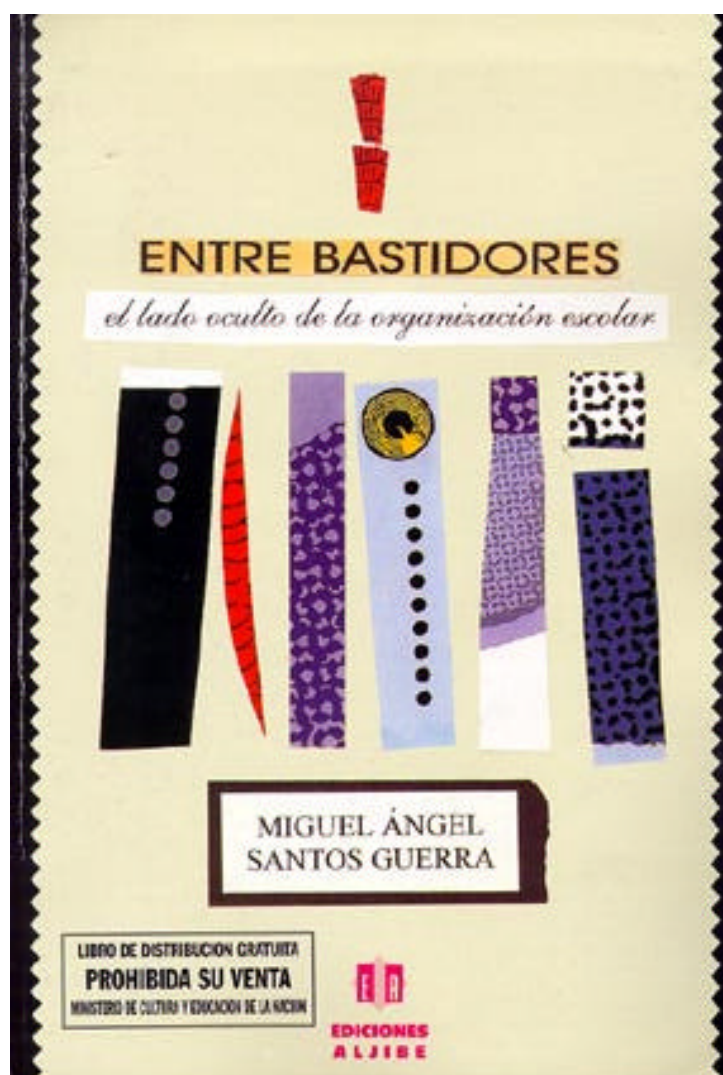


ENTRE BASTIDORES

el lado oculto de la organización escolar

Miguel Angel
Santos Guerra



Red Federal
de Formación
Docente Continua

Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

**Este material se utiliza con
fines exclusivamente didácticos**

INTRODUCCIÓN	11
I. EL MARCO DE REFERENCIA.....	15
CAPÍTULO 1: El lado oscuro do la organización	17
CAPÍTULO 2: Los entresijos de la organización. Ortodoxia y alternativa	37
CAPÍTULO 3: Organización escolar y globalización del aprendizaje.....	47
II. EL ENTRAMADO DE LAS RELACIONES	55
CAPÍTULO 4: Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional	57
CAPÍTULO 5: El sistema de relaciones en la escuela	75
III. EL PROYECTO DE CENTRO	103
CAPÍTULO 6: Teoría crítica y proyecto educativo de centro	105
CAPÍTULO 7: El archipiélago estratégico. De la actividad aislada del aula al Proyecto Educativo del Centro	121
CAPÍTULO 8: Piedras en el camino. Dificultades de los Departamentos de Orientación en los Centros Escolares	131
IV. LA CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO	147
CAPÍTULO 9: Utilización educativa del espacio escolar	149
CAPÍTULO 10: La escuela: un espacio para la cultura	155
V. LA DIRECCIÓN ESCOLAR	167
CAPÍTULO 11: Tres triángulos para la mejora de la dirección escolar	169
CAPÍTULO 12: Los consejos escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad educativa	177
VI. CULTURA ESCOLAR.....	197
CAPÍTULO 13: Cultura y poder en la organización escolar	199
CAPÍTULO 14: Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje	229
VII. INVESTIGAR EN ORGANIZACIÓN	257
CAPITULO 15: Investigar en organización	259
CAPÍTULO 16: Organización escolar e investigación educativa	267
CAPÍTULO 17: Agrupaciones flexibles: un camino hacia la investigación.....	283
VIII. EVALUACIÓN DEL CENTRO	291
CAPÍTULO 18: Visión panorámica, en doce instantáneas, de la evaluación cualitativa de los centros escolares	293
CAPÍTULO 19: Por qué no hay viento favorable. Causas que dificultan la evaluación de los Centros escolares	311
CAPÍTULO 20: Quince años después. Evaluación de una experiencia bajo el prisma del tiempo	321
BIBLIOGRAFÍA.....	337

CAPITULO 18

VISIÓN PANORÁMICA, EN DOCE INSTANTÁNEAS, DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE CENTROS ESCOLARES*

Me he decidido por la opción de hacer un recorrido apresurado por las diferentes parcelas de la evaluación cualitativa de Centros en lugar de focalizar la atención en uno sólo de los puntos, profundizando más en su análisis. Por eso hablo de visión panorámica y por eso también me refiero a tomas instantáneas. Conocer, fijar y aceptar los límites es, pues, la primera exigencia de estas páginas. Asumo así los riesgos de escaso desarrollo parcial, en beneficio de una comprensión más global del tema.

Trato también de hacer un recorrido secuencializado en lo que considero una trama lógico/diacrónica, comenzando a plantear las cuestiones que tienen prioridad en el tiempo y en la necesidad de definición.

La determinación que ya fija el título excluye otros enfoques, por lo que directamente asumiré el compromiso de reflexionar sobre aquello que exige la cabecera del texto. No porque entienda que otros enfoques o modos de abordar el tema no sean oportunos y necesarios sino por la necesaria limitación que imponen los análisis.

Evaluar los Centros escolares con rigor exige conocer la especial naturaleza y configuración que tienen como instituciones enraizadas en una determinada sociedad: su heteronomía, sus componentes nomotéticos, sus fines ambiguos, su débil articulación, su tecnología problemática... Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta el carácter único, irrepitible, dinámico, lleno de valores e imprevisible de cada escuela.

1. Necesidad y exigencia de la evaluación de centros

Los Centros escolares viven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de conocer y definir en qué consiste precisamente el éxito. Toda la evaluación que se realiza en su seno tiene como único objeto el aprendizaje de los alumnos. Aun así, esta evaluación requeriría una ampliación del objetivo ya que una parte sustancial del trabajo de los alumnos depende de la organización, de los medios, de la intervención coordinada y del clima de la institución donde lo realizan.

- La racionalidad más elemental exige la reflexión sistemática y rigurosa sobre la calidad de los proyectos que se planifican y se llevan a la práctica. Proponerse de manera intencionada una determinada forma de actuación y no preguntarse si se han conseguido aquellas pretensiones, si se han alcanzado de forma lógica, con un costo razonable, sin efectos secundarios negativos, en los plazos deseables..., es entregar al azar o a la arbitrariedad todo el proceso. Sólo importa decir dónde se quiere ir, pero no saber si se ha llegado ni por dónde y cómo se ha ido.

- La evaluación propiciará la comprensión necesaria para garantizar la rectificación y el cambio. La comprensión de una realidad compleja como la escuela no se produce a través del análisis de los resultados que alcanzan los alumnos en las calificaciones. Esa visión simplista de la evaluación ha dificultado y distorsionado la comprensión profunda de la realidad escolar. ¿De dónde pueden surgir las decisiones convenientes para mejorar la acción? Esa necesidad de comprensión vendrá propiciada por la evaluación. La comprensión es, a mi juicio, la finalidad de la evaluación.

- La responsabilidad social que hace que nos preguntemos por la utilización de los bienes lleva también a la exigencia de la evaluación institucional. Los Centros manejan bienes (públicos o privados) y es una exigencia ética preguntarse por el uso que se hace de ellos. Aunque las perspectivas sobre los criterios de la justa utilización de los bienes sea diferente según la ideología y las posiciones de las personas o los estamentos, la reflexión rigurosa sobre el funcionamiento de los Centros se convierte en una exigencia fundamental de la responsabilidad social.

- Los profesionales de la enseñanza encuentran en la evaluación un excelente modo de perfeccionamiento. La reflexión que supone el juicio fundamentado lleva a la comprensión de la naturaleza y

* Ponencia presentada en el Seminario sobre Reformas Educativas actuales en España, su evaluación. metodología y resultados. UNED. 26-28 octubre 1993. Madrid

el sentido de las prácticas educativas y permite la modificación de las pautas de comportamiento, de las actitudes y de las concepciones que sobre ella se tienen.

• La finalidad de la evaluación, y el origen de su exigencia, es la mejora de la práctica que se realiza en los Centros. La evaluación no es un simple apéndice, un adorno, un añadido que se coloca al final del proceso si hay tiempo, oportunidad y ganas. Tampoco tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar o para evaluar sino para mejorar la calidad de la práctica. De ahí la importancia de garantizar las condiciones que permitan aprovechar la evaluación para alcanzar este fin de la mejora. Porque lo más importante, a mi juicio, no es evaluar ni siquiera evaluar bien sino poner la evaluación al servicio de los valores educativos y de las personas que más lo necesitan.

Por todo ello considero importante y necesario que se realice la evaluación de Centros. Por todo ello es también sorprendente y preocupante que no se realice hasta ahora un tipo de evaluación, surgida espontáneamente de la necesidad de conocer y de mejorar, inherente a la dinámica de planificación, intervención y cambio. Buena parte de la evaluación que se ha hecho de los Centros hasta ahora tiene su origen en decisiones jerárquicas externas, sea para realizar la autoevaluación institucional a través de las llamadas Memorias (realizadas al final de curso, de forma individual, sin participación de los alumnos...), sea para someterse a evaluaciones realizadas por la Inspección (casi siempre por medio de cuestionarios que cumplimentan los profesores, sin retroalimentación, sin participación de los alumnos...).

Formar profesionales que sientan esta necesidad y sepan darle cumplimiento, configurar plantillas que lo hagan deseable y generar las condiciones que lo hagan posible, son exigencias de largo alcance que van más allá de las simples recomendaciones y de las prescripciones oportunistas.

2. Naturaleza de la evaluación propuesta

El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio. Es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que utilizamos un sólo término para referirnos a realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos distintos: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self-evaluation* son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación que nosotros encerramos en la misma palabra.

Por eso considero imprescindible, antes de avanzar, definir brevemente el tipo de evaluación a la que me estoy refiriendo en estas páginas:

a. *Una evaluación contextualizada*. Es decir que tiene en cuenta el mareo de referencia (tanto diacrónico como sincrónico) en el que la experiencia se realiza, el tamaño de la organización, la peculiar configuración psicosocial que la define, la idiosincrasia de su cultura, el entorno en el que se instala, la procedencia de sus protagonistas, el momento en que se analiza... No hay, pues, una evaluación igual para todos.

b. *Tiene en cuenta los procesos y no sólo los resultados*. Lo cual quiere decir que se realiza durante un período relativamente largo y no en los momentos considerados terminales, que utiliza instrumentos capaces de brindar la comprensión de la dinámica procesual y que no sólo acude a los datos del rendimiento para emitir un juicio de valor sobre la actividad desarrollada sino a elementos que se instalan en el acontecer de la acción, en la configuración de los escenarios y en la naturaleza e intensidad de las relaciones.

c. *Da voz a los participantes en condiciones de libertad*. Es decir, trata de facilitar la opinión de manera que nadie se sienta amenazado por hablar o por el contenido de su juicio. Esto significa que ha de garantizarse el anonimato de los informantes y la confidencialidad de sus opiniones. La evaluación no es, pues, un juicio que los evaluadores emiten sobre la calidad de la educación en el Centro sino la ocasión para liberar la opinión de quienes actúan en el mismo para generar la comprensión de lo que hacen. Es imprescindible, pues, la captación de los significados que la acción tiene para los protagonistas de la misma. Este hecho confiere a la evaluación un sentido democrático

d. *Se preocupa por el valor educativo en un doble aspecto*. En primer lugar porque focaliza su atención en la captación del valor educativo de los programas, de las relaciones, de las actividades, etc. En segundo lugar porque ella misma pretende ser educativa en su forma de desarrollarse. Aprobar o no aprobar puede considerarse sustantivo, adquirir o no los conocimientos pretendidos puede ser una parcela evaluable, pero no se puede ignorar todo lo relativo a la dimensión auténticamente educativa: la racionalidad de las

prácticas, la justicia en las relaciones, la igualdad de los derechos, la atención a la diversidad, los principios que inspiran el aprendizaje, el currículum oculto de la organización, la utilización del poder...

e. *Utiliza métodos diversos para reconstruir y analizar la realidad.* Un sólo método no permite captar con rigor lo que sucede en una institución tan compleja como la escuela. Si sólo se observa lo que sucede sin disponer de las opiniones de los observados, si sólo se sondea la opinión a través de un cuestionario sin comprobar a través de la observación cómo se producen los hechos, si sólo se analizan los documentos que recogen el proyecto de intervención o las memorias de la actividad sin descifrar a través de la presencia en el Centro si los proyectos tienen consistencia real será difícil emitir un juicio fundamentado sobre el valor de la actividad educativa.

f. *Está comprometida con los valores de la sociedad.* La evaluación no tiene solamente en cuenta los valores de la actividad que se desarrolla en el Centro sino que presta voz a quienes ni siquiera pueden opinar por no tener acceso a esos servicios sociales o porque resultarán perjudicados por la forma en que se organiza o desarrolla la actividad educativa en un sentido más amplio y social.

g. *Es una evaluación en la que nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad.* Ningún estamento, ninguna persona, tiene la facultad o la atribución de emitir el juicio definitivo sobre la realidad. Cuando participan evaluadores externos no tienen éstos la función de ofrecer a los participantes la valoración de lo que hacen bien o mal sino que les ofrecen los datos y los criterios para que ellos emitan un juicio más fundamentado y ajustado, ya que su compromiso y sus intereses en Juego pueden dificultar un análisis desapasionado.

h. *No se deja arrastrar por la mística de los números.* Es una evaluación que no maneja cifras, porcentajes o estadísticas más que de una forma subsidiaria si es que permiten facilitar la comprensión. No se basa, pues, en la medición. No se presentan los resultados a través de datos numéricos.

i. *Utiliza un lenguaje sencillo.* Es una evaluación que se expresa en el lenguaje que utilizan los protagonistas para emitir sus juicios sobre el valor educativo de los programas que se desarrollan en el Centro.

j. *Parte de la iniciativa del Centro.* Es una evaluación que surge de la iniciativa interna de la comunidad educativa y que tiene por finalidad última la comprensión y la mejora de las prácticas educativas que se realizan. No se trata, pues, de una imposición externa, de una prescripción legal o de una recomendación de agentes externos sino de una decisión autónoma, asumida y desarrollada desde dentro.

k. *Pretende modificar la práctica.* Es una evaluación que tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa a través de la discusión, de la comprensión y de la toma racional de decisiones.

Algunas de las características son compartidas obviamente por otros tipos de evaluación. ¿Cómo no van a pretender todos los modelos de evaluación conseguir la mejora de la instituciones? Es la globalidad de las características y la coherencia que se establece entre ellas y de todas ellas respecto a los fines lo que configura la evaluación a la que me estoy refiriendo.

3. El origen de la iniciativa

¿Cómo puede surgir la iniciativa de hacer la evaluación del Centro escolar? La decisión condiciona de manera considerable el modo de hacer la evaluación y las posibilidades de su aprovechamiento para el cambio.

El origen de la iniciativa no es tan importante como la naturaleza de la decisión. ¿Hasta qué punto asumen todos los miembros de la comunidad educativa la idea? ¿Por qué respaldan su desarrollo? ¿En qué condiciones se pone en marcha la iniciativa? ¿Qué están dispuestos a hacer para que prospere, llegue a su fin y tenga el éxito pretendido y deseado? Si los profesionales consideran la evaluación más como una amenaza que como una ayuda, si los padres la entienden como un ajuste de cuentas al profesorado, si los alumnos apenas si participan en la decisión y en el proceso, la evaluación perderá una buena parte de su potencia transformadora.

Jerarquizaré la secuencia de posibilidades, de menor a mayor potencia educativa, según la naturaleza y la maduración de la iniciativa y las condiciones en que se puede poner en marcha en el Centro escolar. No todos los modelos son puros sino que participan, a veces, de parcelas de la caracterización de los otros. Hay muchas más formulas posibles, de manera que se trata de una simplificación que pretende hacer notar la importancia de esta cuestión. La simplificación no está sólo en los ejes de clasificación y en su delimitación

posterior sino en la justificación interna de cada uno de los casos. Por ejemplo, la iniciativa interna puede ser de una sola persona, de muchas, de todas y en cada uno de los casos puede tener una intensidad u otra y unas motivaciones muy diferentes. Plantearé cuatro modalidades entre la infinita gama de las posibles.

a. Iniciativa externa de carácter impuesto

Desde fuera y, por consiguiente, de manera jerárquica se impone al Centro la obligación de que realice una evaluación o se le somete a una evaluación externa. Esta iniciativa, más próxima al modelo de *accountability* o rendimiento de cuentas, tiene escasa potencialidad transformadora. En primer lugar porque genera resistencias, en segundo porque no implica a los protagonistas, en tercero porque habitúa a que las decisiones de cambio provengan de agentes externos.

Las posibilidades que tiene de prosperar como una actividad enriquecedora, como una ocasión de cambio, como un ejercicio de participación, como un proceso de aprendizaje no son muchas. Es fácil que se considere más bien una amenaza que una ayuda profesional. El deseo de quedar bien ante los evaluadores (o ante los patrocinadores) puede llevar a la distorsión del comportamiento espontáneo, de manera que se hace menos fiable. Es fácil que se desarrollen estrategias agresivas, desmotivadoras y descalificadoras. Será fácil que se pongan pegos sobre el carácter científico de la evaluación, sobre su utilidad, sobre sus mismas intenciones.

La implicación en el proceso, lógicamente, no será grande ya que la iniciativa no se ha tomado sino que se ha sufrido. No digo que la reacción sea inevitablemente de este tipo, ni que debiera serlo. Someterse a la evaluación en un ejercicio profesional que maneja bienes públicos es una exigencia democrática.

b. Iniciativa externa de carácter propuesto

La iniciativa puede ser externa a la propia comunidad y tener el carácter de una propuesta, de un ofrecimiento o de una sugerencia. La iniciativa puede proceder de la Administración, de un equipo de evaluación externo, de un investigador que necesita o desea realizar un trabajo (tesis doctoral, investigación privada o pública. . .).

La realización de trabajos a través de la evaluación presenta un problema importante ya que, a veces, pueden enfrentarse los intereses de los evaluados con el interés del evaluador por terminar su investigación. Ese conflicto de intereses ha de ser controlado democráticamente para que no resulte un perjuicio para la comunidad educativa.

Si el proceso de decisión es ampliamente democrático, si la negociación es extensa e intensa, será fácil que la evaluación se implante de manera positiva. La falta de transparencia en los propósitos, la escasa participación de la comunidad en la decisión (sobre todo cuando ha sido la dirección quien ha abierto inicialmente las puertas a los evaluadores), la negociación apresurada o superficial, dificultan el desarrollo positivo y disminuyen la eficacia de la evaluación.

c. Iniciativa interna sin facilitadores externos

Si la iniciativa es de la propia comunidad existen muchas posibilidades de partir de buenas condiciones ya que se considera una actividad deseada, asumida y beneficiosa. Sé que la expresión iniciativa interna da cabida a un sinnúmero de posibilidades reales. Puede ser la iniciativa asumida solamente por el equipo directivo, o por un grupo de profesores o por una Asociación de Padres... No todos están incluidos de la misma manera en la iniciativa que surge en un momento dado.

Otra cosa es cómo se explica la iniciativa, cómo se asume, cómo se discute y cómo se pone en marcha. Porque pueden existir muchas personas indiferentes a la idea e, incluso, algunas que se opongan tenazmente a su puesta en marcha o que mantengan importantes reticencias a su desarrollo y control posterior.

De cualquier manera el hecho de que se cierre sobre sí misma esa iniciativa y sean los propios protagonistas los autores de la evaluación entraña el peligro de la falta de perspectiva. Al tener intereses en juego, teorías previas en práctica, papeles institucionales en acción..., se corre el riesgo de hacer una valoración menos objetiva aunque sea más fundamentada en el uso de los códigos de interpretación. Los participantes conocen muy bien el contexto y sus reglas de juego, pero puede faltarles la perspectiva desapasionada del que no tiene compromisos personales con la acción.

d. Iniciativa interna con facilitadores externos

Creo que es la opción más rica desde el punto de vista de la potencia educativa de la evaluación. Si la iniciativa es de la propia comunidad y se cuenta para llevarla a cabo con facilitadores externos (podemos llamarles evaluadores si se prefiere) existen muchas garantías de llevar a buen término el proceso.

Los evaluadores externos cumplen la tarea, como decíamos anteriormente, de facilitar a los protagonistas la emisión de un juicio más fundamentado y más riguroso que si lo hicieran desde su perspectiva interna. Los evaluadores no son los auténticos protagonistas de la evaluación ya que su tarea no es decir a los miembros de la comunidad educativa qué es lo que hacen bien o lo que hacen mal, qué deben mejorar o qué necesitan cambiar. No vienen a suplir su capacidad de pensar o de decidir sino a ayudarles a ejercerla de manera más rigurosa.

4. La exigencia de la negociación

Sea cual sea el origen de la iniciativa, es necesario que los integrantes de la comunidad evaluada conozcan y decidan explícitamente qué tipo de evaluación se va a realizar, en qué condiciones se va a producir, qué colaboración van a brindar... La ausencia de negociación inicial dificulta el desarrollo de la evaluación. Esta negociación ha de cumplir algunos requisitos para que sea realmente efectiva:

- *Ser democrática*: No deben negociar unos por otros, no debe ser solamente un asunto de la dirección, no deben darse por supuestas las cosas durante su desarrollo... La participación democrática no se ejerce sólo a través del voto sino a través de la opinión y de la discusión de todos.

- *Ser flexible*: No se negocia de una vez por todas, de una vez para siempre. Durante el proceso de evaluación se podrá recuperar la negociación para hacer cambios si se consideran necesarios y están justificados por las nuevas circunstancias o por la evolución de la misma dinámica evaluadora...

- *Ser escrita*: Es importante que la negociación se plasme en un documento del que tengan un ejemplar todos los implicados. Aunque inicialmente todos estén aparentemente de acuerdo, pueden luego surgir dudas o problemas. Si están escritos los acuerdos será más fácil mantener la transparencia de propósitos y de actuaciones.

- *Ser pausada*: Las prisas por empezar, la escasez de tiempo para realizar estas actividades, la falta de práctica en este tipo de procesos puede conducir a la precipitación y a la simplificación de la negociación.

El documento de negociación debe recoger, al menos, las cuestiones siguientes:

- *De qué tipo de evaluación se trata*. Es importante que todos sepan qué tipo de evaluación se va a llevar a cabo. Así se evitarán sorpresas y malentendidos.

- *Por qué se pone en marcha en ese momento*. Hay que dejar claro cómo surge la iniciativa, por qué se lleva a cabo precisamente en ese momento y en qué consiste su principal finalidad.

- *Qué participación se demanda*. Es necesario que los profesores sepan si se va a observar en sus aulas, si van a tener que realizar entrevistas, si van a tener que entregar documentos para su análisis...

En qué condiciones se va a realizar. Es importante conocer los principios éticos que van a regir el desarrollo de la evaluación. Si se va a respetar el anonimato y cómo, si va a existir confidencialidad de los informes, si se va a poder vetar alguna de sus partes, si se van a recoger las discrepancias de los evaluados, si se van a negociar los informes, si se van a publicar los resultados, si alguien va a tener información privilegiada... Todo ello garantizará el control democrático y disminuirá el carácter amenazador de la evaluación.

- *Los plazos en que se va a realizar*. Es preciso saber cuánto va a durar la evaluación, qué fases va a tener, cómo se van a conocer los diferentes períodos, si se van a realizar informes parciales o sólo un informe final...

- *Qué métodos va a utilizar, cuándo y cómo*. Algunas personas pueden aceptar la evaluación pensando que consiste en la cumplimentación de un cuestionario. Por eso conviene precisar desde el principio cuáles son las estrategias de exploración y cómo se van a utilizar en ese Centro.

- *Qué cuestiones abordará*. La evaluación puede tener un objetivo muy general o bien estar muy focalizada. Por eso es importante definir el ámbito al que se va a ceñir si es que existe una delimitación inicial.

- *Qué equipo realizará la evaluación*. Si hay evaluadores externos es necesario que se sepa quiénes y cuántos son, de dónde proceden, qué tipo de trabajos han hecho, quién es el coordinador, etc.

- *Qué sucederá con el informe final.* Cómo se va a negociar su contenido, quién va a ser el destinatario del mismo, cómo se va a recoger la opinión discrepante, si existiera, de los evaluados...

En la negociación se pueden recoger datos muy significativos respecto al funcionamiento del Centro. Las actitudes que en ella se muestran, los recelos existentes, las garantías que se exigen..., permiten ver cuestiones importantes sobre las concepciones que sobre la escuela tienen los protagonistas de la actividad.

5. La exploración de la realidad

Es indispensable el rigor en la recogida de datos para garantizar el valor de la evaluación. La complejidad de la realidad educativa de un Centro demanda la aplicación de métodos que tengan la capacidad de reconstruir críticamente la realidad. Si la recogida de información es imprecisa, arbitraria e irrelevante no se podrá realizar una valoración rigurosa y creíble de la realidad.

Los métodos que se utilicen para la evaluación han de tener las siguientes características:

a. *Diversidad.* Utilizar un método sólo, como ya apunté anteriormente, es arriesgarse a tener una referencia distorsionada de la realidad.

b. *Sensibilidad.* Los métodos han de ser sensibles a la complejidad. No es posible captar una realidad plurifacética a través de métodos y de mediciones que la simplifiquen.

c. *Adaptabilidad.* No existe ni una secuencia única ni una forma estereotipada de aplicación de los métodos. Cada circunstancia en el Centro aconsejará la utilización de un método u otro en un momento y en un orden preciso.

d. *Interactividad.* Me refiero a la posibilidad de utilizar los resultados obtenidos por un método para explorar la realidad a través de otro. Lo que se ha observado puede ser objeto de la entrevista, lo que dicen los documentos puede someterse a la observación...

e. *Gradualidad.* Se puede realizar una focalización progresiva en la utilización de los métodos. En primer lugar porque es fácil que al comienzo existan más reticencias. En segundo lugar porque la evaluación conducirá a puntos progresivamente más intensos.

Los métodos habitualmente usados en la evaluación de carácter naturalista son la observación participante y prolongada en el Centro, la entrevista (individual y grupal) a los participantes, el análisis de documentos oficiales e informales, la confección y correspondiente análisis de informes escritos de los protagonistas, la realización de diarios por parte de evaluadores y evaluados, etc.

El registro de la realidad puede hacerse a través de papel y lápiz, de fotografía o de grabaciones verbales o icónicas. Es importante que el registro sea fiable porque parte del rigor de los análisis dependerá de la calidad de los datos. Es importante también que haya pistas de revisión respecto al proceso de evaluación, de manera que cuando se realice la metaevaluación haya constancia de los pasos que se han seguido, de la justificación de las decisiones, de los cambios que se han efectuado respecto a la negociación inicial...

No me voy a detener aquí en la explicación del uso de cada uno de los métodos en la evaluación, aunque es necesario insistir en la importancia que tiene la aplicación rigurosa y sagaz de los métodos para obtener una información rica abundante y precisa.

6. La triangulación de los datos

El carácter disperso, fragmentario y, a veces, contradictorio de los datos exige la aplicación de procesos de contraste para analizar las discrepancias y las coincidencias de las explicaciones. No se trata de eliminar las discrepancias cuanto de comprenderlas y explicarlas. En un Centro escolar se dan múltiples visiones e interpretaciones de la realidad. La evaluación ha de integrarlas en una explicación coherente (no necesariamente uniforme).

Los procesos de triangulación facilitan el contraste y la depuración de los datos. No es preciso esperar al final de la exploración para comenzar la triangulación. De la misma manera que no es imprescindible suspender la recogida de datos para que se produzca la comprensión. La progresiva espiral del discernimiento se va realizando desde la negociación y se va desarrollando en un proceso continuo de reflexión.

La triangulación permite depurar los datos y conferirles una mayor calidad y un mayor valor. Podemos hablar de diferentes tipos de triangulación según la procedencia de la información que se contrasta.

a. Triangulación de datos procedentes de diversos métodos

Los datos procedentes de la observación no siempre coinciden con los que ofrecen los informantes en las entrevistas. Ni coinciden siempre las declaraciones de principios que recogen los documentos con la realidad que se observa en el Centro. A veces resulta fácil romper la discrepancia a favor del dato proveniente de un método. Otras resultará difícil y habrá que dejar en suspenso el juicio o bien buscar más información en el Centro.

b. Triangulación de datos procedentes de distintos informantes

No suelen coincidir las perspectivas de interpretación de los diferentes sectores o de las diferentes personas que están conviviendo y trabajando en el Centro escolar. Esta discrepancia puede tener un eje estamental (profesores, alumnos, padres), ideológico (conservadores, progresistas), jerárquico (equipo directivo, subordinados), conflictivo (agresores, agredidos)... La triangulación permite realizar contrastes de las opiniones teniendo en cuenta las circunstancias y las características de los informantes.

c. Triangulación de datos procedentes de momentos distintos

Un dato obtenido antes de la realización de una actividad, de una reunión, de un conflicto puede contener información diferente a la del que se recoge durante el desarrollo de la actividad o a la del que se toma una vez finalizada. La perspectiva temporal que permite contrastar los datos facilita la interpretación del fenómeno y permite obtener una comprensión más profunda de la realidad.

d. Triangulación de opiniones de agentes internos y externos

Durante el proceso de evaluación puede ser interesante recabar la opinión de agentes que no están participando en el proceso. Su opinión puede ser discrepante respecto a la de quienes están realizando la evaluación. Este tipo de contraste puede establecerse respecto a la recogida de datos, a la interpretación de los mismos, a las relaciones con los participantes, etc. Es importante este tipo de triangulación porque permite rectificar y reconducir el trabajo.

La triangulación no se hace en un momento de no retorno al campo de observación. Puede remitir al Centro para la obtención de nuevos datos o de precisiones sobre los mismos. La triangulación se realiza con el fin de obtener información más elaborada que favorezca la redacción del informe.

7. La redacción de informes

Existen, en este momento de la evaluación, algunos peligros que quiero comentar porque en muchas ocasiones han terminado con la evaluación.

- *La asfixia de los datos.* El caudal ingente de material que permite acumular una exploración realizada a través de diversos métodos, de muchos informantes, de un largo tiempo y de varios evaluadores, lleva a la dificultad de su articulación en un informe que pretende ser coherente, breve y claro.

- *La dilación excesiva.* Posponer el informe distancia psicológicamente a los evaluadores de la necesidad de la redacción. Progresivamente se va haciendo más difícil retomar el compromiso y afrontar la consumación. Por otra parte, los evaluados pierden la perspectiva de la evaluación y, cuando se llega con el informe, ya no se acuerdan de lo que sucedía entonces en el Centro. A veces, ya no están los protagonistas de la evaluación.

- *La dificultad de la escritura.* Redactar el informe entraña una dificultad que algunos consideran especialmente problemática ya que piensan que no tienen .s cualidades necesarias para escribir.

- *La pretensión tecnicista.* Cuando se llega al momento de la redacción parece necesario elevar el discurso de la recogida de datos a la categoría de informe técnico, redactado en términos académicos, con expresiones crípticas y pretensiones científicas.

- *La falta de esquemas.* Hilvanar todos los datos en un discurso coherente es una dificultad que algunos redactores viven con especial angustia, sin tener en cuenta que existen múltiples posibilidades y que, en definitiva, narrar lo que ha sucedido podría ser una de ellas.

- *Las actitudes del evaluador.* Al llegar a la redacción del informe el evaluador puede verse abrumado por la responsabilidad de la redacción o bien sentir que lo que ha hecho no tiene rigor, que no le va a interesar a nadie o que no va a servir para nada.

- *Los conflictos surgidos.* Si se han presentado conflictos y el informe puede resultar amenazador para algunas personas o para toda la comunidad pueden existir dificultades que lleven al retraso de la entrega del informe o a la edulcoración de su contenido.

- *La extensión desmedida.* Hacer un informe excesivamente voluminoso es un riesgo importante. Y lo es porque resultará difícil su lectura, complicada la negociación y farfugosa la comprensión de la realidad.

Pueden hacerse diferentes tipos de informes según los destinatarios de los mismos. No es que se tenga que cambiar o distorsionar el contenido del mismo sino su extensión. No todos los alumnos están en disposición de leer y de negociar después un informe muy extenso y complejo, por ejemplo. Lo que es imprescindible es que sean los mismos evaluadores quienes redacten todos los informes. Ni el patrocinador (si lo hubiere), ni el equipo directivo, ni un grupo de profesores han de servir de intermediarios en estos casos. Sería fácil introducir sesgos en el resumen.

Leer diversos tipos de informes puede ser ilustrativo. No uno sólo por el peligro que encierra este hecho de arrastre del modelo. Hacer informes es el mejor modo de aprender a hacerlos. Y, por supuesto, negociarlos, ya que en la negociación descubrirán los evaluadores qué límites han tenido la exploración de la realidad que han hecho, la plasmación de la misma en el informe y la forma de expresión de lo que, en su mente y a sus ojos, parecía tan claro.

Es interesante hacer informes parciales que susciten la participación, la reflexión y el cambio. Después de un primer informe se puede reconducir la acción y reorientar la misma evaluación. Los informes son excelentes plataformas de discusión y participación. Por eso (y porque no distancia tanto psicológicamente a los protagonistas de lo que es a su juicio elaboración de resultados) es interesante que haya informes parciales y no sólo un informe final.

8. La negociación de los informes

La negociación de informes es un momento extraordinario para propiciar el debate y la discusión sobre la dinámica del Centro. No hay persona ni sector que tenga el privilegio de la interpretación correcta o de la solución adecuada. Todos pueden aportar su visión para alcanzar una comprensión más amplia y enriquecedora. De la negociación de los informes ha de surgir la toma racional de decisiones.

El control democrático de la evaluación exige que los usuarios dispongan de los informes. El justificado y obligado interés de la sociedad por la educación hace necesaria la difusión de los mismos, aunque haya que compatibilizar este derecho al conocimiento con el que tienen los profesionales a que se mantenga la privacidad de sus actuaciones.

Nadie tiene el derecho al veto respecto a la totalidad o a una parte del informe. Entenderlo de otro modo conllevaría el peligro de quedarse sin él o sin partes sustanciales del mismo. Ahora bien, no es bueno que las personas se sientan amenazadas por el informe o que salgan a la luz situaciones con las que se muestran en discrepancia los interesados. Por eso deben los evaluadores, cuando no se llegue al consenso en la negociación, comprometerse a dejar constancia literal de las discrepancias que manifiesten los protagonistas.

Me estoy encontrando con algunos problemas en la negociación de informes. Los problemas son mayores cuando la evaluación no ha sido solicitada por el Centro. Uno de los problemas es la pretendida defensa de la imagen del Centro frente a otros criterios de bondad o de rigor del informe. Algunas veces, el hecho de haber solicitado la evaluación pone a los protagonistas en una situación expectante respecto al contenido del informe que esperan que sea explícitamente halagador. La primera impresión de la lectura puede ser desalentadora y decepcionante. Por eso es recomendable leer más de una vez el informe por entero. Digo esto porque hay quien solamente lee las partes que le conciernen o algunas que, a juicio de colegas, han resultado llamativas o conflictivas. Hacer una valoración de todo el proceso y de todo el informe por unas frases extraídas del contexto puede llevar a una situación crispada y negativa.

Hay personas que, no habiendo participado en el desarrollo de la evaluación o habiéndose negado explícitamente a ser observadas o a realizar entrevistas, se muestran muy beligerantes en la negociación final. Téngase en cuenta que una finalidad importante de la negociación es la comprobación de la fidelidad de la recogida de la información brindada o de los datos extraídos de la observación.

9. El problema de la metaevaluación

Evaluar las evaluaciones nos permite conocer el rigor con que han sido realizadas. Hay que aplicar criterios de credibilidad a todo el proceso para saber si se trata de una evaluación que tiene consistencia y credibilidad desde el punto de vista del rigor. Ninguno de los criterios tiene un carácter concluyente respecto a la garantía de rigor. Pero su conjunto permite albergar la esperanza de que se ha conseguido un informe preciso y creíble. La presencia prolongada del observador en el Centro, la realización de entrevistas significativas, la triangulación de datos obtenidos por diversos métodos, el contraste de las opiniones de diferentes participantes, el juicio crítico de expertos emitido durante el proceso, la coherencia estructural de los informes, la negociación intensa y transparente, la visión enriquecedora de la realidad, las referencias documentales, etc. son indicadores de rigor.

El juicio crítico de expertos servirá para conocer las limitaciones y los aciertos que ha tenido el proceso, desde la iniciativa a las aplicaciones finales. El metaevaluador ha de disponer de todo el material utilizado y producido y ha de contar con la posibilidad de entrevistar a los protagonistas, tanto evaluadores como evaluados.

Es imprescindible analizar cómo se ha producido el proceso de evaluación no sólo para garantizar su valor sino para aprender y orientar las acciones futuras. La pericia de los evaluadores se acrecienta a través del análisis desapasionado y exigente de expertos que aportan puntos de vista fundamentados. De la misma manera que los protagonistas de la evaluación, al tener intereses en juego, podían beneficiarse del juicio de los evaluadores, éstos pueden recibir datos de interés que les ayuden a comprender qué es lo que ha sucedido con su actividad.

Las opiniones de quienes han participado en todo el proceso son indispensables. El respeto de la formalidad no siempre garantiza la bondad de lo que se hace. Convocar a todos mediante una carta para que acudan a la sesión de negociación no hace buena la sesión si acuden pocos, si no hay tiempo suficiente, si no estaban informados, si no disponían de los materiales, si se escamotean las cuestiones principales...

10. La transferibilidad de las evaluaciones

Hay que evitar los abusos de la evaluación. Para ello es imprescindible ponerla al servicio de la mejora de la actividad que realiza el Centro y, en definitiva, de los destinatarios de su proyecto.

Pero aquí planteo una cuestión que va más allá de la aplicabilidad del beneficio a la institución evaluada. ¿Vale lo que se ha hecho en ese Centro para comprender lo que sucede en otros? No se plantea en este tipo de evaluación la traslación de los resultados por un procedimiento generalizador como se hace en los estudios experimentales. Sabido es que en éstos se procede a la generalización, una vez aceptada la significación estadística de los resultados. Lo que se viene a decir es que, en circunstancias iguales, se espera obtener los mismos resultados de cien casos en noventa y cinco, por ejemplo. Es un juicio de carácter estocástico, es decir basado en la ley de la probabilidad. No existe, pues, seguridad.

En este tipo de evaluación hablamos, más bien, de transferibilidad. Una buena parte de la misma queda en manos del lector que se pregunta si lo que sucede en ese Centro que ha sido evaluado sucede también en otro o en otros. Otra parte depende de algunas condiciones, entre las que destaco las siguientes:

a. *La similitud de contextos*: Si el Centro al que se pretende aplicar los resultados tiene una gran similitud con el evaluado será más probable que exista transferibilidad. Por ejemplo si los dos Centros son privados, de pequeño tamaño, de nueva creación...

b. *La minuciosidad de las descripciones*: Si la valoración se hace mediante juicios genéricos no será posible transferir los resultados ya que no se sabe lo que realmente esconden las afirmaciones. Decir que funciona bien la coordinación no facilita la traslación a otro contexto, ya que no se sabe con exactitud qué es lo que se quiere decir con esa expresión.

c. *La afinidad epistemológica*: Si un Centro está inspirado en una determinada forma de concebir la sociedad, la escuela, el alumno como persona y aprendiz, el aprendizaje, etc. y esa forma es similar a la del Centro que se ha evaluado, será más fácil realizar la transferencia.

d. *La proximidad en el tiempo*: Si ha pasado mucho tiempo desde que se realizó la evaluación que sirve de referencia, es probable que las situaciones cambiantes, las nuevas leyes, las nuevas exigencias, hagan menos valiosa la transferibilidad.

e. *La multiplicación de evaluaciones coincidentes*: Si se han realizado descripciones similares en diversos casos, será más fácil que la transferibilidad pueda producirse, aunque no de forma inequívoca..

11. Las actitudes del evaluador

En otros tipos o modelos de evaluación es importante el instrumento que sirve para realizar la exploración y obtener información que permita establecer el juicio valorativo. En este tipo de evaluación, el principal instrumento es el propio evaluador. El evaluador es aquí la piedra angular. A través de sus concepciones, merced a sus relaciones, por medio de sus observaciones y entrevistas se realiza todo el proceso de evaluación. Pero el evaluador vive, en su dinámica personal y en el mismo proceso de evaluación, una serie de emociones y sentimientos que embargan la actividad. El evaluador puede atravesar durante la evaluación por fases complicadas que condicionan e incluso pueden dar al traste con la evaluación:

a. *Desaliento*: Pensar que lo que está haciendo no sirve para nada, que es una tarea tan compleja como inútil, que no es posible conseguir aquello que se pretende, puede poner fin a una empresa de interés.

b. *Implicación*: El evaluador puede integrarse de tal modo en el Centro que llegue a perder la independencia de criterio. Esto puede conducirle a prolongar excesivamente la estancia en el Centro, a edulcorar el informe, a negociar desde una postura poco exigente...

c. *Ansiedad*: La aparición de conflictos, el deseo de que todos estén contentos, la preocupación excesiva por quedar bien o por hacer un trabajo excelente, pueden llevar a situaciones interiores cargadas de angustia.

d. *Cansancio*: La complejidad de la tarea, su prolongación en el tiempo o su misma naturaleza si se tiene ya una larga experiencia, pueden hacer tediosa una tarea en la que se ven muchos comportamientos repetidos, muchas opiniones reiteradas, muchas actitudes coincidentes...

e. *Depresión*: Sentirse escasamente capacitado para realizar la actividad o para relacionarse con las personas conduce a un sentimiento de frustración y una paralización de la actividad.

f. *Impaciencia*: El deseo de obtener resultados inmediatamente, de llegar con rapidez al nudo de las tramas, de responder a las preguntas que hacen los protagonistas casi desde el comienzo puede conducir a la precipitación y a la aceleración de fases que necesitan un ritmo pausado y un clima de tranquilidad.

Es infinita la gama de actitudes que puede vivir el evaluador en interacción con las que viven los evaluados. También éstos pueden sentirse angustiados, impacientes, tensionados..., respecto a la evaluación o por la misma dinámica del Centro. La evaluación no está hecha solamente de ideas o de comportamientos. En la evaluación, en su estrategia y en su mismo contenido, existen actitudes que deben ser tenidas en cuenta y analizadas convenientemente.

12. Los abusos de la evaluación

Poner en funcionamiento evaluaciones en los Centros es una parte de la pretensión. No la esencial, a mi juicio. La más importante finalidad es conseguir que la evaluación tenga una repercusión positiva sobre la marcha del Centro. Ese objetivo no está garantizado por el hecho mismo de hacer la evaluación. Hay que evitar los peligros, conseguir el clima, garantizar las condiciones y desarrollar las estrategias precisas para que la evaluación revierta sobre la práctica de forma que la mejore.

Los peligros que están al acecho son muchos. No está de más recordar algunos de los que considero más frecuentes, dada la experiencia que existe sobre evaluación de instituciones educativas:

- *Hacer de la evaluación un fin en sí misma*. Decir que se ha hecho la evaluación, convertirla en un trámite o en un motivo de autosatisfacción o autocomplacencia.

- *Rechazar todo lo que se considere negativo para la imagen del Centro*, entendiendo que lo principal en la evaluación es quedar bien o conseguir un elogio de la Administración, de los agentes externos, de las familias o del público en general.

- *Esperar que la evaluación por sí misma resuelva los problemas o elimine las dificultades*, sin la aportación personal o estructural de todos los integrantes de la comunidad.

- *Descalificar la evaluación por no tener carácter científico si no son satisfactorios los resultados*, protegiéndose de esta manera de las exigencias que se derivan de la reflexión colectiva.

- *Dar por buenos los resultados si son satisfactorios aunque la evaluación no haya tenido rigor*, apoyándose en la evaluación para mantener las cosas como están o para cambiar en la dirección que se desee.

- *Anteponer los intereses de los protagonistas a la verdad o al interés común*, pretendiendo ofrecer una imagen distorsionada y mejorada de la realidad bajo el pretexto de que los trapos sucios se lavan en casa.

- *Convertir la evaluación en un ajuste de cuentas*, sea de los profesores respecto a los alumnos, de los padres respecto a los profesores, de los evaluadores respecto a los profesores, de la dirección respecto a los alumnos, etc.

- *Aprovechar los resultados de la evaluación para tomar decisiones caprichosas, injustas o irracionales*. En ese caso la evaluación se convierte en una simple excusa para hacer aquello que estaba previsto o que se desea hacer aunque no tenga una justificación rigurosa o no favorezca a quienes lo necesitan

- *Silenciar los aspectos negativos*, sea en el informe, sea en la publicación sea en la toma de decisiones para la mejora de la actividad del Centro.

- *Hacer comparaciones interesadas*, sea entre Centros, sea entre estamentos o personas de la misma institución alimentando la rivalidad o la competitividad de forma innecesaria.

El auge que está cobrando la evaluación, en cualquiera de sus facetas y enfoques, exige un cuidado extremo en la orientación que se da a su realización y a su aplicación. Hacer muchas evaluaciones no es lo fundamental si se hacen de cualquier modo. Hacer rigurosamente las evaluaciones no es tampoco suficiente, e incluso puede ser perjudicial, si se ponen al servicio de la injusticia y de la irracionalidad.

Poner en marcha experiencias de evaluación, aunque no se disponga de las condiciones para realizar una evaluación perfecta es un modo de comenzar y de aprender. Posponer la evaluación a un momento ideal en el que se reúnan las condiciones deseables puede condenarla al olvido.

CAPÍTULO 19

POR QUÉ NO HAY VIENTO FAVORABLE

Causas que dificultan la evaluación de los centros escolares[†]

Ningún viento es favorable para un barco que va a la deriva. Y va a la deriva si no hay un proyecto de viaje, si no hay forma de controlar el barco o si no se sabe si está navegando en la dirección correcta.

Me sirvo de la metáfora para plantear la necesidad de la evaluación de los centros escolares, que son instituciones que frecuentemente perviven sin preguntarse por el éxito, definiendo por tal los porcentajes de aprobados y, a veces, sin siquiera definir en qué consiste. **La racionalidad** exige que, si se tiene un proyecto de viaje, comprobemos si se está siguiendo a buen ritmo, con el esfuerzo adecuado, sin efectos secundarios negativos... Y si no se está consiguiendo, habrá que saber por qué con el fin de enderezar el rumbo o de modificar el proyecto inicial. **La responsabilidad social** exige también la evaluación. Porque este viaje no es un crucero de placer que se realiza con el dinero particular sino que está en juego dinero público, muchas necesidades, medios limitados, beneficiados y damnificados... **La coherencia institucional** lleva consigo la exigencia de evaluación, ya que es necesario reflexionar para comprender y no atribuir la responsabilidad del fracaso a causas arbitrariamente concebidas. **El perfeccionamiento profesional** es otra razón que justifica la necesidad de la evaluación. El desarrollo profesional se produce, a mi juicio, a través de una reflexión rigurosa e intensiva sobre la práctica. Eso es precisamente la evaluación.

Siendo tan necesaria la evaluación institucional (no sólo la de los alumnos, no sólo la de los profesores), ¿por qué no se hace con más frecuencia y con más rigor? Intentaré plantear algunas de las razones que provocan la ausencia de evaluación sistemática de los centros escolares. El estudio de la etiología de las acciones y de las omisiones es siempre complejo. Muchas de las causas están interrelacionadas, otras tienen una fuerza ocasional decisiva... Me refiero, cuando hablo aquí de evaluación (la polisemia del término es muy grande), a una evaluación emprendida por los profesionales, de carácter cualitativo, que da voz a los participantes, que se preocupa por el valor educativo de la acción, que tiene como objetivo la mejora, que está comprometida con los valores, que entiende que nadie tiene el privilegio de la valoración correcta de la realidad...

1. El individualismo profesional

La concepción individualista de la actividad dificulta la preocupación por la reflexión sobre el funcionamiento del Centro como unidad de planificación, intervención, evaluación y cambio. El individualismo es una limitación muy grave que hace olvidar los planteamientos globales, los intereses comunes, las exigencias de coordinación, la perspectiva altruista, el éxito colectivo frente a los intereses particulares...

Si no se concibe el Centro como una unidad integrada por preocupaciones comunes y esfuerzos compartidos, será difícil abordar la reflexión colegiada sobre el funcionamiento del Centro. En el mejor de los casos, cada uno se preocupará de su intervención particular. Pero, algunas veces, el éxito individual es precisamente el obstáculo mayor para el éxito colectivo.

2. Tiempo exigido

Realizar la evaluación requiere un tiempo considerable del que, a veces, no se dispone o que, si se tiene, no se desea dedicar a este quehacer.

La urgencia de la acción, los apremios de la práctica, hacen difícil dedicar el tiempo a la preocupación esencial: ¿Vamos bien? Hace falta todo el tiempo para hacer navegar el barco. No hay tiempo para informarse del rumbo que lleva y de las condiciones en que hace la travesía. Esa es la paradoja.

3. Motivación suficiente

[†] Elaborado para este libro

¿Existen ganas, interés, deseos de realizar una tarea compleja, exigente, arriesgada como es la evaluación? Si no se supera la desmotivación será difícil ponerse a negociar la evaluación, a recoger datos, a triangular la información, a redactar documentos, a elaborar informes, etc. Imponer la evaluación de forma jerárquica es contraproducente, ya que se rompe su capacidad transformadora.

Generar condiciones para el compromiso de los profesores y profesoras, para el entusiasmo por la mejora, para el deseo de perfeccionamiento, es un modo de hacer viable la evaluación. La anomia del profesorado es un obstáculo decisivo. El primer requisito para emprender una evaluación es querer hacerla.

4. Rutinización institucional

¿Cómo funciona un Centro escolar? Como funcionó en años anteriores. Esta dinámica de la repetición, de la automatización, está en la base de la ausencia de la evaluación. Se hacen las cosas que se venían haciendo independientemente de su éxito o de su fracaso. Se repiten los criterios de actuación sin pensar si han resultado los más eficaces para lo que se pretendía, se dan por buenos los modos de acción por el hecho de ser los que se han utilizado hasta el presente.

Si no se rompen las rutinas, si no se incorpora la incertidumbre, si no se concibe el currículum como una investigación, es difícil que surja un proceso de reflexión institucional sobre la práctica.

5. Miedo a los resultados

Algunos profesores y profesoras sienten la evaluación como una amenaza, no como una ayuda. Desde esta perspectiva, ¿cómo impulsar una evaluación que puede poner en evidencia las limitaciones, los errores, los problemas...?

Por eso es imprescindible que la transparencia de la evaluación sea completa, que el control democrático de los informes esté garantizado, que sean los mismos profesionales los que planteen las condiciones en que se desarrolle el proceso.

6. Falta de tradición sobre evaluación democrática

El hecho de que no se haya incorporado a la cultura organizativa de los Centros la práctica de la evaluación hace que sea dificultoso poner en marcha procesos que entrañan complejidad y que son vividos con temor.

Cuando se ha realizado la evaluación en nuestro contexto escolar ha sido a través de cuestionarios (casi siempre elaborados y aplicados por la Inspección educativa, que recogían sólo opinión del profesorado y que raras veces suponía una información relevante para la propia comunidad educativa) que no propiciaban un conocimiento profundo de la realidad. La información no era conocida por los protagonistas de manera que se cortocircuitaba la retroalimentación respecto a la mejora de la práctica. Este hecho constituye un rémora para poner en marcha otro tipo de procesos, de mayor calado pedagógico y de mayor participación democrática.

7. Exclusivización de la evaluación de los alumnos

La evaluación ha sido entendida como un proceso de control, selección y comprobación del trabajo que realizan los alumnos y alumnas. Este es un riesgo grave, ya que parece dar a entender que el fracaso o el éxito de lo que se pretende sólo depende de la capacidad y del esfuerzo de los alumnos y alumnas. Como si no influyera en uno y otro la estructura organizativa, la actuación profesional, la abundancia o escasez de medios, el currículum prescrito...

Realizar la evaluación referida solamente a los alumnos y alumnas (y de ellos preferentemente a los conocimientos adquiridos) entraña una concepción jerárquica y simplista de la actividad e impide una comprensión global de la calidad de la actividad realizada.

8. Escepticismo del profesorado

La escasa confianza en las posibilidades de cambio real, el desaliento respecto a que las condiciones de trabajo puedan modificarse, el pesimismo respecto a la sensibilidad de la Administración para introducir los cambios y facilitar las ayudas que la evaluación descubra como necesarias, hace que los profesionales se resistan a poner en marcha procesos de evaluación. Si nada va a cambiar, ¿para qué molestarse?, vendrían a decir los escépticos.

El escepticismo se amplía, a veces, hacia los compañeros y compañeras. Nadie lo dice de sí mismo, pero se produce una desconfianza en la voluntad y en la capacidad de los demás para el cambio y la mejora. Desde la incredulidad en la capacidad de transformación de los demás, ¿qué sentido tiene reflexionar sobre la práctica? Si todos van a seguir igual, ¿para qué vamos a perder el tiempo?

9. Apremios y urgencias de la práctica

La actividad de un Centro exige una dedicación a veces frenética. La preparación y la planificación conjunta, la intervención directa, la coordinación con el equipo, la corrección de ejercicios, la atención a los padres y madres, hace que todo el tiempo esté ocupado. De hecho, pocas veces aparece un tiempo específicamente dedicado a la evaluación institucional.

Estamos tan ocupados en realizar la práctica que no queda tiempo para saber cómo se hace y qué tiene que modificarse para poder mejorarla. Como en tantas otras parcelas de la vida, lo urgente hace que no pueda atenderse lo importante.

10. Falta de responsabilidad social

El hecho de que sea igual hacer las cosas de una forma u otra, el hecho de que los fracasos puedan atribuirse arbitrariamente a causas interesadas, el que sea difícil exigir responsabilidades por el mal funcionamiento, el tratarse de una profesión de tecnología problemática (en la que estímulos y respuestas no se suceden de forma inequívoca) hace que cada uno pueda actuar impunemente.

Si esa responsabilidad se plantea desde el punto de vista colectivo es todavía más difícil exigirla cuando se produce un fracaso o un error. En otras profesiones es más patente el problema: un médico es demandado por un paciente cuando le amputa la pierna sana o cuando realiza un diagnóstico equivocado que provoca un consecuencia desastrosa...

11. Síndrome de los trapos sucios

Hay profesionales que actúan con el criterio de que los trapos sucios se lavan en casa. No quieren proyectar una mala imagen del Centro como si la peor imagen no fuera la resistencia a una reflexión rigurosa que persigue la mejora de la práctica profesional.

El miedo a que los informes se filtren, el temor a quedar mal si alguien conoce lo que se cuece en el Centro, el deseo de aparecer ante los padres y madres, ante las autoridades académicas o ante la sociedad en general como un Centro de calidad (o por lo menos no como un Centro vergonzosamente malo) hace que se evite la evaluación, arguyendo que todo va bien o que no hace falta la evaluación para saber lo que va mal.

12. La autosuficiencia profesional

Los profesores corremos el riesgo de que, por serlo, entendamos que silo tenemos que enseñar y que nada tenemos que aprender. Algunos, de hecho, dicen que cómo van a poder decir los alumnos y alumnas si los profesores y profesoras lo hacen bien o lo hacen mal. ¿Quién si no? ¿Quién mejor? ¿Es que no sabe el que recibe los golpes que le duele? ¿Es que no sabe el que recibe una explicación si la entiende? ¿Es que no se da cuenta de que existe una contradicción entre lo que le dicen y lo que ve? ¿Es que no se da cuenta de que es respetado y valorado?

Algunos profesores piensan que ya aprendieron lo que tenían que aprender y que nadie puede decirles cómo mejorar lo que están haciendo. Sería dramático que el hecho de enseñar se entendiese como una actividad asimétrica que no llevase consigo la exigencia de aprender y de perfeccionarse, no sólo en los contenidos de la enseñanza sino en la forma de realizarla.

13. Falta de presupuesto económico

La evaluación es una actividad compleja que conlleva numerosas horas de trabajo que cuestan dinero sea al patrocinador, sea a los interesados. Cuando se planifica la acción profesional parece que sólo son rentables (y por eso se paga por ello) las horas de clase impartidas. Parece que las horas dedicadas a la reflexión, a la evaluación, al diálogo profesional, son horas sin relieve para la eficacia. Por eso se hacen si queda tiempo, si sobra dinero.

Cuando se desea contar con facilitadores externos se complica la cuestión económica ya que es una actividad que requiere, lógicamente, una remuneración por trabajo especializado. ¿Hay dinero para ello? ¿Hay convicción que justifique el empleo de medios económicos en ese menester?

14. Las concepciones sobre evaluación

Existe un problema de partida que es lo que se entiende por evaluación. Cuando hablamos, en abstracto, de evaluación puede ser que cada uno tenga en mente una realidad diferente. ¿Es control externo? ¿Es asesoría técnica? ¿Es auto-reflexión compartida? ¿Es comparación para la obtención de escalas clasificatorias? ¿Es comprobación del acierto? ¿Es auditoría? ¿Es un juicio?...

Esa dificultad, que existe en lo que piensan dos personas, se agrava cuando se plantea un trabajo que ha de compartir un equipo amplio de personas, agrupadas en estamentos (profesores, padres, alumnos), con escasa experiencia en el tema y nula formación especializada en la preparación inicial.

15. Pereza de los profesionales

La evaluación de la que hablo exige un esfuerzo considerable. No se trata de rellenar un cuestionario. No se trata sólo de observar la práctica. Hay que dialogar con los compañeros, hay que redactar informes, hay que negociar los resultados.

El esfuerzo que requiere la evaluación etnográfica no es sólo de carácter técnico, es principalmente de naturaleza psicológica y ética. El contenido sustancial de la evaluación es el compromiso con los valores, es la valentía política y es amor a la verdad. Todo ello requiere una ruptura con la pasividad, con la indiferencia y con la pereza intelectual y emocional. Nada da igual. Todo es interpelación y compromiso.

16. Preocupación por la meritocracia

La obsesión por conseguir credenciales, la inquietud por acumular títulos y acreditar la realización de cursos, hace que el esfuerzo mayor (si es que es un esfuerzo matricularse en un curso, acudir de vez en cuando y sentarse a escuchar pasivamente) consista en estar atento a las convocatorias de jornadas, congresos, seminarios, etc. en los que se puedan conseguir puntos para incrementar el currículum.

Así, es difícil que se dediquen horas y esfuerzos a tareas que no tienen reconocida la acreditación por las instancias que expiden los certificados. Así se genera una cultura en la que se considera ingenuo e incluso tonto a quien se esfuerza por mejorar su práctica sin que de ello quede constancia, sin que se reciba por ello la recompensa en las credenciales correspondientes.

17. Malas experiencias

Cuando se han realizado experiencias y han resultado fallidas, es más difícil emprender otras. Unas veces como excusa y otras como argumentación pretendidamente rigurosa, se utilizan aquellos intentos para no volver a comenzar otros.

Si se ha frustrado una experiencia de evaluación quedando inconclusa, si se ha hurtado la información a los protagonistas, si suscitó conflictos graves, si se engañó a los participantes, si resultó estéril en cuanto al cambio, si..., será difícil persuadir a los que lo vivieron de que en esta ocasión resultará diferente.

18. Autoimagen negativa

Crear que no se sabe hacer, que faltan recursos técnicos, concepciones elaboradas, instrumentos contrastados, habilidades profesionales..., es un impedimento para realizar la evaluación..

Algunos entienden que este tipo de evaluación, es cuestión de expertos, de técnicos con experiencia, de personas que tienen una preparación específica de la que carecen los interesados e interesadas.

Pensar que no se va a saber redactar el informe, que no va a merecer la pena lo que allí se descubra, que antes hay que formarse de manera intensa, es un obstáculo a veces insuperable.

19. Conflicto interno

Cuando existe un conflicto en el seno de la comunidad escolar, resulta difícil llegar al acuerdo de realizar una evaluación, a no ser que se solicite ayuda externa para hacer el análisis de la situación y poder salir de la mismo. En ese caso es fácil que se pretenda utilizar la evaluación por cada una de las facciones como un modo de conseguir el respaldo de los especialistas a su particular posición en el conflicto.

En cualquier caso, el conflicto se convertirá fácilmente en un obstáculo para llegar al acuerdo. Sobre todo si se pretende hacer de la evaluación un proceso de reflexión rigurosa y compartida sobre lo que sucede.

20. Movilidad de las plantillas

La provisionalidad de los integrantes de algunas plantillas hace que no sientan interés por acometer la evaluación de un Centro en el que no van a continuar

Cuando el proceso de evaluación se prolonga mucho y los que han facilitado información y han sido objeto de observaciones no pueden recibir los informes porque ya se han ido, se pierde una parte importante del beneficio. Ese temor disuade a quienes piensan que no van a tener posibilidad de llegar al final del proceso.

21. Tamaño de los centros

No es lo mismo una plantilla de quince profesores que una de casi doscientos. Es difícil llegar al acuerdo con un grupo muy numeroso, no sólo por las posibles e inevitables discrepancias sino por el tiempo que exige.

Los Centros mastodónticos en cuanto al número de profesionales que trabajan en ello dificultan una tarea que ha de ser compartida. El paradigma de la colegialidad se encarna con dificultad en instituciones cuyo tamaño hace incluso difícil la presencia simultánea de todos los integrantes.

22. La actitud del equipo directivo

Los directivos tienen un papel importante en la dinamización del Centro y, por consiguiente, en los posibles procesos de evaluación del mismo. Si el equipo directivo se muestra indiferente, si se pretende amparar en la jerarquía para quedar al margen o protegerse, si quieren manipular la evaluación desde su posición, será difícil que los profesores quieran participar en un juego desigual.

El equipo directivo, con su compromiso, con su actitud abierta, con su ejemplo, puede poner en marcha o facilitar un proceso en el que no han de buscar información privilegiada o potenciar intereses mezquinos.

23. Dificultad para la redacción de informes

Hay profesores y que manifiestan una dificultad grande para escribir. Yo te lo cuento, pero no me pidas que escriba, dicen. Piensan que la evaluación exige un lenguaje técnico, especializado, científico.

Lo deseable es utilizar en los informes un lenguaje sencillo y claro. El mismo que usan los informantes cuando dan su opinión sobre el funcionamiento del Centro. Los informes de la evaluación han de ser comprensibles, no sólo para los que han informado sino para otros lectores no especializados que tienen interés (y derecho) por saber qué calidad tiene la educación.

Consideraciones finales

He planteado aquí las dificultades con el ánimo de que, al explicitarlas, al ver su inconsistencia, puedan superarse y desarticularse. Muchas de ellas no son mas que excusas.

Comencé con una metáfora marinera. Quiero ahora terminar con otra que también habla de un barco cuya tripulación, después de una larga travesía, estaba al borde de la muerte por la carestía de agua. Después de varios días de penuria extrema y de muchos intentos de contactar con otros barcos que les pudieran prestar ayuda, recibieron respuesta a su S.O.S. La contestación que reciben por cable les deja desconcertados:

– Echad los cubos al agua.

Cuando recaban mayor información se enteran de que están navegando sobre agua dulce. La solución estaba en sus manos. Pero esperaban que se la trajeran de fuera.

CAPÍTULO 20

QUINCE AÑOS DESPUÉS

Evaluación de una experiencia bajo el prisma del tiempo[‡]

"De nuevo, quince años después, retorno a mi época de alumna. En aquel entonces era una despistada adolescente que llegaba a mi nuevo colegio inaugurado ese curso. (...). En La Vega jugábamos a aprender y aprendimos jugando. De la influencia que este ideario educativo ha ejercido sobre todos los que tuvimos la oportunidad y la fortuna de vivirlo, no he sido consciente hasta muchos años después" (Raquel Cava. Ex-alumna del Colegio).

No se suelen evaluar las experiencias educativas. Sencillamente se hacen. La más elemental racionalidad (¿se consigue lo que se pretende?), la responsabilidad personal y social más obvia (¿hemos actuado con las personas y utilizado los bienes de forma ética?), la más eficaz manera de perfeccionamiento (¿cómo aprender de lo que hemos hecho?) exigen que se evalúen las experiencias. Cuando algunas veces se evalúan se suele hacer al finalizar o bien durante el mismo proceso de su desarrollo. Pero pocas veces se consideran sus efectos a lo largo del tiempo. Esta tarea es tan difícil como necesaria. ¿Por qué?

- Hay efectos pretendidos y secundarios que solamente aparecen a lo largo del tiempo.
- Hay logros que se desvanecen con el tiempo como si se tratase de un adorno superficial (que acaso parecía arraigado y consistente).
- La evaluación retroactiva permite recoger la opinión de los protagonistas con mayor libertad, ya que nada arriesgan al emitir sus opiniones al no existir intereses en juego.
- Las circunstancias que se han vivido posteriormente han permitido comprobar si aquella formación, si aquella preparación ha sido realmente valiosa.
- Se puede contrastar lo vivido y aprendido con otras experiencias y criterios de los que uno disponía.

La revisión permite preguntarse no sólo por lo sucedido con los destinatarios de la acción educativa sino con los profesores que se empeñaron en realizar un trabajo desde unas perspectivas determinadas, condicionadas por el contexto, por la formación que se tenía y por la madurez personal con que se contaba.

Quiero analizar, más de diez años después de abandonarla, una experiencia educativa que tuvo lugar en un Colegio privado de Madrid del que fui Director Pedagógico durante cuatro años. Sé que este tipo de revisión está marcada por las interferencias emocionales que imprime la distancia temporal.

Hay que tener en cuenta otras limitaciones o condicionantes del análisis:

- Hoy se dispone de datos, perspectivas y madurez diferente a los que se tenían en el momento de realizar la experiencia. Es conveniente partir de ellos para hacer el análisis, pero no sería justo no tener en cuenta que se carecía de ellos cuando se trabajaba muchos años antes.
- La memoria juega un papel preponderante en estas revisiones. No sólo porque se pierde un importante bagaje de datos en el camino sino porque la memoria los selecciona de forma sesgada e interesada.
- Si se solicita la opinión de los participantes es fácil que la posibilidad de recoger información se circunscriba a las personas que se han mantenido en una buena relación con los profesores. ¿Dónde está la opinión de los que se sintieron víctimas, de los que tuvieron que abandonar, de los que ni siquiera desean emitir una opinión?
- No es fácil retrotraerse al pasado y situarse en el momento histórico ni el momento psicológico que se atravesaba.
- No es sencillo establecer explicaciones rigurosas de orden casual, existiendo como existen innumerables causas que inciden en los comportamientos posteriores.
- Es difícil buscar las consecuencias de lo que se hizo; más lo es todavía conocer las repercusiones de aquello que se hizo pero que hubiera sido necesario llevar a cabo.

A pesar de estos riesgos creo que es bueno preguntarse, a través del prisma del tiempo, por la naturaleza y desarrollo de algunas experiencias, sea de forma aislada (un estudio de caso único) sea de forma colectiva (estudio multicaso).

* Publicado en *Cuadernos de Pedagogía*. No 231. Diciembre de 1994.

1. Las coordenadas de la experiencia

En septiembre de 1980 me hago cargo de la Dirección Pedagógica de un Centro Privado de nueva creación, que es propiedad de un empresario de la enseñanza que tiene abiertos otros Centros en Madrid. Por aquel entonces tenía un grupo de docencia en la Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Ciencias de la Educación) de la Universidad Complutense. Con el deseo de hacer una experiencia pedagógica en condiciones que son difíciles en la enseñanza pública (elección de los profesores al servicio de un proyecto, instalaciones excelentes, mayor autonomía...) me hago cargo de la dirección pedagógica.

El Centro tiene todos los niveles (Preescolar, EGB, Bachillerato, COU), es mixto, homologado y dispone de una capacidad superior a los mil quinientos alumnos y alumnas. Está ubicado en el barrio de El Pilar, que alberga una población de clase media, con algunas familias de escaso nivel económico y otras de mayor poder adquisitivo.

El Centro abre sus puertas el día 15 de septiembre de 1980 con una matrícula de 700 alumnos y una plantilla, seleccionada por mí, de 32 profesores.

"Se percibía una realidad preñada de ilusiones, que empezó a manifestarse en los primeros días de septiembre. El proyecto pedagógico llenaba horas y horas de encuentros compartidos por todos los miembros de la comunidad. Había diversidad, sí. Cada cual aportaba su riqueza y sus limitaciones; pero existía un eje dinamizador, un proyecto educativo (en el sentido más pleno del término) que aglutinaba todos los esfuerzos" (José María Múgica).

Comienza un largo e intenso proceso de reflexión, de discusión y de creación compartida. Está todo sin hacer. Se empieza a editar una colección de folletos que presenta al debate la filosofía y los planteamientos pedagógicos de la institución. Por ejemplo "Cartas a la comunidad educativa" en el que escribo a todos los estamentos del Centro, "Decálogo y estatuto del estudiante", en el que los delegados de curso comentan los principios que han de inspirar la actuación de los alumnos, etc.

2. Las líneas maestras de la experiencia

Para analizar una experiencia educativa es preciso tener en cuenta el contexto socio - histórico en el que tiene lugar y los ejes pedagógicos que la sustentan.

La educación como comunicación

Sólo a través de una comunicación abierta, sincera, positiva es posible llegar hasta el núcleo de las emociones y de la personalidad. La forma de desarrollar el currículum reglado se hace diferente desde una comunicación intensa, respetuosa y enriquecedora que desde la lejanía, la incomunicación y la rigidez. El libro que escribo el primer año y que lleva por título "Yo te educo, tú me educas" es un indicador de esto que digo. En él se plasma, como en un diario del director de un centro docente, lo que éste vive, piensa y siente en la comunicación con padres, profesores y alumnos. Las ilusiones, las decepciones, los conflictos, las emociones..., aparecen como un componente sustancial de la vida del Centro. Un libro, escrito a pie quebrado, que estuvo a punto de titularse: Preguntas y respuestas y preguntas...Porque está lleno de interrogantes:

Una resección de este libro aparecida en el suplemento de educación de El País recoge este aspecto:

"El subrayar la tarea educativa como comunicación ante lodo y como trabajo colectivo me parece uno de los aciertos más relevantes del libro" (Santiago Torrado. El País, 1 de marzo de 1983).

La participación de los padres y madres

Entendíamos que la participación de los padres y madres era una pieza fundamental en la dinámica educativa del Centro. Las entrevistas individuales, las reuniones con tutores tenían una especial preparación y un análisis posterior compartido. Una parte se dedicaba al proyecto educativo del Centro y luego se planteaban cuestiones relativas a la marcha general del curso. Las sesiones de formación tenían diversas vertientes:

- Escuela de Padres y Madres que trabajó temas monográficos: comunicación, libertad... De todas las sesiones se enviaba un extracto al Claustro.
- La integración de los padres en todas las iniciativas pedagógicas: equipo de investigación, tareas de formación, discusión de proyectos...

"Ya ves -dice una madre en una carta- no todos queremos que el hijo apruebe el curso sin más. Muchos somos los que acudimos a La Vega en busca de "esa otra cosa" que quizá no dan en todos los sitios. Queremos un trabajo entusiasta de un equipo de educadores que se proyecte un poco más allá de su propia remuneración económica" (María Teresa Cubas).

- Colección de folletos destinados a fomentar la participación, despertar la sensibilidad, brindar información... En uno de ellos, titulado Colaboración, la dirección pedagógica, los tutores de cada nivel, el Coordinador del Departamento de Psicología, los jefes de Seminario, los responsables de las actividades complementarias piden y explican a los padres y madres lo que esperan de ellos en sus respectivas parcelas. La idea suponía la exigencia, que no llegó a cuajar, de que también los padres y madres elaborasen el correspondiente folleto con sus expectativas y exigencias.

El clima de libertad

El énfasis en crear un clima de libertad es importante por parte del equipo. Revisando la agenda colegial del curso 1982/1983 encuentro este texto de dos alumnas que terminan sus estudios de COU:

"Cuando nos propusieron escribir estas líneas nos dijeron: Podéis, sin nada que os cohiba, criticar. Pues bien, haciendo una crítica verdadera, sin que pueda existir la posibilidad del revanchismo, nos inclinamos a pensar que uno de los factores positivos del Colegio es la libertad de expresión. De hecho es uno de los pocos Colegios donde existe un periódico abierto a toda clase de opiniones por muy contradictorias y polémicas que éstas sean, incluso de los temas más conflictivos de la actualidad como pueden ser los políticos o de críticas directas a algunos planteamientos colegiales" (Raquel Cava y Marisa Martín).

Los cauces de participación institucional, los medios de expresión informal (periódico mural, revistas...), la comunicación intensa del profesorado con los alumnos facilita y genera un clima de libertad en el que se puede decir lo que se piensa y hacer lo que se propone.

La coordinación vertical y horizontal

La coordinación vertical (entre curso y niveles) y la coordinación horizontal (entre los miembros de los equipos docentes) exige una actitud de colaboración y un tiempo que algunas veces se toma del que se podría dedicar al ocio.

La planificación es minuciosa. En la agenda colegial de cada año puede verse la programación, día a día, de todas las actividades del año. Esta es una de las ventajas de un Colegio privado multinivelar: la coordinación se hace más intensa dada la presencia de diferentes niveles en el mismo Centro, el carácter participado del proyecto y el poder legal/moral de la Dirección en todas las iniciativas.

Las bisagras están engrasadas ya que la naturaleza colegiada del proyecto, el tiempo destinado al diálogo interprofesional, la presencia de la dirección en todos los niveles de la acción imprimen una intensa visión globalizadora.

La coeducación como marco del proyecto educativo

Durante el curso 1983/1984 se elabora un proyecto basado en la coeducación. Proyecto en el que participan profesores y profesoras (este asunto es frecuentemente considerado campo exclusivo de la mujer), cursos de niños pequeños y mayores (frecuentemente los de cursos superiores no dedican tiempo a estas *cuestiones baladías*), padres y madres junto al profesorado (frecuentemente ésta es una preocupación docente y la familia queda al margen, reproduciendo pautas sexistas).

El Claustro revisa sus planteamientos sexistas durante un año, como preparación al Proyecto: se incorporan varones a los cursos de Preescolar, se analizan los contenidos sexistas de los libros de texto, se cuestionan las actitudes sexistas en las relaciones...

Sobre este proyecto se publica un libro (*Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*) en el que participa un equipo de profesores y madres del Centro. Libro que fundamenta la

iniciativa explicitando los presupuestos teóricos y que recoge abundantes materiales de trabajo y una investigación sobre el tema realizada en el Centro.

Diez años después una madre que participó en aquella experiencia dice:

"Desde mi condición de madre y educadora, resultó una experiencia enriquecedora e inolvidable, que sin duda ha contribuido durante estos años pasados a favorecer una relación familiar basada en el respeto a las diferencias individuales de cada persona, independientemente de la condición de hombre o mujer" (Inés Hernández).

La experiencia educativa del Colegio llevó a esta madre a realizar estudios de educación y a un posterior trabajo con niños pequeños:

"Como profesora de educación infantil tengo la posibilidad de incorporar diariamente esta filosofía a mi trabajo, enfocando mi actividad de modo que contribuye a lograr un mundo mejor, donde triunfen los valores de respeto, ayuda, solidaridad y colaboración entre las personas, frente a la competitividad y a la discriminación sexista" (Inés Hernández).

La experiencia sobre coeducación no llegó a evaluarse ya que resultó truncada en pleno desarrollo, como relataré más adelante.

La investigación educativa

Se concede una gran importancia a la investigación sobre los fenómenos educativos vividos en la práctica. El equipo de investigación está formado por profesores y padres/madres. El Claustro recibe los informes procedentes de la reflexión teórica y práctica del equipo.

a. El primer año se realiza un trabajo sobre las causas subjetivas del fracaso escolar: qué entienden los alumnos por fracaso y a qué atribuyen las causas. En ella puede comprobarse cómo en los cursos inferiores se consideran responsables a sí mismos y, a medida que van haciéndose mayores, desplazan a factores externos las causas.

b. El segundo año se dedica la investigación al conocimiento del contexto y de las familias que tienen sus hijos en el Centro. Parece imprescindible conocer el pensamiento, las actitudes, las condiciones de vida de las familias con el fin de adaptar la acción a características de los destinatarios.

c. El tercer año se realiza la exploración sobre la agresividad infantil. Se observa durante varios meses el comportamiento de los niños agresivos y se analiza luego si existe alguna relación con el nivel de autoritarismo de las familias, obteniendo una respuesta afirmativa.

d. El cuarto año se realiza la exploración sobre las actitudes sexistas de los niños pequeños (a través de dibujos de los miembros de la familia haciendo alguna actividad en la casa), de los medianos (asignando juguetes y tareas a niños, niñas o ambos) y a los mayores (a través de una escala de estimación sobre actitudes sexistas).

Todas las indagaciones, todos los hallazgos pasaban al resto de la comunidad educativa a través de informes, folletos o libros. La pretensión era que la reflexión tuviese incidencia en la transformación de la práctica.

La reflexión sobre la práctica

La revisión de lo que íbamos realizando se hacía en las innumerables reuniones que manteníamos: Ciclo, Claustro, Seminario, equipo docente, equipo directivo... Además, la parte final del curso y los días primeros de trabajo se convertían en una intensa tarea de discusión y reflexión.

Las sesiones del Claustro comienzan por una parte de carácter pedagógico (en la que se produce el análisis, la discusión y el intercambio) y continúan con la vertiente organizativa y burocrática.

El primer año, todos los miembros del Claustro nos desplazamos a El Escorial para trabajar durante tres días en la evaluación del Centro y en las decisiones de cambio que imponían aquellas valoraciones.

De esas reuniones queda constancia en documentos escritos que pretendían inspirar la programación del curso siguiente.

El programa de actividades

Considerando que no sólo debe existir un currículum de materias regladas sino otros muchos contenidos experienciales de aprendizaje y convivencia, elaboramos un programa de más de 50 actividades que llamábamos paralelas (por entender que el término *complementarias* les confiere un rango de segunda categoría)

Un programa de actividades tiene sentido si es compartido por toda la comunidad educativa. Por eso creímos conveniente escribir dos folletos. Uno con el título "*Función educadora del ocio*", destinado principalmente a los padres y madres y otro "*Actividades paralelas*" en el que se explicaba la finalidad educativa de las mismas y se planteaba la forma de organizarlas.

a. Existe una oferta amplia de actividades (musicales, literarias, manuales, teatrales, lúdicas, icónicas, deportivas...) ya que es fácil que, entre muchas, sea fácil la elección.

b. Las actividades se clasifican en generales, optativas y de libre iniciativa. Y, en muchas de ellas, se establecen dos o tres niveles, siguiendo el criterio de edad y desarrollo.

c. Todos los alumnos matriculados deben realizar las actividades complementarias generales y elegir al menos una (y no más de dos) de las optativas.

d. Al comienzo de curso eligen las actividades optativas y de libre iniciativa que quieren realizar, existiendo un período de prueba de un mes en las mismas.

e. La mayoría de ellas tienen lugar después de la jornada escolar, aunque algunas se insertan dentro del horario reglado.

Dentro de las actividades generales se concede un papel relevante a las fiestas. Es el ocio uno de los espacios culturales y sociales donde se fraguan las relaciones y se aprende la convivencia.

"Todo en fiestas es maravilloso; estoy cerca de mis amigos y al profesor le veo más que como a un superior como otro amigo. En las fiestas todos nos volvemos más niños y nuestra mente está llena de fantasías. Todo lleno de confetis y serpentinas parecía un mundo fantástico, un mundo de felicidad y fantasía" (Carolina Quesada. Revista Recortes).

Al revivir la experiencia recuerdo de forma viva precisamente esos momentos de actividad modelando la arcilla, escribiendo para la revista, filmando una película, haciendo natación, jugando al ajedrez, tocando la guitarra, haciendo teatro...

Las preguntas incesantes

La incertidumbre está en la base del desarrollo profesional. Sólo desde la perplejidad que produce la ausencia de dogmatismo y de rutinas se puede instalar un sistema de innovación y de creatividad.

El suplemento semanal de educación de El País (1 de junio de 1982) se hace eco de la experiencia en un reportaje que lleva por título "El problema de educar la creatividad. La experiencia del colegio madrileño de La Vega":

"Creatividad es la máxima que preside este colegio. Y se diría que sus pobladores llevan pegada al pecho una pegatina invisible con esta palabra" (Rosa Rivas).

Poner en cuestión la práctica, poner en tela de juicio las rutinas institucionales, interrogarse sobre las actitudes y las prácticas profesionales es el modo de ponerse a indagar sobre ellas y de permanecer en actitud de cambio.

Dice una madre:

"Y si hubiéramos de hacer una crítica, la única objeción que le pondríamos es que te cuestionas demasiado (...). Se nota a lo largo de tus comentarios un miedo latente a no hacerlo bien" (María Teresa Cubas).

Muchas iniciativas estaban cargadas de originalidad: La experiencia de la invasión pacífica del barrio, la edición de un libro de estilo del Centro, la programación de muchas actividades...

La cohesión del equipo

Se puede afirmar que todos los miembros del equipo, inicialmente, están unidos. Cuando van creciendo los conflictos, una pequeña parte del profesorado opta por secundar, de una u otra forma, los planteamientos de la empresa. Curiosa actitud que puede explicarse, quizás sólo en parte, por la provisionalidad de los contratos, por las presiones recibidas, por un planteamiento equivocado respecto a la profesionalidad...

No puedo silenciar el valor que tuvieron para todo el grupo dos acontecimientos fatídicos. Uno fue la muerte de Vicky Heras, una profesora de preescolar, fallecida en accidente de tráfico (siete de la tarde del día 18 de abril de 1982). Sus padres entregaron al Centro el dinero percibido del seguro. Con ese dinero se creó una Fundación para ayudar a las familias con problemas económicos. No me olvidaré nunca de su entierro en una tarde lluviosa. En un folleto editado en su memoria, una madre dice:

"Vicky decía cuando hablaba de nuestros hijos que también eran un poco suyos; que ella los quería como si fueran todos de ella. Ellos, nuestros hijos, también la querían como a una segunda madre y algunos como a su propia madre" (Elena Rivas).

El otro acontecimiento, al que me referiré más adelante, tuvo lugar mientras se resolvían los litigios del profesorado con la empresa.

3. El conflicto

Comienza a fraguar en un pulso del titular con el Director Pedagógico como representante del profesorado. Los intereses económicos, que habían generado algunos pequeños roces, ceden paso a los de carácter psicológico y político. Digo esto porque el Centro había aumentado espectacularmente su matrícula en los cuatro primeros años, aproximadamente con esta secuencia: 700, 1200, 1400, 1600. No era, pues, un motivo económico el problema fundamental.

La configuración del espacio revelaba el entramado del poder institucional. El despacho del titular estaba situado a la entrada del Centro, el del Director Pedagógico en un pasillo lateral al que se accedía por una escalera.

En febrero de 1984, al día siguiente de la gran manifestación de la enseñanza privada contra la LODE, a la que me negué a asistir, el Titular me comunica que debo abandonar la dirección, alegando una incompatibilidad, hasta ese momento inexistente. El conflicto estalla, a pesar de que pido a los profesores (para salvar sus puestos) que no hagan nada porque se revoque la orden.

Mi expulsión como Director Pedagógico supuso un cambio radical en los planteamientos. Se creó un clima de miedo. La sombra del proscrito era ahora un símbolo respecto al que se tomaba posición contra la empresa o a favor de la empresa.

A raíz de mi expulsión escribí *Carta abierta a un profesor amigo* en la que hago un repaso de toda la experiencia y de su desenlace. En ella digo respecto a la enseñanza privada:

"Sé que el neutralismo no es posible. Ni deseable. Por eso era preciso marcar una línea, un estilo. ¿Excesivamente liberal? ¿Excesivamente laico? ¿Excesivamente permisivo? ¿Excesivamente progresista? Creo que no. Estoy convencido de que en todos estos aspectos la postura ha sido moderada. Basta dar un repaso a muchas otras experiencias nacionales y extranjeras".

Esta moderación, siempre discutible, marca frecuentemente la viabilidad de las experiencias. Si son extremadas es fácil que una parte del profesorado, muchos padres y, por supuesto, la Inspección se muestren primero en situación de alerta, luego en situación combativa.

Se van complicando las cosas, se va empobreciendo el proyecto, va disminuyendo la matrícula y la atmósfera enrarecida da pábulo a situaciones injustas

"Las relaciones con la empresa comenzaron a sufrir un rápido deterioro. Y poco a poco se fueron definiendo las posiciones: los confidentes del titular comenzaron a actuar con regularidad y el trato entre compañeros se hizo receloso" (José María Múgica).

Al finalizar el curso siguiente y después de un larguísimo conflicto en el que se llevó a cabo una huelga (apoyada por el alumnado y la Asociación de Padres y Madres), fueron despedidos veintinueve (¡29!) profesores tras una inútil batalla por conseguir el reconocimiento de una dignidad profesional que ya se negaba explícitamente.

Los alumnos apoyan con este exhorto a sus profesores:

"En el nombre de la justicia, y por cuanto la Administración de nuestro Colegio ha demostrado su intención de no renovar los contratos de trabajo a varios de los profesores de la plantilla, con el consiguiente y grave perjuicio para los mismos y para los alumnos, éstos han decidido unánimemente, a través de sus democráticos representantes, secundar las medidas de fuerza tomadas por los profesores y, en su caso, adoptar otras propias. (...) Por sus profesores, los alumnos".

Con ocasión de este despido escribí Un puñado de rosas para los fuertes. *Carta abierta a los profesores despedidos de La Vega*, en la que decía:

"Aquel pozo surtía de agua fresca y limpia a mucha gente. Subíamos el agua a destajo por un módico salario. E incluso cantábamos. Sé que esta primera etapa puede tener una lectura negativa. Porque nuestro canto y nuestro sudor beneficiaban la educación de los niños pero, en definitiva, alimentaban un próspero negocio".

El despido de casi todo el equipo pedagógico inicial, supuso para algunos la dura experiencia de quedarse sin trabajo los dos miembros de la pareja por haber defendido sus ideales y el inicio de interminables juicios con la empresa.

Fue dramática la desaparición en accidente de Paco Quintanilla el día 18 de julio de 1985, un compañero que había encendido la chispa de la rebelión con un contundente artículo titulado *"Miedosos y silenciosos"*:

"El silencio está de moda. También su compañero inseparable, el cuchicheo. Ambos nos resultan ya tan familiares que soy consciente de que nombrarlos juntos es una redundancia".

El Colegio siguió (y sigue) funcionando, pero sin aquel proyecto inicial que lo caracterizó durante sus primeros años. La línea pedagógica, las iniciativas, las publicaciones desaparecieron o se diluyeron en un quehacer más tradicional, más tópico.

4. Análisis de la experiencia

Para hacer este análisis he utilizado las publicaciones existentes, he pedido la opinión (inevitablemente sesgada) de algunos protagonistas y he repasado críticamente los hechos desde mi perspectiva actual.

Es importante dejar constancia escrita de la práctica profesional. Se realizan muchas experiencias, pero de pocas queda documentación. ¿Es que no son buenas? ¿Es que no son aprovechables? Lo que sucede, más bien, es que los profesionales no tienen tiempo para escribir, consideran que no tienen nada nuevo que aportar, piensan que no saben escribir... Estos hechos nos privan del conocimiento de experiencias interesantes.

La descripción y análisis escrito de las experiencias aporta interesantes beneficios:

- Permite sistematizar el pensamiento, frecuentemente errático, sobre la educación y la práctica.
- Ayuda a la discusión interna dentro de los equipos profesionales.
- Facilita el conocimiento de experiencias, con todo lo que supone de estímulo y de sugerencia.
- Hace posible la crítica de otros profesionales y permite una retroalimentación que genera comprensión y cambio.

Además de los dos libros publicados a los que se ha hecho referencia, queda constancia de una colección amplia de folletos: Programa de actividades, Cartas a la comunidad educativa, Función educadora

del ocio, Cómo estudiar, Decálogo y estatuto del estudiante, Felicitaciones a los profesores en el día del Maestro...

La colección de revistas editadas por los alumnos es también un material rico y sugerente para el análisis.

Hay también publicaciones sobre el Centro: Escuela Española se hace eco de la experiencia en mayo de 1984, el suplemento de El País hace una crónica sobre la educación de la creatividad, Cuadernos de Pedagogía (febrero de 1986, nº 134) dedica la sección El libro del mes a "Coeducar en la escuela". La autora de la reseña dice de ella:

"Una obra positiva que, lejos de dar recetas, da ideas, incita a la reflexión. Y creo sinceramente que este tipo de escritos contribuyen al avance de nuestra escuela" (Rosa Quíttlet).

Existe, además, un amplio dossier de materiales sobre el conflicto: documentos redactados por el comité de huelga, réplicas de la empresa, notas de prensa...

Cuestiones críticas

Es patente que tanto en la descripción como la interpretación que aquí se hace de la experiencia están realizados desde una perspectiva peculiar, desde un único ángulo de visión, aunque se hayan recabado opiniones diversas.

Sería interesante contar con otras perspectivas: la de la empresa, la del pequeño grupo de profesores que siguió en el Centro, la de los alumnos disconformes, la de los espectadores críticos... Ninguno de estos prismas ofrecería una valoración privilegiada y única con toda la verdad. Contar con varias de ellas ayudaría a construir una plataforma de discusión y debate sobre las experiencias educativas.

El valor de la experiencia

¿Cómo se aprende en la experiencia cotidiana? Está claro que no todos los que tienen experiencia han adquirido ciencia. Y menos, sabiduría. ¿Cuál es el cauce por el que lo cotidiano se transforma en aprendizaje, en conocimiento asimilado y enriquecedor? Creo que hay tres caminos. El primero es la reflexión sobre la práctica. Una reflexión rigurosa y fundamentada. Digo esto porque todos reflexionan sobre la práctica, pero muchos lo que hacen cuando piensan es reordenar los prejuicios o tratar de confirmar las teorías previas. Se ve la realidad no como es sino como es quien la ve. El segundo es la discusión, el debate, el diálogo con otros profesionales, con los alumnos y con críticos externos a la experiencia. El tercero es la escritura sobre la práctica, como ya se ha dicho.

Un profesor que vivió aquella experiencia dice hoy sobre ella:

"Porque cuando se ha tenido la oportunidad de intentar dar a un grupo de chavales lo mejor de nosotros sin pretender apropiarnos de ellos queda siempre, en el reencuentro posible, la posibilidad de decirnos mutuamente: ¡Qué suerte haberte conocido!" (José María Múgica).

Y añade: .

"Y, mientras sigo mirando al horizonte del recuerdo me viene a la mente aquello de El Principito: El tiempo que perdiste con tu rosa es lo que hace que tu rosa sea importante. Y es que no son las cosas hechas lo realmente importante sino el tiempo compartido mientras se hacen".

La enseñanza privada

¿Se debe aceptar un trabajo en la enseñanza privada, se debe desarrollar una experiencia innovadora en la privada siendo partidario de la enseñanza pública bajo el pretexto de que todos los niños son educables y de que allí se pueden hacer experiencias de interés?

Quizá hubo ingenuidad en algunos planteamientos. Quizá pensamos que era posible modificar lo que era realmente inamovible.

"En algunos momentos, y de ellos tuve la suerte de ser testigo de primera fila, se llegó a pensar que, por fin, era posible la educación del negocio" (José María Múgica).

En la Carta abierta a un amigo, escrita días después de mi expulsión y a la que ya he hecho referencia, escribo:

"He tenido también un fuerte sentimiento de frustración. Porque durante cierto tiempo creí que era posible llevar a cabo un proyecto educativo ambicioso".

¿Se puede luchar por hacer imperar los intereses educativos en un negocio que se basa en elementos tan delicados y complejos como la educación y los valores que le va consigo?

La pregunta más interesante es: ¿por qué no se pueden llevar a cabo proyectos coherentes, de equipos cohesionados dentro de la enseñanza pública?

La provisionalidad de los proyectos

¿Se puede embarcar a la comunidad en un proyecto que está suspendido de un hilo, cuando se ofrece un proyecto educativo que si se corta no tiene continuidad en el nuevo equipo?

¿Se puede considerar, a efectos laborales, el negocio de la enseñanza como el de tejidos o cervezas en los que se despide procedente o improcedentemente a los trabajadores y se les sustituye por otros?

Cuando se despide a trabajadores de un negocio o de una industria y se les sustituye por otros, el cliente no se puede sentir engañado. Cuando se elimina a un equipo, todo el proyecto se modifica y se cambia lo que inicialmente se ofrecía.

¿Se puede embarcar a los alumnos en experiencias temporalmente breves, aunque se consideren buenas, si no se tiene garantía de continuidad en etapas o tiempos sucesivos?

¿Debe una persona someterse, acallar el propio ego y las propias convicciones para hacer posible la continuidad? ¿Hasta qué punto y hasta qué grado?

¿Debe sacarse adelante un proyecto a base de horas extra, de un compromiso que excede los cauces reglamentarios, sabiendo que ese hecho beneficia a los alumnos y, a la vez, mantiene el negocio?

El personalismo de los inspiradores de experiencias

¿Se puede hacer descansar un proyecto en el personalismo de su inspirador, a pesar de que, al desaparecer éste, no haya un equipo que de continuidad a la experiencia?

Muchas experiencias educativas han estado inspiradas en una persona en torno a la cual se ha aglutinado un equipo. ¿No se corre el riesgo de una manipulación personal e institucional? ¿No se corre el riesgo de que al desaparecer (por cansancio, por traslado, por imperativos externos. ..) se venga abajo la experiencia? El autor de la crítica aparecida en El País sobre "Yo te educo, tú me educas", a la que antes he hecho referencia, dice que está "teñido, quizá, de un acusado personalismo del autor".

La consecución de los logros

Es imprescindible preguntarse por lo que se ha conseguido. Comprobar qué ha sucedido con los profesores y con los alumnos. No de forma simbólica como en estas líneas sino de manera más amplia y rigurosa; es un camino excelente para aprender de la experiencia y para modificar los planteamientos que guían la práctica. No es fácil, porque en la evolución de los individuos e incluso en sus opiniones existen muchos factores condicionantes y no se puede hablar de un único elemento causal configurador. Pero es importante saber qué piensan (y qué sienten) las personas a lo largo del tiempo de la experiencia que vivieron en la escuela.

Una ex alumna del Centro dice:

"Aprendí que los profesores son tanto más cuanto menos levitan sobre sus tarimas y más tienen la capacidad de bajar a la arena. Que la dialéctica preside todas las relaciones humanas. Que la reflexión es la antesala de la crítica. Que la libertad es un valor absoluto, lo que implica el derecho e incluso la necesidad

de equivocarse. Que mejor que memorizar datos, fechas, lugares...es aprender a pensar, a analizar, a estudiar, a emplear el ocio, a respetar a los demás" (Raquel Cava).

La cadena de los logros es interminable. ¿Cuándo se acaban los efectos de una acción fructífera? La misma ex-alumna dice a este respecto:

"Acabo de ser madre por primera vez recientemente. De nuevo me he convertido en alumna. He de aprender a educar a mi hijo. Leopoldo –así se llama– no va tener más remedio que educarme a mí también. El espíritu que brota de este libro (se refiere a Yo te educo, tú me educas) es el que me gustaría transmitirle. Tendré que abrir muchas veces sus páginas cuando mis buenos principios pedagógicos flaqueen. También colaborará en mi educación.

Afortunadamente las sementeras de la educación dan lugar a cosechas interminables. El problema es que también se multiplican las malas hierbas. Por eso es necesaria la evaluación mientras se siembra y mucho tiempo después