa de la intersubjetividad para tomar decisiones, fruto del contraste y del trabajo planificador en equipo. De ello extrae la "Objetividad" relativa que le permite definir los indicadores y criterios de evaluación, los que, ajustados, aplica para reflexionar sobre el conjunto, incluida la institución de la que todos y todas forman parte. De este modo reparte responsabilidades sin cargarlas únicamente sobre sí y/o sobre el alumno o alumna.

Es educador o educadora "nato" del que desaparece, en relación con el planteamiento del anterior paradigma, la tendencia a la imposición de valores, ideas, intereses y verdades absolutas.

Esta implicación supone el esfuerzo por desarrollar más técnicas innovadoras, lo que le permite ser capaz, siempre que puede, de adaptarse y hacer modificaciones del proceso.

No se ve como omnipotente y suele considerar que la perspectiva única es susceptible de ser enriquecida, por ello necesita trabajar en equipo con el resto de profesionales, el alumnado y las familias. Observa, incorpora y evalúa los procesos no previstos y modifica, amplía, disminuye o redistribuye los contenidos en función de las necesidades. Su planificación del proceso le sirve como referente pero la flexibiliza al servicio de las necesidades descubiertas a lo largo de una evaluación continua y formativa. No se somete a evaluaciones externas que no incorporan la realidad contextual de su alumnado.

Contenidos de evaluación El educador o educadora opta por incluir todo tipo de contenidos, equilibrando sus clases y priorizando aquellos que están en mayor relación con la vida de alumnos y alumnas en su contexto y con el concepto de educación para el desarrollo global.

Tiene objetivos abiertos, cuya acepción es la de Principios de Procedimiento, es decir guías de actuación y metas hacia las que tender. Como se proyectaron en respuesta a las necesidades observadas son modificables y flexibles e incorporan de continuo los cambios, lo que el alumno o alumna pone en marcha, las soluciones alternativas, las nuevas propuestas, las posibilidades de nuevos recursos, contemplando siempre la diversidad como una riqueza evaluable. Entiende con ello no sólo que la cultura se reproduce sino también que se produce.

Tiene prioridad la evaluación de procesos y los productos se relativizan y contemplan como un apartado más, pero no el único. Frente al modelo técnico, pondera los procedimientos y las actitudes que son indicador en ella del objetivo último del proceso de aprendizaje-

enseñanza: aprender a aprender de modo integral y hacerlo disfrutando. Procura diferenciar lo que es presión social al servicio de intereses ajenos de lo que son las necesidades de la comunidad escolar y del alumnado concreto que tiene; corre el riesgo de optar por esta vía y asumir y defender las consecuencias, a pesar de los rankings de centros fruto de las continuas evaluaciones externas.

En relación con el contexto intenta tener en cuenta todas las variables posibles por lo que las condiciones sociofamiliares y ambientales, el contexto escolar o las relaciones del grupo, entre otros, entran a formar parte del proceso como un conjunto de indicadores a integrar y considerar. No hay separación entre la escuela, la familia y el barrio, sino que todas las situaciones se consideran como educativas y se incorporan a la evaluación. Pero también incorpora una visión de humanidad global y las circunstancias que actualmente determinan la inequidad y la injusticia socioambiental como fruto de la no redistribución de la riqueza y la explotación sistemática de recursos.

Como resumen

Los planteamientos de la LOMCE están más próximos a la línea tecnológica, también llamada técnica o eficientista porque, a pesar de de carecer de rigor científico, sí tienen detrás las mismas ideas sobre la sociedad y el ser humano que quienes han ido elaborando a lo largo de la historia esa corriente didáctica.

La evaluación-calificación que preconiza la LOMCE no es, ni puede ser, el centro de la enseñanza, pues genera exclusión al servicio de los mercados y prescribe renunciar a la búsqueda del éxito académico integral ya que entiende como éxito las notas que acreditan para obtenerlo en la sociedad neoliberal que nos quieren imponer. De ahí su interés por imponer pruebas externas que controlen, desde el mercado, de modo más eficiente, a través del sometimiento y la pasividad que se inocular desde la escuela.

Partiendo de esta base, y como reacción, es preciso considerar que la evaluación supone un trabajo dinámico y diario al servicio de las finalidades descritas en el paradigma sociocrítico. Debe reorientar, retroalimentar y reconducir la acción de educadores y educadoras, de alumnos y alumnas, para buscar y encontrar caminos que aseguren el éxito, entendido desde una visión holística, como realización integral de los individuos que disfrutan aprendiendo.

Desde este contexto, el rodaje de la evaluación debe permitir a quien la pone en marcha descubrir e interpretar los fenómenos que suceden en cada momento. Se trata así de crear hipótesis nuevas, como elemento eficaz de innovación en la renovación educativa, que potencien la emancipación e investigación. Por ello, las metodologías puestas en marcha deben permitir una experiencia creativa y holística, que emplee técnicas de observación, participación democrática, cooperativa y nunca competitiva, donde entrevistas, diálogos, debate y consenso sean, entre otros, instrumentos que se reflejen en registros abiertos, al servicio de la formación y no de la exclusión. Todo ello sobre la base de participación democrática, justicia y equidad.