

4. ANÁLISE DAS AVALIACIÓNS E DO SEU ALCANCE NA LOMCE

Xosé Ramos Rodríguez

4.1. AS AVALIACIÓNS INTERNACIONAIS PUXÉRONSE DE MODA. POR QUE?

Desde antes da súa posta en marcha, a LOXSE –primeira lei socialista que cambiaba o sistema de xeito moi considerable– veu sufrindo sistemáticos ataques por parte da dereita. Para argumentalos atoparon un filón moi importante nas avaliacións internacionais dos sistemas educativos. Destacaban a posición pouco relevante de España nas avaliacións PISA¹, para concluír que o sistema educativo necesitaba cambiarse, e que a LOXSE –que, lembremos, incrementou a idade de escolarización obrigatoria, cambiou as etapas educativas, modificou o currículo para facelo comprensivo e mesmo modificou a tipoloxía dos centros– foi a orixe desta posición pouco destacada no conxunto dos países da OCDE. Porén, nestas conclusións non se tiñan en conta, cando menos, estas dúas consideracións tan elementais e contundentes:

- a) Antes da LOXSE en España nin tan sequera se podía participar nesta avaliación, posto que se efectúa entre o alumnado de 15 anos, independentemente do nivel en que estea escolarizado, e o alumnado estaba escolarizado obrigatoriamente só até os 14 anos. O salto era enorme desde calquera punto de vista.
- b) A porcentaxe de alumnado que abandona os estudos sen titulación é do 24,9% (no ano 2008, antes da crise, era nada menos que do 31,9%) en canto que a media europea é do 13,5% (Carabañas, 2010); mentres nas probas PISA (que se aplican un ano e algo antes da idade para titular na ESO) o alumnado obtén uns resultados moi similares aos dos

¹ O Informe do Programa Internacional para a Avaliación de Estudantes (ou Informe PISA polas súas siglas en inglés, *Program for International Student Assessment*) baséase na análise do rendemento de estudantes a partir duns exames mundiais que se realizan cada tres anos e que teñen como fin a valoración internacional do alumnado. Este informe é levado a cabo pola OCDE, que se encarga da realización de probas estandarizadas a estudantes de 15 anos.

outros países europeos ou algo inferiores nalgunha competencia. Isto indica que o sistema educativo español quer polos métodos e criterios de avaliación, quer polo volume do currículo é mais esixente ao xulgar os escolares que estas avaliacións internacionais. Lido doutra forma: o alumnado español actual tería mellores resultados se estivese noutros sistemas educativos.

Poderíamos estar poñendo unha tras outra as múltiples e negadas lecturas dos resultados PISA para alertar das contradicións e das lecturas interesadas², mais paga a pena salientar evidencias de interese ao respecto:

- Os resultados da avaliación PISA indican que existe un desaxuste entre o que se aprende no noso sistema (conceptos e feitos sobre todo) e o que se avalía en PISA: a aplicabilidade na práctica dos coñecementos escolares. Por certo, esta contradición non se pretende corrixir desde a LOMCE, senón que o texto lexislativo que agora se discute pretende concentrar o esforzo nas materias obxecto de avaliación –Lingua e Matemáticas fundamentalmente– para mellorar os resultados, mais non vincular os contidos curriculares cos problemas da vida real que, a pesar de seren unha das claves para superar as probas PISA, contradín a tradición de academicismo que sustentan desde hai moitos anos os sectores inmovilistas da educación española.
- Os resultados do alumnado, tendo en conta a súa procedencia social, son menos desiguais que noutros países; temos, pois, un sistema que no aspecto de igualador social é beneficioso, cando menos ao comparalo con outros, e está á cabeza do resto dos países, agás Finlandia.
- Estas probas serven para percibir a situación de xeito global no sistema educativo, mais non pretenden comprobar o que sucede con cada alumno concreto (non se aplica a todos os

2 Pódese facer un exercicio de comparación puntual, entre o que din dous diarios e a Administración nos días en que se coñeceu o informe PISA 2010: <http://www.lavozdeg Galicia.es/sociedad/2010/12/08/0003_8897047.htm> <<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/12/07/galicia/1291717632.html>> <<http://www.edu.xunta.es/web/node/1827>>.

escolares, senón unicamente a unha mostra). Por tanto, non convén pensar nestas probas como un instrumento de validación das aprendizaxes individuais, senón de funcionamento do sistema.

- Creouse un estado de opinión moi maioritario que cualifica esta avaliación como negativa para España. En consecuencia, creouse un clima de xustificación da necesidade dos cambios na educación que anuncien que esta situación se mellorará. Iniciativas como as reválidas están pensadas para dar a impresión de que se conseguirá con elas mellorar estes resultados, aínda á custa de empeorar o sistema para o alumnado e de convertelo en segregador. Para corroborar esta afirmación abonda con ler na exposición de motivos do anteproxecto da LOMCE do mes de decembro, esta xustificación: “Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales”.

4.2. O PAPEL DA AVALIACIÓN NA EDUCACIÓN OBRIGATORIA

A educación obrigatoria ten como finalidade proporcionar ao alumnado, aos cidadáns e cidadás do país, en definitiva, unha formación para poder exercer como tales na sociedade que lles tocou vivir. Tamén ten un fin propedéutico, como é o de servir para a consecución de coñecementos que propicien o avance no sistema educativo, mais este último non é, ou non debe ser, o obxectivo primordial nesta etapa, que é obrigatoria e mesmo constitúe un delito nas nosas leis non proporcionar esa formación aos fillos.

Por tanto, nas etapas obrigatorias non pode concibirse a avaliación máis que como un instrumento para apoiar e informar do proceso de aprendizaxe, non como un elemento que seleccione, divida e exclúa. A avaliación é útil se nos serve para que o alumnado vexa erros e acertos na súa aprendizaxe, para que el e as súas familias teñan unha idea clara dos seus progresos, para que se poida reconducir a forma de estudar e de ensinar.

En definitiva, é útil se nos serve para a finalidade primordial de formar cidadáns e cidadás, mais non o é se queremos utilizala para clasificalos. Xa nos referimos anteriormente a que o noso sistema educativo é o suficientemente esixente como para que os controis que establece teñan a capacidade, maior que noutros países, para separar do sistema un de cada catro alumnos e disuadilos de continuaren estudando. Non é por aí por onde melloraremos.

4.3. A QUEN SE AVALÍA AGORA NAS AVALIACIÓNS EXTERNAS AOS CENTROS?

As avaliacións que transcenden á realizada polo profesorado na súa aula concreta poden ter finalidades e suxeitos distintos e debemos calibrar moi ben cal utilizamos segundo o obxectivo que persigamos. Repasemos as máis coñecidas das existentes até agora e analicemos que se pretende coas novas.

- **As avaliacións internacionais en que participa o Estado español: PISA E PIRLS-TIMSS³.** Estas avaliacións teñen a finalidade de diagnosticar o sistema educativo para comparar cunha proba externa e estandarizada. As súas conclusións son moi similares. Sen entrarmos a valorar a finalidade última do informe PISA –patrocinado por un organismo económico e non educativo como é a OCDE– podemos concluír que os seus resultados foron moi útiles como munición de descualificación das políticas educativas contra os gobernos de cada momento, mais

³ Estes informes analizan o rendemento do alumnado de primaria (4º curso, 9 ou 10 anos) con probas estandarizadas. PIRLS (Estudo Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) e TIMSS (Estudo Internacional de Tendencias en Matemáticas e Ciencias), son dúas probas desenvolvidas pola Asociación Internacional para a Avaliación do Rendemento Educativo (IEA, polas súas siglas en inglés), unha organización pioneira na realización deste tipo de estudos desde os anos 60 do pasado século (PISA comezou no ano 2000). PIRLS céntrase en avaliar o rendemento en comprensión lectora, valorando os propósitos e os procesos de comprensión desta, así como os hábitos e actitudes ante a lectura. TIMSS, pola súa banda, examina o rendemento en Matemáticas e Ciencias valorando tanto a dimensión de contido nestas dúas áreas como a dimensión cognitiva. En total, 48 países participaron en PIRLS e 63 en TIMSS, na súa última edición en 2011. O Estado español participou por primeira vez no PIRLS en 1995 e sempre o fixo en primaria, aínda que o TIMSS tamén se fai en 2.º de secundaria.

pouco aproveitados para a proposta de melloras puntuais do sistema. A estas probas, aplicadas nun único día, sométese unha mostra aleatoria de centros e de alumnado para inferir os seus resultados; por tanto, non repercuten nin no traballo docente nin no expediente e itinerario do alumnado.

- **As avaliacións diagnósticas instauradas pola LOE.** Estas avaliacións teñen como obxectivo diagnosticar o sistema, mais tamén avaliar as institucións educativas concretas. Se nos centramos nas avaliacións diagnósticas que efectúa obrigatoriamente cada comunidade autónoma, en 4.º de primaria e 2.º da ESO, a súa finalidade primordial é a avaliación dos centros e proporcionar-lles a eles e á Administración información sobre os seus resultados en comparación co conxunto e tamén (e sobre todo) en comparación cos centros que teñen un índice socioeconómico e cultural (ISEC) similar. Así mesmo, os centros están obrigados a propoñer medidas que axuden a mellorar os seus resultados; a comparación entre centros individuais está prohibida pola mesma LOE. A proba pásase a todo o alumnado destes cursos, mais non ten ningunha repercusión sobre o alumnado individual (son anónimas). O que si pretenden é influír sobre o traballo docente coas propostas de mellora que debe presentar o centro; aínda que o propio Goberno non acredita nesta mellora pois non existe en Galiza nin asesoramento nin seguimento sobre estas medidas. A diferenza do que veremos nas reválidas, esta avaliación está concibida para valorar o sistema, mais sen efectos negativos sobre o alumnado.
- **As probas de acceso á universidade (PAU).** As PAU son unha serie de exames que deben pasar os estudantes que queren ir á universidade unha vez que finalizan a secundaria. A nota obtida fai media (40%) coa nota de bacharelato (60%). Estas probas afectan moi seriamente ao itinerario do alumnado:
 - Se non as superan, non poderían acceder á universidade; no entanto, o título de bacharelato habilitaos para estudar un ciclo superior de FP.
 - Se as superan, a nota é o único elemento que se vai ter en conta para o acceso ás titulacións universitarias con límite de prazas, de aí que xoguen un papel moi relevante para elixir os estudos.

Ora ben a proba afecta tamén moi radicalmente ao sistema, de tal modo que o currículo –e mesmo a metodoloxía e as avaliacións– do 2.º curso de bacharelato está totalmente mediatizado por esta proba e as indicacións que verbo dela se fan desde as comisións correspondentes. De feito, os contidos da proba son na práctica os únicos contidos de 2.º de bacharelato que se estudan na inmensa maioría dos centros, independentemente de que non todo o alumnado se presente á proba e que a lei considere un currículo diferente.

- **As probas libres de acceso a titulacións e a novos estudos.** Existen numerosas probas para posibilitar o acceso por vías diferentes á escolarización regrada e institucionalizada. Hainas para acceder aos ciclos medios e superiores de formación profesional, para obter a titulación da ESO ou do bacharelato, para o acceso á universidade para os maiores de 25 anos etc. Todas son probas que constitúen unha oportunidade fóra do sistema de escolarización regrada, que é moi maioritaria. Non repercuten –salvo excepcións, como no desenvolvemento nalgún caso dos PCPI– no traballo, nin no currículo dos centros, senón que afectan unicamente aos individuos e a súa preparación e superación ten carácter persoal e non institucional.

Cadro 1.- As avaliacións externas actuais.

	Avaliacións internacionais	Avaliacións de diagnóstico	PAU	Probas libres
A quen avalían	Mostra de alumnado	Todo o alumnado	Alumnado que quere acceder á universidade	Alumnado que quere acceder a novos estudos desde fóra do ensino regrado
Que avalían	Matemáticas, Lingua e Ciencias	As competencias básicas, fundamentalmente Matemáticas, Linguas e Ciencias	As materias de bacharelato	As materias do currículo do ensino regrado
Sobre que informan	Sobre o sistema. Comparan países	Sobre os centros. Comparan centros coa media	Sobre o alumnado	Sobre o alumnado

	Avaliacións internacionais	Avaliacións de diagnóstico	PAU	Probas libres
Comparan centros entre si	Non	Non	Non	Non
Repercusións nos centros	Non	Si	Indirectamente condicionan o seu currículo	Non
Condicionan o itinerario que vai seguir o alumnado	Non	Non	Si	Si
Proporcionan unha titulación	Non	Non	Non	Non
Supoñen chave de acceso para o alumnado	Non	Non	Si	Si
Teñen alternativa se suspenden no ensino regrado	--	--	Non	Non
Idades de referencia	15 (PISA) 9-10 (PIRLS)	10 e 14	18	+17

4.4. QUE SIGNIFICARÁN AS REVÁLIDAS E A SUPRESIÓN DAS PAU?

As reválidas unirán características de varias das probas actuais, reunindo poucas das súas vantaxes e moitos dos seus efectos negativos.

Interesa pensar por que o ministerio actual abomina de que se denominen *reválidas* estas avaliacións periódicas. Faino fundamentalmente por fuxir da impresión dunha volta atrás no sistema educativo: a lei de 1953. Tamén por encubrir o significado de *reválida*, que non é outra cousa que ‘volver validar, volver avaliar’. O centro xa avaliou mediante unha avaliación formativa e continua, e agora vólvese avaliar: revalídase. Desconfíase, en

definitiva, dos centros, o cal estaba máis xustificado nos anos 50 do pasado século, cando os centros públicos eran escasos e as estratexias persoais de formación moi diversas, de modo que o sistema necesitaba validar os coñecementos do alumnado cunha proba para todos (por certo, a proba facíase nos centros públicos, que actuaban como garantes dese acto administrativo).

Imos analizar agora as diferentes propostas de probas que se pretenden aplicar na LOMCE:

- A de 2.º/3.º de primaria⁴. Aparece coa intención declarada de detectar os problemas de aprendizaxe precozmente e poñer os remedios o antes posible. Mais, é un exame de lapis e papel aos 8 anos a mellor forma de detectar problemas de aprendizaxe? Non será máis razoable que o contacto diario, o coñecemento das circunstancias persoais e a evolución nas aprendizaxes sexan as que determinen as medidas necesarias para atender as dificultades do alumnado? Que medidas “extraordinarias” se poderán adoptar cunha proba simple, puntual e ao final de curso como propón o borrador? Será a repetición, que se formula no artigo 20.2, a medida máis socorrida? Estaremos xa a esta idade de 8 anos ante a primeira experiencia de exclusión ou de sinalamento do alumnado?
- A de 6.º de primaria. Esta xa ten plenas características de reválida, pois a intención é formular un xuízo sobre o alumno para que teña en conta o centro de secundaria, no seu caso, ou para repetir. De novo o sistema, despois de pasar 6.º curso, desconfía do profesorado e fai unha avaliación externa para decidir se pasa á seguinte etapa e en que condicións. A influencia das probas sobre o currículo e a metodoloxía será xa desde agora incontestable.
- A avaliación final da ESO. Estamos diante da máis grave das propostas e a de consecuencias máis excluíntes. Para comezar o exame non é único, senón que existirán dúas opcións: a académica para continuar os estudos de bacharelato e a apli-

⁴ Segundo o novo artigo 20.3 do borrador da LOMCE que se deu a coñecer en decembro, serán as administracións educativas as que decidan se a avaliación se realiza en 2.º ou en 3.º de primaria.

cada para formación profesional (deixo para outro momento, e para a perspicacia de quen estiver a ler, a análise da denominación “académica” e “aplicada” que se lle dá a cada un dos itinerarios). En realidade estamos diante dunha dobre titulación, o cal contradí a propia lei, que nese aspecto non se modifica formalmente. Teremos, xa que logo, titulados na ESO para FP e titulados na ESO para bacharelato. Desaparece, por tanto, no Estado español, e xa sen subterfuxios, o tronco común até os 16 anos. De novo desconfíase da avaliación do profesorado dos centros, mais as consecuencias agora son máis graves. Que pasará co alumnado que non acade o título? Non tería lóxica que repetise despois de rematar e aprobar o currículo que os centros desenvolven; sería impresentable que o centro educativo permitise a repetición, pois este alumno estaría interesado unicamente na superación da proba externa e non do cuarto curso. Terá, acaso, que presentarse por libre en convocatorias sucesivas e mentres tanto suspender o seu periplo polo ensino regrado? Sería unha alternativa sorprendente e moi nociva para a traxectoria dun alumno, que vería truncados os seus hábitos de traballo académico.

- A avaliación final do bacharelato. Vén substituír a proba de acceso á universidade (PAU) actual, polo momento en que se realiza, mais cun carácter totalmente diferente. Esta proba será a que concede a titulación do bacharelato (un outro exemplo sintomático da desconfianza no profesorado) tamén suporá un novo atranco para o acceso aos ciclos superiores de formación profesional, que invitará a acceder por outras vías máis doadas. Pola contra, non actúa necesariamente como elemento regulador do acceso á universidade! Até agora os centros decidían que alumnos/as titulaban e por tanto estaban en condicións de acceder á formación profesional. Agora, no entanto, todos necesitarán a reválida a pesar de non existiren evidencias de que as probas externas actuais fosen máis duras que a avaliación do bacharelato. De feito, o índice de éxito na PAU (por volta dun 80-90%) durante moitos anos así o acredita. Por que esta nova proba e esta desautorización ao traballo do profesorado?

Cadro 2.- As avaliacións externas propostas na LOMCE, que non existen na actualidade e que se engaden ás anteriores salvo a PAU.

	Avaliación en primaria	Avaliación final de primaria	Avaliación final da ESO	Avaliación final do bacharelato
A quen avalían?	Todo o alumnado	Todo o alumnado	Todo o alumnado dividido en 2 opcións: ensinanzas académicas e ensinanzas aplicadas	Todo o alumnado
Que avalían?	Matemáticas e Lingua	As competencias básicas, fundamentalmente Matemáticas, Lingua e Ciencias	As materias que corresponden a cada opción	As materias de bacharelato
Sobre que informan	Sobre o alumnado	Sobre o alumnado	Sobre o alumnado	Sobre o alumnado
Comparan centros entre si?	Poden facelo	Si	Si	Si
Repercusións nos centros	Indirectamente condicionan o seu currículo	Condicionarán o currículo. Poderán supoñer plans de mellora	Condicionan o currículo	Condicionan o currículo
Condicionan o itinerario que vai seguir o alumnado?	Poderá	Si	Si	Si
Proporcionan unha titulación?	Non	Non	Si	Si
Supoñen chave de acceso para o alumnado?	Si	Si, se non repetiu antes	Si	Si
Teñen alternativa se suspenden no ensino regrado?	Si	Si	Non	Non

Estas probas traerán moitas máis consecuencias. Se nos apartados anteriores me refería ás que repercutirían no alumnado directamente, agora referireime ás que teñen que ver co sistema:

- Vemos no cadro 2 que teremos un sistema inzado de probas individualizadas e continuas: aos 8, 12, 16 e 18 anos, e ademais, teremos tamén os plans de avaliación xeral do sistema educativo (recollidos no artigo 143 do borrador), as avaliacións de diagnóstico que se poderán establecer polas administracións educativas (artigo 144.2), as avaliacións internacionais e mais as probas para aqueles que deixaron o sistema regrado. É razoable que exista esta cantidade de avaliacións externas ás que se someterá cada alumno no seu percorrido escolar?
- O traballo do profesorado dos centros inevitablemente tenderá a preparar o alumnado para superar as probas. Tanto pola tendencia natural de calquera docente de satisfacer as expectativas de progreso académico do seu alumnado (mesmo por enriba dunha formación integral das persoas) como tamén pola propia dinámica social que inevitablemente reclamará éxitos nas probas externas aínda obviando aspectos curriculares que non sexan avaliados directamente naquelas. Por tanto, non caberá apenas falar de autonomía pedagóxica dos centros, nin sequera de cumprimento do currículo oficial naqueles aspectos que as probas non avalíen.
- Os centros con alumnado de mellores expectativas veranse reforzados; a Administración fará comparacións de centros a partir dos resultados das probas (así se dispón no artigo 147.2), co previsible incremento da fenda entre centros segundo a procedencia socioeconómica do seu alumnado. Mágoa, porque curiosamente a minimización desta diferenza era unha das características máis positivas que tiña o noso sistema segundo todas as avaliacións internacionais.
- Incrementarase a bolsa de alumnado desprazado polo sistema en espera dunha titulación (ESO ou bacharelato), que agora terá unha porta de entrada máis restrinxida.
- Reaparecerá unha formación profesional residual para o sistema, á cal se accederá a través dunha prematura formación profesional básica que non rematará practicamente nunca coa

titulación da ESO, cun acceso diferenciado (e inevitablemente de menos prestixio) no seu ciclo medio que dificultará o acceso aos ciclos superiores polo bacharelato e favorecerá acudir a alternativas como o curso ponte desde os ciclos medios ou a proba específica de acceso.

- Pasaremos a un sistema onde a carga da proba do seu funcionamento recaerá sempre sobre o alumnado individualmente considerado.
- Quen realizará e valorará as probas? O borrador di que será “profesorado externo ao centro”. Será unha empresa privada a que xestione posteriormente os datos? É moi probable. Xa sucede agora co informe PISA. En Galiza é unha coñecida empresa privada a que elabora os datos das avaliacións de diagnóstico que teñen que enviarse á Administración. Esa empresa é a que nos di (e sobre todo é a que elabora) o comportamento do centro na avaliación, en aspectos tan sensibles como:
 - Os resultados en relación coa lingua utilizada polo alumnado
 - Os resultados en relación coa satisfacción do alumnado e das familias co centro
 - Os resultados en relación co nivel de estudos do pai e da nai do alumnado
 - Os resultados en relación coa situación laboral do pai e da nai
 - Os resultados en relación co número de libros que hai no domicilio familiar
- Tamén están nas mans da mesma empresa moitos datos que esta avaliación proporciona e que os centros descoñecen, malia posuíren unha extraordinaria importancia para o funcionamento do sistema, como por exemplo:
 - A participación das familias
 - A percepción da dirección sobre o traballo do profesorado
 - A formación do profesorado do centro
 - A percepción da dirección sobre as funcións de orientación
 - O número de alumnos nos grupos avaliados
 - As dificultades do alumnado
 - A orde na clase
 - As dificultades percibidas no exercicio da función docente

- A visión dos aspectos didácticos empregados na aula
- A visión dos materiais e da avaliación
- A satisfacción coa función titorial e as actividades para exercela
- A visión do clima escolar no centro
- A visión sobre a xestión do centro
- A visión que teñen do traballo na clase
- As axudas que ten o alumnado fóra do centro
- A visión que teñen dos materiais que se usan na clase
- A visión que teñen da avaliación que se lles fai no centro
- A visión que teñen do clima escolar
- O valor que dá o alumnado aos estudos
- Este será o panorama previsible: unha empresa será a depositaria da información do sistema e tamén a encargada de analizar os datos do seu funcionamento.

4.5. ÉSTA ERA A CULTURA DO ESFORZO DA QUE TANTO NOS FALABA O PP: A DAS REVÁLIDAS

O PP desde hai máis de dezaioito anos nos seus famosos “argumentarios” veu utilizando insistentemente o presunto abandono da “cultura do esforzo” para desautorizar os cambios educativos propiciados por gobernos do PSOE que, recordamos, tiveron o apoio, tanto na LOXSE como na LOE, do resto dos grupos do Congreso dos Deputados, agás o citado PP.

Lembremos, tamén, o retrouso repetido até a náusea como consigna, e que aínda hoxe nos regala os oídos, consistente en dicir que “a LOXSE significou o abandono da cultura do esforzo” e doutros parecidos.

Noutras ocasións argumentábase que o abandono do esforzo viñera da man da LOXSE porque esta lei limitou a dúas as veces que se podía repetir na escolarización obrigatoria. Algúns mesmo teñen dito que provocou a desaparición destas repeticións. Resulta que nin a LOCE (aprobada polo PP practicamente sen ningún consenso) nin a LOE, nin o borrador da LOMCE corrixiron o sistema nese aspecto. Por tanto, non debía ser unha medida tan desatinada, e menos se nos fixamos na regulación de moitos outros países con sistemas educativos ben contrastados e recoñecidos, que apenas consideran a repetición como medida para paliar o fracaso escolar.

Esta idea serviu para meternos pola porta falsa que o esforzo significa memorizar o que non se comprende, ou significa aprender un currículo enciclopédico sen ningunha aplicación na práctica da vida diaria. E sobre todo serviu para vendernos que o fracaso escolar só se explica pola falta de esforzo individual do alumnado, sen influír para nada o propio sistema educativo que premia sistematicamente o alumnado dos tramos sociais máis favorecidos⁵. Este é o esforzo das reválidas, os medios que a sociedade dedica non teñen transcendencia, o que importa é o éxito do individuo, que só a el pertence.

Temos que pelexar desde o sistema escolar contra os valores dunha sociedade que instaura como meta vital o triunfo individual sen esforzo: os concursos, os *reality shows*, os *pelotazos*, o diñeiro fácil, a idealización de estrelas mediáticas como deportistas e artistas, ou a valoración de personaxes intrascendentes que viven ben sen outro oficio que o de daren a coñecer a súa vida. Tamén a nosa sociedade, ferozmente consumista, propicia comportamentos cotiáns que evitan o esforzo: desprazarse sen andar nin pedalear, mover os aparellos sen erguérmonos da cadeira, mesmo aparellos cos que te podes poñer en forma sen facer exercicio ou métodos para aprender inglés sen esforzo. Esta visión da vida é letal para o sistema escolar e para o futuro da nosa xuventude.

Na escola hai tempo que se está a promover o esforzo, e ultimamente, se me apuran, da escola en solitario, e debe seguir facéndose: sen esforzo non pode haber éxito académico, mais sobre todo non pode haber aprendizaxe. A escola está continuamente recordándonos que sen esforzo non se consegue nada na vida, mais non podemos aceptar que ese esforzo, que é diario, nolo midan con reválidas sucesivas diante das cales non todos somos iguais.

5 Non se nos pode esquecer o que se dicía na introdución do primeiro borrador desta lei, que agora suprimen do texto mais non das intencións, que dicía: “El principal objetivo de esta reforma es mejorar la calidad educativa, partiendo de la premisa de que la calidad educativa debe medirse en función del “output” (resultados de los estudiantes) y no del “input” (niveles de inversión, número de profesores, número de centros etc.)”. (MEC,1, p.1)

4.6. AVALIACIÓNS EXTERNAS PARA MELLORAR, NON PARA SEGREGAR

Non quero denigrar as avaliacións externas. Benvidas sexan se son concibidas para coñecermos mellor o funcionamento dos centros e do propio sistema, se non pretenden separar o alumnado nas etapas de educación obrigatoria, se non establecen clasificacións ficticias e inxustas entre os centros. Serían admisibles tamén se fosen para corrixir o seu funcionamento, para que ao alumnado que o centro non titulase –e que cumprise unhas condicións mínimas que o propio centro debería valorar– se lle proporcionase unha segunda oportunidade de demostrar que ten adquiridas as competencias básicas. Ora ben, unha avaliación de carácter puntual, de contidos necesariamente moi reducidos e que demanda procesos mentais simples (Foro de Sevilla 2013: 47), cun alumnado que dará conta das súas competencias nunha situación moi pouco habitual –sometidos a unha forte tensión polo ritual e o contexto–, non debe servir para clasificar o alumnado nin para ser determinante na continuidade dos seus estudos, máxime nas etapas obrigatorias que deben ser transitadas polo alumnado na procura dos máximos coñecementos posibles. Parafraseando o “Manifesto: Por outra política educativa” (Foro de Sevilla 2013: 46) estas reválidas terán dubidosas vantaxes e seguros efectos negativos.

Volvemos ignorar seguramente, con estes novos cambios, as posibilidades que terían as actuais avaliacións de diagnóstico, facéndoo tal como se concibiron: para todas as competencias, co obxectivo de proporcionaren información aos centros para que estes actuasen en consecuencia. Son as administracións as que deben tomalas en serio, non só na aplicación da proba senón –e sobre todo– na esixencia e apoio dos plans de mellora e no seguimento dos mesmos. Porén, vese que é máis fácil e posiblemente máis barato cargar as consecuencias sobre a traxectoria do alumnado, o cal, todo hai que dicilo, é máis coherente cunha concepción do ensino segregadora. Pois isto teremos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carabaña, J. (2010): “Enseñanza y educación en tiempos de crisis”.
En Fundación Alternativas (2010): Informe sobre la democra-

cia en España/2010: 143-162 (Madrid: Fundación Alternativas). Disponible en: <<http://www.falternativas.org/laboratorio/libro-se-informes/libros-e-informes/ide/informe-de-la-democracia-2010-la-erosion-de-la-confianza-y-el-bienestar-contra-la-desafecion-version-en-español>>.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012): *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Disponible en <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarCollorLuzuriagaJun2012.pdf>>.

Foro de Sevilla (2013): *Manifiesto: Por otra política educativa* (Madrid: Morata).

MEC (setembro 2012): Anteproyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa. Disponible en <http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf>.

MEC (decembro 2012): Anteproyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa. Disponible en <<http://213.0.13.10/dotnetnuke/Portals/2/Documentos/LOMCE/Lomce-3-12-12.pdf>>.

MEC (2012): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Disponible en <<http://www.todofp.es/dctm/todofp/panorama-ocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3>>.

Xunta de Galicia (2013): *Informe de resultados. Avaluación de diagnóstico de Galicia 2011-12*. Disponible en <<http://www.edu.xunta.es/web/node/8524>>.