

# EAC 27

ELEMENTOS AUXILIARES DE CLASE

Departamento de Didáctica  
y Organización Escolar

## **Cadenas y Sueños: El Contexto Organizativo de la Escuela.**

Miguel Ángel Santos Guerra

Publicaciones y  
Divulgación Científica

ma

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**ELEMENTOS AUXILIARES DE CLASE**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**CADENAS Y SUEÑOS:  
EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LA ESCUELA**

**Miguel Ángel Santos Guerra**

**MÁLAGA**

**SECRETARIADO DE PUBLICACIONES**

**1989**



Publicaciones y  
Divulgación Científica

© Miguel Ángel Santos Guerra

© Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.

Depósito Legal: MA-1561/89

Imprime: Martiricos S. A. (Conde de Ferrería, 8)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar,  
transformar o hacer obras derivadas.

## INDICE

Artículos	Página
0. Antes de abrir la puerta .....	1
1. El Centro Escolar como ecosistema .....	5
2. Organización escolar y globalización del aprendizaje .....	13
3. Disciplina y ambiente de aprendizaje .....	21
4. El espacio como factor educativo .....	53
5. Del espejismo al oasis: Vías para convertir un proyecto de reforma en una realidad educativa .....	63
6. Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación .....	71
7. Organización escolar e investigación educativa .....	95
8. Investigación-acción en el aula y en el Centro .....	111
9. Patología general de la evaluación educativa .....	135
10. Evaluación cualitativa del Centro Escolar .....	155



## 0.- ANTES DE ABRIR LA PUERTA

Se presentan en esta publicación, que pretende ser un *elemento auxiliar* para el trabajo de clase, varios artículos que se enhebran en el hilo epistemológico de la organización escolar. Su carácter de mosaico (son trabajos de naturaleza heterogénea; el abanico temporal es amplio; algunos artículos han sido publicados, otros están en prensa y alguno ve la luz en este documento) le priva de la conveniente secuencia y estructura. A pesar de todo, esta selección de artículos se ha realizado en torno a cinco ejes bipolares. A saber:

### **Dos artículos sobre el contenido epistemológico de la disciplina:**

En el artículo *El Centro como ecosistema* se pretende explicar las características del centro escolar como un complejo y sistémico entramado de relaciones y de procesos.

En *Organización escolar y globalización del aprendizaje* se ofrece una visión del quehacer del Centro que se aglutina en torno a la consideración global de las finalidades y de la actividad.

### **Dos artículos sobre el contexto como ambiente:**

*Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje* trata de plantear algunas cuestiones acerca de la importancia del ambiente en las formas de aprender y de comportarse en el Centro escolar.

En el ya antiguo trabajo titulado *El espacio como factor educativo* se hacen algunas reflexiones sobre la importancia del factor espacial para la educación de los individuos. No se hace, pues, un tratamiento organizativo del tema, pero se abren la puertas para un estudio que va más allá de la simple medición de los metros que circunscriben y definen el espacio escolar.

## **Dos artículos sobre el cambio y la innovación:**

En el breve trabajo *Del espejismo al oasis* se plantean, esquemáticamente, las vías por las que habría que caminar para conseguir llevar a buen término una experiencia de cambio como la actual reforma que se pretende impulsar desde el Ministerio de Educación y Ciencia.

*Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación* hace hincapié en la importancia de la organización para el impulso de los movimientos de cambio y de reforma en la escuela. Este papel se puede realizar progresivamente: la organización como obstáculo, como requisito, como impulsor y como objeto mismo del cambio.

## **Dos artículos sobre la investigación en la organización escolar:**

En el artículo *Organización escolar e investigación educativa* se trata de trasladar la atención al Centro como unidad funcional de acción y de cambio. La investigación en la acción, frecuentemente centrada en los procesos de aula, debe tener en cuenta al centro como unidad funcional.

En el trabajo *Investigación-acción en el aula y en el centro* se plantean las bases teóricas y los principios de actuación metodológica para llevar a cabo procesos de investigación-acción en el aula y en el centro escolar.

## **Dos artículos sobre evaluación institucional:**

En el artículo *Patología general de la evaluación educativa* se hace una reflexión sobre las atrofonías, hipertrofonías, omisiones o desviaciones del proceso evaluador en los Centros escolares.

El trabajo sobre *La evaluación cualitativa del Centro escolar* plantea la distinción entre evaluation, assessment y accountability y llama la atención sobre los problemas y las posibilidades de un tipo de evaluación que permite comprender en profundidad la situación del Centro y, en consecuencia, elegir los medios para modificar y para mejorar la actividad.

La organización escolar, como disciplina académica, ha estado frecuentemente asentada sobre un planteamiento ordenancista, de modo que la mayoría de los manuales se han convertido en archivos de funciones y en catálogos de descripciones de elementos, sin que se haya entrado a discutir en profundidad sobre la naturaleza de los conocimientos sobre la realidad organi-

zativa, sobre su entraña ética/política/social, sobre la filosofía que traspasa siempre los ladrillos, las maderas y, sobre todo, la construcción de estrategias y tareas estructuradas desde la organización.

Una *buen*a organización sería nefasta puesta al servicio de intereses bastardos. Cuanto mejor, peor. De ahí la necesidad de profundizar en el marco teórico que inspira la concepción organizativa de la escuela, de desentrañar sus profundos y/o explícitos significados, de atender a su dimensión relacional como otras *ciencias* que pretenden explicar y transformar la realidad educativa.

Aunque todos estamos inmersos en la organización escolar durante largos períodos de tiempo, no es fácil entender, analizar y descifrar sus endiablados lenguajes. A fin de cuentas, es el pez el último que se entera de lo que es el agua.

No es fácil pretender explicar y analizar cómo funciona la escuela como organización mientras ésta sea (me aprovecho del título de la obra de Alejandro Nieto) la *organización del desgobierno*.

Esperamos que estas notas sirvan de ayuda a los estudiantes para profundizar en el análisis de la vertiente organizativa del curriculum. Y que sean una invitación para investigar sobre una realidad en la que estamos inmersos pero que suele pasarnos inadvertida. Esta investigación nos llevará de la mano al conocimiento de la grave pregunta: ¿Qué estamos haciendo aquí?

Desmontar el dogma pedagógico de que la enseñanza causa el aprendizaje exige una concepción del curriculum y de la acción del profesor que se asiente sobre la experimentación y sobre la investigación, a través de una actividad docente que se cimienta en la necesidad de provocar procesos de aprendizaje y en una participación intensa, auténtica y valiente de los alumnos en todas las fases de la actividad.



# 1. EL CENTRO ESCOLAR COMO UN ECOSISTEMA

Podríamos agrupar con Chiavenato (1982) las teorías sobre la organización escolar en dos grandes apartados: las *teorías normativas*, que tratan de regular la actividad organizativa en el escuela, de dar normas para su buen funcionamiento, y las *teorías explicativas*, que intentan ofrecer una explicación sobre las claves del desarrollo comportamental de las instituciones. Bien es cierto que la clasificación es discutible e imperfecta, ya que las fronteras en este campo nunca son rígidas y existen explicaciones en las teorías normativas y normas implícitas en las teorías explicativas.

Entre las primeras se situarían las teorías taylorista y fayolista (llamadas también clásicas o del management científico) y las denominadas de las *relaciones humanas*. Entre las segundas se encontrarían las teorías neoclásica, burocrática, estructuralista, behaviorista y sistémica.

Muchas de las teorías sobre organización (Sexton, 1978) han nacido y se han desarrollado al amparo y con la intención de profundizar en la comprensión y de mejorar los resultados de la actividad empresarial no escolar.

Pero la escuela, en sí, es otra cosa. La naturaleza de sus objetivos, la complejidad de sus procesos, el cúmulo de intereses y valores vinculados a su funcionamiento, el carácter social del sistema en que se enclavan los Centros escolares, hace que no se puedan aplicar a ella muchos de los planteamientos que formulan las teorías organizativas. Ni siquiera en aquellos casos peculiares que son los Centros privados que se han abierto como un puro negocio, en el que priman los intereses económicos y el beneficio neto. Los objetivos crematísticos se han de conseguir a través de la acción educativa y, por consiguiente, ya existen coordinadas de naturaleza específicamente distinta a la que tienen las empresas de ventas de automóviles, los supermercados o los bancos...

Dicho sea todo esto en aras del rigor del estudio de las claves de la organización escolar y no de la reivindicación de un status específico en el que primen las buenas intenciones y los nobles sentimientos a costa de la eficacia y de la racionalización.

La perspectiva sistémica pretende describir el comportamiento de los organismos vivos y, por analogía, de las organizaciones sociales, así como explicar la realidad como un conjunto de interrelaciones entre los componentes constitutivos y como un proceso de funcionamiento ordenado al logro de metas.

Quando se establecen criterios de buen funcionamiento o de calidad de los Centros de forma fragmentaria y cuantitativa (instalaciones adecuadas, cualificación del profesorado, competencia de la Dirección, rendimiento en las calificaciones de los alumnos, participación de los padres, líneas de investigación, clima en las relaciones interpersonales, etc.) se corre el peligro de perder la referencia integradora y explicativa de todo el proceso. Cualquiera de los elementos anteriormente citados o cualquier otro en el que se piense pierden/ganan en valoración en referencia a otro aspecto, a los medios que se han necesitado para alcanzarlo o a la utilización que se hace del mismo. Es preciso tener en cuenta el funcionamiento del sistema.

Un sistema, para Bertalanffy (1976), es un conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee unidades (objetos o elementos), relaciones entre ellos, un medio en el que se encuentra y una estructura aglutinadora. La forma de funcionar en el medio tiende al equilibrio y al mantenimiento de la identidad. Los elementos no tienen sentido en sí mismos sino en función del todo y están interrelacionados de tal forma que una acción que produzca un cambio en una de las unidades, propablemente producirá cambios en el sistema.

Si el sistema de que hablamos, analógicamente, es una organización, y si está concebida ésta como un sistema abierto, tendrá unas propiedades funcionales: apertura (capacidad de relacionarse con el ambiente), homeostasis (tendencia a mantener el equilibrio dinámico a la hora de intercambiar energía *input* o *output* con el ambiente, evitando la desorganización o la desintegración), equifinalidad (o capacidad para alcanzar la consecución de objetivos por variedad de caminos), diferenciación (o multiplicación y elaboración de funciones que llevan consigo diversificación de papeles), isomorfismo o autoconservación (a través de la interacción con el medio externo).

La entropía y las dificultades de adaptación, ya que el sistema tiende al equilibrio, pueden generar problemas agravados por el ritmo temporal que exige el cambio. El dinamismo del medio puede chocar con la tendencia estática de la organización a la supervivencia.

Apuntaré aquí la posibilidad de aplicar el modelo ecológico al estudio comprensivo de la organización y, concretamente, al Centro escolar como "unidad de funcionamiento y de transformación" (Goodlad, 1983). Hasta ahora se ha dedicado casi toda la atención al *nicho ecológico* del aula. Nosotros pensamos que el Centro puede recibir, *sensu strictu*, la misma conceptualización. Y lo hacemos porque de este planteamiento surge una concepción sistémica de la evaluación de Centros, atenta a estructuras y procesos. E, incluso, un enfoque metodológico que se apoya en esencias cualitativas.

Partimos de la consideración del Centro escolar como un *ecosistema*. Entendemos por tal, apropiándonos de un término de las ciencias de la naturaleza, el "conjunto de organismos de un ambiente determinado".

No pretendemos hacer aquí un amplio desarrollo de la fundamentación teórica del paradigma ecológico. Nos remitimos para ello a diversos autores que han estudiado el tema: Doyle (1977,1979), Broffennrener, (1976, 1977), Tikunoff (1979), Pérez Gómez (1985)... Sencillamente, mencionaremos algunos de los postulados que permiten aplicar el paradigma ecológico al análisis de la organización escolar y que, *ipso facto*, fundamentan la concepción evaluadora del Centro que propugnamos.

a. El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Las distintas partes que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.

Desde esta perspectiva no tendría mucho sentido una evaluación preocupada por el análisis de un sólo elemento descontextualizado del resto. ¿Cómo entender el funcionamiento de las claves de la autoridad sin plantear las características del profesorado, la naturaleza de las tareas, el marco legal en el que se desenvuelve la realidad escolar...?

b. El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.

El contexto externo tiene diferentes capas y niveles: el sistema educativo, la zona donde está enclavado el Centro, la sociedad que alberga el sistema educativo... El contexto interno se define por la cultura de las familias de los alumnos, por la idiosincrasia de los profesores, por las características del espacio, etc.

c. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entramado de redes comunicativas. Relaciones (superficiales y centrales, verbales y gestuales, fácticas y omisivas...) que tienen ejes bipolares (padres/profesores, profesores/directivos, alumnos/profesores, inspectores/directivos...) y multipolares (profesores/padres/alumnos, directivos/padres/profesores, profesores/alumnos/directivos...).

Estas relaciones tienen un carácter circular, multifacético y heterogéneo, ya que todas ellas tienen vías de ida y vuelta y se establecen entre personas, pero también con los elementos materiales del Centro...).

d. Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional. El factor clave dentro de una comunidad social es la interpretación representativa de los hechos. Las cosas, los fenómenos, las relaciones, etc. tienen significados, representan algo.

En el Centro escolar suceden cosas que son representaciones de ideas, valores, teorías, etc. Cada Centro tiene sus códigos de interpretación aferrados al contexto y a los códigos internos. Un mismo comportamiento que es conceptualizado como un acto de indisciplina en un Centro, en otro es considerado un acto de simpatía, etc.

e. Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan tanto los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica procesual que se establece entre las personas y los fines, entre los medios utilizados y las metas perseguidas, entre unas personas y otras en relación con los núcleos de poder, etc.

La pregunta clave es, pues, ¿qué sucede realmente en el Centro?, ¿qué procesos se producen en él?, ¿qué factores desacandenan dichos procesos?, ¿qué consecuencias producen?...

f. El ser del Centro importa más que el deber ser. El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad, sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla. El *emic* es más fuerte que el *etic*.

La reconstrucción de la realidad del Centro escolar depende de la comprensión de los procesos internos y de las "leyes" que los rigen e impulsan.

g. El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el Centro.

En el Centro las personas actúan no sólo desde el dinamismo proveniente de su configuración psicológica, sino que responden a los patrones de los papeles que desempeñan. El Director mantendrá su imagen de "responsable escolar" independientemente de que, como persona, tenga otros deseos, otras intenciones y otras ideas. Un profesor operará en el aula desde la dimensión social de su condición docente. En definitiva, los papeles explican una buena parte de la forma de actuar de los componentes de la comunidad escolar.

h. Existen unas reglas de juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal. Esas reglas de juego son asumidas (no siempre interiorizadas) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros...

Las reglas del juego se negocian, a veces, de forma explícita pero, también de manera tácita. El Centro tiene sus normas, sus exigencias y quien ingresa en él acepta "teóricamente" esas reglas del juego.

Cuando se dan situaciones de conflicto, la organización se defiende acogándose a sus normas, desempolvando los escritos o haciendo uso de la *consuetudo escolar*.

i. En el Centro se crean *indicadores de situación*. Los cambios e intercambios son convencionales. Los miembros conocen los indicadores a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos...

Los alumnos aprenden qué es lo que cada profesor exige en las evaluaciones, cuáles son las reglas de comportamiento ("a este profesor hay que tratarle de usted", "cuando entra el Director hay que ponerse de pie", "no se puede fumar en las aulas", "hay que cortarse el pelo"...), cómo se tienen que relacionar.

No conocer esos indicadores, no aceptarlos y, sobre todo, combatirlos, genera situaciones de conflicto en las que casi siempre sale "victoriosa" la institución. En el conflicto individuo/institución tiene más fuerza esta última porque es ella quien crea y mantiene los indicadores oficiales. Los alumnos pueden crear y mantener otro tipo de reglas, pero no son tan fuertes que amenacen a las de carácter oficial.

j. Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el Centro. Esas conexiones se producen entre las familias y el Centro, entre la Administración y la Dirección, entre unos Centros y otros, etc.

Esas conexiones pueden ser de colaboración o de conflicto. En la medida que tengan más fuerza podrán modificar/alterar la dinámica del Centro. Y, en cualquier caso, es preciso tenerlas en cuenta para comprender lo que sucede en el acontecer del *ecosistema*.

La exploración del Centro, en consecuencia, descansa sobre estos presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio, ya que en ésta

no puede ser contemplada la realidad compleja, irrepetible e imprevisible de una organización social.

En definitiva, la exploración ha de hacerse con métodos que permitan reconstruir

Desde esta concepción holística del Centro escolar se plantea su estudio y su evaluación, teniendo en cuenta, como apunta Helen Simons (1981), algunos supuestos:

"El hecho de estudiar la escuela como conjunto está basado en las siguientes suposiciones: 1. Que un mejor entendimiento de la organización y de las políticas del Colegio podría mejorar las oportunidades y experiencias que se proveen en las clases. 2. Que estudios y revisiones sistemáticas permiten a la escuela determinar y producir la evidencia de hasta qué punto están impartiendo la calidad de la educación a la que se comprometieron. 3. Que un estudio de las políticas de la escuela puede ayudar a los profesores a identificar los efectos de dichas políticas que requieran atención de clase, departamento o de la escuela entera. 4. Que muchos temas de política (por ejemplo la educación correctiva) están por encima de departamentos y clases y requieren revisiones y resoluciones colectivas".

La evaluación entendida como una simple revisión de los productos finales hace perder de vista la consideración del Centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad. De la misma manera, la consideración de una de las partes pierde sentido aislada de la referencia al todo y a su vinculación con el contexto.

El contexto al que nos referimos, en el que se alberga el ecosistema del Centro escolar, ha de ser tenido en cuenta para explicar interna y externamente el funcionamiento de la institución. El caudal de relaciones y valores que articula las relaciones entre el individuo, la escuela y la sociedad, ha de ser tenido en cuenta para comprender lo que sucede en el ámbito institucional educativo.

"Las escuelas, como instituciones, no sirven siempre y uniformemente los valores educativos. Inevitablemente se ven obligadas a servir otros valores que les son impuestos; por ejemplo, el valor burocrático de la eficiencia. En su condición de instituciones en las que la gente vive, trabaja y estudia carreras, son también "máquinas" al servicio de intereses particulares; algunos son recompensados con un estatus elevado, dinero y poder, mientras a otros les son negadas esas recompensas. En cierta medida, las instituciones quedan inevitablemente atrapadas al servicio de esos intereses particulares, así como en los conflictos entre los intereses particulares de los diferentes individuos y grupos". (Kemmis S. y McTaggart, R. 1988).

La red de relaciones personales se establece dentro del sistema y fuera, pero es imprescindible conocer las claves contextuales porque de alguna manera condicionan y determinan el funcionamiento interno del ecosistema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CHIAVENATO, I. (1982): *Introducción a la teoría general de la Administración*. McGraw Hill. Bogotá.
- BERTALANFFY, L.V. (1976): *Teoría general de sistemas*, Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- GOODLAD, J. (1983): "The School as a Work Place", en GRIFFIN (Ed.): *Staff Development*. NSSE, Chicago.
- DOYLE, W. (1977): "Learning The Classrooms Environment: An Ecological Analysis", en *Journal of Teachers Education*, 28, 6.
- DOYLE, W. (1979): "Classroom Effects", en *Theory into Practice*. 18, 3.
- BRONFENBRENNER, U. (1976): "The Experimental Ecology of Education", en *Educational Researcher*, Vol. 5. Nº 9. Oct.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, (1988): *Cómo planificar investigación acción*. Ed. Laertes. Barcelona.
- PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La comunicación didáctica*. Departamento de Didáctica. Universidad de Málaga.
- SEXTON, W.P. (1978): *Teorías sobre la organización*. Ed. Trillas.
- SIMONS, H. (1981): "Process evaluation in schools", en LACEY, C. and LAWTON, D.(Edit.): *Issues in Accountability and Evaluation*. Methuen. London.
- TIKUNOFF, W. (1979): "Context Variables of a Teaching-Learning Event", en BENNET, D. y McNAMARA, D. *Focus on Teaching. Readings in the observation and the conceptualization of Teaching*. Longman. New York.

## 2. ORGANIZACION ESCOLAR Y GLOBALIZACION DEL APRENDIZAJE

El principio de globalización puede entenderse desde diversas vertientes que generan exigencias, también diferentes, en los ámbitos y niveles del ámbito curricular institucional.

a. La primera de ellas hace referencia a *una forma global, totalizadora, de entender el curriculum*. Sobre todo en la enseñanza obligatoria, el curriculum tiende a ser entendido desde una perspectiva globalizadora. Los contenidos de la enseñanza pretenden abarcar todas las parcelas de la formación del alumno. La educación ha de ser integral, ha de referirse a todos los aspectos de la personalidad del alumno y ha de estar pendiente de todas las posibilidades de formación. La escuela ha de encargarse, incluso, de ámbitos hasta ahora no atendidos: educación para la salud, para el ocio, para el consumo, para la paz, para los medios de comunicación, para las exigencias viales

Ese proyecto educativo de carácter globalizador se refleja en las declaraciones de principios, en el enunciado de objetivos, en la selección de parcelas de aprendizaje, etc. En el *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, se plantea este idea generatriz no sólo en las etapas correspondientes a la educación infantil sino en la educación secundaria:

"La reforma del sistema debe optar decididamente por un modelo global de enseñanza comprensiva, no segregadora, que retrase lo más posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes, ofreciendo una formación básicamente común".

La función socializadora del curriculum exige en las primeras etapas un enfoque globalizador, que favorezca el desarrollo integral de los alumnos y que los aproxime a los referentes culturales del contexto social en el que viven.

b. La segunda forma de entender la globalización, de raíz eminentemente psicológica, *se refiere a un modo de efectuar el aprendizaje basado en relaciones significativas totalizadoras*. El aprendizaje significativo no se produce de forma aditiva, arbitraria, fragmentada y acumulativa. La construcción de es-

esquemas de conocimiento se articula sobre numerosas y complejas relaciones que dan lugar al conocimiento cargado de significados relevantes para el individuo. Mientras más fuertes y numerosas sean las relaciones de los conocimientos nuevos con los previamente adquiridos por los alumnos, mayor y más rico será el aprendizaje.

El principio de globalización tiene que ver con las capacidades del alumno y con los conocimientos previos, de tal manera que la realidad puede ser captada y asimilada de forma significativa solamente si se presenta de forma integrada, comprensiva y relacional. La globalización es un modo de captar la realidad, de entenderla significativamente.

c. La tercera forma de entender la globalización hace referencia a un *método de enseñanza que pretende presentar la realidad de forma multifacética y multimodal*. Acorde con el modo de captar la realidad de algunas etapas del desarrollo, la acción didáctica se establece de forma totalizadora, no sólo en la selección de contenidos (centros de interés, ejes temáticos, unidades experienciales, etc.), sino en la opción metodológica para su desarrollo en el centro y en el aula.

El modo global o estructural de conocer tiene reflejo en una opción metodológica totalizadora, no fragmentada en parcelas de conocimiento, en estructuras horarias diversificadas, en lugares específicos cerrados, en la asignación de especialistas encargados de áreas o disciplinas, etc.

Sin embargo, la globalización no es un principio opuesto, contrario o contradictorio con el de interdisciplinariedad. De hecho, la interdisciplinariedad/transdisciplinariedad persiguen un modo de explicación sistemático de la realidad. Una realidad extraordinariamente compleja sólo podrá ser entendida desde una visión plural. El riesgo está, precisamente, en el enfoque no trascendido de la disciplinariedad.

Pero a nosotros nos interesa plantear aquí algunas reflexiones sobre las exigencias que la globalización plantea en la vertiente organizativa de la escuela.

Se habla hoy de la aparición del *paradigma de la colegialidad*, de una forma de entender la escuela asentada en la concepción participada del proyecto educativo, en el desarrollo coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad como una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y de mejorar la calidad de la enseñanza.

Los mejores diseños/proyectos curriculares, si están descontextualizados, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar, si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en la organización, se verán condenados al fracaso. Los principios filosóficos, antro-

pológicos, psicológicos y didácticos que fundamentan algunos excelentes proyectos, se estrellan contra las paredes de una organización rígida, insensible, esclerotizada.

El intento de innovación asentado exclusivamente sobre los individuos, si no ha tenido en cuenta las variables organizacionales, corre el peligro de diluirse entre las dificultades, los problemas y las inercias de una organización por muchos motivos resistente al cambio.

El principal error al tratar con problemas de cambio organizativo, tanto en el nivel práctico como en el teórico, es no tomar en consideración las propiedades sistémicas de la organización y confundir cambio individual con modificaciones en las variables organizacionales" (Katz y Khan, 1983).

Las variables organizativas no se encuentran exclusivamente en el aula. Algunas, muy importantes, radican en el Centro escolar (Goodlad dice que debería considerarse el Centro como la *unidad funcional del cambio*) y otras radican en instancias superiores de la Administración que, muchas veces, no facilitan e incluso dificultan una coherente acción innovadora.

Un planteamiento excesivamente ordenancista y prescriptivo choca contra concepciones teóricas defendidas, a veces, desde la misma Administración. Así, cuando se plantea la necesidad de un actividad globalizadora basada en las características del aprendizaje de los alumnos de E.G.B., se prescribe el número de horas que semanalmente ha de dedicarse al Lenguaje, a las Matemáticas, etc. Cuando se declara la autonomía del profesor y del Centro para establecer proyectos curriculares, se determina desde instancias más altas un tipo de prescripciones y de controles que hacen imposible la concepción del curriculum como experimentación e investigación.

El Centro tiene en su entraña muchas virtualidades educativas asentadas en sus variables organizativas. En parte, porque el curriculum oculto de la actividad que se desarrolla en el mismo se constituye en una fuente de aprendizajes de diverso signo: si los profesores no se coordinan, difícilmente será creíble la insistencia sobre la necesidad del trabajo en equipo; si la autoridad es despótica, no será efectivo el discurso sobre la libertad; si los aprendizajes son fragmentarios e irrelevantes, de poco servirán las proclamas sobre la conveniencia de las relaciones estructurales; si se realizan evaluaciones asentadas sobre el aprendizaje memorístico, no será muy eficaz la insistencia de los documentos programáticos sobre la importancia del aprendizaje significativo, etc.

Por otra parte, las características organizativas del Centro, tendrán mucha influencia en el aula. Tanta, a veces, que será un condicionante difícilmente superable por cada profesor en su aula.

Un enfoque globalizador del curriculum exige la potenciación del *principio de coordinación de la actividad*. En las etapas en que predomina el carácter más global de la estructuración de contenidos (infantil, primaria), la *coordinación vertical* tendrá más intensidad; en aquellas en que las áreas y disciplinas van cobrando más fuerza para ofrecer explicaciones más profundas de la realidad, será preciso potenciar la *coordinación horizontal*.

La *coordinación internivelar e intercentros* llevará a un tratamiento de la globalización que propiciará un planteamiento coherente y cohesionado. Las exigencias de la globalización demandan una diferente actitud e imponen unas diferentes dinámicas en el desarrollo de la actividad: la concepción más holística de los contenidos curriculares en un comienzo, va perfilándose posteriormente en áreas y más adelante en asignaturas. Pero el principio aglutinador esencial es la formación integral de los alumnos y la oferta de unos contenidos, de unas estrategias, de unas experiencias y de unos métodos que les permitan acceder a un conocimiento facilitador de la comprensión y la interpretación de la realidad.

Si no se tiene en cuenta la secuencia internivelar, los desajustes se producirán y el mal funcionamiento de las *bisagras del sistema* provocará solapamientos, lagunas, atrofas, hipertrofas, deficiencias y disfunciones que perjudicarán el desarrollo armonioso de los individuos. Si cada uno se preocupa exclusivamente de *lo suyo*, y entiende por tal la preocupación por la parcela de conocimiento que le es propia, el alumno, cada alumno, como destinatario del aprendizaje (intelectual y social) se verá convertido en una casillero de datos inconexos en el que cada profesor va introduciendo (pretendidamente) sus (también pretendidos) saberes.

Esa concepción instrumentalista del proceso de enseñanza/aprendizaje, convierte al profesor en un transmisor de conocimientos, casi siempre desconectados de otros conocimientos y, probablemente, de los intereses de los alumnos. Este problema se acentúa si tenemos en cuenta otro tipo de planteamientos y actividades tendentes a desarrolar habilidades, destrezas y valores. Los pretenciosos postulados del discurso educativo (desarrollo de la personalidad, formación integral, etc.) se convierten en un *flatus vocis*, alejado del acontecer diario, que encadena una hora tras otra (una disciplina tras otra) en las aulas, estrictamente compartimentalizadas, de las escuelas.

La visión globalizadora tiene exigencias particulares en cada nivel. Cuando no existe, se corre el peligro de que cada profesor cultive exclusivamente su parcela de saber sin que haya preocupación alguna por el saber integrado del alumno, por la repercusión que ese saber atomizado tiene en el alumno como herramienta para la comprensión de la realidad. ¿Quién se preocupa por esa dimensión integradora de la globalización, de la interdisciplina-

riedad? La *función tutorial* (a través de la coordinación del equipo docente, de la preocupación educativa por un grupo de alumnos, de la responsabilidad por la evolución de cada uno de los miembros del aula, de las sesiones de evaluación global, de las relaciones con los padres, etc.) no suele estar desempeñada con la necesaria preparación de los profesores tutores. ¿Quién, cuándo y cómo ha formado al profesor para ser un tutor de los alumnos?

Cada profesor se ocupa y preocupa por su parcela de saber. Al profesor de Matemáticas no le importan los aspectos relativos a la formación lingüística, el de Idiomas nada dice sobre la Historia, etc., mientras el alumno lo que aprende es que hay asignaturas *fuertes y débiles* y que lo importante es superar cada una en la pruebas oportunas. De los aspectos globales apenas si se ocupa el equipo.

A pesar de que se quiera librar a las etapas obligatorias de una concepción estrictamente propedéutica, lo que padres y alumnos acaban percibiendo es que lo importante y difícil vendrá cuando se superen algunos escalones del sistema educativo. Mientras esos niveles llegan se pueden atender otras vertientes más cercanas a la dimensión lúdica e intrascendente de la personalidad y de la vida académica y social.

A nuestro juicio es muy importante la *elaboración de un proyecto de Centro, de ciclo y de aula* en el que participen todos los profesores; proyecto que sea llevado a la práctica de forma compartida y sobre el que se reflexione de manera rigurosa y autocrítica (Simons, 1987). Este planteamiento llevará a un desarrollo coordinado de la acción educativa, no sólo en la selección de los contenidos (será posible establecer nexos entre campos temáticos) sino en la organización de actividades interdisciplinarias y en la unificación de criterios sobre los procesos de evaluación, tanto en las aulas como en las sesiones de evaluación del equipo docente, que se convertirán en un proceso de reflexión rigurosa (de carácter globalizador) y no en una simple enumeración de calificaciones.

El planteamiento globalizador del curriculum llevará al equipo de profesores a brindar a los alumnos el máximo de experiencias enriquecedoras, más allá de las enseñanzas regladas consideradas fragmentariamente. Así, los enfoques coeducacionales, las experiencias de integración, las conexiones bidireccionales con el medio en el que se desarrolla el curriculum, serán elementos propiciados, atendidos y cultivados por la comunidad escolar.

La formación de plantillas cohesionadas exige medidas respecto a la adscripción de los profesores a los Centros (que debería estar presidida no sólo por intereses particulares y por criterios meritocráticos), así como a la adscripción de los profesores a los ciclos y asignaturas o a la designación de los tutores a los respectivos cursos. Tener como eje definitorio de las competencias y de las

funciones el más que discutible sistema de méritos es condenar la eficacia en aras de los intereses personales y de los derechos adquiridos, por tantos otros motivos respetables.

Es más fácil articular un planteamiento globalizador en el desarrollo del curriculum en un Centro escolar cuando la dirección de la escuela está preocupada por aquellas dimensiones de la acción educativa que hacen referencia al conjunto: planificar, coordinar, estimular, evaluar, etc. la acción participada del equipo. Aunque es también cierto que no es probable llegar a un ejercicio profesional compartido desde la formación inicial individualista.

Desde el paradigma de la colegialidad, al que hemos aludido, es posible conseguir que los elementos de la organización se conciban y se pongan en funcionamiento desde las exigencias globalizadoras de la acción educativa. El uso del espacio ha de ser concebido con la imaginación que impulse la flexibilidad y la acomodación a las exigencias de una concepción curricular ambiciosa. La etnografía del espacio escolar nos descubre hoy una extraordinaria pobreza en la homogeneidad de construcciones, tanto en su estética como en su funcionalidad. Los especialistas de la educación no han intervenido en el diseño de los edificios según las particularidades didácticas que han de presidir el uso (el arquitecto habrá de traducir los principios didácticos a ladrillos...).

El espacio encierra unos códigos de lenguaje cargados de significado. No es aséptica la configuración del espacio, ni sus dimensiones, ni su utilización, ni los territorios abiertos a recorridos y direcciones determinadas...

El tiempo es también un factor importante de la organización. No sólo en sus macrodimensiones. La organización en ciclos, por ejemplo, tiene un principio articulador asentado más en la globalización que en la fragmentación. Ahora bien, la actitud y el pensamiento del profesor han de extraer la máxima potencialidad de esta ordenación temporal. En cuanto a las distribuciones del tiempo en la práctica ordinaria, las inercias institucionales, la falta de imaginación y las resistencias al cambio, hacen que la concepción horaria basada en la disciplinarietà se perpetúe condicionando los planteamientos investigadores.

La organización de experiencias de carácter globalizado exige romper las fronteras organizativas, tanto temporales como espaciales. Las experiencias vitales no tienen carácter fragmentario sino que integran todas las dimensiones psicológicas y sociales de los individuos: la exploración del medio, las salidas culturales, las actividades interdisciplinarias, etc. requieren una concepción flexible y versátil de la organización.

La elaboración y utilización de los materiales ha de estar presidida por *criterios didácticos contextualizados*. Los textos *oficiales*, aprobados por la autoridad académica para todo el Estado, encierran el peligro de convertirse en prescripciones técnicas que yugulen la creatividad y la dimensión investigadora

del currículum. La creación de materiales es una actividad sugerente no sólo porque permite y facilita una adaptación a las características de los alumnos sino porque estimula a los participantes a un proceso de enseñanza/aprendizaje compartido, dinámico y vivencial.

Una de las formas de conseguir planteamientos globalizados desde la organización escolar es la vehiculación eficaz de la participación de los alumnos en los procesos de planificación, realización y evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje. El alumno, que es el *instrumento básico de la globalización*, hará propuestas y planteará exigencias necesariamente aglutinadoras de los elementos y estrategias disgregadoras que lleva consigo la concepción disciplinar de los aprendizajes.

La participación de los alumnos y de los padres en el proyecto de Centro y en la actividad de las aulas es un elemento decisivamente integrador. Ahora bien, la participación eficaz no se alcanza mediante la representación oficial en los órganos colegiados. Existe una forma eficazmente precisa de matar la participación, que es el respeto escrupuloso de las exigencias formales. Los cauces legales de participación están muertos si no les anima un espíritu abierto, noble y arriesgado de comunicación participativa. El sistema dispone de muchos medios para esterilizar la presencia de los alumnos y de los padres en los órganos de gestión de los Centros y, por supuesto, en las aulas.

Los procesos de negociación en los Centros y en las aulas tienen una dimensión social (Tyler, 1988), no sólo didáctica. Han de estar presididos por un talante abierto y sincero en los docentes, de lo contrario la esencia de esa comunicación no sólo será estéril y engañosa en cada caso sino que generará prevenciones difícilmente superables para el futuro, cuando se vislumbre un nuevo planteamiento participativo.

Nadie duda de que la participación deberá estar adaptada al nivel evolutivo de los alumnos, pero parece claro que las presiones institucionales y las resistencias psicológicas de los docentes, tratan de retrasar los momentos y de rebajar la intensidad de la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en los procesos de gestión de las escuelas. Los alumnos pueden y deben intervenir en muchas decisiones de las que, habitualmente, son sólo destinatarios, no protagonistas.

En la participación y toma de decisiones dentro de la organización son importantes diversos elementos que no suelen ser tenidos en cuenta: La dimensión ideológica, las expectativas, la motivación y el compromiso de los integrantes. (Brunsson, 1986). *La ideología* porque la tarea que se realiza en la escuela no es neutra, al estar impregnada de valores y al hallarse inmersa en la estructura y la dinámica política de la sociedad, *las expectativas* porque los individuos implicados deben creer que lo que hacen tendrá un resultado, *la moti-*

*vación* de los protagonistas porque se precisa un grado de entusiasmo para llevar adelante lo que se considera valioso y *el compromiso* porque la acción tiene una dimensión social. Estas dimensiones se hallan interrelacionadas y de ellas depende buena parte de una práctica articulada y coherente y de una reflexión compartida sobre la misma que mejore la calidad de la acción educativa, para los individuos y para la sociedad.

*(Publicado en Cuadernos de Pedagogía. Julio. 1989).*

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRUNSSON, N. (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. John Wiley and Sons. New York.

GOODLAD, J.I. (1983): *A Study of Schooling: Some implications for School Improvement*. Phi Delta Kappan.

KATH, D. Y KAHN, R.L. (1983): *Psicología social de las organizaciones*. Ed. Trillas. México.

SIMONS, H (1987): *Getting to now Schools in a Democracy. The politics and process of Evaluation*. The Falmer Press. London.

TYLER, W. (1988): *School Organisation. A Sociological perspective*. Croom Helm. London.

### 3. DISCIPLINA ESCOLAR Y AMBIENTE DE APRENDIZAJE

La disciplina (como observancia de las leyes y ordenamientos explícitos e implícitos de la escuela) tiene una vertiente instrumental, extrínseca, que se define por la facilitación de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Mantener el orden y el silencio, permite desarrollar un trabajo cooperativo que exige concentración.

La disciplina tiene también una vertiente intrínseca, ya que en ella se desarrolla buena parte del *currículum oculto*. Se exige silencio para poder estudiar, pero también para que se aprenda a obedecer, para que se ejercite la docilidad, para que se respeten las normas, para que la institución se mantenga por encima de los individuos...

Michel Foucault (1976) define la "recta disciplina" como el arte del "buen funcionamiento de la conducta". Ese "buen funcionamiento" está claramente relati-vizado por preguntas que generan una espiral de comprensión semántica: ¿Por qué se dice que el funcionamiento es *bueno*?, ¿para quién y para qué resulta *bueno* ese funcionamiento?... Ni en todos los sitios se dice que los mismos comportamientos son *buenos*, ni todas las personas que están implicadas en la acción consideran de la misma forma las acciones.

En una ocasión (1982) tuve que pronunciar una conferencia en un Centro escolar de E.G.B. Los alumnos, que interrumpían la actividad ordinaria para ello, ocuparon el Salón de Actos del Centro con tal orden, silencio y rapidez (en fila de uno, a un metro de distancia, con las manos caídas y cruzadas a la espalda...) que consideré altamente negativo el tratamiento que en esa escuela se hacía de la disciplina. Es probable que los profesores (que acompañaban a los alumnos en distancias aproximadas de diez metros, igualmente silenciosos) valorasen muy positivamente ese tipo de comportamiento.

La diferencia de interpretación de los mismos fenómenos de comportamiento puede ser muy diferente desde la óptica de los profesores y alumnos de la misma Comunidad escolar.

En un Centro Escolar en el que trabajé cuatro años como Director Pedagógico, parte de los profesores eran partidarios de exigir a los alumnos un com-

portamiento más estricto en las entradas y salidas, en la vida diaria del aula y en el trato con las personas. Las expectativas de esos profesores respecto a la actuación del Director era la de un apoyo incondicional al profesor en cualquier conflicto con los alumnos, de manera que entendían como *falta de respaldo* la actuación que pusiera en tela de juicio ante los alumnos el funcionamiento de la autoridad docente.

La disciplina puede entenderse como "un conflicto entre las necesidades del individuo (estudiantes) y las del grupo (la clase) o de la autoridad que la representa (profesor)", dicen Curwin y Mendler (1983). No se debe circunscribir, no obstante, la disciplina a los comportamientos de los estudiantes (también se puede pensar en los profesores) ni a las actuaciones en el aula (ya que existe un comportamiento referido al Centro), ni, por supuesto, a situaciones de carácter conflictivo. La mayoría de los profesores conciben la disciplina como "problemas de disciplina" renunciando a la reflexión sistemática sobre el complejo y probablemente estremecedor papel de la escuela como generadora de "alumnos disciplinados".

Tanto para profesores como para alumnos la disciplina afecta a esferas de la persona en las que están implicados los sentimientos, las actitudes y los valores. Y suele preocupar a los teóricos y profesores como un frente de conflictos al que se debe atender para eliminar obstáculos del aprendizaje y para resolver problemas interpersonales de compleja estructura. Al alumno le interesa evitar los problemas que entraña el incumplimiento de la norma (a veces utiliza como arma o como estrategia el quebrantamiento de las normas para llamar la atención, "castigar" al profesor o conseguir ante los padres/profesores el abandono de la institución) y al profesor le importa no tener problemas que amenacen su estabilidad, que pongan en entredicho su autoridad y su prestigio o que, sencillamente, permitan realizar la actividad en un ambiente tranquilo.

"La disciplina en el aula se considera normalmente más que nada un problema práctico antes que teórico" (Torode, 1978).

Existe una disciplina interna que se asienta en el acatamiento de la norma ("conciencia de un orden al que me someto"). El alumno hace suyas las pautas de comportamiento, sean impuestas, sean elaboradas por él mismo. Al incorporarse a un Centro (y a un aula) el alumno estudia las pautas de comportamiento que es necesario desarrollar para adaptarse a las exigencias del grupo. Las puede aceptar y "hacerlas carne de su carne", en una asunción de patrones que hace sentir *naturales* esas exigencias. Ese proceso de aprendizaje es frecuentemente inconsciente, casi automático. El alumno observa lo que es preciso

hacer, pide informes a otros compañeros, imita a quienes tienen el poder de influir y, en definitiva, hace *su composición de lugar*. Esto le permite evitar problemas y atravesar con éxito el camino de la cotidianidad. Aprende también cómo se pueden quebrantar las normas impunemente. En ocasiones, el profesor ofrece a los alumnos unas cotas de iniciativa y de poder en los procesos de *no-gociación*. El alumno, en ocasiones, rechaza esa cota como una trampa o como un reto de difícil asimilación: "*Que me manden*", "*que me digan lo que tengo que hacer*". En otras ocasiones se mete tan de lleno en la elaboración de reglas que las hace completamente suyas. Se produce entonces un peligroso proceso de interiorización: No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

El grado de participación de los alumnos en el Centro escolar determina su poder en la fijación de las normas. Ahora bien, la participación puede ser efectiva o engañosa. Las cotas de poder conferidas por la LODE (1985) a los alumnos a través de los Consejos Escolares, difícilmente puede entenderse como una capacidad real de determinación en la vida del Centro. ¿Qué incidencia tiene la participación de los alumnos en cuestiones relevantes cuando su criterio se enfrenta al de los profesores y el de los padres? Hablamos de una incidencia traducida en número de votos. A nadie se le oculta, además, que existen otros condicionantes de carácter psicosociológico que relativizan la importancia de la participación en cuanto al peso específico en la toma de decisiones. Los alumnos manifiestan su escepticismo ante el *poder real y efectivo* conferido por su participación en los Organos Colegiados del Centro. (Fernán-dez Sierra, 1987).

¿Qué es lo que decide *realmente* un alumno en el quehacer del aula, en la dinámica del Centro escolar? Tiene fijado el curriculum, asignados los profesores, determinada el aula, precisado el horario, impuesto el calendario escolar, elegidos los textos, exigidas las evaluaciones, acuñadas las normas, circunscritos los territorios, trazados los caminos y sus direcciones, etc. Es fácil comprender que, a medida que crece la capacidad de análisis y de heterocrítica, el alumno se muestre interpelado por las exigencias que nacen del contexto escolar. Cuando los alumnos recibían órdenes precisas emanadas de la autoridad académica, podían responder con actitudes (más o menos abiertas) de rechazo o de aceptación. En la medida que se pretende constituirlos en una *autoridad sin poder*, es fácil que se muestren exasperados por la trampa.

La disciplina externa construye su ordenación de valores independientemente de la voluntad individual de las personas que están sometidas a ella y regula su conducta incluso en las ocasiones en que no desean adecuarla al orden que la institución exige. ¿Cuántos alumnos aceptan, muy a pesar suyo, para *evitar males mayores*, las normas emanadas de la dirección o impuestas por

el profesor? Es asombrosa la capacidad de los alumnos para realizar un proceso de permanente adaptabilidad a las características de cada profesor. ¿Qué se puede hacer en esta clase? En el breve intervalo de unos segundos, el clima autoritario, la rigidez de movimientos, la falta de participación, el silencio estricto, se transforman en un clima distendido, en una movilidad desenfrenada, en un alboroto incontrolado. No ha existido un acuerdo previo, no se ha producido una explicación, no se han explicitado las normas.

La comunidad escolar genera una sintaxis que se encarna en los rituales, en los comportamientos modélicos, en las exigencias mediacionales que permiten realizar las tareas de aprendizaje. Los padres, los profesores y frecuentemente la mayoría de los alumnos aceptan esa *cultura* del aula y del Centro y hacen suyos no sólo las pautas sino sus significados. El Centro escolar se convierte en un entramado espeso de significados que se derivan de los comportamientos. El individuo discrepante difícilmente podrá sobrevivir en ese contexto. Los profesores se amparan en los padres para establecer una *presión institucional* cuando el alumno quebranta de forma importante las reglas o, sencillamente, cuando necesitan estímulos que apoyen el mantenimiento de unas formas determinadas de entender la actividad. En raras ocasiones se produce un desajuste entre los padres y los profesores para apoyar comportamientos disidentes o discrepantes con el sentir general que impone la comunidad en sus normas.

La concepción de la disciplina como un valor trascendente encierra problemas de carácter práctico pero, sobre todo, de naturaleza teórica y, desde luego, ética. La disciplina tiene un fin moral. Frecuentemente se producen excesos en la instauración de un orden, en la exigencia del cumplimiento del mismo ("no son muy precisas las fronteras entre coerción y persuasión legítima", dice Selltiz (1980) con acierto) y en la forma de castigar sus infracciones. La "educación punitiva" (Toro, 1982) lleva tendida en el mismo binomio conceptual la trampa de la contradicción. La pretendida ejemplaridad del castigo (el valor del escarmiento), la aplicación de una ley elaborada con criterios de dudosa ortodoxia moral, la inevitable parcialidad en la valoración de la gravedad de las transgresiones, etc, generan interrogantes numerosos y de profundo calado ético, psicológico y didáctico. Sobre todo porque es la institución escolar quien *decide* qué es el bien, cómo ha de entenderse y cómo ha de sancionarse a quienes no comparten los mismos criterios. Ni en las aulas ni en los Centros se produce un debate abierto al respecto ni, por supuesto, se plantea un proceder asentado en una negociación justa, equilibrada y sincera, en la que nadie tenga impunemente *cartas marcadas*.

Los alumnos aceptan esas pautas de comportamiento por muy diversos motivos. La investigación, en este sentido, pasa por la observación sistemática y

prolongada en el campo y por la exploración a los interesados a través de entrevistas en profundidad. Cada escenario natural tiene sus coordenadas y cada individuo se mueve en él por diversos motivos e intenciones: compromiso con la comunidad de compañeros, miedo al castigo, temor al aislamiento, presión del grupo, convencimiento sobre la bondad de las normas, respeto a los derechos ajenos, incapacidad para la discrepancia o la rebelión, deseo de construir un clima de aprendizaje... No existen explicaciones nacidas de la racionalidad teórica que permitan comprender todas las situaciones, que faciliten las claves de la actuación de todos los alumnos y que confieran al profesor la capacidad de intervenir adecuadamente en las situaciones normales y en las de conflicto. La peculiar configuración del aula, con un elevado número de alumnos, con la reclusión forzosa ("enseñanza obligatoria" puede ser, en ocasiones un eufemismo) que existe en algunas etapas y niveles, con un número de variables casi infinito, con la necesidad de intervención sobre el conjunto de individuos, con un abundante juego de valores comprometidos, genera un grado elevado de imprevisibilidad, de ambigüedad y de complejidad que el profesor ha de afrontar desde la insuficiencia de la racionalidad teórica y desde la deficiencia de su experiencia como alumno y de su práctica como profesor. De ahí la necesidad de reflexionar en la acción, en ese contexto determinado.

"El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando en el rico diálogo que establece con la misma realidad. Por ello el conocimiento que debe adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica" (Pérez Gómez, 1988).

La acción que desarrolla el profesor obedece a una determinada concepción curricular (explícita o implícita) y puede ser analizada desde esa u otra concepción. Las interacciones que se producen en el aula, tanto verbales como gestuales y de recorrido, pueden ser entendidas en el contexto concreto desde la peculiar configuración teórica que preside la acción y que abre los cauces de la interpretación. Las evidencias que se recogen (tanto por parte del profesor como de observadores externos) estarán contempladas y analizadas desde marcos teóricos determinados. En parte porque los comportamientos de los alumnos serán probablemente distintos en marcos de referencia disímiles, en parte porque el análisis no puede (ni debe) ser teóricamente neutro.

Si el proceso de aprendizaje se asienta sobre una concepción curricular de carácter perennialista, en la que lo fundamental es la transmisión de un cuerpo de conocimientos, el papel de los alumnos se limita a meros receptores de unos datos que el profesor expone/propone/impone desde su magisterio. La escucha, el silencio, el acatamiento, la docilidad, la aplicación, la fidelidad en la

recogida y en la repetición serán las pautas más relevantes del quehacer del aula. El ambiente de la clase estará presidido física y psíquicamente por la autoridad del profesor, materializada en espacios e instrumentos de poder (la mesa de mayor tamaño, la tarima, la proximidad al encerado, los espacios para la movilidad (el territorio del aula tiene unos caminos abiertos al movimiento del profesor), la posición de "enfrentamiento" a los alumnos, etc. Las normas proceden de las decisiones del profesor y éste se constituye en el guardián del orden. Los alumnos declinan su responsabilidad en el buen comportamiento, entendiéndolo que es tarea del profesor el conseguirlo.

Recuerdo un aula de octavo curso de E.G.B. (1980) que tenía serios problemas de disciplina con algunos profesores (en concreto, con las *profesoras*). La explicación que ellos daban de su comportamiento descansaba sobre el principio de que la responsabilidad era de ellas, ya que "*no se imponían*".

Una de las tesis que sustenta esta concepción es la de que la enseñanza causa el aprendizaje. Los alumnos, como destinatarios del proceso asumen unos papeles que descansan sobre la pasividad, la aceptación, la elusión de responsabilidades organizativas. El planteamiento simplificado de que la tarea encomendada a los alumnos es la de atender, esforzarse por comprender a través del estudio y demostrar sus conocimientos a través de pruebas objetivas, lleva consigo el compromiso de aceptar toda la concepción del proceso y su papel dentro del mismo y, además, la de aceptar las *reglas del juego* que hacen posible el desarrollo comunitario de la actividad. Pero, al no sentirse identificado con las decisiones, el alumno se ve incitado al quebrantamiento de la norma, a la indisciplina en ausencia del profesor y, en definitiva, a ejercitar el juego de "policías y ladrones", siempre en el mismo papel.

El papel de la evaluación como ejercicio sancionador de los procesos de aprendizaje y como elemento de poder en manos del profesor, es decisivo en la configuración de este modelo de acción. El profesor tiene en sus manos el poder de aprobar/suspender y, además, el de sancionar como buenas o malas las acciones. Con el agravante de que ese poder de etiquetado (Apple, 1987) adquiere una categoría social y pública.

De una forma u otra el alumno conoce la existencia de ese poder y se ha visto muchas veces sometido a un ejercicio omnímodo del mismo. De ahí que se muestre reticente ante las experiencias en las que el profesor comienza planteando cuestiones de este tipo: ¿Qué es lo que queréis hacer?, ¿cómo deseáis trabajar?... Más aún si ha sido testigo o víctima de otras anteriores en las que el profesor que ha empezado abriendo las compuertas de la participación, ha ter-

minado imponiendo su criterio cuando el curso de la acción se alejaba de sus presupuestos iniciales.

Ante un tipo de experiencia similar un alumno planteaba esta sugerente advertencia al profesor: "*Explíqueme lo que quiera, dígame por qué método quiere que trabaje e, incluso póngame la nota que desee pero, por favor, no me motive*".

Bajo este esquema, los comportamientos de los alumnos adquieren un carácter individualizado frente a la acción del profesor como responsable del diseño, de la acción y de la evaluación. Y, además, de todas las estrategias que permiten llevar a buen término el proceso. El profesor se esfuerza por mantener en silencio al grupo, por facilitar un clima de sosiego y por crear unas condiciones de trabajo aceptables. El talante del profesor como responsable del grupo y como destinatario de las actitudes y de los actos de indisciplina de los alumnos se convierte en una obsesión por parte de los teóricos y de los mismos profesores. ¿Cómo ha de ser el profesor?, ¿cómo tiene que actuar para mantener el orden?, ¿qué tiene que hacer para evitar el *malestar docente* que nace del ejercicio de una profesión amenazada...?

"Comienzo en plan duro. El primer día en que inicio una clase nueva, doy a conocer desde el inicio quién manda allí... Hay que comenzar en plan duro, aun cuando puedes suavizarte conforme van ocurriendo los hechos" (Goffman, 1971).

Este planteamiento es compartido por muchos profesores veteranos que hacen entrega de su experiencia a los profesores noveles. Planteamiento que comparten algunos directores, excesivamente preocupados por el orden y por las repercusiones que su debilitación o su ausencia produce en el *escaparaté escolar*:

El director de un Centro privado (1983) transmitía esta orden/sugerencia a un profesor recién incorporado al Centro: "Procure que no armen mucho lío. Ese es el objetivo prioritario que debe usted plantearse".

Los padres suelen plantear, *sotto voce*, que la disciplina y el orden son valores fundamentales en un Centro escolar, no sólo porque facilitan el aprendizaje sino porque constituyen en sí mismos una "excelente lección". Uno de los criterios que suelen considerar como decisivos en la evaluación de los Centros es el orden con el que se desenvuelven los alumnos y el clima de silencio y de respeto que se consigue generar en las aulas.

Existe otra forma de entender el curriculum que hace descansar la actividad en la actitud y la práctica de la investigación. El trabajo se convierte en una forma de experimentar y de explorar en la construcción del conocimiento.

Una forma participativa de entender el curriculum como experiencia en común de aprendizaje modifica la concepción de lo que ocurre en el aula y confiere al desempeño de papeles del profesor y los alumnos unas propiedades diferentes a las que apuntábamos más arriba.

"Se ha prestado relativamente poca atención al hecho de convertir al grupo de alumnos que forman la clase en una subcultura plenamente interactuante, con valores educativos, debido quizá a que los profesores asocian cohesión de la clase con problemas de control disciplinario" (Stenhouse, 1984).

Una clase que rompe la estructura de alineamiento y de silencio del grupo frente al profesor, en la que se toman decisiones de forma compartida (aunque marcada por los límites que impone la relativa autonomía curricular que puede desarrollarse en el aula), en la que se forman grupos de discusión, en la que se negocian las normas, hace patente un clima de mayor ruido, de menor silencio y de cierto "desorden". El profesor disminuye su poder de decisión y de sanción, se despoja de su papel de guardián del orden y se convierte en un facilitador de una tarea compartida. La red de relaciones se potencia y se multiplican e intensifican las relaciones alumno/alumno, reducidas en otros modelos a relaciones subterráneas. El valor más importante no es el silencio sino el trabajo compartido.

Willower y sus colaboradores han desarrollado los siguientes prototipos de las orientaciones disciplinaria y humanista con respecto al control de los alumnos:

"La escuela rígidamente tradicional sirve como modelo de la orientación custodial. Este tipo de organización proporciona un establecimiento altamente controlado, procurado, en primer lugar, por el mantenimiento del orden. Los estudiantes se hallan estereotipados en su aspecto, su comportamiento y el nivel social de sus padres. Son considerados como personas irresponsables e indisciplinadas que deben controlarse mediante sanciones punitivas. Los profesores no intentan comprender la conducta de los estudiantes, sino que la juzgan desde puntos de vista moralistas. El mal comportamiento es considerado como una afrenta personal. Las relaciones con los alumnos se mantienen, lo más posible, sobre una base impersonal. El punto de vista custodial está imbuido de pesimismo y vigilante desconfianza. Los profesores que mantienen una orientación custodial conciben a la escuela como una organización autocrática con diferencias rígidamente mantenidas entre el nivel de los profesores y el de los alumnos: tanto el poder como la comunicación fluyen de arriba abajo y se espera que los estudiantes acepten las decisiones de los profesores, sin cuestionarlas. Tanto unos como otros se sienten responsables de sus actos sólo en la medida en que las órdenes son cumplidas al pie de la letra.

El modelo de orientación humanista es la escuela concebida como una comunidad educativa en la que los miembros aprenden a través de la interacción mutua y la experiencia. El aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes se considera en términos psicológicos y sociológicos, más que moralistas. El aprendizaje es visto como un compromiso con una actividad valiosa y no como una absorción pasiva de hechos. Se considera al estudiante perezoso tan problemático como el hiperactivo e impertinente. El profesor humanista es optimista al pensar que, mediante una estrecha relación personal y los aspectos positivos de la amistad y el respeto con los alumnos, éstos lograrán una autodisciplina, y no precisarán que les sea impuesta. Una orientación humanista hace que los profesores aspiren a un ambiente de aula democrático, con su correspondiente flexibilidad en cuanto a niveles y reglas, vías abiertas para la comunicación bilateral y autodeterminación progresiva por parte de los estudiantes. Tanto los profesores como los alumnos están dispuestos para actuar según su propia voluntad y a asumir responsabilidad por sus actos". (Willover, Eidell y Hoy, 1967).

Estas concepciones (que responden esquemáticamente a las clásicas y ya superadas teorías X e Y de McGregor) no operan de una manera excluyente, como esquemas puros aplicados a la realidad. Pero sí pueden servir como concepciones de tendencia preponderante en un Centro o en un aula.

Estos planteamientos se centran en el modelo organizativo y en la concepción del desarrollo curricular. Y tienen efectos en todas las vertientes del comportamiento de los directivos, de los profesores y de los alumnos. En la configuración del espacio, en la dinámica de las relaciones y en la misma concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje.

"La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en las escuelas, hecho observado por Young (1971), Bernstein (1971) y Esland (1971). El filtrado de conocimientos a través de un análisis de objetivos proporciona a la escuela una autoridad y un poder sobre sus alumnos, estableciendo límites arbitrarios a la especulación y definiendo soluciones caprichosas a problemas de conocimiento irresueltos. Esto traslada al profesor desde el papel de estudiante con un complejo campo de conocimiento, al de maestro provisto de la versión de dicho campo acordada por la escuela" (Stenhouse, 1984).

La configuración del conocimiento condiciona también la metodología y, desde luego, la forma de evaluación, potenciando su poder sancionador y absoluto. "Estos son los objetivos propuestos y ésta es la forma inequívoca y objetiva de conseguirlos". La técnica se convierte así en un ministrumento al servicio del poder y en un imperativo disciplinar.

No podemos olvidar los efectos secundarios (no todos ellos observables) de ese modo de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje. La escuela se ha olvidado frecuentemente de evaluar estos efectos no pretendidos, pero no por

ello poco importantes. A veces lo son tanto que invalidan lo que se ha conseguido de forma directa. Se pueden aprender muchas cosas, pero sería muy negativo haber despertado *aversión* hacia el aprendizaje. Se puede conseguir silencio y orden, pero sería preocupante haber desarrollado *odio* hacia las personas...

## LOS NIVELES INSTITUCIONALES DE LA DISCIPLINA

La disciplina tiene, desde nuestro punto de vista, tres niveles diferentes de desarrollo que se interrelacionan, pero que no necesariamente se complementan e integran.

### a. El nivel macroestructural

El sistema educativo ejerce sobre los alumnos un influjo de carácter genérico pero no por ello inconcreto y superficial. La permanencia en los distintos niveles del sistema educativo genera unos patrones de comportamiento en las personas que hacen la travesía por el largo camino de la escolarización obligatoria.

"El aprendizaje más importante que se hace en la escuela no depende de los mensajes que en ella se transmiten -conocimiento teóricos, informaciones, contenidos ideológicos, etc.- sino de la experiencia material misma de la escolaridad (Bowles y Gintis 1973; Sharp, 1980; Fernández Enguita, 1983). Más que a escribir con una caligrafía y una ortografía correctas o a extraer raíces cuadradas, en la escuela se aprende a levantarse a las ocho para presentarse a las nueve -si se va a ser oficinista, o sea en el B.U.P., y a las siete y las ocho si va a ser obrero, o sea en la F.P.-; a seguir rutinas cotidianas y a hacer cosas que a uno no le interesan y le aburren; a desarrollar entre el centro y el hogar una jornada de ocho horas o más; a realizar el propio trabajo individualmente y a ser evaluado por él; a que le digan a uno lo que tiene que aprender y cómo tiene que aprenderlo, igual que mañana le dirán lo que tiene que producir y cómo tiene que producirlo; a competir con sus semejantes y considerar sus fracasos como éxitos propios y viceversa; a someterse a jerarquías y autoridades; a aceptar que el mundo se divide entre los que saben -los maestros en las escuelas, los patronos y directivos en la fábrica- y los que no -los alumnos y los obreros empleados-; a moverse por recompensas extrínsecas -las notas hoy, el salario mañana- y desinteresarse del contenido del propio trabajo, etcétera, etcétera". (Fernández Enguita, 1986).

El paso por el sistema educativo (sea cual sea el Centro, sean como sean los profesores, sean cuales sean los contenidos del curriculum), los alumnos se

han sometido a un *adiestramiento disciplinario* que les introduce en la vida laboral y social ya que "durante doce años se sucede una secuencia de acontecimientos y actividades específicamente diseñadas para transformarlos" (Brock, M. 1985). Todos los Centros tienen las mismas o similares características curriculares e, incluso, arquitectónicas. La semiología del espacio nos brinda un discurso casi monosémico. La bandera nacional nos recuerda que se trascienden a sí mismos en su significado. Los espacios y los tiempos están claramente diferenciados. Hay espacios para trabajar y para jugar, hay espacios para profesores y para alumnos, hay despachos para directivos de diferente jerarquía, hay horas para descansar y horas para rendir, hay personas que mandan y personas que obedecen, etc. En los espacios escolares predomina la *estética de la simetría y el orden*: pabellones rectangulares, pasillos con aulas simétricamente dispuestas, formas rectilíneas en el trazado, espacios acotados en territorios bien definidos, lugares inaccesibles para los alumnos al estar definidos por su privacidad, "piel" de escasa atracción, etc.

"El edificio, como obra de arquitectura, podría ser considerado como un conjunto de espacios funcionales (habitables para un uso concreto) relacionados entre sí y determinados (definidos y delimitados) por una "piel" que, entre otras cosas, define el aspecto exterior de dicho edificio" (Monjo Carrió, 1987).

Pasar por el sistema educativo, por centros de constantes espaciales semejantes, por desarrollos curriculares parecidos, por estructuras organizativas reiteradamente monótonas, presididas por una constante filosófica más o menos camuflada, más o menos explícita que consiste en la reproducción del modelo social y en la construcción de personas destinadas a los procesos de producción desde los puestos alcanzables por la estratificación a la que contribuye la escuela, hace que se configuren individuos directamente incorporables al sistema social, perfectamente *disciplinados* para entender y asumir los patrones sociales de comportamiento aprendidos en la escuela.

"Para muchos autores hay que dudar si lo más importante que se aprende en la escuela es lo que su programa oficial reconoce o toda una serie de presunciones, valores, formas de comportamiento, etc. que, sin formar parte de ningún plan de estudios, configuran la vida cotidiana de las aulas" (Fernández Enguita, 1987).

En la escuela se produce una *socialización* a través de mecanismos diversos como el control disciplinario, la distribución en grupos, la jerarquización rígida, la administración del tiempo, la organización del espacio, la configuración del currículum, el proceso evaluador, etc. Ese proceso de socialización se produce de forma inexorable, independientemente de la actuación de un profe-

sor concreto que, incluso, plantea explícitamente la crítica y se propone luchar contra ese modelo de reproducción disciplinada.

"Es importante darse cuenta que en cada sistema cultural la educación funciona manifiesta y latentemente para acondicionar a los niños a que asuman las normas sociales y orientaciones culturales existentes" (Brock, J., 1985).

## b. El nivel mesoestructural

En el Centro escolar existen unas normas transcritas en el Reglamento de Régimen Interior, pero existen otras que, sin tener el correlato escrito, están arraigadas en la *consuetudo*. Los alumnos conocen los rituales, las costumbres, las normas del Centro. Saben qué es lo que hay que hacer para sobrevivir, defenderse y triunfar en esa *cultura*. Es más, la disciplina del Centro es una de las configuraciones más significativas en el clima/ambiente de la comunidad escolar. En el período de adaptación a la vida de un Centro, los alumnos observan, escuchan y preguntan directamente sobre los modos deseables de comportamiento: límites del territorio, tratamiento a los profesores, privacidad de las zonas, utilización de los materiales, severidad ante las infracciones, temas/ámbitos de atención preferente, etc.

Cuando un alumno se incorpora a un Centro durante el período escolar (no al comienzo de curso, con un grupo de *novatos*) ha de realizar aceleradamente el proceso de adaptación, unas veces ayudado por el resto de los miembros del grupo y otras basándose en un precipitado diagnóstico. Los *porteros* (término usado en la etnografía para designar a aquellas personas que facilitan la entrada en escenarios y lugares de difícil acceso) permiten a los recién llegados acceder a informaciones y personas que resultan *claves* para entender lo que allí sucede. Porque cada Centro tiene unos códigos de actuación que es imprescindible conocer.

He conocido un Centro (Madrid, 1980) cuyo Reglamento Interno constaba de 25 reglas de comportamiento seguidas de los castigos correspondientes a las infracciones de las mismas por parte de los alumnos. El sentido absolutamente descendente de los imperativos y las sanciones definía claramente la filosofía del Centro.

Las relaciones de autoridad/dependencia marcan muchas de las pautas. Otras proceden de la interacción entre los alumnos. Patrones como "*es saludable quebrantar el orden*", "*hay que hacer la vida imposible a los profesores*", "*no es*

*bueno colaborar con la autoridad"...* nacen de la dinámica de las comunicaciones entre los alumnos. En ocasiones, la coincidencia de los códigos no permite diferenciar claramente la etiología de las normas. Otras veces se observa con claridad la completa separación de la "normativa oficial" y la "normativa real". esta última nace del consenso tácito entre los alumnos o de la imposición (más o menos asumida por el grupo) de los "líderes" del grupo.

También marcan los comportamientos las relaciones de los individuos con el espacio. Hay espacios más agresivos, más crispantes que otros. Hay espacios "blandos" que acogen formas de comportamiento más abiertas. "La relación entre los seres humanos y sus entornos de construcciones es reflexiva". Los hombres construyen el espacio, pero éste moldea a los que lo habitan.

"Los espacios, la arquitectura escolares son un curriculum oculto para el almacenamiento y la presentación material del núcleo social y la información cultural" (Brock, J. 1985).

La forma de concebir el espacio está en la base de muchos comportamientos disciplinares: el espacio cerrado y fuertemente vallado que protege al recinto del exterior y que impide la salida de los alumnos, el difícil acceso a los lugares destinados a la dirección, los espacios reservados a chicos/chicas, la utilización del espacio en función de unos tiempos y actividades precisos, la asignación de espacios para alumnos de edades diferentes, los lugares destinados a los profesores (sala de profesores, bar de profesores, despacho de profesores, comedor de profesores, wateres de profesores, etc.), las circulación unidireccional y simultánea por los diversos territorios del Centro, son elementos de una *gramática del espacio* que debemos tener en cuenta para leer lo que está sucediendo en el Centro.

Cada Centro tiene su peculiar sintaxis. En el lenguaje de las cosas y de sus interacciones con las personas podemos descubrir un discurso de especiales significados: el nombre del Colegio, las banderas, el himno; las insígneas, el uniforme, los cuadros, los posters, los membretes con el emblema, etc. son significantes que "hablan" elocuentemente.

### **c. Nivel microestructural**

El aula es un microcosmos en el que se establecen pautas disciplinarias de forma más o menos explícita. A medida que el ámbito se reduce, aumenta la facilidad del conocimiento normativo y la presión que exige el cumplimiento.

El espacio del aula está distribuido de manera que se subraye la importancia y la significación de los papeles que juegan los integrantes del grupo que la habita: La proximidad del lugar del profesor respecto al encerado, el tamaño de su mesa, la zona reservada para su movilidad, la tarima todavía existente, la posición de enfrentamiento a los escolares..., son indicadores del estatus del docente.

Las normas por las que se establece un determinado comportamiento como deseable y otro como reprobado (silencio, inmovilidad, orden, tipo de tareas, orden de ejecución, etc.) y las estrategias de aprendizaje utilizadas configuran un componente curricular que trasciende el de los contenidos de aprendizaje específicos.

La metodología no tiene un carácter meramente vicario e instrumental. Encierra en sí misma un caudal importante de aprendizajes. La lección magistral enseña más o menos, pero inequívocamente está recogida en su entraña una ideología sustentadora del método (uno sabe, los demás no saben; uno habla los demás escuchan, etc.). La metodología que descansa en la participación será más o menos eficaz para la consecución de los saberes, pero en el *cómo de su esencia* se asienta un tipo de tareas y de principios de otra naturaleza (todos saben, todos hablan, todos escuchan...). Existen, por supuesto, las trampas del método. Una de ellas es la de camuflar un magisterio autoritario bajo el ropaje de la democracia metodológica...

La evaluación que realiza el profesor es un elemento que configura no sólo el proceso de aprendizaje (se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa) sino el comportamiento de los alumnos, dependientes del poder sancionador y etiquetador de las calificaciones.

Muchos profesores se encuentran obsesionados por el comportamiento de los alumnos, no sólo porque condiciona el aprendizaje sino porque ven en él un camino de configuración y expresión de las actitudes. Sería interesante observar (*observar no es sólo mirar sino buscar*) por qué medios y durante qué tiempo dedican los profesores a mantener la disciplina. En su ya clásico libro, Jackson (1975), dice que las normas de conducta que encontramos en la mayoría de las aulas se pueden agrupar en cinco categorías: quién puede entrar y salir de clase, hasta qué punto se tolera el ruido, cómo conservar la intimidad en un ambiente concurrido, qué hacer cuando los deberes de trabajo se terminan antes de lo previsto y hasta qué punto se puede llegar en clase a un etiquetado social.

Lo que importa es que el propio profesor (ayudado, si es posible, por facilitadores externos) sea capaz de contemplar con rigor y de interpretar con sólidos apoyos teóricos el rico caudal de los hechos, perforando la apariencia de la realidad para llegar al corazón del significado.

En cada aula existe un *diccionario propio de significados*. En cada aula y en cada situación de ella. Cada silencio tiene una interpretación según el contexto semántico en el que se produce. Cada acontecimiento, cada situación, tiene un significado que habrá que descifrar a veces, inexcusablemente, con la ayuda de sus protagonistas. El profesor, tan cercano a la realidad de su aula, necesita prestar atención para *hacer visible lo cotidiano*.

"¿Qué está ocurriendo aquí? parece a primera vista una pregunta trivial. Pero lo más obvio, las cosas rutinarias de la vida diaria en las situaciones educativas, se convierten en invisibles por ser demasiado habituales. Como dice el proverbio, "el pez es la última criatura en descubrir el agua... Lo que está ocurriendo puede llegar a hacerse visible y a ser documentado sistemáticamente" (Erikson, Florio y Buschman, 1980).

La comunicación que se establece en el aula (entre el profesor y los alumnos, entre unos alumnos y otros, entre diversas concepciones del nosotros..., entre las cosas y las personas) tienen una extraordinaria complejidad, ya que un análisis no se ha de limitar a las manifestaciones observables y directamente pretendidas. La vida subterránea del aula, y la de cada individuo, ofrece la imagen de un iceberg navegando en un movido y a veces agitado mar de relaciones. La organización de todos los elementos que integran la vida del aula es un elemento esencial para entender lo que sucede en ese microsistema.

"Las peculiaridades del nivel organizacional de la comunicación, al ser una dimensión omnipresente que condiciona el desarrollo de cada elemento y el funcionamiento global de la práctica, aunque en teoría sería la última instancia del proceso se convierte en la realidad práctica en el primer eslabón a analizar y modificar. Todos los procesos pueden bloquearse y deformarse como consecuencias de una organización escolar asfixiante" (Pérez Gómez, 1986).

## ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LA CONCEPCION DISCIPLINAR

La concepción disciplinar y la práctica que se deriva de ella en las aulas y en los Centros nace y se desarrolla desde marcos de referencia diferentes, algunos de ellos exteriores a la vida de la escuela. Las paredes de éstas tienen naturaleza osmótica y, a través de ellas, se producen incesantes flujos bidireccionales.

## a) La presión social

Las especiales características de la institución escolar, que cumple las funciones encomendadas por la sociedad a lo largo y ancho de su desarrollo curricular, al que obligatoriamente se incorporan todos niños/jóvenes del país, hacen que haga hincapié en los problemas de orden. Y que, en ocasiones supedita los cambios e incluso la naturaleza misma del proceso de enseñanza/aprendizaje, a los problemas de orden.

"Con la posible excepción de las fuerzas armadas en tiempo de guerra, las escuelas son las únicas instituciones cuya población se recluta abarcando la totalidad de la sociedad. De ello resulta que la escuela tiene considerables problemas de moral y control... Las modificaciones en el curriculum, en cuanto implican cambios en la naturaleza del conocimiento educativo, amenazan los hábitos de control por parte del profesor, y en consecuencia al propio control" (Stenhouse, 1984).

En otro lugar, puntualiza:

"La presión ejercida sobre la escuela para que mantenga su propio orden a través de una relación jerárquica, conduce a la génesis de una ideología cuya función consiste en el control social".

La escuela se asienta sobre el orden establecido. Es más, ella misma es *el orden establecido*. Una de las principales misiones de la escuela en la sociedad es servir de *guardería de los niños*. Éste fue uno de los motores que impulsaron su nacimiento y difusión cuando el maquinismo hizo prescindir de la mano de obra infantil y las calles se llenaron del peligro de jóvenes desocupados y ociosos, mientras los padres trabajaban. Cuando se produce una huelga de profesorado es más grave la contestación social si ésta afecta a las capas inferiores del sistema. Las huelgas de profesores universitarios dejan indiferente a la sociedad y a las familias. En ambas, sin embargo, se estaría perdiendo el proceso de enseñanza/aprendizaje y deteriorando la calidad del mismo.

Los padres suelen ser beligerantes en el caso de que aparezcan situaciones en que ven amenazados o alterados los planteamientos ideológicos y disciplinares. Hábitualmente desentendidos de la escuela y de lo que realmente sucede en ella, desconocedores de lo que es la auténtica *calidad* del proceso de enseñanza, se muestran intransigentes cuando un profesor (o un grupo de profesores) transgrede lo que consideran *límites razonables de tolerancia*. Cuestiones relativas a la educación religiosa, a la educación sexual y a los comportamientos formales, son acometidas con una gran contundencia social.

"Un padre, tras escuchar una discusión en torno a lo que sería una escuela libre, decía: No creo que sea nada bueno. Puede que los pequeños sean felices y se diviertan; pero éste es un mundo muy duro. Cuando crezcan necesitarán disciplina y tendrán que llevar a cabo montones de tareas aburridas. Si no empiezan ya a aprender a sufrir, no estarán preparados después para ello" (Graubard, 1981).

La sociedad exige a la escuela que mantenga el primer nivel de ordenación que consiste en mantener sus puertas abiertas para evitar el conflicto de la inactividad y el vagabundo. Y, una vez en funcionamiento, le exige que desarrolle en los estudiantes el hábito y la *disciplina de estudio*, que se produce por la repetición de las mismas acciones, sin la ruptura del ritmo y la práctica de "novedades" que descentran de la actividad. El papel de maestro descansa sobre esas exigencias. Y él mismo, frecuentemente, se convierte en un celoso guardián del orden, ante las demandas y las expectativas de los padres y de la sociedad en generarlo. De ahí su temor al desorden, a la indisciplina y a la innovación que puede conducirle a situaciones en que no sabe cómo puede reaccionar.

"Yo creo que el cambio pone en peligro el control y el orden y que es perfectamente razonable que los profesores se preocupen de ello. La mayoría de éstos asentarían a la afirmación de que "la coerción (...) es preferible al desorden" (Shipman, 1968).

"La satisfacción profesional e incluso la personalidad del profesor pueden quedar destruidos por "problemas disciplinarios". Y aquí existe un miedo mayor al desorden de lo que corrientemente se admite" (Stenhouse, 1984).

Hay que tener cuidado, no obstante con la acentuación de los procesos de conflictivización del profesor (Esteve, 1982), con la "erosión de la función docente" (Santos, 1983) y con el fenómeno del "malestar docente" (Esteve, 1987). Porque, es difícil probar que sea precisamente el ejercicio profesional quien provoca el conflicto (y no la forma de acceder a la profesión y la misma configuración psicológica de quien la abraza) y, sobre todo, que esta profesión sea especialmente conflictiva, en comparación con otras. De hecho el profesor tiene unas excelentes condiciones institucionales -*bienestar docente*- para defender su posición y su papel: la capacidad de decisión personal y colegiada, el poder sancionador de la evaluación, el apoyo de la jerarquía académica, las rutinas y costumbres institucionales, la estabilidad definitiva en los funcionarios... Y si es cierto que existen (y se conocen) algunos casos de indisciplina y desorden, no lo es menos que muchos de estos casos tienen una explicación en la inveterada forma de ejercer la profesión y que por cada ejemplo de rebelión se encuentran muchos más de docilidad. No parece aventurado afirmar que, en la

escuela que hoy tenemos, podría tener más miedo el alumno al profesor que el profesor a los alumnos...

No se contradice esta opinión con el hecho de que muchos profesores, sobre todo los debutantes, consideren la disciplina como uno de sus principales problemas (Veenman, 1984). Es más interesante incidir en el análisis de los modelos de racionalidad práctica que aplican en el momento de hacer frente a sus tareas en el aula. Y en las repercusiones que esto tiene en la necesidad de una formación asentada en la práctica y no solo en meras teorías que se muestran casi siempre inservibles a la hora de explicar el fenómeno educativo en un contexto concreto.

"Cuanto más útiles sean las teorías en un contexto, menos probable es que lo sean en otro contexto completamente distinto" (Hirsman, A. O., 1959), en la cabecera de la obra de Levine y White, (1986).

## **b) La concepción curricular**

Cuando los profesores hacen descansar su autoridad sobre la base exclusiva de su preparación científica, sobre el caudal de conocimientos de que disponen, se crea una disfunción entre ese supuesto dominio de la asignatura y la falta de dominio de lo que es el proceso de enseñanza/aprendizaje, la teoría curricular, la dinámica del grupo, la psicología de los escolares y la organización de la escuela. El profesor se encuentra con que sabe qué enseñar, pero no sabe cómo; con el hecho de que tiene algo que decir, pero no sabe si los alumnos quieren aprenderlo. Este fenómeno se comprueba cuando el diseño curricular descansa no sobre la transmisión de un cuerpo de conocimientos sino sobre la construcción del conocimiento en temas que admiten la opinión y la controversia.

"Al insertar, como contenido, cuestiones humanas controvertidas el proyecto (se refiere al Humanities Curriculum Project), podía trabajar en un área de currículum en la que los profesores no pueden exigir autoridad a base de la preparación de la asignatura" (Stenhouse, 1984).

El ambiente del aprendizaje descansa, en buena medida, sobre la concepción curricular del profesor, sobre su modo de entender todo el proceso. Y también, desde luego, en la disposición de los alumnos para la tarea. Unas malas condiciones conducentes a la valoración de la cultura y del aprendizaje (en el núcleo social donde está enclavada la escuela y en el grupo mismo de los

alumnos que integran el aula) hace difícil un clima donde se pueda construir el conocimiento.

Visité en cierta ocasión un Colegio (Madrid, 1979) para realizar una investigación en un aula. La profesora, una chica joven, me decía con aire desolado que no había sido capaz de sentar a todos los alumnos en sus puestos desde que había comenzado el curso. Era el mes de diciembre...

De la interacción de esos dos elementos sustantivos en un contexto determinado de aprendizaje, surgirá una historia peculiar, irreplicable, que tendrá momentos muy diversos en los que pocas veces se repara. No es igual el comienzo de curso (cuando se tantea a las personas y exploran los territorios de poder, cuando fraguan las normas, cuando se establecen los procesos de negociación...) que el final (cuando el momento de la ruptura hace estallar algún conflicto o se produce un efecto de aglutinamiento del grupo que *ahora* se siente unido y conformado...).

### c) La dirección de los Centros

Los directores constituyen piedras angulares en la concepción del marco disciplinar y en la creación del ambiente de aprendizaje. Despojados frecuentemente (por voluntad propia o por exigencias del grupo) de las funciones más ricas (orientar, facilitar, coordinar, sugerir, alentar, pensar...) se centran en aquellas de menor rango educativo (administrar, controlar, exigir, reparar, castigar...).

La falta de preparación específica en cuestiones esenciales de su actividad les obliga a convertirse en controladores de la situación, más que en impulsores, coordinadores y dinamizadores de experiencias valiosas de aprendizaje. Acosado por las urgencias (sustituir a un profesor, solucionar un conflicto, tramitar los expedientes académicos, etc.) dispone de poco tiempo, para tareas de más calado: diseño de experiencias, evaluación del Centro, investigación sobre la realidad...

Una de sus funciones más frecuentes es la encaminada al establecimiento del orden y a la solución de los conflictos (de los profesores con los alumnos, de unos profesores con otros, de los alumnos entre sí, de los profesores con los padres, o los de cualquiera de ellos con la dirección). Se le considera el responsable del orden y a él acuden para pedir cuentas los descontentos.

Hay escuelas con un *ethos* que obliga a los profesores a mantener rígidamente el orden en las aulas. Quien se sale de esta pauta generalizada es con-

siderado por el director, e incluso por parte de los profesores, como un profesional *incompetente*. Cuando una mayoría unánime participa de esta "centrovisión", el individuo discrepante es descalificado como una persona extraña y difícil, operándose un proceso de *fagocitosis escolar* bajo variados tipos de descalificación: No es capaz de controlar a los alumnos, no sabe imponerse, hace cosas muy raras, es una persona especial, etc.

"El personal aprende dónde y en qué momentos es probable que estalle el desorden. Se aseguran de que todos los niños han entrado en la escuela, de que permanecerán visibles en los pasillos y de nunca dejar a la clase sola en el aula durante demasiado tiempo. Se anticipan al desorden en determinados momentos del día y del curso y se organizan para evitarlo. Saben quiénes son los posibles alborotadores y cabecillas del grupo y a éstos se les aísla o controla rápidamente" (Shipman, 1968).

Ese orden se consigue mediante dispositivos y normas institucionales, unas negociadas o pactadas con los alumnos y, la mayoría, impuestas. Los Directores de los Centros, elegidos hoy democráticamente están en mejores condiciones para conseguir un ambiente de aprendizaje favorecedor del trabajo cooperativo. Tratar de conseguir la disciplina desde fuera hacia adentro y desde arriba hacia abajo llevaría, en el mejor de los casos a un orden meramente externo, represivo, que se intentaría conculcar cuando no se corriera el riesgo de pagar un elevado precio por ello. En definitiva, *no es que la disciplina genere un buen ambiente de aprendizaje sino que el ambiente favorable traerá consigo la disciplina*, el respeto y la colaboración. No radica la principal cuestión en dominar las estrategias para imponer el orden sino en saber cómo propiciar experiencias de aprendizaje motivadoras, constructivas y apasionantes.

El director mantiene una red extensa y variada de relaciones. No siempre se mantienen dentro de una coherencia funcional. En ocasiones se muestra exigente con los profesores y benevolente con los alumnos. O viceversa, creando situaciones conflictivas interestamentales. Los alumnos ven en el director al defensor de sus derechos; la exclamación "Viene el director" es recibida con júbilo ya que se le considera como una autoridad que les defiende del poder injustamente ejercido por los profesores. En otros casos, el director es considerado como el defensor de los profesores, como la autoridad que siempre respalda y refrenda la autoridad del profesor, sea cual sea su modo de ejercerla. El planteamiento de exigencia con los alumnos no se corresponde con el tipo de actitud que mantiene con los profesores.

Halpin y Croft (1963) realizaron un estudio sobre el clima en las escuelas en relación con la actitud de los directores. Llegaron a definir y describir, a través de la aplicación de una escala de estimación, seis tipos de clima (abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal, cerrado) analizando cómo estaban

configurados en relación al tipo de intervención del director. Este tipo de investigación (tendente a la búsqueda de *etiquetas y asentado sobre instrumentos de exploración cuadrículados*), ha sido muy frecuente en el campo de la organización escolar (véase la obra de Owens (1983), en la que se recogen múltiples ejemplos, muchas veces provenientes del campo industrial y comercial) entrañando el peligro de la falta de análisis más cualitativos en los que se pudiera comprender la realidad mediante descripciones etnográficas, centradas en un contexto, sin la obsesión por hacer clasificaciones de tipos que nunca se dan en estado puro. Al no facilitar un análisis estructural, se pierden de vista las interacciones y las múltiples interinfluencias. El director actúa como un configurador del ambiente de aprendizaje en un Centro, pero ese ambiente también condiciona los sentimientos, actitudes y comportamientos (verbales y gestuales) del director.

#### d) Las virtualidades del método

Decíamos más arriba que la metodología no tiene solamente un carácter instrumental sino que encierra en sí misma una dinámica de relaciones y un clima de trabajo con grandes virtualidades formativas. La metodología es lo que configura la experiencia de aprendizaje. Pretender reformar el currículum modificando la lista de materias o contenidos que es preciso estudiar, no cambiará sustancialmente la experiencia. El método de trabajo favorece/dificulta las relaciones, fija papeles que se desempeñan, provoca riesgos cuando participan los alumnos (que el profesor tiene que asumir con valentía...) y, en definitiva, genera un clima o ambiente.

La metodología que se sustenta en una actitud no directiva del profesor lleva consigo, casi inevitablemente, un desorden inicial (o mantenido). Si se pretende favorecer la toma de decisiones, la capacidad de autonomía, el aprendizaje participativo o autónomo, el ejercicio de la expresión y de la discusión... sólo existe el camino de la libertad. El profesor sigue jugando un papel importante (dentro de la autoridad institucional que encarna) precisamente porque es capaz de renunciar a un papel de autoridad más ostensible, este dilema (concesión de márgenes de libertad/asunción de protagonismo arrancado a la autoridad formal) nos lleva al tema de la aparente/real capacidad de poder. El profesor es tan poderoso que hasta puede renunciar al ejercicio del poder. ¿Qué sucedería si los alumnos, haciendo uso de la libertad *concedida* por el profesor, tomasen decisiones que éste no pudiera asumir?

El método que descansa en la participación de los alumnos lleva aparejados unos riesgos relacionados con la eficacia y algunos problemas vincula-

dos a la disciplina, entendida como la apacibilidad del orden y el silencio organizado. La mayor movilidad, el diálogo vivo, el ambiente más propicio a la distensión, el menor control del profesor sobre las diversas situaciones y las tareas heterogéneas (sobre todo cuando el profesor se incorpora como un miembro más de la clase a uno de los grupos) obligan al profesor a abandonar el status tradicional como eje de la enseñanza, acaparador de la atención y controlador del orden.

Este clima de mayor libertad y cooperación tiene especiales características cuando la experiencia se realiza en una sola asignatura de un curso con disciplinas diferentes o cuando tiene lugar en un curso que ha estado precedido de experiencias marcadas por una enseñanza magistral, asentada en principios disciplinarios más rígidos. Algunos profesores, al no tener en cuenta estas coordenadas sincrónicas o diacrónicas realizan análisis distorsionados y llegan a conclusiones erróneas estableciendo nexos causales de forma gratuita. Concluir, por ejemplo, que una experiencia de aprendizaje desarrollada en libertad falla por sus planteamientos puede ser un error, ya que se podría llegar con el mismo rigor a la conclusión contraria: el fracaso de la experiencia se debe a que no han existido iniciativas anteriores de esa naturaleza.

### e) La evaluación como mecanismo de control

La evaluación es un núcleo de poder importante. ¿Cómo serían las escuelas si no dispusieran del poder sancionador de las calificaciones? ¿Cómo funcionarían las aulas si el profesor no tuviese en sus manos el poder de suspender y aprobar? Ese es un primer nivel de fuerza en el que arraiga una buena parte de la *patología de la evaluación educativa* (Santos Guerra, 1988). Los alumnos, en lo que se llama lamentablemente "La hora de la verdad" dependen del poder calificador del profesor. Y, aunque en algunas etapas o niveles del sistema educativo, este proceso no tenga mucha fuerza "en el momento", sí la tiene con carácter potencial, ya que se piensa (sobre todo los padres) que el sistema educativo dispondrá en el futuro de controles que los alumnos difícilmente podrán pasar.

Estos controles aplazados se encuentran en otros niveles superiores en los que se realiza una exigencia de diferente tipo y donde se plantea el desarrollo curricular desde otras concepciones, o bien en pruebas homologadas exteriores a los Centros, que sirven de selección y control.

La evaluación tiene también un poder de etiquetado interno en la escuela, en el aula, al que se añade la explicación causal, de forma más o menos explícita. "Este alumno ha obtenido malas notas *porque...*". La causalidad que

se aplica, frecuentemente cargada de arbitrariedad, lleva a explicaciones de la realidad poco críticas con la sociedad, el sistema, el Centro y la actuación del profesorado. En pocas palabras: "Si un alumno suspende es porque no estudia o porque no atiende o porque no tiene la capacidad suficiente". En aras de esa conclusión, lo que deberá hacer es modificar su comportamiento, su esfuerzo y, para ello, repetir. O bien, si la etapa no es obligatoria, abandonar.

La disciplina está condicionada por el modo de entender la evaluación. Como lo está, de una u otra forma, todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Olvidarse de los aspectos éticos, políticos, psicológicos y didácticos de la evaluación para entregarse a un enfoque técnico, supone olvidar dimensiones de capital importancia.

"Evaluar implica valorar, determinar el valor de un proceso educativo. Cuando se pone en juego una actividad valorativa surge inmediatamente un conjunto de problemas que hace referencia a la jerarquía de valores adoptados, a las personas que sustentan la responsabilidad de evaluar, los objetivos que pretende satisfacer la evaluación y la dimensión política de todo proyecto de evaluación.

El carácter axiológico de la evaluación nos sugiere la necesidad de considerar a la vez los problemas éticos y los problemas técnicos" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983).

La evaluación entendida como una parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, como un elemento sustancial para la toma de decisiones sobre el nuevo diseño y la acción, como un proceso de análisis sistemático de la actividad, como una reflexión rigurosa (y democrática) sobre la educación, incluye en metaanálisis de la misma forma de evaluar, ya que ésta puede estar condicionando todo el proceso.

Pretender "mantener la disciplina" o "imponer la disciplina" (expresiones harto frecuentes y significativas de por sí) a través del poder que la evaluación encierra, no sólo consigue una mejora extrínseca transitoria y superficial del comportamiento sino que degrada el proceso mismo de la educación.

## LA INVESTIGACION SOBRE LA DISCIPLINA ESCOLAR

La investigación sobre los fenómenos educativos requiere un tipo de exploración acorde con su naturaleza y con su complejidad natural. Si pretendo saber con qué velocidad se desplazan los coches sobre un firme determinado, tendré que *medir* con la mayor precisión posible su desplazamiento en el tiempo. Si pretendo explorar por qué y cómo llevan el coche los conductores de esos vehículos, tendré que realizar una investigación de otra naturaleza, ya que

intervienen aspectos de una extrema complejidad: intenciones, deseos, sentimientos, motivos, expectativas, interacciones, etc.

Para conocer en profundidad los fenómenos relativos a la disciplina es preciso introducirse en el contexto y analizar la realidad en el *escenario natural*, marcada por sus contextos sincrónicos (¿qué está ocurriendo ahora aquí?) y diacrónico (¿qué ha sucedido hasta ahora?).

"La conducta humana está influida significativamente por los ambientes en los que ocurre" (Bronfenbrenner, 1976).

Ni los alumnos, ni los profesores actuarían de la misma forma en otro contexto, en otro momento, sin la peculiar historia que ha vivido anteriormente.

En la investigación sobre la disciplina en el ambiente escolar es necesario enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial desde un enfoque representacional. En los intercambios se cimienta toda la acción educativa. El Centro escolar está atravesado por un entramado de relaciones interpersonales de diverso tipo: autoridad, sumisión, información, negociación, presión, persuasión, coerción, simpatía, animadversión, etc. Todo el entramado de relaciones conforma el ambiente institucional (en el aula y en el Centro) que configura la actividad.

"Las imaginaciones que la gente tiene de los otros, de ellos y de cada aspecto de su mundo son los hechos sólidos de la sociedad. Percibiendo su mundo, el hombre es subjetivo. Selectivamente percibe, interpreta y atribuye significados en su mundo y, entonces, actúa en consecuencia. Los hechos sólidos de la sociedad son esas percepciones, definiciones, interpretaciones y significados" (Dodge y Bogdan, 1974).

La interpretación representativa trasciende y supera la simple enumeración y descripción de los fenómenos. Y supone un análisis que maneja símbolos y valores.

"La investigación interpretativa entiende la conciencia de una situación más allá del mero conocimiento proposicional, al ámbito de los sentimientos, de las simpatías silenciosas, a los deseos inconscientes y a los usos cotidianos no examinados, profundizando nuestra comprensión de los ambientes organizativos y sociales" (Vax, 1971).

Y añade:

"Un investigador de campo que explora un pueblo extraño percibe enseguida que la gente está diciendo y haciendo cosas que ellos comprenden, pero que él no. Un sujeto puede efectuar un gesto por el que todos sus compañeros se rían. Ellos comparten la com-

prensión de lo que el gesto significa, pero no así el investigador. Cuando él también lo comparte, empieza a comprender."

Para que estos fenómenos sean comprendidos no se debe limitar la exploración, pues, a una descripción minuciosa y detallada de los hechos, sino que hay que urgar en la entraña de los significados. Para alcanzar esa comprensión es indispensable la valoración de los protagonistas, ya que poseen muchos códigos de valoración que, desde fuera, no podrían ser utilizados. El *principio de reflexibilidad* del que atinadamente hablan Schwartz y Jacobs (1984) indica que muchos de los significados de la realidad sólo pueden encontrarse en la realidad misma. Cuando una clase tiene un conflicto de disciplina (planteado por un alumno, por su grupo o por el conjunto de los mismos) solamente podremos encontrar las claves de interpretación si ahondamos en el pozo de los significados que está por debajo de la capa superficial de los hechos de la misma.

Este tipo de análisis descansa sobre principios y métodos de la investigación etnográfica.

"El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los encenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada" (Goetz y LeCompte, 1988).

Las mismas autoras apuntan en la citada obra:

"En el área de la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en los que tienen lugar las actividades..."

La complejidad de los fenómenos de relación que se establecen en el aula y en el Centro exige una recogida de carácter interactivo (observación participante, entrevista en profundidad, pensamiento en voz alta, recuerdo estimulado...) y no interactivo (recogida de documentos, aplicación de encuestas, análisis de materiales, redacción de diarios...). La descripción y la interpretación de la *cultura del aula* sólo pueden ser realizados desde la concepción-etnográfica.

El propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural" (Wolcott, 1985).

La cultura ha de ser analizada a través de sus indicadores, teniendo en cuenta la advertencia del mismo autor (Wolcott, 1985): "La cultura nunca se observa directamente, sólo puede inferirse". De ahí la necesidad de explorar lo que está por debajo de las manifestaciones externas de la disciplina escolar.

Este tipo de investigación tiene unas condiciones de validez interna que la hacen rigurosa. No es acertado pensar que la *investigación cualitativa* carece de credibilidad científica y de capacidad de reformulación de las teorías. No es posible repetir una investigación de este tipo, dadas las situaciones cambiantes de los escenarios naturales y la irrepitibilidad de las historias particulares.

"Esto no quiere decir que a los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en la mirada superficial a un escenario de personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos riguroso, aunque no necesariamente estandarizados" (Taylor y Bogdan, 1987).

La *transferibilidad* (Walker, 1980) es un proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación diferente/similar. Cuando nos enfrentamos a otra situación, en parte diferente (ya que no es la misma exactamente) y en parte semejante (ya que tiene los elementos comunes de ser una institución escolar), nos preguntamos: "¿Hasta qué punto son válidos en esta nueva situación los resultados obtenidos en la primera? ¿Son aplicables a este contexto aquellas conclusiones? ¿Se dan aquí los mismos procesos?"

"La generalización en los estudios interpretativos... descansa en la asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector de generalizar personalmente a su propia situación, más que en la generalización de una investigación a la población más amplia que la muestra usada en un estudio particular" (McCutcheon, 1981).

Una parte considerable de la validez externa descansa en el análisis del lector que, una vez conocida la investigación y la realidad nueva por la que se pregunta, establece las conexiones oportunas de aplicabilidad. En este sentido se manifiestan Guba y Lincoln (1982):

"Si el término generalización tiene que tener algún significado es con respecto a audiencias particulares. Es responsabilidad de cada audiencia determinar ... lo que la información significa y determinar por sí misma la aplicabilidad."

Así se manifiesta también Stake cuando plantea el tema de la generalización de los estudios de carácter cualitativo:

"Un investigador que intenta promover generalizaciones naturalistas hechas por el lector (readermade), pretende aportar información elaborada en la que aquél decide si el caso investigado es similar o no al suyo" (Stake, 1978).

En la medida en que el nuevo contexto escolar tenga que ver con el primero será más fácil que los procesos y los resultados de las investigaciones sobre la disciplina tengan validez externa. La investigación realizada en un nivel determinado de enseñanza tendrá más posibilidad de transferirse a esa misma etapa de otro Centro. El estudio sobre el conflicto disciplinario en un Centro privado, tendrá más posibilidades de aplicabilidad a otro Centro de ese mismo tipo. Es decir, que la similitud de contexto, posibilita un mayor grado de validez.

"Cuanto más representativa sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados. La generalizabilidad se ve favorecida, lo mismo que se ve favorecida la teoría, y esto se puede hacer de diversas maneras, ya sea mediante más estudios singulares de escuelas, mediante otras formas de comprobación empírica que repercuten en la teoría o en partes de ésta, y con la misma importancia, en la mente de los lectores, en la medida que despliegan su propio conocimiento y experiencia de tales instituciones" (Woods, 1987).

La investigación sobre la disciplina en el ambiente concreto de aprendizaje no sólo permite incidir sobre esa realidad concreta, operando como un proceso de investigación en la acción (Elliott, J. y otros, 1986), sino que permite reformular y crear nuevas teorías sobre la organización de la escuela y sobre la naturaleza de las relaciones que se producen entre los individuos y las de éstos con la organización en general.

La investigación sobre los comportamientos de los miembros de la comunidad escolar pueden hacerla investigadores externos que analizan la actuación de los protagonistas de la acción. Este tipo de estudios ha mejorado poco la realidad, ya que se ha mantenido el divorcio entre *los prácticos* y *los investigadores*. De ahí la necesidad de que se produzcan procesos de investigación de los profesores sobre su misma actividad. Esta investigación sería un camino eficaz para la mejora de la personalidad docente (Simons, 1987).

Como apuntan Carr y Kemmis (1988):

"La investigación-acción emancipatoria suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes profesionales."

## CONSIDERACIONES FINALES

La autonomía de los profesionales es un requisito de indudable significación. Si el profesor (o el equipo de profesores que planifica un proyecto curricular) tienen unas limitaciones externas que anulan o limitan la independencia, convirtiendo su ejercicio profesional en una mera tarea de transmisión del cuerpo de saberes reglados, el ambiente de aprendizaje y el comportamiento de los miembros de la comunidad estarán marcados por la rigidez formal y por los planteamientos mecanicistas que se han centrado en desarrollar *recetas* para el mantenimiento del orden, pero no en la construcción del pensamiento en una experiencia abierta y cooperativa. Los controles externos pesarán de forma decisiva sobre la actividad profesional del docente, actuado en ocasiones como impedimento para la creatividad y en otros como excusa para la inoperancia.

La autonomía del profesor, juntamente con una formación inicial y un proceso de perfeccionamiento nacido de la propia acción permitirá mejorar las coordenadas que definen el ambiente de aprendizaje y actuar con sensibilidad, rigor y acierto en el desarrollo de la negociación y en la asunción del papel que le corresponde como facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La autoevaluación institucional y la evaluación externa realizada por expertos sobre el desarrollo del proyecto educativo en el Centro (no sólo en las aulas) permitirá mejorar la profesionalidad del docente y facilitará la toma de decisiones, tanto en situaciones bonancibles como en las de conflicto disciplinario. Estos procesos requie-ren tiempo, compromiso y conocimientos especializados. Y son extraordinariamente eficaces para el cambio ya que permiten una valoración holística de la experiencia. No tiene sentido analizar una parcela de la actividad del Centro, desconectada de todas las variables estructurales que le dan sentido y significado.

Las innovaciones exigen una flexibilidad que no siempre existe. De ahí muchas resistencias a los cambios.

"Las principales innovaciones implican una redistribución de poder. Las reacciones provenientes de grupos de profesores, así como de investigadores, padres o estudiantes, pueden interpretarse en muchos casos como resistencias a cambios desfavorables en la distribución de poder" (Dalin, 1973).

Modificar los planteamientos sobre disciplina existentes en las aulas y en los Centros supone realizar una transformación de la mentalidad y de la concepción del curriculum. Y, para ello, convertir la acción en un proceso perma-

nente de reflexión crítica compartida por todos los miembros de la comunidad escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Ed. Akal. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*. Vol. I *Theoretica, Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge and Keagan Paul, Londres.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America*. Basic Book, Nueva York. (Traducción en Siglo XXI, Méjico).
- BROCK JOHNSON, M. (1987): *Espacios y arquitectura de la escuela. El paisaje social y cultural de los entornos educativos*. Multicopiado.
- BROFENBRENNER, U. (1976): *The Experimental Ecology of Education*. Educational Researcher. Vol. V, nº 9.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- CURWIN, R. L. y MENDLER, A. N. (1983): *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. Narcea, Madrid.
- DALIN, P. (1973): *Case Studies of Educational Innovation*. IV. *Strategies for Innovation in Education*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD, París.
- DOODGE, M. y BOGDAN, R. (1974): *Participant observation: A Promising Research Approach for educational Technology*. Phi Delta Kappan, September, vol. LVI, nº 1.
- ELLIOTT, J. y otros (1986): *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana. Consellería de cultura, Valencia.
- ERIKSON, F. y otros (1980): *Fieldwork in Educational Research*. (Occasional Paper, nº 36), East Lansing: Michigan. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- ESLAND, G. M. (1971): *Teaching and learning as the organization knowledge*. En YOUNG, M. (1972) *Knowledge and Control*. Collier-MacMillan, Londres.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona.
- FAUCOULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1983): *Texto y contexto en la educación: para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Marxismo y Sociología de la Educación".
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, Escuela e Ideología*. Ed. Akal, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986): *La economía, el Estado y la Escuela*, en *Revista de Educación y sociedad*. Madrid.
- FERNANDEZ SIERRA, J. (1987): *La participación de los alumnos en la gestión de los Centros de EGB. Estudio de casos*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Málaga.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid.

- GOFFMAN, E. (1971): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- GRAUBARD, A. (1981): *Liberemos a los niños*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. (1982): Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry, en *Educational Communication and Technology Journal*. Vol. 30, n.º 4.
- HALPIN A. W. y CROFT, D. B. (1963): *The organizational climate of Schools*. Midwest Administration Center. The University of Chicago.
- RSMAN, A. O. (1959): *The strategy of Economic Development*. New Haven CT: Yale University Press.
- JACKSON, P. W. (1975): *La vida en las aulas*. Ed. Marova. Madrid.
- LEVINE, R. A. y WHITE, M. I. (1986): *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Ed. Aprendizaje-Visor/MEC, Madrid.
- MCCUTCHEON, G. (1981): On the interpretation of classroom observations. En *Educational Researcher*. Vol. 10. N.º 5.
- MONJO CARRIO, J. (1987): La escuela por la ventana, en *Revista Trabunque*. Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB. Palencia.
- OWENS, R. G. (1976): *La comunicación didáctica*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- OWENS, R. G. (1987): El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. Congreso Mundial Vasco. Bilbao.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1983): La erosión de la función docente, en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1988): Patología general de la evaluación educativa. En *Infancia y Aprendizaje*. Madrid.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas. México.
- SHARP, R. (1980): *Knowledge, ideology and the politics of Schooling*. Routledge and Kegan Paul. London.
- SHIPMAN, M. (1968): *The sociology of the School*. Longman. London. (*Sociología Escolar*. Ed. Morata. Madrid 1973).
- SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. The Falmer Press. London.
- STAKE, R. E. (1978): The case Study Method in Social Inquiry. en *Educational Researcher*. Vol. 7. N.º 2.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata, Madrid.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- TORO, J. (1982): *Mitos y errores educativos*, Ed. Fontanella, Madrid.
- TORODE, B. (1978): Charla de los profesores y disciplina en el aula, en STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978): *Las relaciones profesor-alumno*, Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- VAX, R. H. (1971): *Doing fieldwork: Warnings and Advice*. The University of Chicago Press. Chicago-London.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers en *Review of Educational Research*, 54, 2.
- WILLOVER, D. J. y otros (1976): *The School and Pupilm Control Ideology*. Estudio del Estado de Pensilvania. The Pennsylvania State University Press.

WOLCOTT, H. F. (1985): Sobre la intención etnográfica. En *Educationa, Administration Quarterly*. Vol XXI, N.º 3.

WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro*. Ed. Paidós/MEC. Madrid.

YOUNG, M. (1971): An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. En YOUNG, M. (1972): *Knowledge and Control*. Collier. MacMillan.

**(Publicado en MARTIN-MORENO CERRILO, Q. (Coord.) (1988): *Organizaciones educativas*. UMED. Madrid).**



## 4.- EL ESPACIO COMO FACTOR EDUCATIVO

Uno de los factores que configuran nuestra personalidad es el espacio. Junto con el tiempo forma las coordenadas existenciales sobre las que se sienta la vida del hombre.

En efecto, el hombre es un ser óptico-estereoscópico. Curiosamente decimos: "A ver", "Déjame ver". Y no sólo miramos sino que tocamos las cosas.

El espacio es tridimensional, tiene cosas, va armándose de objetos. Tiene fondos, planos, perspectivas. También tiene movimiento. Somos seres espaciales.

¿De dónde han salido las tres dimensiones? Surgen de los tres ejes que atraviesan al hombre, dando lugar a sus seis polos de referencia. Estas "dimensiones capitales" no son intercambiables, y forman el "espacio propio" (1).

a) *Plano transversal*: Plano horizontal con el suelo. Tenemos orientación céfalo-caudal. Otros vertebrados tienen la cabeza delante. Su modo de ver el mundo, de sentirse en el mundo y de comunicarse con las cosas es radicalmente distinto. Esta larga conquista a través de la filogénesis que nos ha convertido en "homo-erectus" ha traído una serie de condicionamientos psicológicos que no se pueden ignorar. Véase, por ejemplo, todo el transfondo de concepciones como "pensamientos elevados", "bajas pasiones", "el cielo está arriba", "el infierno está abajo"...

b) *Plano antero-posterior*: Plano medio vertical que nos pasaría por el vertex dividiéndonos a lo largo de los hombros. Nos divide en dos partes: anterior o rostral y posterior o dorsal. Tenemos pecho y espalda. Piénsese ahora en el significado de expresiones como "dar la cara", "atacar por la espalda", "afrontar las dificultades"...

Psicológicamente damos más importancia a la parte anterior, como se la dábamos a la parte de arriba. La cara es una encrucijada de sentidos y forma una parte social muy importante del hombre.

c) *Plano sagital*: Plano que nos divide en dos secciones, derecha e izquierda. Somos diestros o zurdos. La simetría del hombre es relativa.

Cultural y psicológicamente distinguidos: "ser de derechas", "ser de izquierdas", "sentarse a la derecha en el convite", "caminar a la izquierda"...

En este sentido es clara la asignación de valoraciones más positivas a la derecha. ("Está sentado a la derecha del Padre...")

Es elocuente la polisemia del término "sinistro", que recorre un significativo espectro de acepciones: lugar que está a la izquierda, accidente o avería grave, de intención aviesa, de carácter funesto y aciago...

En estos tres planos físicos está situada la conducta humana, que es una conducta espacial y psicológicamente orientada.

No queremos plantearnos en estas líneas el problema filosófico del espacio. En realidad ese no es un problema de la psicopedagogía, que afronta el espacio de una manera vivencial: "yo me noto", "yo me siento frente a las cosas" ... El espacio está ahí, yo me muevo en él.

Tampoco nos preocupa ahora la concepción psicológica del espacio como una adquisición intelectual en la ontogénesis.

Nos interesa reflexionar en las implicaciones educativas que supone el hecho de que el hombre es un ser espacial que vive inmerso en lugares físicos, psíquicos y sociales.

## 1. Espacios de carácter físico

1.1 *El espacio fetal*: Es el primer receptáculo en que se mueve el ser humano. Qué duda cabe (aunque sea muy difícil saber en qué medida precisa y de qué modos sutiles) que puede resultar cómodo o incómodo en unos u otros casos. A veces, hay que compartir ese espacio con otra u otras personas, o con un tumor. Todo es diferente y en cada caso el individuo recibe unas influencias determinadas.

Las condiciones ambientales son decisivas en este caso. Y también las de carácter mecánico que facilitan al nuevo ser o una vivienda inhóspita o un lugar de tranquilidad y sosiego.

1.2 *El espacio del lactante*: El regazo (los brazos fundamentalmente) es importante no sólo en el aspecto físico sino en el afectivo. La suavidad, la cómoda firmeza, el leve movimiento...

También la cuna. Qué duda cabe que no es lo mismo permanecer "momificado" durante largas horas en un lugar oscuro y lleno de ruidos que en una holgada libertad de movimientos dentro de una cuna, a su vez colocada en una habitación luminosa y tranquila.

1.3 *Los espacios domésticos*: La casa tiene una gran importancia ya que en ella transcurren muchas horas y, por otra parte, se trata de horas de gran

transcendencia emocional. el niño ha tomado ya posiciones en el espacio, se mueve de un lugar a otro de forma consciente, se relaciona con las cosas de una forma activa y orientada. y adquiere nociones de tipo espacial, construyendo sus mapas y llegando a la categoría del espacio en el pensamiento.

Ya hemos dicho que no nos ocupaba en este trabajo el problema de la adquisición evolutiva del concepto "espacio" en el niño (2), problema especialmente interesante desde el aspecto evolutivo. Solamente queremos hacer constar la transcendencia educativa que suponen los ambientes o dintornos en que transcurre la vida del hombre. Lugares que están dispuestos como un juego de cajas chinas: la cuna, la habitación, la casa, la ciudad, la patria, el continente, el planeta, la galaxia...

¿Cómo no va a repercutir en la configuración psicológica del individuo un tipo de vivienda en el que todos permanecen hacinados, sin independencia, sin claridad, sin limpieza, sin estética? ¿No será en buena parte distinto un individuo que ha vivido su infancia en una casa espaciosa, limpia, llena de luz?

Sé que existen otros factores seguramente más decisivos, pero esa es otra cuestión.

Importa, de paso, hacer constar todo el "código espacial" que explícita o implícitamente preside la utilización de los territorios domésticos. Piénsese en los "misterios del desván" que conoce muy bien un niño de pueblo, todo lo que suele llevar consigo de clandestinidad, intriga, riesgo, exploración de un mundo casi irreal... Piénsese en las peculiaridades del cuarto de baño, único lugar de la casa que tiene un cerrojo (¿Qué pasa ahí dentro que siempre que se entra hay que cerrar?), un lugar en el que siempre se entra de uno en uno... ¿Y la cocina, lugar frecuentemente reservado a las mujeres de la casa? El niño pasa siempre por allí para coger algo del frigorífico, pero no para trabajar, para ayudar...

Llegará el momento en que el niño necesite cierta independencia, en que exija su particular territorio (a veces un simple cajón) del que guardará celosamente la llave: es terreno vedado a la curiosidad de los demás, es parte de su propia intimidad... Existen también en la casa zonas de convivencia: el salón, el comedor: son lugares con funciones de reposo y de relación. No tienen dueño, son los lugares de todos. La comida suele ser un lugar de "rendir cuentas", de "revisar los comportamientos", "de proyectar nuevas cosas"... También encontramos la habitación de los padres, un lugar que suele ser impresionante: al niño le merece todos los respetos y le despierta todas las curiosidades. En aquella habitación se ejerce la sexualidad de una forma que para él es paradójicamente reservada-descarada, clara-intrigante...

Las puertas tienen, obviamente, una función importante. El lenguaje de las puertas es muy significativo. El de todas las puertas de la casa, ya que no hay ninguna igual a otra. Y -por supuesto- el de la puerta de la calle. El día en

que el chico tiene su propia llave se considera una persona adulta. El reducto familiar se franquea libremente, sin preocupaciones de horario.

Ciertamente, las funciones del territorio familiar cambian diacrónicamente a medida que evolucionan las costumbres de una sociedad. Y también, en un sentido sincrónico, cambian de unos lugares a otros. ¿Cómo no diferenciar una casa esquimal de un chalet en Bretaña? ¿Cómo no van a ser distintos los individuos nacidos y crecidos en una casa de campo y otros que lo han hecho en el piso 115 del Empire State neoyorquino?

Habría que pensar también (además del lugar de emplazamiento y dimensiones) en la estética que preside su amueblamiento y la libertad de movimiento de que goza el niño en ella. De sobra sabemos que existen, en ocasiones, "niños para las casas" y no "casas para los niños". Se les constriñe a una inmovilidad excesiva "para que no rompa", "para que no manche", "para que no gaste"..., sin tener en cuenta sus más elementales necesidades de movimiento e iniciativa.

Otro tanto hay que decir de la decoración sobre la que, cuando es joven, conviene darle opinión, iniciativa y decisiones. ¿Qué hace un joven cuando tiene una habitación de la que puede disponer a su antojo?

**1.4 La localidad:** El término se ha sustantivado muy significativamente. Localidad no es concepto similar al de temporalidad. Nos solemos referir con él al pueblo o ciudad en que vivimos, más que a la calidad que determina a las cosas a un lugar preciso.

Tiene una importancia decisiva, máxime si se tiene en cuenta que, en muchas ciudades, la casa se convierte en un dormitorio ya que los individuos salen por la mañana y no regresan hasta la noche, incluso los más pequeños.

Un pueblo, por ejemplo, tiene unos condicionamientos vitales muy específicos, completamente distintos a los que ofrece una gran ciudad.

La gran población impone el anonimato. Nadie es conocido cuando transita por la calle, cuando viaja en los transportes públicos.

La ciudad estira las distancias y acrecienta la movilidad. (Piénsese que un niño puede pasar *un mes entero* dentro del autobús que le lleva al Colegio si se suman todas las horas de desplazamiento).

La agitación es mucho mayor: el "tempus" vital de los individuos es distinto, más acelerado. La prisa se hace un estilo de vida.

El contacto con la naturaleza es menor en la ciudad, los lugares de recreo se circunscriben frecuentemente al marco de la casa, no existen tipificaciones costumbristas tan arraigadas...

El número y calidad de los estímulos ambientales es también diferente. Este hecho desencadena una adaptación peculiar y unos mecanismos de respuesta específicos, que van configurando la forma de ser.

Añádase a esto el fenómeno de los desplazamientos de fin de semana y de vacaciones. ¿Ha de ser igual el modo de ser y el modo de estar en el mundo de un niño que ha recorrido muchas ciudades y países que el de aquel que nunca ha salido del pueblo a no ser en circunstancias excepcionales?

1.5 *El espacio motriz*: Es el límite de nuestro campo práxico o deambulatorio. Un niño paralítico tiene un campo próximo muy diferente al del hijo de un diplomático obligado a trasladarse con frecuencia, incluso de domicilio.

Primordialmente, el niño tenía un espacio oral (primera zona en el desarrollo de la conciencia del espacio), relativa a las sensaciones y los movimientos de la boca.

Luego se acercará al espacio de prensión. Todo lo que se halla al alcance de las manos es reconocido y explorado.

Y finalmente es capaz de acceder al espacio lejano. Al principio siendo llevado por otras personas, después por su propia iniciativa y movimientos.

La movilidad social alcanza hoy unas cotas difícilmente imaginables hace años. Esto trae consigo unas repercusiones psicopedagógicas de singular importancia. ¿Qué está cerca? ¿Qué está lejos?

El coche es una prolongación de nuestras piernas. No es algo ajeno a nosotros. Se ha convertido en una parte de nuestro cuerpo. La velocidad del coche es nuestra velocidad en la exploración del mundo. Merleau-Ponty dice que el cuerpo es "aquello por medio de lo cual tenemos el mundo". Pero nuestro cuerpo se ha "engrandecido" por medio de la técnica (3).

El pueblo-ciudad pierde sus fronteras, el concepto patria se hace más borroso al hacerse presente el hombre en todas las partes del mundo. Este se convierte en lo que significativamente llama McLuhan en "la aldea total".

Y los medios de comunicación rompen el espacio. "No son ya el cine y la TV quienes hacen pensar en mundo, ahora, es el mundo quien es visto en función de los temas y esquemas de la información visual" (4).

## 2. Espacios de carácter psicológico

Existe otro tipo de espacio no circunscrito radicalmente al espacio físico, aunque esté directamente vinculado a él. En un mecanismo de feed-back interminable el individuo crea estos espacios peculiares, que a su vez reobran sobre su propio modo de ser.

2.1 *El espacio sensorial*: Llegamos hasta donde alcanzan nuestros sentidos. El espacio es conquistado psíquicamente de manera muy distinta por cada especie animal. El perro, por ejemplo, explora el espacio con un olfato muy superior al del hombre. Pero también existen diferencias individuales para cada individuo. De ahí la necesidad de educar los sentidos para que el niño domine de forma más amplia y más plena su mundo.

Un invidente explora el espacio de "otra manera". Y esto hace que sea una persona de algún modo distinta al hombre de vista normal que puede ver el resplandor de una cerilla a una distancia de 80 kilómetros si es una noche oscura y sin niebla (5).

Hemos aludido anteriormente al fenómeno que McLuhan llama "engrandecimiento". Hemos de volver al concepto al referirnos a los sentidos del hombre "audiovisual". En efecto, el desarrollo de los medios de comunicación por medio de la electrónica ha supuesto una extensión del hombre en el mundo, una ampliación de sus sentidos, un superdesarrollo de su sistema nervioso.

La tesis de McLuhan es apasionante. La televisión -por ejemplo- se ha convertido no "en algo que vemos" sino "en algo con lo que vemos". La televisión ha pasado a ser nuestro nuevo sentido de la vista. Y, claro está, un sentido necesita ser ejercitado. Esto supone unas implicaciones educativas que van más allá de los contenidos visuales porque afectan al hecho mismo del medio. Es decir, si la televisión es parte de mi cuerpo, parte de mis sentidos, yo he de saber qué es lo que quiero hacer con mi cuerpo, con mis sentidos. De ahí el gravísimo problema de tener alquilados los sentidos en manos de quienes me hacen ver e ir donde quieren, cuando quieren y para lo que quieren.

Por otra parte el mundo "implota" para el hombre actual. Hace años, para conocer el mundo tenía el hombre que salir de su casa, recorrerlo, explorarlo. Pero hoy no es así, el espacio viene a él, el mundo se mete en la casa. Este hecho transforma los esquemas temporales, modifica las coordenadas espaciales del hombre...

2.2 *El espacio afectivo*: Llamamos el espacio afectivo al alcance emocional entre una persona y otra u otras. Por ejemplo, el espacio afectivo familiar, de la pandilla, de los enamorados. No es lo mismo el espacio afectivo de una conversación amistosa que el de un discurso político.

El espacio afectivo supone la existencia de carga emocional que puede tener dos polos: cordialidad y hostilidad. El espacio estará marcado por la intensidad y los límites de esa descarga afectiva.

Constantemente manejamos nuestro espacio emocional y afectivo, de manera inconsciente las más de las veces.

Existen distancias óptimas para la relación, según la intensidad y el tipo de nexo afectivo que une a las personas.

El educador debe estimular la creación de campos afectivos en el niño. Es más, crear él mismo un "espacio adecuado" para la comunicación, más allá - más acá- de la simple relación instructiva.

Dentro de este apartado, debemos hacer una llamada para referirnos al espacio sexual. Es una clase dentro del afectivo. Puede ser más o menos amplio o limitado. Puede tener incluso la distancia de kilómetros. El grillo, por ejemplo, puede realizar una descarga sexual por el sonido (natural o producido por discos) cuya fuente se encuentra muy lejos. En el hombre, el olor de otra persona puede provocar o crear un clima sexual...

En otro sentido debemos hacer referencia a los territorios que en época de celo delimitan con precisión algunos animales. Y en el caso del hombre existen unos espacios que culturalmente se asocian al comportamiento sexual: piénsese en la cama ("ir a la cama" se emplea frecuentemente con un matiz claramente sexual) o en el coche en ciertos ambientes juveniles...

**2.3 El espacio social:** Es el alcance de las relaciones de una persona. No es lo mismo el espacio de un niño enfermo, apenas relacionado que el de un niño que se ha hecho famoso como actor de cine. Pienso en el caso de la niña Ana Torrent, protagonista de "El espíritu de la colmena", de Víctor Erice y de "Cría cuervos", de Carlos Saura. Esta niña se ha convertido en una persona sin delimitación de espacio social. Es conocida y señalada por muchas personas. Incluso el tono de la relación en su ambiente habitual cambia de signo para ella. De ahí la angustia de algunos famosos que no encuentran nunca el anonimato, que han de actuar conforme a su estereotipo, que saben que sus actuaciones tienen repercusión mundial. Esto crea una especie de "conciencia de enormidad". Y el espacio de la fama se convierte en una constante mental.

El espacio social guarda una relación estrecha con la profesión del individuo. Un artista, un profesor, un minero tienen un espacio social probablemente distinto en razón de su ocupación, de su forma de vida.

Es preciso que el niño tenga su propio y adecuado espacio social, no limitado al área familiar. Decimos "adecuado", con lo cual nos referimos a la acomodación del espacio social a las características de la psicología del niño, Y "propio" porque es intransferible la tarea de crear la red de relaciones interpersonales convenientes. Son claras muchas consecuencias educativas: inoportunidad del estrellato prematuro, de la sobreprotección materna, del autismo...

2.4 *El espacio vital*: La psicología topológica es una teoría de campo formulada por Kurt Lewin en la que aplica conceptos extraídos de la topología y del estudio de los vectores.

El espacio vital abarca no sólo al individuo sino a todas las fuerzas que intervienen en la determinación de un comportamiento. Los factores intervinientes son de muy diverso tipo: personas, objetos, tensiones, emociones, fantasías...

Kurt Lewin trata de representar el espacio vital como un espacio geométrico al que aplica leyes matemáticas. Su teoría es el primer intento de sistematización de la influencia del espacio sobre la configuración psicológica. El espacio es, a su vez, una resultante sobre la que se configura el campo psíquico (6).

Podríamos hablar también de un espacio estético, de un espacio religioso... De cada una de estas acotaciones psico-espaciales podrían deducirse importantes consideraciones de carácter educativo. De hecho, el hombre actúa por prevalencias en el espacio físico: nos movemos, nos orientamos, nos colocamos de maneras determinadas. También en los espacios de carácter psicológico.

Al educador de hoy se le presentan, por otra parte, nuevos planteamientos. Hasta hoy son excepciones los hombres que han volado a otros planetas. ¿Qué tipo de sensación se tiene al ver la tierra como un granito de arena a nuestros pies? Esta vivencia de la extraterrestridad nos es casi inimaginable todavía. Solamente quien la ha vivido es quien la conoce. ¿Qué siente una persona que puede ser *enterrada fuera de la tierra*?...

La velocidad hace que se modifiquen profundamente nuestras posiciones en el espacio. Podemos salir de un lugar y llegar a otro "antes de haber salido". Quiero decir que se rompen los patrones, se desmoronan las barreras, se recorren los caminos más largos en tiempos progresivamente más cortos.

La moderna ciencia hace que tengamos que enfrentarnos a datos criogénicos. La miniatura llega a extremos insignificantes. Aquel reloj de pared se fue achicando hasta hacerse un reloj de pulsera, y éste se ha hecho más diminuto para llevarse en una sortija, y éste a su vez... Se rompe la barrera del espacio, incluso como problema conceptual. ¿Cómo es posible meter en ese "espacio mental" un cuerpo tan voluminoso de aparatos? ¿Podríamos pensar que llegaremos a un mundo ahumano hecho por el hombre, a un hombre asensorial nacido de sus sentidos?

Estas consideraciones quieren ser una llamada, una invitación a todos los educadores. A todos y a cada uno incumbe encontrar los caminos -los métodos, decimos- para actuar de una forma auténticamente educativa.

## NOTAS

1935. (1) STERN, W.: *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. La Haya,  
(2) Véase para ello:  
PIAGET, J. e INHELDER, B.: *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., París,  
1.972.  
HOLLOWAY, E. T.: *Concepción del espacio en el niño, según Piaget*, Paidós, Buenos  
Aires, 1.969.  
BOURDON, B.: *La perception visuelle de l'espace*, C. Reinwald, 1.962.  
FERENCZI, V.: *La perception de l'espace projectif*, Didier, París, 1.966.  
SAUVY, S.: *L'enfant á la découvert de l'espace*, Casterman, París, 1.972.  
PIAGET, J., CRECO, P. y otros: *L'epistemologie de l'espace*, P.U.F., PARIS, 1.964.  
(3) MCLUHAN, M. : *Message et Massage*, Editions Hean J. Pauvert, 1.968.  
(4) COHEN-SEAT, G.: Ed. Denoel, 1.961, pág. 51.  
(5) MORGAN, C.T.: "*Introducción a la psicología*", Editorial Aguilar, Madrid, 1.974,  
pág. 299.  
(6) LEWIN, K.: *Principles of topological Psychologie*, Nueva-York-Londres, 1.936.  
LEWIN, K.: *Field theory in social science*, Nueva York, 1.951.

(Publicado en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 135. Enero-  
Marzo.1977. Madrid).



## 5. DEL ESPEJISMO AL OASIS

### *Vías para convertir un proyecto de reforma en una realidad educativa.*

El mundo no se detiene para que podamos repararlo y mejorarlo. El sistema educativo sigue funcionando mientras nos empeñamos en cambiarlo. Los profesores que ahora discutimos cómo debería ser la formación de los futuros profesores, seremos los encargados de llevar a cabo los proyectos de cambio. La tarea que se apunta se asemeja a la reparación de la ruedas de un tren en marcha, mientras se sigue pensando si la dirección es buena, si se llega a los lugares deseados, si la velocidad y el costo del desplazamiento son aceptables y si las personas que viajamos nos sentimos razonablemente satisfechas.

La tarea no es fácil. Exige ciencia, arte, un prolongado ejercicio de habilidad y algunas preguntas sobre la racionalidad ética y política del proceso de cambio. No existen planteamientos inocentes en la educación y, por supuesto, en la política educativa. Las reformas no son intrínsecamente buenas. Incluso las bien concebidas pueden desarrollarse deficientemente y producir efectos catastróficos. (Papagiannis et al., 1985).

Esta reforma se asienta sobre el descontento/la inquietud ante los resultados del actual sistema y tiene la particularidad de abordar la reordenación-estructural de todos los niveles a excepción del universitario. No existen en la Europa de los 10 últimos años casos de ambición tan desmedida. Se plantean, más bien, reformas de calidad fácilmente controlables...

La naturaleza de la reforma, la declaración de buenos principios e intenciones sobre los que se asienta puede reducirse a un simple *espejismo*. Con la decepción que entraña el encontrarse que toda la esperanza, todo el esfuerzo y toda la ilusión se ha convertido en un efecto ilusorio. Si ese proceso de frustración es minuciosamente diseñado o estúpidamente ignorado por los responsables más directos del mismo, el efecto pernicioso sobre los profesionales y sobre los destinatarios tardará mucho tiempo en olvidarse.

Los planteamientos de este proyecto de reforma son, en líneas generales, buenos: Se aumenta el período escolar obligatorio, salvando el vacío laboral que existía entre los 14-16 años, se aumenta la optatividad, se crean pasarelas

fácilmente transitables, se explicita la preocupación por la calidad de la enseñanza, se huye del academicismo, se busca la flexibilidad curricular, se abren las puertas de la educación infantil, etc.

Nosotros vamos a considerar el proyecto, en sus líneas generales, positivo, a pesar de los puntos oscuros y de algunas opciones discutibles. La preocupación se cierne sobre la amenaza de que se convierta en un *espejismo*, en una ilusión sensorial que acabe con las esperanzas de aquellos que más están aportando para llegar a un utópico y siempre deseable e inalcanzable *oasis*. Nos preocupa no sólo el *QUE* sino el *COMO* y el *PARA QUE* de la reforma. Las estrategias que nos alejarán del *espejismo* están en manos de la Administración fundamentalmente. Pero también en las del profesorado. De ahí la dicotomía de enfoques que a continuación se plantea:

## 1. UN RETO PARA LA ADMINISTRACION

Las reformas no se ponen en marcha solas y no llegan a buen fin de manera automática. De ahí la necesidad de poner en práctica las estrategias precisas para que las teorías se conviertan en realidad en un contexto concreto. Los grandes paradigmas explicativos del desarrollo educativo tienen que contemplarse funcionando en unas coordenadas precisas de nuestra realidad. (Levine y White, 1987).

### 1.1 La formación inicial del profesorado

La especificidad de la función docente (por tantos motivos compleja) exige una formación larga y adecuada. Formación que ha de bascular sobre la simbiosis de la teoría y de la práctica. La complejidad, la particularidad de contextos, la imprevisibilidad, la inestabilidad y los conflictos de valores hacen que la tarea del docente entrañe una dificultad que no puede ser atendida desde la racionalidad técnica, precisándose la reflexión en la acción que aporta la racionalidad práctica. (Pérez Gómez, 1987).

Las perspectivas de los nuevos planes de estudio no permiten albergar muchas esperanzas al respecto... La actual situación de la formación del profesorado encierra unas limitaciones para todos evidentes y de las cuales es en buena medida responsable la misma Administración que impulsa este proyecto de reforma.

## **1.2 El perfeccionamiento del profesorado**

La reforma debe realizarla el profesorado que actualmente está en ejercicio. Son los profesores que ahora tienen puestos los pies en la arena de la realidad quienes han de ponerse en marcha hacia ese oasis anunciado. No es posible generar procesos de auténtico perfeccionamiento a través de Reales Decretos. Se precisan formas estructuradas que enlacen las instancias de formación/ perfeccionamiento/investigación, de modo que no se disperse y se atomice excesivamente el proceso de profundización de la profesionalidad.

## **1.3 La necesidad de medios económicos**

No resulta fácilmente creíble que las arcas del Estado se abran tan generosamente como sería necesario para llevar a cabo un proyecto de reforma tan complejo y ambicioso: aumentar la escolaridad, disminuir la ratio, formar/perfeccionar al profesorado, transformar centros, crear equipos psicopedagógicos, etc. son objetivos indiscutiblemente caros. La Administración debería asegurar ya a los profesores (a través de la pronta publicación de los estudios ahora en marcha y, sobre todo, por la decidida y coherente manifestación de la voluntad política) que se contará con los recursos necesarios.

## **1.4 Las garantías de un debate limpio**

Las reglas del juego exigen que haya garantías de que la discusión que se establece sirva para algo más que el ejercicio del diálogo y del pensamiento. No será posible llevar a la práctica las infinitas opiniones de todos los interesados en modificar el proyecto, pero no será difícil saber si las grandes decisiones estaban ya tomadas, a pesar de las críticas generalizadas sobre puntos decisivos. En ese caso sería preferible (por más honesto, más democrático y menos nocivo) imponer las decisiones sin consulta previa.

## **1.5 Dar contenido real a los enunciados teóricos**

El lenguaje corre el peligro de convertirse en ocasiones en un sustituto de la realidad que designa. La asimilación del discurso de los Movimientos de Renovación Pedagógica por parte de la Administración genera algunos peligros que no es bueno ignorar. Por otra parte, algunos enunciados teóricos per-

manecen vacíos hasta que se les asignen contenidos conceptuales y funcionales adecuados. ¿Qué harán los equipos psicopedagógicos? ¿En qué consistirá la evaluación cualitativa? ¿Qué quiere decir, realmente, "equipos cohesionados"?....

## 1.6 Atender el contexto organizativo

Las reformas corren el peligro de reducirse a un espejismo si no tiene incidencia sobre el contexto organizativo en el que se va a desarrollar el currículum. Un proyecto curricular asentado sobre los principios epistemológicos más profundos y sobre las teorías del aprendizaje más contrastadas, tendrá dificultades insuperables de encarnarse en una realidad si no se tienen los *Centros*, las *Plantillas*, los *Recursos*, la *Coordinación* y la *Dirección* adecuadas...

## 1.7 Realizar con rigor la evaluación de experiencias curriculares

Existen graves peligros técnicos, políticos y éticos en la evaluación de las experiencias curriculares hasta ahora desarrolladas. Muchas reformas educativas han estado condenadas *al éxito*. Es muy fácil hacer *hablar* a los resultados y a los mismos informes en la misma y única lengua que uno entiende...

## 1.8 Dar carácter preferente a la filosofía del cambio

No hay acción educativa neutral (Apple, 1986). Muchas reformas que nacieron para favorecer a los más desfavorecidos acabaron convirtiéndose en reformas que beneficiaron a los menos necesitados (Rogers, 1976; Cook et al., 1975; Donohoe, Tichenor y Olien, 1975). Aumentar la optatividad sin dar un adecuado desarrollo a la enseñanza pública, aumentar la escolaridad en tramos no atendidos por el Estado..., abre fácilmente la puerta a los ya privilegiados.

## 1.9 Huir de las contradicciones

No se debería hablar de creatividad si se va a practicar la servidumbre, de la evaluación cualitativa si van a primar las acreditaciones cuantificadas; no se puede disminuir el tiempo lectivo si se aumenta la carga curricular...

## **2. UN RETO PARA EL PROFESORADO**

No se puede culpar al profesorado de/por todas sus resistencias al cambio. Porque la resistencia puede venir de la comodidad, el desinterés o la apatía, pero también puede tener su origen en la clarividencia y en la racionalidad. En cualquier caso, el profesor tiene ante sí un reto que nace en la discusión profunda y termina en el compromiso decidido. A fin de cuentas es él quien más años va a estar en el *desierto*...

### **2.1 La necesidad de participar en una reflexión profunda**

La naturaleza del fenómeno educativo, la complejidad de los fenómenos de intercambio entre el sistema escolar y el mundo de la producción, la arriesgada y a la vez estimulante tarea del cambio y de la innovación de la escuela, exigen un debate profundo por parte de los profesionales que trabajan en ella...

### **2.2 La ruptura del individualismo**

La consecución de una nueva profesionalidad supone romper el estilo individualista del profesorado (Hoyle, 1980), que arranca de la formación inicial y se perpetúa en el desarrollo de tareas de aula, desconectadas de otras aulas, de otros Centros, de otros sistemas y, en definitiva, de la sociedad...

### **2.3 Hacer partícipes de la reforma a los padres**

La revolución del papel de los padres en la educación (Levine y White, 1987), exige que tengan un conocimiento, una participación y una responsabilidad en la reforma del sistema educativo y de los modelos de enseñanza/aprendizaje. No sólo porque la comprensión del fenómeno innovador eliminará resistencias sino porque pueden potenciarlo y, desde el ámbito familiar, desarrollarlo paralelamente. Es difícil que una reforma se imponga en profundidad si los padres no entienden cuál es su espíritu impulsor y sus estrategias de desarrollo.

## **2.4 La necesidad de investigar en la acción**

La transformación del ejercicio profesional proviene de la profundización teórica pero, sobre todo, de la sistemática reflexión crítica sobre la acción. De ella surge la dialéctica de la reformulación y de la creación de teorías. El perfeccionamiento del profesorado, la solución de los problemas y la mejora del ejercicio profesional se arraiga en la actitud crítica sobre los procesos de acción en las aulas y en los Centros.

## **2.5 Alcanzar una autonomía real**

La prescripción curricular que nace de las instancias legales (imposición a través de la Administración Central o Autonómica) y de las instancias mediacionales técnicas (libros de texto), impide que en la concepción del currículum se asiente en la experimentación, en la investigación y en la creatividad. El profesor se convierte así en un mero ejecutor de los diseños de instrucción, en un mero transmisor de una concepción perennialista del currículum.

## **2.6 Exigencia organizada respecto a la Administración**

Desde el punto de vista técnico y político la Administración tiene unos deberes que cumplir. Los profesionales de la educación tradicional (sumisos y desperdigados) han de plantear unas exigencias a los gestores políticos. La concepción de la enseñanza y de la educación como un fenómeno descarnado de sustantividad política ha hecho que la Administración haya podido tomar impunemente decisiones contra intereses manifiestos de la tarea educativa.

## **2.7 Innovar en metodología**

El método es lo que configura la experiencia, no tiene un carácter meramente instrumental. No existe innovación en profundidad si no produce una incidencia en los métodos. Transformar el currículum incidiendo solamente en los contenidos, resultará probablemente estéril ya que las transformaciones quedarán en la superficie. Esa innovación metodológica entraña la asunción de riesgos (de participación de los alumnos, por ejemplo) por parte del profesor.

## 2.8 Huida del gremialismo como criterio único de análisis.

No se puede abordar la reflexión del proyecto de reforma desde la defensa de los intereses creados y de las posturas gremialistas. Cada estamento conoce más profundamente la parcela que trabaja y las coordenadas en las que se desarrolla su actividad. Es lógico que analice desde esa perspectiva la realidad y la innovación de la misma. Pero no es eficaz para la mejora del sistema educativo una visión parcelada, inmovilista y preferentemente asentada sobre los intereses particulares en detrimento de la transformación y del enriquecimiento de la educación de los alumnos, en definitiva, destinatarios y protagonistas de todo el proceso.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

COOK, T.D. et alt. (1975): *Sesame Street Revisited*. Russel Sage Foundation. Nueva York.

DONOHUE, G.A., TICHENOR, T.J., OLIEN, C.N. (1975): "Mass Media and the Knowledge gap: a hypothesis reconsidered", en *Communications Research*.

Enero, 2 (1).

LEVINE, R.A. y WHITE, M.I. (1986): *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Ed. Aprendizaje Visor/ MEC. Madrid.

PAPAGIANNIS, G.J. et alt. (1986): "Hacia una economía política de la innovación educativa". En *Educación y Sociedad*, nº 5.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1987): "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones la formación del profesorado". Congreso Mundial Vasco. Bilbao.

ROGERS, E.M. (1976): "Communication and development. The passing of the dominant paradigm", en *Communication Research*, 3 (2).



## 6. CADENAS Y SUEÑOS.: EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LA INNOVACION ESCOLAR

Nuestra forma de pensar cómo cambiar las escuelas está condicionada por nuestro pensamiento de cómo son, de cómo pueden ser, de cómo deben ser. Pero es el *poder y deber ser* lo que predomina en las dinámicas de la innovación. Los cambios suelen estar planteados sobre presupuestos teóricos, sobre concepciones que tienen coherencia como artefactos lógicos pero que, al estar desvinculados de las exigencias organizativas, tienen dificultades de implantación. La racionalidad teórica del cambio no se corresponde con la racionalidad práctica de los contextos en los que se lleva a efecto.

El cambio se suele articular sobre coordenadas ideológicas, legislativas y psicológicas, teniendo muy poco en cuenta las variables organizacionales.

Katz y Kahn (1983) apuntan atinadamente:

"El principal error al tratar con problemas de cambio organizativo, tanto en el nivel práctico como en el teórico, es no tomar en consideración las propiedades sistémicas de la organización y confundir cambio individual con modificaciones en las variables organizacionales".

La organización escolar en sus niveles (macroorganización=sistema educativo, mesoorganización=centro escolar, microorganización=aula) ha de ser tenida en cuenta como elemento posibilitador del cambio y como objeto directo del mismo.

Las mayoría de las innovaciones ni siquiera son concebibles sin la modificación de la estructura organizativa. Concebir y desarrollar los niveles de la E.G.B. en "ciclos" significa transformar la dimensión organizativa del tiempo, del espacio... Si no se tiene en cuenta algo tan elemental, se condena a la esterilidad la innovación y se somete al profesional a una frustrante tensión bifronte: "esto es lo que hay que hacer"/"esto no se puede realizar".

Creo que también puede abordarse un tipo de innovaciones directamente centradas en la mejora organizativa. Existen conocimientos nuevos en el campo científico y, por otra parte, se dan importantes desajustes entre los objetivos propuestos y las condiciones organizativas que se ponen en marcha para alcanzarlos.

El cambio organizacional es, pues, medio y fin, es medio porque no se puede concebir una innovación sin modificar las estructuras de información/participación, sin disponer de plantillas coherentes y cohesionadas (y estables), sin contar con tiempos para el diseño, la coordinación, la evaluación y la investigación, sin articular y flexibilizar la utilización de los medios precisos, sin contar con directivos comprometidos, preparados y liberados para realizar las funciones más valiosas... En fin, porque la organización esconde un alto componente del curriculum oculto. La organización (en sus vertientes estática y dinámica) encierra concepciones, estilos y procesos a través de los cuales se enseñan/aprenden importantes actitudes y conocimientos.

Exclusivizar la atención estratégica del cambio en el individuo, impide la transformación efectiva. Rogers (1976), Schultz (1964,1975), White (1974) mantienen una posición que es fácilmente asumible: los individuos son "racionales". Las barreras más significativas para el cambio de carácter institucional. Muchos de los resistentes lo son no porque sean irresponsables, perezosos o conservadores sino porque son escépticos o porque tienen serias críticas/reservas respecto a la estructura.

Una de las más claras condenas de cualquier innovación es su olvido de la estructuralidad necesaria para conseguir eficacia. Ni la modificación de las actitudes del profesorado por sí sola, ni la potenciación de los medios, ni la mejora de los programas... pueden conseguir una transformación efectiva de la realidad. Cualquiera de esas innovaciones que no tenga en cuenta "todas" las demás variables estará abocada al fracaso.

"En las escuelas efectivas ninguna variable es especialmente crucial. Ninguno de los factores puede ser descontextualizado ni considerado aisladamente. No puede pretenderse encontrar una causalidad lineal. Se trata, más bien, de un anillo causal donde ninguna variable es más importante que las demás. Se trata, pues, de una red de "expectativas y actividades reforzándose mutuamente", como han señalado PURKEY y SMITH (1982), dando lugar a un peculiar patrón, síndrome o cultura de la institución escolar". (Rivas Navarro, 1986).

No basta, pues, incidir sobre el individuo. Si éste tiene una voluntad decidida, una preparación rigurosa y un elevado interés, puede estrellarse contra el muro organizativo, contra la rigidez de la institución, contra la rutina administrativa.

Este desajuste entre el voluntarismo del individuo y el inmovilismo institucional no solamente perjudica al desarrollo de los programas de innovación sino que derrumba al protagonista del cambio, ya que acabará entregado a la pasividad, al escepticismo y, probablemente, a la frustración.

"Los programas de reforma contienen rituales, ceremonias y estilos de lenguaje que tratan de crear sentimientos públicos y personales de que las cosas van a ir mejor" (Popkewitz, 1982).

Pero esos sentimientos pueden desvanecerse y transformarse si se estrellan contra realidades organizativas lastradas, rígidas, inamovibles. Es lamentable generar en un conductor la ilusión de un viaje apasionante, entrenarle para la conducción y meterle luego en un vehículo con las ruedas deshinchadas, el motor averiado y los mandos en malas condiciones.

En los proyectos de innovación (y en los estudios sobre el tema) se suelen subrayar las características de los individuos, las peculiaridades del programa, descuidando las propiedades organizativas del sistema. Cuando se considera la estructura es, por lo general, para enumerar otra serie de variables que han de ser codificadas.

"La debilidad central del enfoque individual está en la falacia psicológica de centrarse en los individuos, sin tomar en cuenta las relaciones del papel que constituyen el sistema social del que aquellos son parte. Se ha supuesto que, como las organizaciones están compuestas por individuos, se puede cambiar a la organización cambiando a sus miembros". (Katz y Kahn, 1983).

No se trata, desde luego, de un planteamiento irracional. Tiene su lógica. Pero simplifica excesivamente la cuestión. Y, al simplificarla, la deforma peligrosamente.

Los autores citados anteriormente ejemplifican su tesis con un supuesto clarificador. Si se mantiene el principio de que los impulsos agresivos del hombre causan las guerras, bastaría actuar sobre esos impulsos para conseguir eliminar el carácter belicoso de los Estados y acabar con las guerras. No es así. El dedo que oprima el botón que desencadene una guerra nuclear podría ser el de una persona sin hostilidad alguna. Y el gabinete que tome la decisión podría estar integrado por personas amables con sus amigos y parientes y libres de toda psicopatología de la agresión. Simplemente, están cumpliendo con los papeles que han asumido en la organización social.

Las innovaciones que pretendan tener alcance y duración han de tener en cuenta la vertiente organizativa. En primer lugar porque una organización puesta en marcha persigue -casi inexorablemente- unos objetivos no siempre explicitados, no siempre deseables. Innovar lleva consigo interrogarse sobre el entramado teleológico que subyace a la organización. "La eficiencia de un sistema social y el correspondiente énfasis sobre las ventajas de una organización competitiva capitalista, mínimamente regulada por un sector público neutral, comparten con la sociología una estructura teórica subyacente que subraya la

importancia de la racionalidad instrumental y una ideología tecnocrática" (Lenhardt, 1980). La "eficiencia" no es siempre, per se, positiva. Papagiannis et al. (1986), en un excelente trabajo sobre la innovación educativa, hacen referencia a las finalidades intrínsecas de la organización escolar: el conjunto del sistema educativo funciona como un legitimador primario de la reivindicación meritocrática porque puede proporcionar medios eficientes de atribuir posiciones sociales a los individuos. Digamos que esto sucede con independencia de la voluntad y de la actitud del educador.

Hay una segunda razón por la que ha de tenerse en cuenta la organización escolar a la hora de realizar una innovación. Es su carácter vicario respecto a la viabilidad de los objetivos propuestos. Sin modificar las estructuras no es posible poner en marcha de forma eficaz los presupuestos que inspiran el cambio. En la rigidez de las organizaciones se esconde gran parte de la reluctancia ante el cambio.

En tercer lugar, no debemos olvidar el carácter sistémico del funcionamiento de una organización. Modificar un elemento significa introducir variaciones en todos los demás. Muchas innovaciones se han asfixiado por no tener en cuenta este carácter estructural de la organización escolar, del sistema educativo en general. Veamos un ejemplo: Si se pretende introducir una innovación en la selección de profesores de E.G.B. modificando UNICAMENTE el tipo de oposiciones que deben realizar, apenas si se está incidiendo en la transformación de la realidad. Los tribunales no han captado el espíritu de la reforma, los Centros donde van a trabajar esos profesores siguen manteniendo las viejas prácticas, las Escuelas Universitarias mantienen inalterados sus currícula... En definitiva, todo sigue igual.

## **1. LA ORGANIZACION COMO ELEMENTO RELUCTANTE ANTE EL CAMBIO**

Parece obvio decir que los cambios en educación son más lentos que en otras instituciones sociales (Owens, 1980), médicas, económicas, agrícolas...

La complejidad del fenómeno educativo, la "prudencia" en la experimentación con el ser humano, la dificultad de la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, los enormes intereses (ideológicos, políticos, religiosos...) que se ciernen sobre la educación pueden ser algunas de las causas de este fenómeno ralentizador.

Pero podemos pensar también en otro tipo de causas, enraizadas en las particularidades organizativas de la educación:

- La escuela es una organización "domesticada". Los alumnos tienen que trabajar en ella obligatoriamente. Muchos de los profesores son funcionarios. Y la organización perdurará independientemente de su éxito. La libertad de clientela, la necesidad de adaptación, la urgencia del éxito inmediato, las hacen más sensibles al cambio.

- La infraestructura de conocimientos científicos de la educación es insuficiente. No es extensa, ni ordenada, ni precisa. El concepto de "éxito escolar" está lejos de ser claro. En la dinámica de la organización escolar no existe una perentoria necesidad de clarificar en qué consiste el "beneficio inmediato".

- No existen "agentes para el cambio". Los individuos que están inmersos en la organización están más preocupados por hacerla funcionar que por cambiarla. Tampoco existen centros de investigación y desarrollo educacional dedicados a estudiar las necesidades y los mecanismos del cambio.

- Al existir escasa autonomía, tiene el profesor la impresión de que los cambios no son posibles. Las barreras legales se presentan como obstáculos insalvables y la organización aparece como algo inamovible. ¿Qué puede significar el pequeño cambio introducido por ese profesor en el ámbito de su aula?

- El carácter individualista de la acción docente (enraizado en una formación inicial poco cooperativa y desarrollado en los Centros en un ejercicio aislacionista) no favorece el cambio estructural. Cuando un individuo inicia un proceso innovador es fácil que el sistema intente fagocitarlo para que no se convierta en una acusación de inercia y desinterés para el resto.

- Hay pocos incentivos en la organización para que las escuelas adopten nuevos métodos o transformen su funcionamiento. No hay incentivos intrínsecos (mejorar la calidad de la tarea) ni extrínsecos (los innovadores reciben frecuentemente censuras y descalificaciones ...).

- Las organizaciones no actúan al azar; ellas son, pues, conservadoras por naturaleza, resistentes a los cambios y a la introducción de nuevos patrones...". (Hall, 1982).

La resistencia activa ante el cambio, puede dirigirse al cambio nacido en su propia estructura y al que se pretende introducir desde fuera de la organización.

- La organización escolar dedica un tiempo extremadamente amplio a la ejecución. Pero muy breve, al diseño y a la evaluación. Ahora bien, los elementos dinamizadores del cambio son más propios de las funciones de planificación rigurosa y de evaluación profunda. La rutinización de los comportamientos organizacionales hace difícil el planteamiento innovador, salvo en casos de grave conflicto.

- Los directivos en la educación carecen de una preparación adecuada y específica para la realización de sus funciones. La dirección de los Centros es-

colares es una tarea inespecífica para la que puede servir cualquier persona, con tal de que aglutine el número suficiente de votos en la comunidad escolar.

Esta falta de formación, unida a las malas circunstancias en las que suele ejercerse la función directiva (falta de tiempo dedicado a las tareas más "ricas", falta de medios institucionales, falta de plantillas coherentes y cohesionadas, falta de continuidad...) hace que los directivos no se conviertan en los impulsores y dinamizadores del cambio.

No es difícil encontrarse con Centros en los que es precisamente el director quien frena el cambio, quien -por un motivo u otro- se aferra a las rutinas institucionales.

Lambers (1982) recoge los experimentos de Stoner (1961) en los que demuestra que los individuos son más precavidos y menos arriesgados que los grupos para tomar decisiones. El carácter individualista de la dirección de los Centros escolares, justifica, de algún modo, su talante conservador.

En una investigación realizada sobre 40 directores de Centros escolares (Puértolas, 1986) el autor llega a la conclusión de que "nuestros directivos, como buenos "relacionados" tienden a dar prioridad a las personas menospreciando o infravalorando la organización"...

-Los sistemas mediacionales no funcionan. Se pretende actuar sobre los *usuarios* (superación de inseguridad, dogmatismo, rutina, recelos, inhibiciones, repulsas, hábitos estructurales, presiones grupales, etc.) y sobre los *recursos* (aportaciones de la investigación y de la praxis cualificada, mecanismos de documentación, círculos científicos, etc.), pero no se ponen en marcha los sistemas mediacionales que posibilitan la puesta en marcha eficaz de los programas reformadores (diseminación de la información, formación de profesionales, redes comunicacionales, mecanismos de evaluación, etc.).

Se diseña la innovación, pero no se articulan los procesos que la hagan viable.

-No existe un nivel de competencia intercentros o interinstituciones que favorezca e impulse el cambio. La competencia como estímulo aviva la renovación.

Los indicadores de eficacia son complejos en el mundo de la educación. Y, por otra parte, a muchas instituciones educativas no les preocupa hondamente cuáles son los criterios para conocer la calidad y, por consiguiente, con qué éxito se está actuando.

-No se destinan presupuestos suficientemente amplios para la renovación educativa. Otras áreas de la economía, la industria o el ejército merecen atención más detenida y más intensa.

El cambio planificado, llevado a la práctica y rigurosamente evaluado resulta muy caro para quienes deben confeccionar los presupuestos...

-No existen (y si existen no se dedican a ello, expertos en psicología del cambio educativo (Faría Melo, 1983). "La psicología y la sociología ofrecen una perspectiva esencial para influir sobre el proceso de cambio, de modo que este proceso sea, de hecho, el de cambio planeado".

-Kets y Miller (1985), en su obra "The neurotic organization", analizan las resistencias al cambio nacidas de la misma organización. Analizan cómo operan los mecanismos de defensa ante las presiones organizativas del cambio. Los autores realizan un análisis integrado de las interrelaciones individuo - organización. Es más frecuente el estudio parcelado: la organización como un ente abstracto sin referencia a las personas que la integran y el individuo como ser independiente y aislado.

Las organizaciones escolares no suelen disponer de canales adecuados de información. Cuando se realizan acusaciones sobre las actitudes de resistencia de los profesores, se suelen olvidar variables organizacionales que pueden influir decisivamente en sus posturas. "A veces la gente se resiste a un cambio debido a que no tiene información suficiente. No comprenden la necesidad del cambio o carecen de información adecuada que les permita evaluar las consecuencias del cambio propuesto" (Brown y Moberg, 1983).

Estas consideraciones sobre los procesos que frenan el cambio desde la entraña misma de la organización deben relativizarse teniendo en cuenta el tipo de innovación de que se trate, su alcance, procedencia y ritmo.

Morrish (1978) hace un detallado análisis de las causas por las que cambian tan lentamente los Centros escolares. Habla de causas *in-put*, *out-put* y *through-put* (surgidas desde dentro de la institución, desde fuera de la misma y de carácter mediacional).

Ahora bien, para analizar con precisión los mecanismos organizativos que se presentan ante el cambio hace falta tener en cuenta algunos condicionantes contextualizadores:

### a.- La naturaleza del cambio

No es lo mismo -en intensidad de cambio- desescolarizar a la población que suprimir la selectividad, que reducir la ratio profesor-alumno, que utilizar un nuevo método, que introducir los ordenadores en la escuela...

Hay cambios más totalizadores, más ambiciosos, más complejos, más comprometedores que otros. Digamos que existe un tipo de cambio que lleva aparejada, casi inevitablemente, la inestabilidad.

Havelock (1973) habla de distintos tipos de cambios en las organizaciones: sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y actualización. Cada uno de ellos tiene diferente intensidad y alcance.

### **b.- La procedencia del cambio:**

La ubicación organizacional de la persona o del grupo que inicia el cambio no siempre es la misma. La teoría administrativa clásica ponía mayor énfasis en el cambio de sentido descendente, es decir en el que partía de la cúspide de la estructura institucional. Sin embargo, los cambios pueden iniciarse en la parte media o en la inferior de la estructura.

No siempre podrá establecerse con tanta nitidez el epicentro del cambio. Habrá ocasiones en que el cambio se origine en varios niveles simultáneamente, aunque con distinta intensidad en cada uno de ellos.

Las resistencias al cambio serán diferentes según el punto de origen. Brown y Moberg (1983) hacen referencia a esas fuerzas:

"Ya sea que la decisión para cambiar provenga de la cúspide, de en medio o al nivel inferior, el proceso de cambio debe administrarse con cuidado. Muchas de las fuerzas en una organización se oponen al cambio y, a no ser que el proceso del mismo se orqueste de la manera apropiada, no llegará a tener eficacia".

### **c.- Las estrategias o modelos del cambio:**

Hay estrategias que provocan mayores obstaculizaciones al cambio nacidas de la organización. Habrá que tener en cuenta la estrategia seguida para incidir positivamente sobre la estructura y para evitar las resistencias.

Huberman y Havelock (1980) hablan de tres modelos básicos para explicar las innovaciones en la educación:

#### **+ Modelo de investigación y desarrollo**

El proceso de cambio se comporta como una progresión lineal que se inicia con el descubrimiento de la novedad científica y termina con la utilización de la innovación por el sistema en que se introduce. Este paradigma supone que el cambio se produce racional y uniformemente en cualquier supuesto e hipotético destinatario, subestimando el papel que juegan las variables in-

dividuales y grupales en la adopción de prescripciones y haciendo abstracción a menudo de los patrones socioculturales que caracterizan a las instituciones.

Este modelo genera y alimenta importantes resistencias en el seno de la organización.

#### *+Modelo de solución de problemas*

Concibe el proceso de innovación de modo inverso al anterior, como un cambio inducido desde las motivaciones del usuario, que además queda implicado en el descubrimiento de sus necesidades educativas y en la búsqueda de soluciones.

Se aproxima, por lo tanto, a los procesos de investigación operativa, permitiendo diversos diseños diferenciales y tácticas centradas en el cliente.

El problema que encierra es que las instancias superiores no sean sensibles al cambio y la rigidez de la organización escolar se imponga al cambio deseado y planificado. Si no se pueden cambiar los elementos y funciones organizativos que impiden el cambio, las actitudes y los programas se estrellarán contra el muro de lo inveterado.

#### *+ El modelo de interacción social*

Se basa en la utilización de los mecanismos de influencia de unos establecimientos educativos sobre otros. En su estructura y procesualidad se aproxima al anterior, ya que es destinatario de la innovación, el factor primario del cambio.

Las dificultades a las que hacíamos referencia en el punto anterior tienen cabida en este modelo, añadiéndose las propias de las "adaptaciones miméticas", que no tienen suficientemente en cuenta el contexto y la historia del Centro concreto que realiza la innovación.

La consideración del modelo hace posible analizar los frentes de resistencia organizativa que se producen en los distintos momentos del proceso de innovación.

#### **d.- El ritmo del cambio**

El ritmo que se pretende imprimir a la innovación es un elemento importante que condiciona las resistencias organizativas.

En algún momento el cambio propuesto ha de llevarse a cabo. Esto supone la sucesión de diferentes etapas de planificación, puesta en marcha, desarrollo, revisión (y, en algunos casos, reversibilidad del cambio).

Cada una de las etapas y el ritmo temporal en que se suceden llevan aparejadas importantes implicaciones en la estructura organizacional.

Durante la primera etapa de la implantación es fácil que los promotores de la innovación expresen su optimismo sobre las posibilidades del cambio y hagan abundantes promesas respecto a las ayudas que van a dispensar al mismo. Si la organización no ve materializadas inmediatamente esas promesas, el cambio irá muriendo paulatinamente. El tiempo, que podría abrir caminos, los va cerrando progresivamente.

La precipitación o la excesiva lentitud generan en el clima organizacional un malestar que se convierte en un obstáculo determinante.

## 2. LA ORGANIZACION COMO REQUISITO DEL CAMBIO

Si es cierto que la organización puede encontrar en su entraña elementos obstaculizadores del cambio, no lo es menos que sin la organización no existen cambios eficaces y duraderos.

El voluntarismo de cada profesor/director se pierde en la maraña del tiempo y en la complejidad de las estructuras. No digo que resulte totalmente ineficaz, pero sí poco rentable. En definitiva, para conseguir un cambio en profundidad, es necesaria la organización.

"Manifestaciones espontáneas o respuestas emocionales colectivas pueden ser sinceras y bien intencionadas, pero los movimientos de larga duración hacia el cambio deben realizarse a través del sistema organizacional". (Hall, 1972).

Muchas experiencias educativas innovadoras que han descansado sobre el individualismo de un protagonista se han visto abocadas al fracaso. La desparición, el cansancio o la falta de capacidad de resistencia del individuo aislado propician el fin de muchas innovaciones.

Esgrimir una causa no es suficiente para operar un cambio en profundidad. La causa debe ser organizada para que alcance un éxito real.

La organización escolar está integrada en el medio social. El cambio que puede arraigarse de ella ha de estar, al menos, comprendido y "tolerado" por el medio social. El conjunto básico de ideas que promueve el cambio debe ser compatible, o hacerse compatible, con los valores de la población en general. También es cierto que los valores de la comunidad en que está inserta la orga-

nización pueden modificarse durante el proceso de cambio. Y, a la vez, el agente del cambio puede variar sus posiciones por influencia del medio social.

El potencial de la organización escolar puede utilizarse para frenar el cambio, es cierto. Pero no es menos verdad el hecho de que la escuela como tal puede convertirse en un requisito para la transformación.

El cambio planeado eficaz exige unos requisitos organizacionales que describimos siguiendo la concepción de Schein (1965):

### - **Identidad**

Concepto semejante al de la identidad de una persona. ¿Hasta qué punto se sienten los miembros integrados en ella?

Para que un grupo pueda utilizarse eficazmente como medio de cambio, las personas que deben cambiar y aquellas que vayan a ejercer influencia en pro del cambio, deberán tener un sentimiento firme de pertenencia al grupo.

### - **Orientación**

Se trata de conocer y determinar los objetivos, los rumbos y la dirección de la institución a la que se pertenece. ¿Cuál es su finalidad? ¿Cuáles son sus suposiciones básicas? ¿Hasta qué punto y grado se ha participado y se puede participar en la orientación?

Cuanto más atractivo sea el grupo para sus miembros, cuanto más satisfaga sus necesidades, tanto mayor resultará la influencia que dicho grupo puede ejercer sobre sus miembros.

### - **Sensibilidad realista**

Es la capacidad de percibir modificaciones en la realidad externa e interna. ¿Cuál es el grado de consulta y participación? ¿Qué interés existe por captar lo que está sucediendo de nuevo? Qué presiones, restricciones, desafíos y oportunidades existen respecto al diagnóstico de lo nuevo? ¿Qué medios y procesos se conocen para detectarlo?

### - **Creatividad**

Condición referente a la inteligencia, capacitación técnica, espíritu creativo y valor moral para correr el riesgo de buscar nuevos caminos.

¿Predomina la rutina? ¿Existe un miedo paralizante ante las soluciones divergentes? ¿Se aceptan las sugerencias sobre posibles cambios? ¿Se estimula el estudio y la investigación?

### - Flexibilidad

Es el grado de disponibilidad para aceptar cambios y el grado de versatilidad de sus recursos humanos, económicos, tecnológicos, estructurales y administrativos.

¿Se cultivan las tradiciones como valor fundamental? ¿Son rígidas las normas y los procedimientos vigentes? ¿Hay resistencia a los cambios de los directivos?

### - Integración

Estado de coordinación y convergencia de esfuerzos entre las partes del sistema, entre las subpartes de los subsistemas, entre equipos y entre individuos.

¿Predomina la colaboración o la competencia? ¿La comunicación es abierta? ¿La cultura es participativa? ¿Son aceptados y reconocidos los sentimientos como elementos/datos a tener en cuenta?

### - Recursos

Condición general de la institución y específica en sus subsistemas principales de disponer o buscar recursos en calidad y cantidad necesarias.

¿Se dispone de los medios necesarios (humanos, técnicos, económicos) para realizar el cambio? ¿Existe flexibilidad y agilidad para destinar los recursos a las actividades que los requieren?

Vemos que existen unos requisitos organizacionales que son imprescindibles para que la innovación se produzca y se establezca de forma eficaz.

Ha habido largas discusiones (Steiner, 1965, Mort, 1964; Miles, 1955, 1964; Morrish, 1978) sobre las características de las instituciones innovadoras.

Lo que sucede en las instituciones escolares es que los requisitos para el cambio (esas circunstancias o condiciones necesarias para que algo se produzca) no son aprovechados porque no existe una voluntad decidida de introducir el cambio.

Sí es cierto que existen situaciones organizativas en las que el cambio florece con más facilidad, que son más sensibles ante las necesidades de la innovación. Steiner (1965) menciona alguna de estas características situacionales:

- Compañías que están encabezadas por personas creativas
- Instituciones nuevas (más que viejas)
- Instituciones nuevas (más que las viejas)
- Pequeñas firmas que tienen que sostener una lucha a muerte de competencia
- Firmas marginales que se articulan sobre planteamientos novedosos
- Compañías con los canales de comunicación abiertos
- Instituciones con alta descentralización y diversificación de funciones
- Instituciones que utilizan un enfoque riguroso de evaluación.

Un análisis somero de los aspectos diferenciales entre centros públicos y privados de enseñanza en España nos hace ver cómo la incorporación de innovaciones ha sido más intensa y rápida en los privados (habría que hacer aquí importantes matizaciones ya que existen muy diferentes tipos de centros privados). No es que los profesionales que trabajan en ellos sean más creativos, más responsables, más cualificados, sino que las circunstancias institucionales son diferentes. Durante mucho tiempo estos centros se nutrieron de alumnos estableciendo una competencia de calidad (¿?) con los centros estatales. Tenían que funcionar bien, tenían que ofrecer "más", tenían que ser "mejores" para recibir (pagando) a quienes podían acudir a otros centros gratuitamente.

Es un ejemplo de cómo funcionan las situaciones institucionales a favor o en contra de las innovaciones.

### **3. LA ORGANIZACION COMO AGENTE DEL CAMBIO**

La organización puede convertirse en un agente de cambio, en un elemento revulsivo que impone y exige la innovación.

A mi modo de ver existen dos caminos para forzar el cambio desde el seno de las organizaciones destinadas a la educación.

#### **3.1 La organización como agente de cambio integrado**

Las necesidades o problemas sentidos por la organización ponen en marcha los dispositivos que generan el cambio. Necesidades apremiantes de espacio, de medios o de personal, dinamizan los procesos de cambio pertinentes. La prospección sensible y rigurosa fuerza cambios que no se realizarían desde instancias exteriores. La competencia respecto a otras instituciones puede im-

pulsar el desarrollo de cambios acelerados. La conciencia de los profesionales que desean mejorar desde la organización la calidad del trabajo puede también estar en el origen de innovaciones importantes. La evaluación interna realizada con rigor está, a veces, en el origen de tomas de decisiones novedosas. (Simons, 1987).

La propia organización, pues, que no quiere morir, que desea modernizarse o mejorar sus actividades, puede promover el cambio y ser agente y dinamizador del mismo.

De la misma manera que, anteriormente, hemos hablado de la organización escolar como un obstáculo para el cambio, ahora hemos de decir que también el cambio surgido en su seno puede encontrar frenos importantes en la Administración, en las familias de los alumnos o en la sociedad misma donde se encuentra enclavada.

Ronald G. Havelock (1982) habla de cuatro tipos de agentes de cambio dentro de la organización:

#### **a El agente de cambio como catalizador**

Algunos agentes de cambio son necesarios para superar la inercia institucional, para presionar y empujar al sistema y hacerle menos conformista. No tienen necesariamente soluciones, pero al no estar satisfechos con el camino en que se encuentran, ejercen presión para salirse de él. En la educación pueden asumir este papel hoy algunos estudiantes, algunos padres y los profesores más inquietos.

#### **b El agente de cambio como portador de soluciones**

Algunas personas que quieren efectuar el cambio tienen ideas importantes acerca de lo que debe hacerse. Tienen soluciones y les gustaría que todos las adoptasen para mejorar.

#### **c El agente de cambio como facilitador del proceso**

Es preciso saber COMO se produce el cambio. El facilitador ayuda a los individuos y a las organizaciones a conocer las necesidades, muestra el modo de diagnosticar los problemas y los objetivos, de conseguir recursos, de hallar soluciones y de evaluarlas una vez puestas en funcionamiento.

#### d El agente como buscador de recursos

La solución de problemas requiere la conjunción de necesidades y recursos. Recursos pueden ser muchas cosas: personas con tiempo, energía y motivación para el cambio, garantía financiera, conocimiento de soluciones, etc.

La excelente obra de Havelock se desarrolla haciendo un análisis de las estrategias del cambio que facilitan estos cuatro diversos agentes.

El autor construye una guía que recorre seis etapas o estadios desde la actual situación de la educación hasta la situación deseable a la que se tiende en el futuro mediante el cambio:

- Construyendo la relación (entre el agente de cambio y el "cliente")
- Diagnosticando el problema
- Adquiriendo los recursos pertinentes
- Eligiendo la solución
- Conquistando la aceptación
- Estabilizando la innovación y generando el proceso autorenovador

Estas etapas constituyen el eje de su trabajo, hasta tal punto que figuran en la portada de la edición inglesa.

### 3.2 La organización como arma revolucionaria

En su obra "The organizational Weapon" Phillip Selznick (1960) analiza el papel de las organizaciones como agentes de cambio.

En su estudio sobre la revolución bolchevique contempla la naturaleza y las funciones del "arma organizacional".

"Hablaemos de organizaciones y de prácticas organizacionales como armas cuando son empleadas por una élite en busca de poder, de manera *no controlada por el orden constitucional del escenario en el cual el acontecimiento tiene lugar.*"

En este sentido, "arma" no denota *cualquier* instrumento político, sino que se aparta de su contexto normal y resulta inaceptable para la comunidad como modo legítimo de acción".

Nos encontramos, pues, con un modo de actuación que se sale de los cauces "normales". Y, en algunos casos, "legales".

Las causas que impulsan este tipo de movimientos propulsores del cambio pueden ser múltiples:

- + Inoperancia de los cauces legales/normales, agotados en peticiones, negociaciones, presiones de cualquier otra índole.

- + Turbulencia social o política nacida en el contexto histórico y desencadenada en el ámbito educativo.

- + Concienciación política surgida de la adquisición de cotas más amplias (aunque insuficientes) de participación.

- + Urgencia surgida de situaciones críticas de diversa naturaleza y complejidad.

- + Contagio de movimientos distintos (nacionales o extranjeros) que han tenido relevancia social.

- + ... Etc., etc.

La conmoción que provocan tiene la ventaja de acelerar los pasos, avivar la conciencia y presionar sobre el poder. Tiene, a su vez el peligro de acostubrar al poder y a las organizaciones a creer que las medidas *eficaces* sólo provienen de la violencia y de la presión desestabilizadora.

En el curso académico de 1986-1987 hemos sido testigos de procesos de esta índole:

a. La movilización de estudiantes de enseñanza media que plantearon una tabla de reivindicaciones económicas, sociales, educativas, etc. que forzaron la actitud del gobierno socialista o, al menos, según manifestaciones del titular de la cartera de Educación y Ciencia, aceleraron unos logros que estaban dentro de los planes del Ministerio.

Lo cierto es que fueron necesarias muchas semanas de huelga, muchas manifestaciones, negociaciones intensivas, etc. para que se contemplaran y se consiguieran algunas de las reivindicaciones estudiantiles.

Para algunos analistas ha causado sorpresa el hecho de que los estudiantes hayan "plantado cara" precisamente a un gobierno que ha facilitado y ampliado la participación de los mismos en los órganos colegiados de los Centros. Desde mi punto de vista, existen dos tipos de justificación: La primera hace referencia a la progresiva conciencia sobre el derecho a la participación, nacida justamente de la concesión de algunas pequeñas cotas de intervención escolar. La segunda es la indudable falacia de la participación estudiantil, a través de

una representación que deja al estamento indefenso ante las posturas de los profesores y de los padres.

Las acciones estudiantiles que tuvieron lugar en Francia en fechas anteriormente próximas pueden también ofrecer alguna explicación de este fenómeno organizacional.

b. La reforma de los planes de estudio universitarios, impulsada por la Ley de Reforma Universitaria y gestionada por el Ministerio (nombramiento de comisiones de expertos, propuesta de procedimiento y calendario, etc.) halló una respuesta violenta por parte de diferentes estamentos universitarios, especialmente de los estudiantes y de los profesores no numerarios.

En algunos casos, el "arma organizacional" tuvo un carácter más institucionalizado y fueron las Juntas de Facultad y las Juntas de Gobierno de las Universidades las que ejercieron presiones "violentas" que tendían a paralizar y a reconducir el plan de reforma iniciado por el Ministerio.

Las huelgas, las manifestaciones, la organizaciones de diferentes frentes de acción "violenta", tendían en este caso a imponer un sentido y una dimensión diferente al cambio "oficialmente" propuesto/expuesto/impuesto.

Se podría pensar que son solamente estos cambios los que realmente hacen avanzar en profundidad. Hay quien piensa que los cambios "oficiales", los cambios que alimenta, asimila y promueve el sistema son fagocitados por las fuerzas conservadoras, de tal forma que incluso las reformas destinadas a los más desfavorecidos han ayudado con frecuencia a los favorecidos (Rogers, 1976, Cook et al., 1975; Donohoe, Tichenor y Olien, 1975).

La domesticación de las innovaciones particulares, la utilización por parte del poder de las experiencias excepcionales, la asimilación de lo "moderadamente innovador", pueden desvirtuar el espíritu del cambio.

#### 4. LA ORGANIZACION COMO OBJETIVO DEL CAMBIO

Hemos visto que la organización puede ser un obstáculo, un requisito y un agente del cambio educativo. También puede ser el objetivo mismo del cambio.

La transformación de la estructura organizativa, del clima de la institución, de la función directiva, de la coordinación vertical/horizontal, de la articulación del tiempo y del espacio, etc., pueden convertirse en el objetivo de las innovaciones escolares.

Ciertamente que esos cambios habrán de tener por finalidad la mejora de la calidad de la acción educadora, el perfeccionamiento del proceso de enseñanza/ aprendizaje. Mal se puede comprender una mejora de la organización escolar que no repercute en la calidad del funcionamiento institucional.

En otro lugar (Santos Guerra, 1987) hemos hablado de la necesidad de investigar en el marco de la organización, en el *escenario natural* del Centro educativo, superando el ámbito del aula, en el que, hasta ahora se ha centrado la investigación en la acción.

Katz y Kahn (1983) hablan de un cambio sistémico a través de la transformación de las variables organizacionales. El objetivo del cambio es, pues, la misma organización.

Los medios que se utilizarán para conseguir los "blancos del cambio" habrán de ser pertinentes.

"Los problemas del cambio resultan demasiado complejos para aplicar generalizaciones sencillas, es necesaria mayor especificación. Quizá el mejor camino para introducir tales especificaciones en los problemas del cambio social sea examinar dos aspectos separados de la cuestión: los métodos que se emplean para provocar el cambio y los blancos a que estén dirigidos. Aunque se puede dirigir un método único a blancos diferentes o a una secuencia de blancos, cabe argüir que a todo método le es inherente un blanco primario o preferido y una serie de nexos que permiten, hipotéticamente, alcanzar otros blancos".

Los citados autores analizan una serie de métodos para lograr el cambio en las organizaciones:

### **a. La información como método del cambio**

Usar información (el simple hecho de proporcionar insumos cognoscitivos adicionales) constituye una función suplementaria y de apoyo para otros métodos de cambio.

La información puede proporcionar una explicación razonada del programa del cambio y de sus objetivos, puede aclarar lo que se espera del individuo, del grupo o de la organización en general, pero es preciso usar otros métodos para producir la nueva conducta que se desea.

La limitación de este método reside, además, en que se dirige necesariamente al individuo, pero puede no afectar a la estructura organizacional. De ahí la necesidad -en la que estamos insistiendo- de completarlo con otros métodos.

## **b. Asesoramiento y formación individuales**

Estos métodos son intentos de evitar las limitaciones de la simple información. Pretenden lograr un cambio individual más profundo.

El individuo sigue siendo el blanco de tales intentos y a él le corresponde aplicar sus nuevas concepciones al cambio organizacional.

Katz y Kahn (1983) proponen la realización de terapias individuales que provoquen cambios actitudinales y modificaciones de conducta. Y apuntan el peligro de que los directivos planteen la necesidad de este tipo de métodos para sus subordinados.

El verdadero problema, a mi modo de ver, reside en que si se exclusiviza el proceso en la intervención sobre el individuo, pueden verse abocados al fracaso sus esfuerzos al reencontrarse con un sistema rígido e inamovible.

## **c. Influencia del grupo de compañeros**

Un tercero y en muchos aspectos más potente método de cambio organizacional es usar la influencia del grupo de iguales.

Cualquier conjunto de iguales puede ser blanco de la influencia del grupo, aunque la posibilidad de descubrir una solución aceptable de cambio es mayor en los grupos no inhibidos por una figura autoritaria. Por otra parte, cuanto mas bajo se encuentre el grupo en las estructuras organizacionales, habrá menos probabilidades de cualquier movimiento significativo en la estructura total.

El grupo de compañeros es un recurso prometedor para los procesos de influencia intragrupo, pues estatus y poder iguales fomentan una discusión a fondo, una libre toma de decisiones y la interiorización de aquellas.

## **d. Entrenamiento en sensibilización**

Las personas dejan de lado sus papeles organizacionales y asisten como iguales, sin representar a sus grupos, para explorar los procesos de grupo y de liderazgo. Las frustraciones surgidas de abandonar sus apoyos comunes, surgidos del papel (del "rol"), y de dejar a un lado las prácticas organizacionales, muy enraizadas, hacen que vuelvan a examinar los métodos de participación en grupo y el modo de influir sobre la gente.

El principal recurso para lograr tal aprendizaje es el grupo T (de entrenamiento). A través de la observación, de la expresión y de la escucha, los

individuos se van sensibilizando cada vez más hacia la conducta propia, los actos y actitudes de los otros y la naturaleza del desarrollo del grupo.

Aunque poderoso, este método se dedica esencialmente al individuo y no a la organización. Cuando los individuos vuelven a sus viejas estructuras, caen en las mismas definiciones de sus papeles. Y, además, esos papeles están relacionados con otros también arraigados en la organización. Aunque los individuos hayan cambiado, la organización sigue igual. Los superiores, los iguales y los subordinados no han modificado sus esquemas.

Para paliar estas limitaciones se puede trabajar con el grupo T organizacional que afectaría a los miembros de una misma organización.

### **e. La terapia de grupo en las organizaciones**

El Tavistock Institute, de Inglaterra, ha utilizado una variante para producir cambios organizacionales, introduciendo la terapia de grupos dentro de la organización misma.

En esencia el procedimiento consiste en que la organización se cambie a sí misma mediante procesos de grupo que ocurren en cada nivel de la misma. El propósito inmediato de este método es mejorar el entendimiento que la gente tiene de sus interrelaciones organizacionales y de sus propios motivos; el objetivo a largo plazo, que reestructuren la organización miembros responsables de ésta.

El equipo de investigadores/facilitadores, externos, sólo constituye un agente de cambio y los miembros organizacionales son en sí, los principales agentes de tal proceso.

En lugar de aplicar literalmente el método terapéutico, los investigadores de Tavistock enfocan problemas organizacionales.

Su limitación más seria está en suponer que los conflictos organizacionales son, ante todo, expresión de características y neurosis individuales de las que, en gran medida, el individuo no es consciente.

### **f. Empleo sistemático de la retroalimentación**

Casi todas las organizaciones tienen, por lo menos, un tipo de retroalimentación venida del ambiente, que les sirve para guiar su funcionamiento e indica la necesidad de un cambio organizacional.

Es frecuente que las organizaciones usen dos tipos de información generada en el interior: una se relaciona con la parte técnica del funcionamiento interno y otra con el lado humano de la actividad.

Los métodos para realizar las explotaciones pueden ser muy variados: encuestas, entrevistas, cuestionarios, aplicación de escalas, observación sistemática, etc.

Los resultados pueden ser analizados por familias organizacionales o bien por los órganos colegiados en los que se hallan representadas todas ellas.

### **g. Cambio sistémico**

A juicio de Katz y Kahn (1983) este es el método más poderoso para cambiar las organizaciones. Exige el manejo directo de las variables organizacionales.

La mayoría de los intentos experimentales para producir cambio en las organizaciones ha estado dirigida a individuos y no a la organización en sí. Tal sucede con el método psicológico característico, que hace hincapié en los programas de entrenamiento individual y en el movimiento de la dinámica de grupos, que se concentra en los grupos pequeños, sea cual fuere su dependencia organizacional.

Aquí se intenta manipular directamente las características organizacionales como propiedades de la organización, más que como resultado de las propiedades del grupo o del individuo. Esto significa legitimar los cambios ocurridos en las relaciones de los papeles que componen el sistema.

Katz y Kahn, a quienes estamos siguiendo en este apartado, resumen el trabajo realizado por Morse y Reiner (1956) actuando sobre la estructura de autoridad del sistema organizacional. Es decir analizaron las repercusiones de cambiar la forma de tomar decisiones en los distintos niveles de la organización.

## **CAMBIO Y HOMEOSTASIS**

Las organizaciones son sistemas abiertos que necesitan estabilidad. La escuela garantiza el equilibrio mediante su sistema de valores, su estructura de autoridad, su reconocimiento social, etc.

Tan necesario como el cambio es el equilibrio y la estabilidad del mismo.

Ahora bien, la tensión y el desequilibrio (tanto los de origen interno como los provocados en el exterior de la organización) posibilitan el cambio.

Lo que importa, pues, es que la organización tenga la sensibilidad suficiente para analizar los procesos, que dispongan de mecanismos ágiles y eficaces para el cambio y que tenga el dinamismo y la fuerza suficiente para incorporarlos al sistema, de forma que los perfeccione.

Para ello es necesario arbitrar formas rigurosas de autoevaluación y de heteroevaluación institucional. Estos procesos han de ser sistemáticos, no meramente ocasionales. De ellos nacerá la necesidad del cambio.

Del análisis realizado surgirá también el sistema mediacional de recursos necesarios para efectuar el cambio. Sistema que ha de materializarse en la disponibilidad efectiva de esos recursos. De lo contrario, todo el ejercicio de la evaluación/decisión quedará reducido a un juego frustrante.

En ese proceso de evaluación deberá tenerse en cuenta el propio cambio realizado anteriormente. La dialéctica del cambio es interminable. Nunca se puede decir con rigor: "Ya hemos cambiado".

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BROWN, W. B. y MOBERG, D. J. (1983): *Teoría de la Organización y la Administración*. Ed. Limusa, México.

COOK et al. (1975): *Sesame Street Revisited*. Russel Sage Foundation. Nueva York.

DONOHUE, G. A., TICHENOR, T. J. y OLIEN, C. N. (1975): "Mass media and the knowledge gap: a hypothesis reconsidered", en *Communications Research*. Enero, 2 (1).

FARÍA MELO, A. (1983): *El desarrollo organizacional*. Ed. Limusa. México.

HALL, R. H. (1972): *Organizations: structure and process*. Englewood Cliffs. Nueva York. Prentice Hall.

HAVELOCK, R. G. (1970): *Guide to Innovation in Education*. Ann Arbor, Universidad de Michigan.

HAVELOCK, R. G. (1973): *Planing for Innovation-Through the Dissemination, and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor Institute for Social Research. Michigan.

HAVELOCK, R. G. (1982): *The change agent's guide to Innovation in Education*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs. New Jersey.

HUBERMAN, A. M. y HAVELOCK, R. G. (1980): *Innovación y problemas de la educación*. UNESCO. París.

KATZ, D. y KAHN, R. L. (1983): *Psicología social de las Organizaciones*, Ed. Trilles, México.

KETS, M. F. y MILLER, D. (1985): *The neurotic organization*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

LAMBERTH, J. (1982): *Psicología social*. Ed. Pirámide, Madrid.

LENHARDT (1980): *On legal authority, crisis of legitimacy and schooling in the writings of Max Weber*. (Program Report. Nº 80. B 19). Institute for Research on Educational Finance and Governance. Stanford University. Stanford. California.

- MILES, M. B. (1955): "Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground", en CARLSON, R. O. Y OTROS (1955): *Change Processes in The Public Schools*. Universidad de Oregon. Eugene.
- MORRISH, I. (1978): *Innovación y cambio educativo*. Ed. Anaya. Madrid.
- MORSE, N. y REIMER, E. (1956): "The experimental change of a major organizational variable" en *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 52.
- MORT, P. (1964): "Studies in Educational Innovation from The Institute of Administrative Research", en MILES, M. B. (Ed.) *Innovation in Education*. Teachers College Press. Columbia Univ. Nueva York.
- OWENS, R. G. (1980): *La escuela como organización*, Ed. Santillana, Madrid.
- PAPAGIANNIS, G. J. et alt. (1986): "Hacia una economía política de la innovación educativa". En *Educación y Sociedad*, nº 5.
- POPKIEWITZ, T. S. y Otros (1982): *The Mutz of Educational Reform*. The University of Wisconsin Press. Wisconsin.
- PUERTOLAS, A. (1986): *La función directiva*. Memoria de Licenciatura, Universidad Complutense. Madrid.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1982): "Too soon to teacher? Synthesis of Research Effective Schools", en *Educational Leadership*, 40, (3).
- RIVAS NAVARRO, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica", en *Bordón*, nº264, septiembre-octubre.
- ROGERS, E.M.(1976)"Communication and development. The passing of the dominant paradigm", en *Communication Research*, 3, (2).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1987): "Organización escolar e investigación educativa", en *Investigación en la Escuela*, nº 2. Sevilla.
- SCHULTZ, T. W. (1964): *Transforming traditional agriculture*. New Haven. Conecticut. Yale University Press.
- SCHULTZ, T. W (1975): "The value of the ability to deal with disequilibria", en *Journal of Economic Literature*, 13, (3).
- SIMONS, H. (1978): *Getting to know Schools in a democracy. The politics and process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- STONER, J. A. f. (1961): *A comparison of individual and group decision involving risk*. Unpublished master's thesis. Massachusetts Institute of Technology.
- SELZNICK, PH. (1960): *The organizational Weapon*, Glengoe, Ill, Free Press.
- STEINER, G. A. (1965): *The creative organization*. University of Chicago Press. Chicago.
- WHITE, W. F. (1974): "Toward a new strategy for Research and development agriculture: helping small farmers in development countries". *Desarrollo rural de las Américas*. 9 (1-2).



## 7. ORGANIZACION ESCOLAR E INVESTIGACION EDUCATIVA

La investigación en la acción (Elliott, 1978) es una estrategia ampliamente difundida en el Reino Unido y ahora desarrollándose entre nosotros, que descansa, sobre todo, en el profesor como profesional *que trabaja en un aula*.

El profesor individual es el eje del proceso de investigación. La mejora profesional del docente -y de su tarea- es el resultado nuclear de ese proceso. Pero esto no tiene una necesaria incidencia en la organización de la escuela, en la mejora de su estructura y de su dinámica.

Holly (1986) defiende la tesis de un planteamiento más institucional, que rompa los moldes estrechos del individualismo y permita la mejora del staff organizativo de los centros escolares.

No es acertado plantear disyuntivamente las tareas y los problemas del profesor o de la escuela. En la realidad misma se produce una inextricable relación. Hace falta, pues, plantear tanto en el análisis como en la acción misma una dinámica de conjunción: inevitablemente existen tareas y problemas del profesor y de la escuela.

Lieberman (1982) escribe con acierto:

"El equipo une a profesores y anima la interacción colectiva. Tiene el potencial de estimular un mayor discurso y acción profesional relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y los problemas escolares... La investigación y el perfeccionamiento colaborativo crea una estructura para los profesores que propicia la reflexión y la acción en problemas combinados de la enseñanza y de la escuela".

Cuando se pretende hacer descansar la innovación, la investigación y el perfeccionamiento sobre las espaldas del profesor como individuo se está dificultando el desarrollo, mermando la eficacia y cultivando el individualismo. Ese "culto al individuo" hace que se diluya y se desvirtúe la eficacia de la actividad y que pocas veces se comuniquen y se compartan los resultados de las investigaciones'

"Si respaldamos la autonomía profesional individual de los profesores, el apoyo se limita a reafirmar a los individuos. Así, por ejemplo, los profesores han asistido a cursos y conferencias de perfeccionamiento y se les ha dado la excedencia para alcanzar una cualificación más elevada. Rara vez se solicitó que informaran a sus colegas..." (Stenhouse, 1984).

Cuando se organizan cursos de perfeccionamiento destinados a profesores seleccionados mediante las credenciales de la meritocracia, se olvida que la finalidad es precisamente que ellos compartan su enriquecimiento con otros profesionales. Sucede que esos profesores, cuando regresan a sus lugares de origen, no desean ser imitados por los compañeros. Son criticados, rechazados y, a veces, extorsionados en la acción. Máxime cuando, en el contexto sociológico, se desarrolla una carrera más o menos camuflada, de competitividad curricular.

Cuando se hace descansar la investigación sobre algunos profesores, la escuela siente su acción como algo subversivo. Schon (1971) describe este fenómeno con lenguaje bélico. Dice que la investigación en la acción es una "invasión" sobre la estabilidad escolar. Y los practicantes de la misma son los "sublevados". Se trata de una guerrilla, con protagonistas casi camuflados en las trincheras de las aulas.

Cuando la innovación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan. Y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen su acción.

Fullan (1982) dice acertadamente:

"El cambio educativo significativo supone un cambio en concepciones, estilo de enseñanza y en materiales instructivos que sólo puede ocurrir a través de un proceso de perfeccionamiento profesional en un contexto de socialización".

Muchas experiencias de innovación se ven agotadas por estar cimentadas en la iniciativa y la acción de un individuo que, cuando se cansa, cuando se ausenta o cuando se eclipsa, hace que nadie continúe la empresa por él sostenida.

El contexto organizativo es un elemento sustancial de la acción educativa. Por varios motivos:

- a. En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo individual del profesor se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos, en otras personas.
- b. Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual de un profesor. Cuando toda la comunidad emprende colegiadamente un proyecto, es probable que no encuentre tantas resis-

tencia o dificultades como cuando se trata de llevar a cabo la particular iniciativa de una persona o de un pequeño grupo que, casi inevitablemente, es etiquetado de "excepcional".

c. El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que el profesor aislado pueda llevar adelante el proyecto investigador. Los condicionantes contextuales (espacio, tiempo, recursos, etc.) sólo se encuentran cuando se trata de una acción orgánica.

d. En la dinámica participativa los profesores y los alumnos ejercitan un proceso de aprendizaje, de búsqueda y de innovación que tienen en cuenta al conjunto. El mismo proceso contextualizado encierra virtualidades formativas que rompen la competitividad y el individualismo. El "culto al individuo" se rompe en aras de una mayor participación.

e. El efecto inmediato de un enfoque contextualizador es la autorreflexión sistemática, la crítica compartida, la auto-evaluación contrastada.

f. El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico. La falta de experiencia en este sentido es la que cierra al profesor sobre sus propios comportamientos ("prefiero que nadie me observe en el aula"), la que hace sentir al compañero como un competidor o un enemigo real/potencial, la que le hace silenciar sus proyectos, sus actividades, sus hallazgos y sus errores.

No es necesario esperar que todos los profesores del Centro tomen iniciativas conjuntas de investigación, innovación curricular o autoevaluación institucional. Pero no es suficiente emprender acciones de cuño individualista dejando la estructura organizativa al margen, como si nada tuviera que ver con lo que sucede en las aulas. No se puede emprender una nueva concepción curricular sin que los equipos directivos, sin que los claustros de profesores, sin que la infraestructura de los centros se modifique y se transforme en la misma dirección.

Little (1981) señala acertadamente:

"Las organizaciones que tienen una dirección participativa, apoyo administrativo hacia la innovación, tanto psicológico como de recursos, cooperación intra-personal, apoyo e intercambio de ideas dentro de sí mismos, tienen miembros con mayores posibilidades de implementar efectivamente las innovaciones que pretenden".

Ni en la investigación en la acción ni en la innovación curricular se ha tenido en cuenta suficientemente el aspecto organizativo de los centros, su estructura profunda, su dinámica de participación. Todo se ha hecho descansar

sobre la acción del profesor. Esta tendencia individualizadora creaba pocas complicaciones cuando la concepción del marco curricular y del proyecto curricular concreto dejaba poca autonomía al profesor. Si todo está legislado, poco importa el nivel de autonomía. Cada profesor transmite en su aula aquel "corpus" de conocimientos que se ha prescrito.

Cuando se abre el marco curricular y cobran autonomía los proyectos, cuando se concibe el curriculum como una indagación, como una experiencia de búsqueda y de investigación, es muy positivo potenciar la colegiación de los diseños, la participación en el desarrollo y la autoevaluación compartida.

Stenhouse (1984) plantea este argumento apoyándose en un ejemplo concreto.

"En la época en que se forjó la autonomía (del profesor) había un considerable consenso dentro de la tradición docente. Así, por ejemplo, el método de enseñar a leer por fonética era virtualmente universal. De acuerdo con ello, la individualidad no se expresaba a sí misma en forma de grandes disyuntivas de la práctica dentro de una escuela individual. Ahora se dispone de esquemas de lecturas radicalmente divergentes en cuanto a fundamentos y estructura. Por estos motivos cabe pensar que una escuela precisa de una línea de actuación y esto supone una restricción de la autonomía de los profesores".

En ningún modo la llamada "libertad de cátedra" supone una invitación al individualismo, a la arbitrariedad, a la salvaje autonomía en los métodos, enfoques, contenidos y actuaciones del docente.

## **La Organización Escolar, ¿estímulo o freno?**

La organización escolar ha sido frecuentemente concebida como un aburrido capítulo de las ciencias de la educación, con un papel de "ancilla didáctica" más que discutible (Gimeno, 1981).

El conjunto de hallazgos aportados por la organización escolar, apenas si tiene incidencias en la transformación de la realidad educativa. En parte porque la entraña epistemológica de la organización escolar (entendida frecuentemente como la disposición armoniosa de todos los elementos de la escuela para mejor conseguir los objetivos propuestos) no contempla las cuestiones fundamentales del proceso educativo: ¿qué objetivos?, ¿por quién están definidos?, ¿cómo los consigue la organización?, ¿cómo se encarnan en "ese" contexto?, ¿qué formas rigurosas de evaluación institucional se pueden emplear para evaluar el proceso educativo?, etc. Por otra parte, pocas veces se tiene en cuenta la influencia de la organización escolar en la investigación y en la innovación.

La organización escolar actúa frecuentemente como una rémora para los cambios. Se pretenden realizar innovaciones, cambios y reformas dejando intacta la estructura organizativa y funcional. La reforma del ciclo superior de EGB, por ejemplo, se está llevando a cabo sin que se hagan transformaciones en los equipos directivos, en la configuración de las plantillas, en la estabilidad del profesorado, en la flexibilización del espacio y del tiempo, etc. Se elabora el nuevo currículum y se hace descansar su desarrollo en la actividad (cargada de voluntarismo) de los profesores. Sobre sus espaldas descansa el peso mayor, la responsabilidad más fuerte, generadora a veces de inseguridad y de angustia.

Stenhouse (1984) subraya -citando a Hoyle- la necesidad de prestar a la escuela los apoyos necesarios para que la innovación prospere:

"Muchas innovaciones que se están adoptando ahora suponen no sólo consecuencias para el ethos, sino también para la organización de las escuelas. Afectan a lo que HOYLE ha designado como la "estructura profunda" de la escuelas, es decir, los supuestos que fundamentan sus prácticas y su organización visibles. Argumenta que "los cambios de esta "estructura profunda" son estimulados por las propias innovaciones del currículum", indica que "se ha de prestar atención a los apoyos que la escuela puede necesitar para realizar este cambio fundamental, sin que el personal docente experimente una sobrecarga y una ansiedad indebidas".

No es positivo, pues, considerar que la investigación educativa, la innovación y el perfeccionamiento del profesorado se planteen de espaldas a las transformaciones organizativas que los hacen posibles, eficaces y auténticos.

Gimeno (1981) llama la atención sobre la importancia del elemento organizativo dentro del desarrollo del modelo didáctico que propone:

"Desde la perspectiva didáctica y psicológica, el elemento *organización* del modelo didáctico que consideramos tiene que ser un planteamiento dependiente, nunca autónomo ni apriorístico, de los planteamientos psicodidácticos. De ahí que pensemos este elemento como un anillo que sistematiza coherentemente en un sistema propio las exigencias planteadas por los demás elementos didácticos y por los requerimientos de orden psicológico".

Diríamos más. La organización ha de ser considerada de forma paralela, no dependiente. Y de forma más dinámica, interactuando permanentemente con el proceso de desarrollo curricular. La organización escolar no es un elemento vicario del currículum sino una de sus dimensiones preponderantes. La propia organización es una dimensión curricular y ella misma puede ser considerada como un "programa de investigación", es decir "como un proyecto de intervención constructiva de la realidad, en cuya configuración y desarrollo intervienen condiciones sociales, culturales, políticas, etc. con las cuales a su vez interactúa el programa". (Quintanilla, 1978).

Si la organización escolar se considera como un "apriori", como algo que está ahí y que difícilmente se puede cambiar, está convirtiéndose en freno de la investigación, en una rémora para la innovación curricular.

¿Cómo puede llevarse a la práctica la dimensión interdisciplinar del currículum manteniendo rígidamente establecidos los patrones de distribución temporal, espacial, el agrupamiento de los alumnos, la asignación disciplinar de los profesores...? En los programas renovados de EGB llama la atención (y es sólo un ejemplo) la precisa distribución de horas semanales para cada disciplina mientras se hacen pretenciosas declaraciones sobre la globalización.

La organización rígida, estereotipada en sus patrones funcionales, comunicacionales y semánticos-conceptuales, difícilmente deja brotar y crecer una concepción curricular asentada en la investigación, en la búsqueda, en la provisionalidad de la experimentación. La organización rígida es un refugio conservador.

"Altivas, arrogantes, las organizaciones codifican, cuadriculan, centralizan. Desde la cima de su poder dominan el cuerpo social y le inscriben su lógica y su orden" (Stourdézé, 1973).

Y añade:

"Las organizaciones señorean el espacio y el tiempo y no dejan aparecer ninguna zona abierta en donde sea posible la evasión".

Llama poderosamente la atención cómo la mayoría de los libros sobre desarrollo curricular (véase, como ejemplo, Zabalza, 1987) apenas si contemplan la dimensión organizativa *del Centro escolar*. Parece que cada aula se mueve en un vacío contextual exterior, cargándose de sentido la realidad únicamente cuando se atraviesa hacia adentro la puerta del aula.

A nadie se le oculta, sin embargo, que una parte del contexto del aula se halla condicionada por proposiciones e imposiciones exteriores a la misma (unas nacidas de la macroorganización institucional-sistema educativo y otros de la mesoorganización local-centro escolar). Por otra parte, las exigencias funcionales (asignación de cursos y tutores, coordinación vertical y horizontal, planificación colegiada, etc.) hacen que, de facto, la clase sea una unidad condicionada y afectada por la estructura organizativa del Centro.

El clima organizacional (Owens, 1978) existente en un centro (lo que Argyris denomina "sistema viviente" de la organización) condiciona la actividad y la actitud del profesor.

"En una escuela, por ejemplo, los miembros del claustro parecen estar a gusto y en armonía unos con otros; de alguna manera evidencian su competencia e inspiran una sensación de confianza. En otra escuela, por el contrario, advertimos tensiones que se traslucen en las caras de los profesores, en su manera de hablar y en la forma como enseñan y supervisan a sus alumnos".

Spirak (1973) habla de un contexto empobrecedor (setting de-privation), refiriéndose al ambiente físico en el que no es posible desarrollar una programación escolar adecuada.

Pero este ambiente puede ser mejorado, puede ser transformado en función de las necesidades educativas. Steele (1973) denomina "competencia en el manejo del ambiente" (environmental competence) a la habilidad para explorar y transformar el ambiente organizativo según las necesidades existentes y los fines pretendidos.

Esto hace necesario un planteamiento más dinámico, más corporativo y más coherente.

. Más dinámico porque el estatismo de la organización, la inercia institucional y los mecanismos de rutinación de la escuela pueden dar al traste con cualquier propuesta innovadora que no los tengan en cuenta.

. Más corporativo porque esas competencias en el manejo del ambiente de las que habla Steele, para que sean eficaces, para que supongan una real y oportuna transformación de las estructuras han de ser propias de la comunidad escolar concreta. Si los cambios organizacionales pretenden instaurarse a golpe de B.O.E. será muy difícil una transformación en profundidad. En primer lugar porque pueden no ser asimilados por los miembros de la comunidad (al menos en lo que a su espíritu se refiere). Por ejemplo, la necesidad sentida de hacer una evaluación institucional por parte de la Administración, da lugar a la exigencia de la elaboración de las Memorias de Centro. Pero esa exigencia se convierte en letra muerta cuando no es sentida por la propia comunidad, que convierte esa exigencia en un malhadado deber burocrático.

. Más coherente porque el funcionamiento de un Centro se carga de disfunciones cuando cada estamento, cada profesor, cada seminario, cada nivel, hacen "la guerra por su cuenta". Y así:

- La dirección del Centro puede ser "demócrata" con los profesores y "despótica" con los alumnos. O viceversa.

- Los profesores del Seminario de Matemáticas pueden ridiculizar las exigencias ortográficas de los profesores del Seminario de Lengua.

- Un profesor participativo deja paso, segundos después, a otro profesor de talante autoritario, que exige a los alumnos sumisión y silencio.

- Los profesores de 5º curso culpan a los de 4º de la mala preparación de los alumnos.

- Los profesores que están realizando la Reforma del Ciclo Superior son fustigados por el Director del Centro, que lleva a sus hijos a un Centro lejano para que no "experimenten" con ellos.

- Los profesores que realizan investigaciones en la acción son tachados por otros compañeros de "esnobistas", "demagogos", etc.

- Los padres no aceptan una forma de evaluar que consideran ambigua, poco discriminatoria, bastante arbitraria, etc.

Ese discurso que se abre dialécticamente sobre teoría/acción ha de echar sus raíces en la entraña de la eficacia educativa. El Centro escolar ha de plantear de forma incesante la discusión sobre la eficacia y el fracaso de la escuela. Los análisis simplistas que reducen el "fracaso escolar" a los porcentajes de suspensos y que atribuyen la exclusividad de las causas al poco interés, la escasa capacidad y el mínimo trabajo de los escolares sólo demuestran superficialidad y cinismo.

La condición funcionarial -vitalicia, por consiguiente- de muchos profesionales de la educación, agrava un problema ya de por sí extremadamente complejo. No importa la eficacia.

Hablamos de complejidad porque la organización escolar (clásica beneficiaria de muchos estudios organizativos empresariales) se encuentra con un difícil problema en torno a la eficacia. El rendimiento de una fábrica puede estar marcado por unos indicadores claros de eficacia. En la escuela no sucede lo mismo. Hay concepciones inmediatistas de la eficacia que resultan abiertamente dudosas a corto y largo plazo. "Pasar la selectividad" puede ser un indicador de eficacia para padres, alumnos y profesores. A nadie se le oculta que "cómo se pasa", "qué tributos supone"... son cuestiones educativas en absoluto desdeñables.

Cuando se afirma que las organizaciones tienden a fines (Burk, Leibenstein, Blau y Scott, Lapassade, etc.), cuando se afirma que las organizaciones escolares están ordenadas al rendimiento, ¿qué es lo que realmente se dice? ¿Se trata de fines sociales marcados por el sistema económico/político? ¿Se trata de fines propios, nacidos de su misma estructura organizativa? Si es así, la comunidad escolar ha de jugar una importante baza en su configuración, desarrollo y evaluación.

El peligro radica en que la rueda de la gestión organizativa se ponga en marcha convirtiendo a los alumnos y a los profesores en piezas del engranaje, sin poder decisorio auténtico en ninguno de los niveles (planificación, ejecución, coordinación, evaluación, retroalimentación...). El problema se hace más

grave en los alumnos, que se convierten en miembros de la organización escolar de forma obligatoria. En efecto, la escuela (como el ejército) recluta a todos sus integrantes de manera forzosa. La escolaridad obligatoria imprime un carácter particular a esta organización.

Dentro de ella, los alumnos apenas si tienen poder dicisorio. Las cotas de participación abiertas por la LODE pueden encerrar un engaño pernicioso (Fernández Enguita, 1986). Tener representación en el Consejo Escolar significa que -democráticamente- se participa en las decisiones. Pero, a nadie se le oculta que, en un caso de conflicto estamental, los alumnos nunca podrán ganar una votación.

La aplicación de procesos conscientes a la racionalización del funcionamiento organizativo, a la adecuación de fines y procesos de consecución institucional..., puede provocar conflictos radicales en la dinámica del Centro. Por eso es frecuente contemplar la burocratización de las sesiones decisorias, coordinadoras, de evaluación...

Lamentablemente, en nuestro país, los centros públicos se encuentran en una inferioridad de condiciones institucionales que impulsen un funcionamiento organizativo coherente: plantillas poco estables, poco cohesionadas y coherentes, dirección menos aglutinadora, indefinición más acusada, medios más escasos, necesidad de "éxito" menos perentoria, asentamiento de los derechos adquiridos frente a los intereses pedagógicos, etc.

La concepción curricular asentada sobre la investigación encuentra considerables dificultades para implantarse en el Centro Escolar como unidad de transformación (Goodlad, 1983). Con este autor abogamos por un "giro desde las actividades individualistas, ahora prevalentes, hacia un abordamiento de los problemas escolares basado en el contexto".

Potenciar la autonomía de los centros supone desarrollar la capacidad de autorregulación en virtud de la cual se tiende al logro de un equilibrio homeostático que identifica y subsana cualquier deficiencia o dificultad producida a lo largo del proceso de consecución de metas organizacionales.

Este planteamiento, propulsor de un mayor énfasis en la dinámica del centro como comunidad de profesionales en acción, exige una formación inicial y un perfeccionamiento articulado en aras del equipo, no sólo del individuo.

Ahora no es así. Veamos dos ejemplos testimoniales:

a. Las prácticas que realizan los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesores de EGB, exclusivizan la observación/participación de los prácticos en las aulas. No parece existir el Centro como unidad funcional: El "práctico" no está presente en la planificación de la actividad del Centro, en

las reuniones del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, en las sesiones de coordinación del Seminario o del Equipo docente, en las sesiones de evaluación.... El "práctico", se limita a explorar y participar en la vida del aula, como si se tratase de una cápsula aislada, que gira en el espacio del sistema educativo, con independencia absoluta, sin condicionantes contextuales, sin coordinación con otras aulas, cursos o niveles...

b. El perfeccionamiento del profesor se realiza de forma individual, sin tener en cuenta ese "todo" que forma la escuela. Purkey y Smith (1985) dicen al respecto:

"En vez de que se ofrezcan méritos a algunos profesores que reciben perfeccionamiento asistiendo a cursos ofrecidos por una institución, debería recompensarse a todo el personal de una escuela que participa en trabajos realizados en ella o en esfuerzos para una mejora basada en la colaboración".

No es que el perfeccionamiento individual no sea necesario. Lo es. Pero no puede convertirse en el eje articulador del perfeccionamiento. Máxime cuando esa mejora personal, individualizada no revierte de forma alguna sobre el proyecto colectivo.

Cuando el planteamiento es marcadamente individualista los profesores aprenden a compartir y resistir las innovaciones de los otros. Y serán reticentes (en caso de que dediquen un tiempo a conocer los resultados de las investigaciones de los compañeros) a la hora de reconocer los buenos resultados de los esfuerzos ajenos.

### **Caminos para la investigación en la organización escolar**

No nos ocupamos aquí de la necesidad -también urgente- de impulsar la investigación en el campo de la organización escolar, frecuentemente abondado. Las estructuras organizativas (Welsberd, 1976) han de investigar en sus formas y funciones, tanto por lo que respecta a su tamaño, como por lo que atañe a su complejidad y sus niveles de formalización.

En estos momentos estoy trabajando en la aplicación de los procesos que inspiran la "investigación en la acción" a la mejora de la función directiva: ¿Por qué exclusivizar el perfeccionamiento profesional que supone esta estrategia a la acción del proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el aula?

### *a. Flexibilización y agilización de las transformaciones del marco organizativo.*

Gimeno (1981) aboga por un marco flexible y autonómico que permita modificar al unísono las exigencias psicodidácticas con las correspondientes y necesarias transformaciones organizativas.

"Es la forma de salvar el desajuste entre aspectos que pueden sufrir cambios relativamente rápidos, como son los elementos didácticos, y marcos organizativos que, una vez establecidos, tienen un proceso de cambio más lento y difícil".

Los centros cambian lentamente. Morrish (1978) estudia los factores que inciden en esta ralentización de los procesos de cambio.

Parece obvio que la disfuncionalización entre los proyectos de investigación avanzados y la esclerotización del marco organizativo produzca graves dificultades para la puesta en marcha de innovaciones de calidad.

La organización escolar tiene incidencia en las tareas, en las funciones, en los servicios, en las personas y en las variables de tipo psicodidáctico (espacios, horarios, materiales...) De ahí su capital importancia, casi siempre soslayada.

### *b. Potenciación de las tareas investigadoras en equipo.*

La actitud cooperativa no se improvisa. De ahí la necesidad de favorecer, tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional una acción colegiada.

La investigación en solitario se empobrece en el planteamiento, en el desarrollo, en la discusión de resultados y en la diseminación de los hallazgos.

La superación de las dificultades es también más complicada en el trabajo individualista.

Peter Holly (1986) plantea algunas sugerencias que pueden impulsar el planteamiento cooperativo en la actividad de la escuela.

• Observación por parejas, planteada como una tarea entre todos los profesores del Centro. Tarea que necesita y desarrolla actitudes de sinceridad, amistad, respeto recíproco, voluntariedad y negociación.

La observación se puede centrar en temas específicos, en cuestiones generales, en solución (previo diagnóstico) de conflictos, etc.

• Invitaciones de puertas abiertas, como política de un Centro que facilita la reflexión y el diálogo sobre las experiencias de aula y de Centro.

. Grupos de interés en los que, voluntariamente, los profesores planifican, desarrollan, analizan y evalúan proyectos de investigación.

Estos grupos comunican al resto de profesores los proyectos que desean desarrollar y los resultados de su puesta en marcha.

. Guía para realización de Desarrollo a través de la evaluación. Se trata de un procedimiento formal que permite la exploración de dos dimensiones de un modelo: los aspectos temáticos importantes y las operaciones de procedimiento que se realizan.

"Se trata -dice Holly- de un procedimiento de investigación en la acción situado en coordenadas institucionales. Es, en realidad, una revisión basada en la escuela".

### *c. Planificación conjunta del desarrollo del diseño curricular.*

Resulta curioso comprobar el escaso tiempo que se destina a la planificación, frente al que ocupa la ejecución y el desarrollo.

Los días del comienzo del curso teóricamente destinados a la planificación conjunta, son desperdiciados lamentablemente por muchos Centros, bien por entender que basta poner en funcionamiento los esquemas de años anteriores, bien porque se considere una pérdida de tiempo la discusión compartida de los procesos de planificación. Cuando los directores solicitan del profesorado la entrega de las programaciones, no están poniendo en marcha procesos de negociación, de reflexión y de diálogo sino llenando un trámite burocrático sin repercusiones sobre la realidad.

En este momento se juega una buena parte de la riqueza del programa curricular que se desarrollará a lo largo del curso.

Una concepción dinámica, abierta e investigadora del proyecto exige una mayor dosis de esfuerzo compartido y de reflexión conjunta.

### *d. Autonomización de profesores y equipos.*

El hincapié que aquí estamos haciendo sobre la necesidad de potenciar las vertientes colegiadas de la investigación (como medio y como fin) no son incompatibles con el régimen de autonomía del profesor.

El afán ordenancista en la dinámica organizativa del Centro deja poco espacio a la iniciativa. Si todo está prescrito, escrupulosamente ordenado, hay escaso margen para la exploración, para la iniciativa, para la divergencia.

La rigidez reglamentista nace (y se alimenta) de una desconfianza radical en el profesor. Se deja todo bien establecido porque el profesor por sí mismo no hará las cosas bien hechas.

Por otra parte, el profesor argumenta (y se argumenta a sí mismo): "Estaría bien hacer otras cosas o hacer éstas de otro modo, pero no es posible. Hay que hacer esto y hay que hacerlo así".

#### *e. Potenciación de las funciones más ricas de la acción directiva...*

La dirección de los Centros no dispone de tiempos abiertos para impulsar y atender funciones enriquecedoras de la acción educativa.

El tiempo de que dispone, por otra parte, no siempre está destinado a las funciones más valiosas. La burocracia, el control y la solución de conflictos suelen acaparar la preocupación de los directivos.

La falta de preparación específica de los directores, las condiciones en las que desarrollan su actividad y la estructura jerarquizada del sistema, no favorecen el desarrollo de las funciones pedagógicamente más enriquecedoras de la dinámica de la investigación.

"La importancia de la dirección eficiente aumenta al crecer una organización. Ese crecimiento, exige dirigentes que conozcan los principios de la organización y cómo aplicarlos; pero las cualidades de dirección implican algo más que las habilidades del organizador; exigen las cualidades psíquicas características de los líderes. Esta fase de la dirección es tan vital como el espíritu mismo de la coordinación". (Mooney y Reiley, 1979).

Estos autores, que analizan el principio escolar en la organización, hacen referencia a la necesidad de la delegación:

"En la organización, la delegación aparece como una consecuencia necesaria de la autoridad procesadora o dirección".

La autoridad colegiada, cuyo órgano máximo es el Consejo Escolar, exige una delimitación de competencias que propicie la clarificación funcional.

#### *f. La organización del profesorado.*

La organización de los profesores dentro del funcionamiento del Centro escolar es de vital importancia para impulsar una dinámica investigadora.

La asignación de disciplinas, de cursos y de tutorías mediante criterios valiosos, la estabilización de plantillas que puedan realizar procesos de cierta duración, la coordinación vertical/horizontal, aseguran las condiciones para desarrollar proyectos curriculares de calidad.

Encerrar al profesor en su aula para que en ella construya un feudo de investigación es, cuando menos, limitante.

El profesor que, de forma individual, realiza procesos de investigación en su aula, difícilmente los comparte con el resto de los compañeros. En el caso de que los haga públicos, llegarán a conocimiento del resto de los profesores, a través de medios de información alejados de la propia escuela. El debate verdadero no se establece en su foro adecuado, en el que los códigos de interpretación y análisis podrían ser más rigurosos.

#### *g. Estimulación de la creatividad organizativa.*

Ya hemos apuntado más arriba que los Centros cambian lentamente, con gran dificultad. La rigidez y la rutina se agarran fuertemente a la institución escolar. Existe un claro conservadurismo que, entre otras razones, se apoya en la inconveniencia de "experimentar" con los escolares. Como si la actividad tradicional no supusiese también una experimentación particular. Es preciso impulsar la creatividad en el marco organizativo escolar.

Collier, (1978) hace referencia a dos condiciones imprescindibles para alentar la creatividad en la organizaciones:

"La creatividad en una organización depende, en gran parte, de las personas que no están dispuestas a estar de acuerdo con todo. En nuestra propia experiencia encontramos aborrecible esta actitud de "Bueno, si vas a ponerte a discutir, lo haremos como tú quieres". Hemos descubierto que la diversidad de opinión expresada clara y firmemente, es necesaria para tomar las decisiones más adecuadas...". Y añade: "Si la diversidad es la primera condición para una sociedad creativa, la comprensión es la segunda... Si nuestras organizaciones necesitan del continuo contraste de opiniones diversas para mantener su dinámica fuerza creadora, necesitan también de la comprensión para conseguir un equilibrio y una estabilidad que sólo se obtiene con un deseo de avenencia y cooperación por parte de todos".

#### *h. La autoevaluación institucional, una exigencia para la mejora.*

El Centro Escolar necesita impulsar procesos de autoevaluación institucional (Elliott, 1983, Simons, 1983). Un Centro funciona casi automáticamente. Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de su grupo... Y se repiten los comportamientos mecánicos: entrada, trabajo, recreo... Escucha, estudio, repetición...

Es necesario establecer mecanismos exigentes de análisis, que vayan más allá de las pautas que, de forma casi ridícula, intentan "medir" todo lo que sucede en el Centro.

La autoevaluación es un camino importante para la mejora profesional y foco iluminador de las decisiones para la acción posterior.

Este proceso necesita tiempo, esfuerzo y técnica. Y debe apoyarse en un paradigma que sirva de marco teórico a las estrategias de recogida de información y a los procesos de interpretación. Juana María Sancho (1986) en su excelente trabajo "Entre pasillos y clase", nos ofrece un modelo de exploración interna, articulada sobre técnicas etnográficas de evaluación.

Las mejores condiciones organizativas no producen, por sí mismas, una eficaz tarea investigadora. No es menos cierto que, sin esas condiciones, es más difícil iniciar, desarrollar y culminar procesos de búsqueda sistemáticos, ambiciosos y, si se traducen en informes, potencialmente transferibles.

La preocupación (tanto del sistema educativo como del propio Centro) por la mejora de las condiciones organizativas ha de corresponderse con la acción perfectiva del profesorado. Las mejores circunstancias funcionales y estructurales de un Centro no se traducen automáticamente en procesos curriculares de investigación, pero el individuo aislado, encerrado en su aula, tiene que luchar contra numerosos obstáculos y ha de ver mermadas las virtualidades educativas de su actividad investigadora.

La colegialidad constituye un nuevo paradigma que debe potenciarse. Suscribo esta tesis de Holly (1986):

"Un nuevo paradigma está surgiendo en el que la "colegialidad" está siendo explorada en todas sus facetas potenciales. Como sostiene Walker (1985) la colegialidad puede surgir desde un proceso de colaboración y la investigación/evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso".

Hace unas semanas aconsejaba a los profesores de un instituto, empeñados en realizar un proyecto de acción tutorial minoritario, que recortasen la ambición del proyecto y que hiciesen al Claustro la propuesta de un proyecto que pudiera ser asumido por la mayoría de los profesores. La potencia del proyecto sería mayor y probablemente se reducirían las resistencias al cambio...

Creo que el camino de la innovación efectiva se halla hoy expedito en esta dirección.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

COLLIER, A.T. (1978): "Liderazgo empresarial y sociedad creativa", en *Filosofía empresarial*, Harvard-Deusto, nº 17.

ELLIOTT, J. (1978); "What es action research in schoolls?" en *Journal of Curriculum Studies*, 10, 4.

ELLIOTT, J. (1983). "Action research. Normas para la autoevaluación en los colegios", Cambridge Institute of Education, Multicopiado.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986): "La economía, el Estado y la escuela", en *Educación y Sociedad*, nº 5.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of Educational change*, Teachers College Press, Nueva York.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Ed. Anaya, Madrid.
- HOLLY, P. (1986): "Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación", Symposium sobre innovación educativa, Murcia.
- LIEBERMAN (1982): Citada por HOLLY, P. en el artículo anteriormente reseñado.
- LITTLE, J. W. (1982): "Norms of collegiality and experimentation", en *American Educational Research Journal*, 19, 3.
- MOONEY, J. y REILEY, C. A. (1979). *The principles of organization*, Harper and Row Publishers.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*, Ed. Anaya, Madrid.
- OWENS, R. G. (1983): *La escuela como organización*, Ed. Santillana, Madrid.
- PURKEY, S. y SMITH, M: (1985): School reform: the district policy implantation effective schools literature", en *The Elementary School Journal*, 85, 3.
- QUINTANILLA, M. A. (1978): "El estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación", en *Epistemología y Educación*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- SANCHO, J. M. (1986): *Entre pasillos y clases*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Barcelona. Inédito. (Primer Premio de Investigación, 1987. CIDE, Madrid).
- SCHON, D. A. (1971): *Beyond the Stable State*, Temple Smith, Londres.
- SIMONS, H. (1983): *El proceso de evaluación en las escuelas*, University of Londres, Institute of Education. No publicado.
- SPIRAK, M. (1973): "Archetypal place", en *Architectural Forum*, 140.
- STEELE, F. J. (1973): " *Physical settings and organizational development*" Addison-Wesley, Reading, Mass.
- STOURDZE, I. (1973): *Organisation-Antiorganisation*, Ed. Reperes, Mame, París.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Ed. Morata, Madrid.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo del curriculum*, Ed. Narcea, Madrid.

(Publicado en *Investigación en la Escuela*. nº 2. 1987).

## 8. LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA Y EN EL CENTRO

En los bellos y verdes campos de la Universidad de East Anglia (Norwich), los alumnos de Lawrence Stenhouse, con ocasión de su muerte (1982), plantaron un pequeño árbol, en cuyo pie figura una placa con el siguiente pensamiento: "*It is the teachers who, in the end, will change the world of the school by understanding it*".

### 1. En el umbral

El guión que une la traducción castellana de la expresión inglesa *action research*, acuñada por Kurt Lewin en 1946, es un símbolo del puente conceptual entre dos realidades educativas, tradicionalmente separadas por el vacío o por débiles y peligrosos pasadizos. Los investigadores de la educación, en una orilla, se han acercado a las aulas desde la posición de teóricos, preocupados por la explicación de la realidad y por la formulación de teorías sobre la enseñanza y sobre la escuela. En la otra orilla, los profesores se han dedicado a resolver los problemas de la acción, utilizando sus propias intuiciones y la aplicación de las teorías elaboradas por los expertos.

Los investigadores disfrutan de tiempo para realizar una tarea que parte de la inquietud intelectual más que de las necesidades de comprender y de cambiar las entrañas de la actividad educativa. Los actores se hallan aprisionados por las paredes de un horario cargado y poco flexible. Los actores viven unos problemas y los *investigadores* trabajan en la indagación de cuestiones frecuentemente alejadas de las fuertes y apremiantes urgencias de la acción. Los profesores tienen tiempo para atender la planificación y el desarrollo de la tarea pero cuando quieren profundizar en la comprensión de su actividad o resolver los problemas derivados de ella, han de acudir a las fuentes teóricas que están en lugares diferentes a las aulas. Jack Sanger apunta atinadamente, a mi juicio:

"La principal diferencia entre profesor e investigador está en el tiempo disponible (no en las exigencias intelectuales). El profesor se pasa el día enseñando y corrigiendo. La investigación posibilita a los protagonistas retirarse a reflexionar". (Sanger, 1983).

Los investigadores eligen habitualmente métodos experimentales que, mediante el control de variables, pretenden explicar las relaciones causales y las correlaciones existentes entre las mismas. La secuencia lógica de la exploración científica pasa por la formulación de hipótesis, la utilización de muestras estadísticamente representativas, el control de las variables dependientes e independientes en situaciones de *laboratorio* (no en escenarios naturales), la cuantificación de los datos, el análisis de la significación estadística y por la generalización de los resultados. Las situaciones y los acontecimientos no son considerados como únicos, lo que significa que pueden repetirse y replicarse.

Pocas veces aprovechan los profesores los resultados de esa investigación para comprender y mejorar su práctica profesional. En primer lugar porque cada contexto es único, el acontecer es impredecible y la acción está cargada de valores. En segundo lugar porque difícilmente pueden encontrar los profesores respuestas a sus preocupaciones en un tipo de investigación alejado de la realidad y, en tercer lugar, porque la diseminación de los resultados es lenta, compleja y casi siempre está presentada en términos críticos.

"Los académicos son observadores del mundo; los profesores, son actores en él. Los profesores toman decisiones y buscan entre muchas cuál es la más correcta. Algunas veces, las evidencias descubiertas están publicadas con el fin de que los profesores puedan aplicarlas en las aulas, pero otras tienen que obtener ellos mismos su propia evidencia para cada clase porque puede ser única y la solución de un profesor no es apropiada para otros" (Bassey, 1986).

La investigación-acción permite al profesor convertirse en un explorador del sentido de su propia actividad profesional, de modo que salva el vacío entre los prácticos y los teóricos, los actores y los investigadores.

Stenhouse (1984) dice con clarividencia que la investigación que se realiza *sobre* los profesores no tiene gran capacidad para mejorar su práctica. Sí la tiene, sin embargo, la investigación realizada *por* los profesores sobre su propia actividad.

Bien es cierto que una concepción del curriculum asentada en la transmisión de saberes, en la que el profesor es un simple ejecutor de las *prescripciones legales* (surgidas de la Administración), de las *prescripciones técnicas* (presentadas en los libros de texto) o de las *prescripciones ambientales* (impuestas por el contexto social e institucional), no exige del profesor una actitud, un saber o un quehacer asentado en la indagación.

La formación de ese profesional descansa sobre la *racionalidad técnica o instrumental* (Pérez Gómez, 1987), en la que se concibe la acción del profesor como una actividad técnica basada en la transmisión de los conocimientos. La hipótesis clave es que la enseñanza causa el aprendizaje. Esta concepción descarga a la acción de intenciones, de ideología, de creencias y de valores. La enseñanza es una tecnología o un modo de acción instrumental.

Una concepción curricular basada en la *racionalidad práctica*, centra el punto de mira en la investigación, en el pensamiento práctico y convierte al profesor en un explorador de su propia actividad, en un facilitador del aprendizaje y en un permanente crítico de los procesos y de los resultados de la acción. La enseñanza es un proceso cargado de impredecibilidad, de valores, de incertidumbre. En esa línea se encuentran los autores que consideran la enseñanza como un modo de acción comunicativo y no de acción instrumental. Las teorías no son suficientes para explicar y encauzar la acción del profesor porque, al ser generales, no pueden adaptarse a contextos absolutamente diferenciados. (Levine y White, 1986).

## 2. Aproximación conceptual

La investigación-acción fue utilizada por Kurt Lewin, en los años de postguerra, como una forma de exploración de realidades sociales (igualdad de oportunidades para la obtención de empleo, análisis de las causas de los prejuicios en los niños, estudio de los grupos callejeros, etc.) sobre las que deseaba intervenir para mejorar la acción. Las ideas básicas de Lewin se asentaban sobre la comprensión y la mejora de los procesos grupales.

En el Reino Unido y en Australia ha cobrado vigor en los años setenta esta metodología (imbuida de planteamientos ideológicos y de actitudes aperturistas hacia los procesos educativos) que hoy se abre camino entre nosotros, con el peligro de las modas pedagógicas y con el atractivo de sus virtualidades para el desarrollo de la profesionalidad del docente y para la mejora de la calidad de la educación.

+ Podríamos considerar la investigación-acción *como un método* para indagar sistemáticamente las consecuencias de intentar un cambio de relaciones sociales en los contextos de instituciones y sistemas (Adelman, 1985). Se trata de un método de indagación sistemática sobre la actividad educativa (en el Centro o en el aula), transido por la teleología de la mejora de la misma.

+ La investigación-acción supone *una actitud o disposición* para examinar con sentido crítico y de forma sistemática la propia actividad. No es, pues, la simple observación y el análisis rutinario que todos, inevitablemente,

mantenemos respecto a la acción. Tampoco es investigación-acción, el examen crítico sobre la actividad de los otros, sino que encierra un planteamiento auto-analítico y autorreferencial. Sin esa actitud no sería fácil poner en marcha mecanismos de apertura hacia la autocomprensión y la automejora.

+ La investigación-acción es un *estudio sistemático* de una situación social (en este caso educativa) que tiene por fin mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliott, 1986). El estudio encierra una concepción teórica que se vincula a la valoración de la calidad. Esa indagación se arraiga, pues, en procesos grupales, de carácter social con posibilidad y necesidad de perfeccionamiento. La mejora pasa por la comprensión en profundidad de la acción y por la voluntad de cambiarla.

Utilizando las palabras de dos autores que han profundizado últimamente en la teoría y la práctica de la investigación-acción, concretaremos:

"La investigación-acción es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar". (Carr y Kemmis, 1988).

El método de investigación-acción descansa sobre presupuestos de carácter cualitativo. Parte de diseños emergentes, del estudio en escenarios naturales (el Centro o el aula), del análisis cualitativo de los datos, de enfoques holísticos de la realidad, etc.

Si tuviéramos que estudiar los movimientos de las bolas del billar sobre el tapete de la mesa de juego, utilizaríamos un metro para conocer las distancias o un dinamómetro para medir la fuerza. Pero no es posible conocer con ese tipo de instrumentos por qué motivos están jugando y se están comunicando las personas que rodean la mesa. La complejidad de los fenómenos sociales y, especialmente, de los procesos educativos, exige métodos de exploración de carácter cualitativo. Si un centímetro cuadrado de piel nos hace diferentes a través de las huellas dactilares a millones de individuos, qué no sucederá con el complejísimo entramado de relaciones y de valores que se halla presente en la educación.

La finalidad intrínseca del proceso de indagación que se efectúa por los participantes sobre la acción en curso, tiene varias facetas, algunas de las cuales se interrelacionan y complementan. A saber:

+ *Aumentar el conocimiento*, la comprensión profunda de una realidad contextualizada, singular pues, y algunas veces problemática. La investigación-acción produce nueva teoría o permite reformular las teorías previas. No se trata

solamente de solucionar problemas que aparecen en el curso de la acción, sino de comprender el profundo significado de la actividad *desde una teoría crítica*.

+ *Mejorar la actividad*, a través del análisis y de la reflexión sistemática. No es sólo un análisis que se cierra sobre sí mismo en un círculo teórico retroalimentado. La finalidad sustancial es mejorar la calidad de la acción, cambiar y transformar aquello que la esté frenando o empobreciendo, etc. Se trata de un método a través del cual las comunidades escolares puedan mejorar no sólo aquello que hacen sino la comprensión de lo que hacen. (Kemmis y McTaggart, 1988).

"En la investigación-acción buscamos cambios en tres aspectos diferentes del trabajo individual y de la cultura de grupo: cambios en la utilización del lenguaje y los discursos (el modo real en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo); cambios en las actividades y las prácticas (en aquello que hace realmente la gente en su trabajo y su aprendizaje); y cambios en las relaciones y la organización sociales, en el modo en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y organizan sus relaciones en las instituciones educativas para compartir los principios y prácticas de la administración educativa con la enseñanza y el aprendizaje" (Kemmis y McTaggart, 1988).

+ *Interpretar lo que está sucediendo desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación o problema*. Los significados subjetivos atribuidos por los sujetos a los acontecimientos nacen de la comprensión de la situación, de sus intenciones, expectativas y metas, de sus opciones y decisiones que no sólo configuran la acción sino que le dan sentido, y del conocimiento de las normas, principios y valores del contexto.

La investigación-acción lleva en su entraña una dimensión social y ética. Supone una actitud ante la profesión, que se intenta mejorar a través de la reflexión sistemática y rigurosa de la práctica. Son los protagonistas de la actividad quienes participan en el análisis y los que generan una comprensión dinámica que permite su transformación. Los alumnos piensan y hablan entre sí de lo que hacen los profesores en clase y los directivos en el Centro. Los profesores, a su vez, hablan en sus reuniones y en sus cursos de lo que necesitan los alumnos, pero lo que no es nada frecuente es que ambos compartan la reflexión y la discusión sobre la actividad educativa.

En realidad, los alumnos y profesores comparten los acontecimientos, pero no la experiencia, que supone atribución de significados. Los mundos internos de unos y otros permanecen inconexos, salvo en momentos y situaciones breves y superficiales.

La mejora de la profesionalidad de los docentes, el análisis de la calidad de los fenómenos educativos desde procesos tan diferentes como la evaluación,

el assessment y la accountability, la posibilidad de transformación profunda de la realidad educativa, no pasa por la imposición de la ley, por la generalización de las modas ni por la proliferación de los cursos, sino por el compromiso de los protagonistas en una reflexión crítica y compartida.

En esta línea se mueven Kemmis y McTaggart (1988) cuando definen la investigación-acción haciendo referencia a sus posibilidades de mejorar la justicia de las prácticas educativas:

"La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad de y la justicia de sus prácticas educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar".

Se ha subrayado en varias ocasiones el carácter compartido de los procesos de investigación-acción, lo que supone la superación de la concepción individualista del ejercicio profesional y una exigencia de construcción del pensamiento y de la transformación de la realidad educativa. En otro lugar (Santos Guerra, 1987) planteamos la necesidad de utilizar la investigación-acción a situaciones más amplias que el aula, ya que si se exclusivizase al ámbito de la clase, perdería las posibilidades de tratamiento colegiado más amplio. En efecto, el Centro puede ser considerado como la unidad funcional de análisis y de transformación

Para Lewin la investigación-acción es una actividad de grupo desde la que se aborda la espiral del proceso que se articula en cuatro fases (no estancas y estáticas sino interrelacionadas y dinámicas): **planificación, acción, observación y reflexión**. Esta espiral que tiene sucesivos procesos no se realiza de forma individualista, ya que es esencial la dinámica crítica del grupo, tanto para la comprensión como para el cambio.

La reflexión compartida es una condición para la eficacia del proceso pero, en este caso, es una exigencia interna del mismo ya que desde la experiencia de los protagonistas de la acción (que comparten significado) puede construirse el conocimiento común.

"Está fuera de toda discusión el que la gente debe darse cuenta de la importancia de establecer comunicación basándose en una experiencia compartida" (Edwards y Mercer, 1988).

### 3. Aproximación metodológica

Vamos a plantear algunas sugerencias sobre el modo de llevar a cabo un proceso de investigación-acción, aunque hemos de aclarar que no existe una sola forma de llevarla a la práctica y que el establecer unas pautas de acción metodológica puede cerrar el camino a la imaginación (Hull, 1983) y a las características de cada contexto y situación. Estas sugerencias son, pues, meros hitos referenciales.

#### 3.1 La preocupación temática

La investigación-acción suele surgir como fruto de una actitud vital y de una inquietud intelectual que formula interrogantes sobre la actividad. La preocupación temática sirve para catapultar la iniciativa y para poner en marcha el proceso.

La preocupación temática es una idea que se va a poner en acción sobre la realidad. Puede ser una cuestión problemática, una pregunta insistente, un conflicto sin resolver, un aspecto mejorable o modificable de la práctica, etc. Hopkins (1985) dice que es conveniente centrar la atención en preguntas como: ¿Qué pasa en este momento en el aula?, ¿en qué sentido esta situación es un problema?, ¿cómo puedo actuar para resolverlo?, ¿me gustaría cambiar esta situación?, ¿tengo una idea y me gustaría llevarla a la práctica?, ¿cómo puede ser probada o aplicada?, etc.

Es una excelente actitud y una buena actividad el formular preguntas sobre aquello que se hace, cuestionarse la acción y el por qué de la misma. Las preocupaciones temáticas pueden aparecer en la mente y en la vida del profesor por diferentes caminos:

*a. Ante la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que entiende el profesor que debería ser.* Las teorías no coinciden con la realidad, no la explican plenamente, no dan respuestas a los problemas. Aparecen entonces preguntas: ¿Cómo se puede explicar lo que está sucediendo si no responde a lo previsible?, ¿por qué es diferente mi teoría a mi práctica?, ¿por qué no se ajustan las teorías a las realidades?, etc.

*b. Ante la diferencia entre la percepción del profesor y de los alumnos.* Los profesores tienen visiones diferentes que sus alumnos respecto a la misma realidad. El profesor cree que su clase es interesante, que la evaluación es rigurosa, que el ambiente es relajado... Pero no siempre los alumnos tienen la misma percepción. O probablemente, no sepa qué piensan los alumnos. De ahí surge un aluvión de interrogantes: ¿Coincide mi visión de la práctica con la de mis

alumnos?, ¿qué características tienen los alumnos que discrepan de la visión del profesor?, ¿en qué aspectos coincidimos y en cuáles no?, ¿podemos mejorar conjuntamente la práctica?, etc.

c. *Ante la experiencia vivida como incertidumbre y ambivalencia y no como una inercia cargada de falsos presupuestos y certezas.* Una forma ingenua de vivir la profesión hace que se mantengan inamovibles los presupuestos sobre los que descansa la intención y la acción. Una forma crítica de plantear la actividad y sus finalidades, conduce a la formulación de innumerables preguntas: ¿Es la escuela un elemento generador de mayores desigualdades?, ¿es un elemento reproductor del sistema?, ¿existe en el aula un modelo de control y de opresión?, ¿es ésta la mejor forma de negociar las normas en el aula?, ¿se puede conseguir mejorar resultados con otro método?, ¿esta forma de plantear la evaluación produce efectos secundarios negativos?, etc.

d. *Ante las lecturas especializadas e incisivas referidas a la práctica.* El pensamiento de algunos autores y una forma crítica de enfocar las lecturas puede llevar a plantearse interrogantes sobre la actividad: ¿Sucede en mi aula lo que plantea el autor?, ¿si se enfocase de otra forma la actividad, se llegaría a los mismos resultados?, ¿es ésta una explicación coherente de lo que sucede en mi Centro?...

e. *Ante intercambios y contraste de experiencias del mismo o de distintos Centros.* El análisis compartido de diversas experiencias de aprendizaje, hace que surjan cuestiones que ponen en entredicho el sentido de la propia acción: ¿Por qué en mi aula no sucede (o sucede) lo mismo?, ¿qué ocurriría si plantease esa forma de actuar a mis alumnos?, ¿qué es lo que obstaculiza o hace fracasar esa misma iniciativa en mi clase?, ¿provoco yo así el aprendizaje por comprensión?, etc.

f. *Ante los problemas o conflictos que existen en el aula o en el Centro durante un tiempo relevante.* Cuando existen problemas, casi de forma inevitable surge el deseo de comprenderlos y de solucionarlos. Muchas veces se utilizan soluciones estereotipadas, adaptadas de otros contextos o como fruto de la intuición, de la impaciencia o del azar. Una solución razonada y rigurosa pasa por la respuesta a preguntas sobre el problema y su solución: ¿Por qué sucede esto precisamente ahora?, ¿cuáles son las causas de este problema?, ¿les pasa lo mismo a otros profesores del mismo Centro?, ¿qué solución remedia el problema en profundidad?, etc.

g. *Ante procedimientos artificiales que barajan críticamente los elementos de la acción educativa.* Usando una **tabla de invención** con categorías diferentes y cruzando sus diversos elementos, directamente o a través de contenidos diversos, se obtienen preguntas que pueden ser objeto de investigación-acción. Kemmis y McTaggart (1988) se refieren a la obra *College Curricula and*

*Student Protest*, de Joseph Schwab (1969), en la que hace referencia a cuatro categorías básicas que serían tratadas mediante un cuadro de doble entrada:

	Enseñantes	Estudiantes	Tema	Entorno
Enseñantes				
Estudiante				
Tema de estudio				
Entorno				

En el cruce de las diversas categorías aparecen cuestiones muy diversas: ¿Qué piensan los profesores respecto a la comunicación con los estudiantes?, ¿cómo valoran los estudiantes la forma de evaluar de los profesores?, ¿qué piensan los estudiantes o los profesores de la actualidad/interés/importancia de los temas de estudio?, etc.

Para evaluar la utilidad, viabilidad, importancia y oportunidad de la preocupación temática podemos utilizar algunos criterios: ¿Ha surgido de la realidad y de sus exigencias?, ¿ha partido de la necesidad de los profesores o de los alumnos?, ¿qué grado de aplicabilidad tiene y a qué plazo puede conseguirse?, ¿qué potencialidad tiene para cambiar la realidad?, ¿está al alcance del investigador?, ¿está planteado sobre cuestiones que son modificables, mejorables?, etc.

Al formular la preocupación temática nos encontramos con la vertiente lingüística que ha de ser compartida por las personas que están inmersas en el mismo escenario y en el curso de la acción. La formulación de la preocupación temática ha de ser un principio de entendimiento y no una vereda de confusión.

"La identificación de un problema es un proceso reflexivo mediante el cual intelectivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover" (Schon, 1983).

No es imprescindible tener una preocupación temática para iniciar el proceso de investigación-acción. Se puede adentrar el profesor en una ambiciosa dinámica de indagación arraigada en el planteamiento genérico sobre lo que está sucediendo en el aula o en el Centro.

### 3.2 El plan de acción

Este tipo de investigación combina el rigor con la improvisación, la planificación precisa con el carácter emergente de los procesos. El diseño del trabajo no se aplicará rígidamente, pero el investigador sabrá con claridad cuándo, cómo, dónde y por qué desea obtener los datos que expliquen lo que sucede en el aula o en el Centro. Al mismo tiempo, el investigador ha de ser sensible a las exigencias de la realidad que, con seguridad, impondrán cambios sobre el plan previsto. La acomodación al medio no elimina la intención y el proyecto.

La planificación supone un ejercicio intenso de reflexión. En ella se establecen las bases del proyecto en acción, se fundamenta la naturaleza de los fines, se marcan las pautas del proceso, se establecen los tiempos, se explicitan las concepciones sobre el método y se fijan las etapas que va a recorrer el mismo.

"El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia adelante. Debe reconocer que toda la acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles. La acción prescrita por el plan debe estar críticamente informada en dos sentidos. En primer lugar, tiene que tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas, de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias, y hacerlo más sabia y prudentemente" (Kemmis y McTaggart, 1988).

John Elliott (1983), siguiendo a Lewin, habla de diferentes fases para la construcción del modelo: Identificación de una idea general, exploración, planificación general, desarrollo del primer paso de la acción, puesta en marcha del primer paso de la acción, evaluación, y revisión del plan general. Estas fases integran un ciclo, al que seguirá otro con la misma secuencia en sus fases parciales. La planificación general habría de tener en cuenta:

+ Descripción revisada de la *idea general*, que aquí venimos denominando *preocupación temática*. Después de formular la idea general, se realiza una tarea de exploración que facilita su comprensión más clara y profunda.

+ Descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación y las acciones que se han de emprender para conseguirlo.

+ Afirmación de las negociaciones ya emprendidas o que tendrán que emprenderse con otros antes de seguir con las medidas pensadas. Los procesos de negociación son decisivos en este tipo de investigación. Los participantes deben conocer qué es lo que se va a realizar, por qué y para qué, cómo se va a poner en marcha, que repercusiones tendrá para todos, etc.

+ Descripción de los recursos necesarios. Recursos que pueden ser personales (profesores, alumnos, padres, etc.), materiales (aulas, instrumentos, etc.).

+ Descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y la disponibilidad de la misma. Hay que salvar el anonimato de las personas y garantizar el control de la información.

+ Descripción de las técnicas que se van a usar para obtener los datos y explorar los efectos tanto deseados como no deseados de la actividad en curso.

+ Planificación temporal que permita tener referencias respecto a la duración del proceso en sus diferentes fases.

La negociación inicial sitúa a los participantes en una clara y voluntaria situación participativa. Ahora bien, ha de tenerse en cuenta la negociación interactiva, que va teniendo lugar a medida que avanza la investigación y que va imponiendo nuevas exigencias según la marcha del proceso.

El carácter emergente de la investigación-acción exige flexibilidad en los tiempos, en los planteamientos, en la utilización de técnicas y en los contenidos de la misma indagación.

### 3.3 Los métodos de exploración

La investigación-acción se basa en la exploración de la realidad a través de métodos de carácter etnográfico que permitan comprender la entraña de la acción educativa. Describiremos brevemente *los más utilizados (no todos los posibles, por supuesto)*.

#### **+ Contemplar la realidad: la observación participante**

Observar no es sólo mirar, es, sobre todo, buscar. Esa búsqueda requiere un principio organizador de la exploración y un principio teórico que permita ir dando significado a los datos.

"Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador" (De Ketele, 1984).

El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización posterior. No se puede observar todo a la vez, pero poco sentido tiene observar una frase aislada, un gesto desgajado del tronco de la acción.

La observación tiene la ventaja de evitar el doble significado que supone la entrevista y de salvar la discrepancia entre lo que piensa/dice, dice/hace el informante.

Hablamos de un observador participante porque es el que goza de una posición más ventajosa, ya que por ser observador se halla distanciado de la acción y por ser participante tiene las claves del significado en ese contexto.

Se trata de una observación que se lleva a cabo durante un período largo de tiempo, sin la utilización de plantillas que encorseten la atención, que descontextualicen los datos, que impidan la percepción de lo impredecible.

Walker y Adelman (1975), en su obra *A guide to classroom observation* aconsejan dónde debe situarse el observador en el aula, cómo debe hacer el registro, etc. Importa, sobre todo, saber qué es lo más pertinente para comprender los fenómenos que se desean conocer. La observación ha de centrarse en lo que los antropólogos denominan *situaciones*: patrones de comportamiento que se repiten en un lugar y en un tiempo dado y que se pueden contextualizar y explicar a través de sus causas, de su naturaleza y de sus efectos.

Para la observación de la realidad se puede utilizar el vídeo o/y la fotografía, que exigen un tratamiento especial, no sólo desde el punto de vista técnico sino desde la perspectiva interpretativa. En un interesante trabajo titulado "¿Dicen la verdad las fotografías?", Becker (1978) se pregunta hasta qué punto son éstas un reflejo fiel de la realidad.

### **+ Interrogar a los participantes: la entrevista**

Las entrevistas son tratadas como fuentes de información general. Se les pide a los profesores, (o a los alumnos o a los padres) que hablen en nombre de personas distintas a ellos, que interpreten la realidad.

Los interesados conocen el contexto etnográfico y dominan los entresijos del significado de las relaciones y de las acciones que se producen en el escenario natural.

Las entrevistas se realizan (tanto a individuos como a grupos) mediante muestreo cualitativo, en el que no importa tanto el número de sujetos cuanto la calidad y la riqueza de la información que pueden brindar. Se trata de entrevistas

tas de carácter semiestructurado, en las que se huye de la conducción hacia las respuestas cerradas y del carácter excesivamente abierto que las convierta en una conversación simétrica respecto al entrevistado. A la entrevista puede llevarse un caudal previo de datos que sirva de catalizador de nuevas informaciones o de explicaciones más rigurosas y que generalmente ha podido ser recogido a partir de la observación previa.

Los sujetos han de tener libertad real para ser informantes y han de gozar de garantías sobre su anonimato. Cuando se graba la entrevista, ha de solicitarse la anuencia de los entrevistados y ha de aclararse qué es lo que se hará con las cintas una vez finalizada la investigación.

### **+ Analizar las producciones: análisis de documentos**

Los materiales escritos pueden considerarse "instrumentos cuasi-observacionales". En un aula o en un Centro existen muchos documentos que pueden hablarnos de la realidad o que, más bien, constituyen una parte relevante de la realidad misma.

De los documentos no sólo nos importa el contenido sino la forma y, también, los procesos de elaboración, difusión y uso de los mismos. Hay documentos en un Centro que sólo conoce la Dirección y que solamente son utilizados en caso de conflicto...

Los documentos pueden ser oficiales, pero también hay escritos que tienen carácter informal (producciones voluntarias de los alumnos, graffiti en las paredes, puertas y pupitres, etc.). El investigador puede solicitar documentos especialmente elaborados a su requerimiento para el desarrollo de la indagación. Y puede contar también con escritos de otras personas sobre el aula o el Centro en cuestión.

El contenido de los mismos, su proyección sobre la práctica, su conocimiento por el grupo, su libertad de circulación, etc. ofrecen al investigador un campo rico de significados.

### **+ Vivir la realidad: el diario del investigador**

El diario del investigador no sólo recoge aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en que se desarrolla, "*debería contener anotaciones personales de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones*" (Kemmis y otros, 1981).

Una cosa son las notas de campo, en las que el investigador recoge lo que considera relevante respecto a la acción, a la relaciones entre las personas, a la *conversación* de éstas con los objetos, y otra es diario del investigador que trata de recoger sus impresiones respecto al proceso y los avatares de la indagación. Un diario debería informar sobre las transformaciones que se van produciendo en el profesional que lo realiza como investigador (es decir, informar sobre el perfeccionamiento personal/profesional).

Peter Woods señala las diferencias entre diario del evaluador y las notas de campo que, *mutatis mutandis*, nosotros aplicamos a los procesos de investigación-acción:

"El diario del evaluador se diferencia de las notas de campo de la observación y de los registros de entrevistas, en que vigila la propia implicación del evaluador con total honestidad, con todas las virtudes y todos los defectos, y sin el pensamiento de entregarlo a los demás. Así, puede incluir detalles acerca de cómo se había concebido inicialmente la evaluación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal; los intentos por acometer la evaluación; los problemas implícitos en la negociación de acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la evaluación se relaciona con el resto de la vida del evaluador, etc. Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo". (Woods, 1987).

Los diarios de investigación tienen una función de validación ya que ayudan a conocer quién es el evaluador. Davies (1982) considera necesarios algunos datos biográficos para comprender mejor la naturaleza del informe y de las conclusiones.

El diario debe redactarse con fidelidad temporal. Dejar la tarea de escribir para *tiempos mejores* desvirtúa la naturaleza de este instrumento de trabajo. La fragilidad de la memoria, el sesgo que el tiempo impone en la interpretación de la realidad para que se adecúe a nuestras expectativas sobre ella, la fugacidad de algunos hechos, etc. amenazan la validez del diario cuando se posterga excesivamente la transcripción.

#### 4. El tratamiento de los datos

Los procesos de recogida de datos y de interpretación de los mismos, no están separados por una barrera temporal consistente. Mientras se observa ya se formulan interpretaciones y cuando se triangula, por ejemplo, es probable que aparezca la necesidad de una nueva aproximación al campo para indagar sobre aspectos que requieren una profundización decodificadora.

Es probable que la asfixia de los datos recogidos (múltiples, heterogéneos, a veces contradictorios...) haga difícil su manejo y la reflexión rigurosa, sistemática y coherente que permita entender la realidad como un todo multifacético.

Una de las técnicas que se utiliza de forma relevante en la investigación en el momento de profundizar en el análisis de los datos es el *proceso de triangulación*.

Los alumnos, los profesores, el propio investigador han podido elaborar un informe sobre aquellos datos que han recogido en las entrevistas, los cuestionarios, las observaciones, etc. (o como simples testigos y actores de la acción. Puede el investigador celebrar entrevistas con los participantes: profesor-investigador, alumno-investigador, etc. Y después puede celebrar sesiones tripartitas profesor-investigador-alumno, profesor-padre-investigador, etc.

También podemos referirnos a una triangulación metodológica, cuando contrastamos la información recibida a través de tres técnicas : entrevista-cuestionario-observación, diario-entrevista-observación, etc. Se entiende por triangulación, según la definición clásica de Denzin (1978) "*la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno*". En la dialéctica permanente que se establece entre el dato y la interpretación, el proceso de triangulación (de métodos, de tiempos, de personas, etc.) ocupa un lugar preferente.

"Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de las casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en Ciencias Sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las posibilidades de exactitud". (Woods, 1987).

En efecto, la contrastación de los datos encierra una forma de confiabilidad y de depuración. La triangulación aminora el sesgo y facilita la profundización en el análisis. Algunos autores llaman a la triangulación de personas validez cara a cara (*face validity*).

"Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la acción (Glaser y Strauss, 1967) y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador". (Goetz y Lecompte, 1988).

El investigador no deberá temer las manifestaciones contrarias e, incluso, contradictorias de los distintos participantes en la acción del aula y del Centro

escolar. Los *hechos negativos*, lejos de amenazar la credibilidad, acercan a una realidad casi siempre compleja y, cargada de valores y, por consiguiente, multifacética. Las discrepancias permiten y, aún más, facilitan la discusión entre los participantes.

"Es deseable entablar discusiones sobre puntos de desacuerdo entre varias partes implicadas, preferiblemente bajo mediación de una parte neutral". (Elliott, 1980).

Una vez realizada la triangulación, el investigador deberá elaborar un nuevo informe, a la luz de los resultados de la exploración y, si fuera preciso, con la ayuda de una nueva indagación en el campo si es que en el proceso este retorno se hubiera hecho necesario. De todos modos, el investigador ha de resistir la tentación que algunas veces se presenta, de no querer abandonar nunca el campo, sea porque se haya implicado en el proceso, sea porque caiga en el *síndrome de los otros datos* (los datos clave todavía no están recogidos, están en otro lugar, sucederán en otro momento). La espiral de la comprensión no se termina, pero el investigador ha de llegar a un punto en que ponga fin a la indagación que está realizando.

Este informe necesita por parte del investigador de unos procesos de análisis apoyados en métodos y teorías que facilitarán una mayor profundidad y riqueza en los informes. De ahí que sea conveniente que el investigador sea un conocedor del mundo educativo; en definitiva, un especialista en educación. El rastreo del significado a través de los datos requiere un avezado proceso de interpretación, extrayendo categorías, conceptos, modelos y teorías que no aparecen en la capa superficial de los hechos que acontecen en el aula o en el Centro escolar.

## 5. La redacción de informes y la retroalimentación

Un mal informe invalida (o, por lo menos, empobrece) un buen proceso de investigación. Sin llegar a decir, con Taylor y Bogdan (1986) que "*si no se ha escrito, no sucedió nunca*", sí afirmaremos que el informe escrito encierra toda la potencia de la reflexión práctica.

El investigador ha de ser claro y preciso en el informe. Para ello ha de buscar un lenguaje asequible, como el que emplean las personas que han explicado cuál es su visión de la realidad. Un lenguaje arcano, críptico, cargado de expresiones técnicas/científicas, hace el trabajo inasequible a la comprensión de muchos lectores y, probablemente, de sus más directos destinatarios, los profesores y alumnos de la escuela. La pretendida científicidad que se quiere hacer

surgir de los tecnicismos lingüísticos oculta muchas veces la verdadera riqueza del discurso y, más que para desvelar, sirve para velar la realidad y sus múltiples significados.

"Al explicar lo que está ocurriendo, la investigación en la acción cuenta una historia acerca del acontecimiento relacionándolo con un contexto de contingencias recíprocamente interdependientes. Las relaciones se ilustran con descripciones concretas y no con declaraciones formales que enuncien leyes causales o correlaciones estadísticas". (Elliott, 1980).

La redacción no ha de ser aburrida, difícil, árida, ininteligible para los destinatarios del informe, teniendo en cuenta que no son necesariamente expertos en materia educativa.

El rigor de las conclusiones estará basado en la precisión de la indagación. Por eso, las conclusiones han de venir avaladas por la descripción metodológica que ha precedido a su formulación. Las conclusiones no aparecen por generación espontánea en el marco del informe.

Cuando hablamos de conclusiones en la investigación-acción no nos referimos a las afirmaciones que se derivan del trabajo de forma matemática, al estilo de las conclusiones estadísticas que confirman o rechazan las hipótesis previas de los estudios experimentales.

En este tipo de investigación son los mismos lectores quienes formulan sus propias conclusiones, deduciendo las interpretaciones de la descripción de la realidad y de los comentarios que sobre ella hacen los protagonistas.

El informe no debe contener descalificaciones personales ni juicios de valor sobre la actuación y las intenciones de los protagonistas de la acción, sino la descripción y la interpretación de las situaciones contextualizadas en el Centro o en el aula.

Una vez analizado el informe por sus destinatarios, debe ser negociado con ellos, siguiendo los acuerdos iniciales y estableciendo un estudio compartido que abra paso a la toma de decisiones y a la mejora de la profesionalidad. Este mismo análisis se convertirá en una forma de autocrítica y de revisión, de suma utilidad para el cambio. La investigación-acción no sólo pone en condiciones de solucionar el problema de partida o de responder a la preocupación temática inicial, sino que sirve para elaborar nuevas teorías o reformulaciones teóricas que permiten ampliar los cauces de comprensión de la actividad educativa y aumentar el acervo de conocimientos sobre la escuela.

La toma de decisiones lleva a un nuevo proceso de investigación-acción, en el que se parte de la incorporación de aquellos hallazgos a los que se haya llegado en la fase anterior. La teoría y la práctica, la investigación y la acción trenzan un discurso que pretende comprender y transformar la realidad.

"La investigación-acción se asocia a menudo al lenguaje dialéctico puesto que el propio término se presenta como un macroconcepto que pretende articular y superar la oposición tradicional entre la investigación y la acción, entre los papeles de investigador y actor, entre su producto (la teoría y la práctica)". (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

La transformación que se pretende conseguir a través de la comprensión de la práctica puede afectar a un sólo individuo o a un grupo de personas. La dialéctica, una vez más, aparece como tensión entre individuos y estructuras que deben permanecer en una constante dinámica de cambio .

## 6. Las fuentes de la credibilidad

¿Cómo podemos saber que la investigación-acción que se ha desarrollado en un aula o en un Centro reúne los requisitos necesarios que garanticen el rigor y la credibilidad?

La obra de Guba (1981) es de referencia obligada en este punto. Plantea algunos indicadores que operan acumulativamente, es decir, mientras más existan y más intensamente funcionen, mayor será la validez de la investigación.

Guba habla del trabajo prolongado en el mismo lugar, del juicio crítico de expertos, de la separación periódica de la situación, de los procesos de triangulación, del establecimiento de pistas de reflexión, de la corroboración o coherencia estructural, de la recogida de material de adecuación referente, de la réplica paso a paso, etc.

El mismo autor apunta:

"Es dudoso que alguna vez surjan los criterios perfectos; hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento" . (Guba, 1981).

No es bueno, sin embargo, plantear los criterios de validez interna de la investigación-acción desde los mismos presupuestos de la investigación experimental. Cada modelo de investigación tiene sus peculiares exigencias. Lo que importa es ajustarse con rigor a ellas.

Por lo que respecta a la validez externa, a la posibilidad de generalizar los resultados de la investigación-acción, este tipo de procesos se plantea el rigor de la transferibilidad como una cuestión que ha de formularse el lector:

¿Hasta qué punto sucede en esta otra aula, en este otro Centro, lo que ha sido descubierto en el contexto de la investigación-acción?

La transferibilidad (Walker, 1980) es un proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación diferente/similar.

"La generalización en los estudios interpretativos... descansa en la asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector de generalizar personalmente a su propia situación, más que en la generalización de una investigación a la población más amplia que la muestra usada en un estudio particular". (McCutcheon, 1981).

Una parte considerable de la validez externa descansa, pues, en el análisis del lector (*readermade*), que una vez conocida la investigación y la realidad nueva por la que se pregunta, establece las conexiones oportunas. La similitud de contextos, el paralelismo epistemológico, la multiplicación de resultados previos coincidentes, etc. permitirán aumentar la intensidad y el rigor de la validez externa.

## 7. Las dificultades-acción

¿Por qué no se hace investigación-acción si su concepción teórica abre caminos eficaces de mejora en la formación inicial, en el ejercicio profesional y en el perfeccionamiento del profesorado? Veamos, someramente, algunas de las dificultades que, a nuestro juicio, paralizan los procesos de investigación-acción.

**+ Carencia de tiempo:** Los profesionales de la educación no disponen de tiempo para realizar una tarea tan compleja, tan larga y tan intensa como es la investigación-acción. ¿Cuándo puede realizar el profesor *de a pie* esta actividad si no es a través de tiempos extra, añadidos a los tiempos de clase, de corrección y de preparación de la tarea? Los tiempos dedicados a las funciones de planificación, acción y evaluación no dejan márgenes suficientes para dedicarse a esta indagación sistemática.

Lo urgente corta el paso a dimensiones importantes que podrían facilitar la comprensión y el cambio de los procesos educativos de los Centros y de las aulas. La urgencia de la marcha hace olvidar la necesidad constante de preguntarse por el sentido de los pasos, por la proporción del esfuerzo y por la adecuación de los ritmos.

+ **La falta de motivación de los profesionales:** ¿Por qué motivos podría un profesor dedicarse a este laborioso quehacer? Si se siente mal retribuido, injustamente tratado, poco valorado socialmente, de ninguna manera evaluado, escasamente atendido, etc., ¿por qué habría de añadir un esfuerzo suplementario a su tarea?

Aunque se considerase la investigación-acción como un elemento sustancial para acometer una labor de perfeccionamiento de los profesores en profundidad (Carr y Kemmis, 1988), ¿por qué habrían de comprometerse los profesores, voluntaria y entusiásticamente en una empresa en la que pocos más que ellos creen? Frente a esta concepción, se hace más atrayente por sus compensaciones meritocráticas, otro tipo de acción formativa de más discutible eficacia.

+ **El individualismo de la práctica profesional:** La formación inicial de los profesores ha estado asentada sobre el individualismo. Poco menos habría que decir de las características del contexto organizativo en el que ejerce la tarea profesional. El modo de acceder a los Centros, la asignación de las tareas y la realización de las mismas está basada muchas veces en una concepción individualista de la acción. Cada profesor en su aula, cada docente con su asignatura, cada Centro con sus alumnos...

La expresión "en mi aula no entra nadie" es un indicador de actitudes frecuentemente cerradas sobre el círculo de la actividad individualista.

+ **Confusión epistemológica y política:** Halsey (1972) dice que "*unir lo que normalmente ha sido concebido como separado, ha causado la confusión acerca de la naturaleza de la investigación-acción*". Una confusión creada en parte por el intento de unir procedimientos y papeles profesionales con distintas tradiciones, métodos, estilos e intereses.

La investigación-acción une teoría y práctica y crea *el problema de la relevancia*. Para evitar el problema de la relevancia, el investigador debe actuar en colaboración con los sujetos de la investigación, de manera que los problemas de los participantes se convertirán en los del investigador.

+ **Carencia de formación específica:** Cuando el profesor quiere y puede, se encuentran obstáculos asentados en la carencia de conocimientos y de medios técnicos para desarrollar un tipo de investigación que, de llevarse a cabo, tendría como característica fundamental la improvisación.

El profesor no es un especialista en la comprensión y dominio de situaciones de aprendizaje, ya que el eje estructurador de la formación ha sido la racionalidad técnica. El profesor posee un caudal de conocimientos que desea

transmitir, pero no goza de los instrumentos necesarios para convertir su actividad en un proceso investigador. El profesor ha aprendido a serlo de forma intuitiva, basándose en su larga actividad como alumno, en los *modelos de docentes* encarnados por sus profesores y en la presión que supone una forma determinada de entender la profesión en el ámbito circundante.

Mencionamos estas dificultades no para elaborar disculpas en las que podamos excusar nuestra pasividad o nuestro desinterés, sino para estudiar los caminos de la superación. Con las mismas dificultades sociales, institucionales y personales, dos profesores separados por el finísimo grosor de un tabique, animan procesos diametralmente opuestos. Asentado uno sobre la rutina y la comodidad de los patrones transmisores y transpasado el otro por la inquietud de la indagación permanente.

La teoría y la acción tejen el tapiz de la dinámica en las aulas. El profesor toma decisiones sobre la marcha, asumiendo, interpretando o formulando teorías. No puede pararse, no puede retirarse para madurar la decisión:

"Tengo que tomar decisiones y algunas de ellas tienen que ser asumidas ahora. No puedo decir: "Parar el mundo y dejarme fuera un momento, quiero pensar un poco más antes de decidirme". Me han dado tantas opiniones diferentes personas razonables que me he dado cuenta de que nunca puedo estar seguro de tomar la decisión correcta. Porque soy un actor en el mundo, tengo que decidir. Tengo que escoger en lo que creo y hacer más las consecuencias". (Bassey, 1986).

Esta reflexión invoca la necesidad de reflexionar rigurosamente en la acción, de asumir la autocrítica sistemática respecto a la bondad y conveniencia de las decisiones. En definitiva, el profesor plantea aquí la urgencia de integrar la investigación y la acción en aras de la comprensión y del cambio inteligente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADELMAN, C. (1985): "Who are you? Some problems of ethnographer culture shock", en BURGESS, R.G. *Field Methods in the Study of Education*. Falmer Press. Lewes.

BASSEY, M (1986): "Does Action Research Require Sophisticated Research Methods", en Hustler, D. et al. (1986): *Action Research in Classrooms and Schools*, Allen and Unwin. London.

BECKER, H.S. (1978): "¿Dicen la verdad las fotografías?", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación*, Ed. Morata. Madrid.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

- DAVIES, B. (1982): *Life in the Classroom and Playground*. Routledge and Kegan Paul. London.
- DENZIN, N.K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill Book Company. New York.
- DE KETELE, J.M. (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. E. Paidós/MEC. Madrid.
- ELLIOTT, J. (1980): Implications of Classroom Research for Professional Development, en HOYLE, D. et al. (1980): *World Yearbook of Education*. Professional Development of Teachers Kogan Page. London
- ELLIOTT, J. (1983): "Action-Research: Normas para la autoevaluación en los Colegios", en ELLIOTT, J. et al. (1986): *Investigación-acción en el aula*. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana. Valencia.
- ELLIOTT, J. et al. (1986): *Investigación-acción en el aula*. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana. Valencia.
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A. (1976): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine. Chicago.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid.
- GOYETE, G. Y LESSARD-HEBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Ed. Laertes. Barcelona.
- GUBA, E. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid.
- HALSEY, A. (1972): *Educational Priority*. Vol 1, HMSO. London. Citado en WINTER, R. (1987): *Action-Research and the Nature of Social Inquiry: Professional innovation and educational work*. Avebury. Aldershot.
- HOPKINS, D. (1985): *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press.
- HULL, CH. (1985): "¿Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?", en ELLIOTT, J. et al. (1986): *Investigación-acción en el aula*. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana. Valencia.
- KEMMIS, S. et al. (1981): *The action Research Planner*. Deakin University. Australia.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.
- LEVINE, R.A. Y WHITE, M.I. (1986): *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Ed. Aprendizaje Visor/MEC. Madrid.
- LEWIN, K. (1946): "Action Research and minority problems", en *Journal Of Social Issues*, 2.
- MCCUTCHEON, G. (1981): "The impact of the Insider", en NIXON, J. (Ed.): *A Teacher's Guide to Action Research*. Grant McIntyre.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987): "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado". Congreso Mundial Vasco. Bilbao.
- SANGER, J. (1983): El apoyo académico para la investigación del profesor: Un caso de responsabilidad atenuada. En ELLIOTT, J. (1986): *Investigación-acción en el aula*. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana. Valencia.

SANTOS GUERRA, M.A. (1987): Organización escolar e Investigación educativa. Revista *Investigación en la Escuela*. Nº 2. Sevilla.

SCHWAB, J.J. (1969): *College Curricula and Student Protest*. University of Chicago Press. Chicago.

SCHON, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books. New York.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos en educación*. Ed. Paidós. Madrid.

SCHON, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books. New York.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós/MEC. Madrid.

WALKER, R. Y ADELMAN, C. (1975): *A guide to Classroom observation*. Methuen and Co. Ltd. London.

WALKER, R. (1980): La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimientos. En DOCKRELL, W.B. Y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Ed. Narcea. Madrid.



## 9. PATOLOGIA GENERAL DE LA EVALUACION EDUCATIVA

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles, está recorrido por un proceso evaluador de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de término. En el buen entendido de que el proceso es circular, no meramente lineal, dinámico en su entraña.

La toma de decisiones, inicial o de proceso, nace de una valoración precisa y de un análisis del planteamiento, de la acción, del contexto y condiciones de la misma y -en su caso- de los resultados.

El el complejo mundo de la educación, por tantos motivos particular y cambiante, se realizan diversos procesos evaluadores del curriculum que están afectados de las patologías más diversas.

Cada uno de los desórdenes que afectan a ese proceso ( en el marco de referencia macrocurricular=sistema, mesocurricular=centro y microcurricular = aula) puede ser estudiado en sus signos, en sus síntomas y en su fisiopatología, es decir, en el mecanismo por el que se produce esa "enfermedad".

Hablamos de patología general porque nos interesa el estudio global que sienta las bases de cualquier posterior subdivisión analítica. Podríamos hablar también, sensu strictu, de patología social (término introducido por la escuela organicista) de la evaluación ya que se trata de desórdenes de procesos que afectan a colectivos y a relaciones entre individuos.

La evaluación puede ser manejada para servir los intereses del evaluador (tanto la de carácter funcional como la investigadora) ya que puede llamar "evaluación" a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considera oportunos y -desde luego- para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje.

El poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clasificar realidades...

La apariencia de rigor se convierte en una amenaza de perfiles contundentes. Los ribetes científicos disminuyen la capacidad de crítica y prestan un peligroso aval. Si entendemos/practicamos la evaluación como un proceso difícilmente contestable en su concepción, en su desarrollo, en su utilización, difi-

cilmente podrán ser discutidas las conclusiones: "Este alumno ha suspendido", "este Centro Escolar es malo", "esta experiencia educativa es excelente", "esta actividad tiene que desaparecer", "estas personas tienen que ser excluidas"...

Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones rigurosamente elaborados. Y así, una reforma puede considerarse "buena" porque aumenta el número de los conocimientos de los alumnos, un Centro puede etiquetarse como "estupendo" porque aprueba la selectividad un porcentaje alto de alumnos presentados y un alumno es considerado "excelente" porque ha contestado correctamente una prueba objetiva.

Más aún, de una evaluación superficial pueden nacer explicaciones explícitas que consagran una determinada realidad, estableciendo nexos causales gratuitos. "Este alumno suspende porque no estudia", "ese programa de renovación no funciona porque los profesores son incompetentes", "ese centro tiene eficacia educativa porque posee grandes instalaciones"...

La patología que afecta a la evaluación afecta a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc.

Algunas patologías lo son en cuanto hipertrofian un aspecto o dimensión que, planteado en su justa medida, sería positivo. Valorar los conocimientos, por ejemplo, no es un error, pero sí lo puede ser el valorar exclusivamente, obsesivamente los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos, etc.

Otras patologías se deben a la atrofia de funciones que son consustanciales con un estado de salud educativa. No se desarrolla, por ejemplo, un tipo de evaluación democrática (Stenhouse, John Elliot, McDonald) en la que, tanto el proceso de evaluación como el manejo de la información resultante es responsabilidad directa de los protagonistas de la experiencia educativa.

Hay también carencias, disfunciones... La gravedad de la anomalía dependerá, en parte, de su misma naturaleza y, desde luego, de su intensidad.

## 1. Sólo se evalúa al alumno

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera único responsable de los mismos.

No parece concebirse el curriculum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos -cargados de lógica- que

se utilizan para evaluar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno, no se aplican a otros elementos del curriculum.

A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno -para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y de su falta o derroche de esfuerzo. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las "consecuencias". Sólo él deberá cambiar. Lo demás, podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

La distinción socorrida de evaluación suficiente y evaluación satisfactoria viene a poner de manifiesto otro flanco de la patología. Porque se utiliza como criterio referencial fáctico la consecución de unos conocimientos mínimos (será el profesor quien lo compruebe según sus particulares criterios), estableciendo en la gama de puntuaciones una comparación con el resto de los escolares a todas luces discutibles.

¿Qué es lo que se ha comparado para colocar a los individuos en la escalera de suspensos/aprobados/notables/sobresalientes/matriculas ... ? No se sabe si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos..., o la suerte de que han gozado. Lo cierto es que la etiquetación que nace de la evaluación educativa figura estampada en impresos, debidamente rubricada por la autoridad académica y refrendada por los sellos oficiales.

Este ejercicio enmascara una injusticia grande, no sólo por la arbitrariedad de asignación, por el capricho atributivo (agravado por la apariencia de rigor científico) sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Partir de situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismos raseros es una forma radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia.

Lo cierto es que, en este mecanismo, sólo se incluye al alumno, quiera o no, quedando muchos otros responsables del proceso educativo sin esa consideración evaluadora y sin las consecuencias que llevaría aparejadas.

## **2. Se evalúan solamente los resultados**

Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo..., son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque

la consecución/no consecución de unos resultados ( y el grado de su logro) está supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

En definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el **COMO, A QUE PRECIO, CON QUE RITMO, CON QUE MEDIOS, CON CUANTOS ESFUERZOS, A QUE COSTA, PARA QUE FINES...**

Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversación.

### **3. Se evalúa sólo los conocimientos**

El proceso de enseñanza/aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexiónados con la práctica, más o menos "autónomos" (los grados de libertad del curriculum, pueden ser variables). No se puede aprender en el vacío. Cuando hablamos de "aprender a aprender" -dejando al margen los conocimientos- estamos haciendo meras piruetas mentales.

Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real. Porque sólo se aprende aprendiendo.

No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla.

Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación, su inserción en los conocimientos anteriores, su condición de organizadores del pensamiento.

Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: **ACTITUDES, DESTREZAS, HABITOS, VALORES...**

Una persona que adquiriese un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir/oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos para que odiase la sabiduría, un individuo con un gran almacén de datos en la cabeza pero incapaz de comunicarse..., no estaría auténticamente formado.

Luego veremos que la evaluación de estas otras facetas no es tarea fácil. Muchos profesores no tienen conciencia profesional de que se trata de aspectos educativos relevantes. Otros no conocen las formas de acercarse a una evalua-

ción adecuada de los mismos. La Administración, concedora de esas limitaciones, nacidas de una deficiente formación del profesorado, desconfiando de que puedan realizar espontáneamente estas tareas, pretende implantarlas a golpe de B.O.E. Es más barato que una larga y concienzuda formación. Pero es totalmente ineficaz. ¿De qué sirvió implantar la evaluación continua cuando los profesores seguían instalados en sus viejas prácticas evaluadoras? Sencillamente, para repetir continuamente aquellas prácticas de evaluación memorística.

#### **4. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos**

La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos- contenidos- metodos- evaluación de objetivos propuestos) no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos.

Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

La pretensión, en algunos centros religiosos, de que los alumnos adquiriesen una práctica religiosa acendrada, llevó a muchos a una postura de rechazo y de resentimiento hacia lo religioso.

Lo mismo habría de decirse de un centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios. (llamémosles así, aunque en ocasiones tengan mayor relevancia que los buscados) que se han generado.

Introducir una mejora en un centro puede suponer, quizás, el enfrentamiento entre dos sectores del claustro o el enrarecimiento de las relaciones entre la dirección y los profesores.

Bien es cierto que los efectos secundarios, en un momento incontrolables e impredecibles, no deben frenar la innovación o la implantación de un programa seriamente estudiado. Lo que decimos es que la evaluación del mismo debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.

#### **5. Sólo se evalúan los efectos observables**

Existen efectos que no son directamente observables. Estos efectos buscados, no suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluador.

Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operativos (Mager, 1972), (Bloom, 1972), (Popham, 1975), exigen un modelo correlativo de evaluación que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Eisner (1981) dice que la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el curriculum explícito.

Las limitaciones metodológicas que impone una concepción experimentalista de la evaluación, no debe hacernos olvidar todo el bloque del iceberg curricular que permanece por debajo de la superficie de las aguas.

Es precisamente un modelo de evaluación más exigente, más riguroso, más ambicioso el que, paradójicamente, nos lleva a explorar otras capas que no son reconocibles "a simple vista" o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas.

Estas dimensiones de la evaluación exigen, eso sí, la utilización de técnicas de exploración adecuadas al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del curriculum y de sus resultados.

## **6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa**

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: "corregir" significa "enmendar lo errado". El profesor "corrige los ejercicios de los alumnos". El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras bien escritas.

Sirva esta anécdota de punto de referencia para referirnos a esa actitud no solamente mala por negativista sino por lo parcializante.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.

El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Además de factores actitudinales puede influir en esta dinámica selectiva la mayor facilidad que existe de describir la tensión que la calma, el error que el acierto, la guerra que la paz...

## **7. Sólo se evalúa a las personas**

Es un error "someter" a alumnos o a los profesores de un Centro o a los coordinadores de una reforma a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

Cronbach distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones: el material de instrucción, los individuos y la regulación administrativa. (1963). No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuentan.

Los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios..., toda la responsabilidad de un proceso educativo.

Esos condicionantes/estimulantes existen. Hay que tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación. No solamente como coadyuvantes del intento educativo sino como elementos que pueden ser modificados y/o mejorados para un posterior desarrollo.

## **8. Se evalúa descontextualizadamente**

Bertalanffy (1976,1978) plantea la necesidad de tener en cuenta un contexto amplio cuando se pretende comprender la realidad de un sistema actuante.

Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar de contenido la realidad. (Oates, 1975).

Encasillar un Centro dentro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo.

Una calificación sobresaliente puede ser considerada "algo despreciable" en un contexto determinado. Una clase indisciplinada puede estar en el eje de la

admiración de la mayoría de los alumnos de un Centro. Una experiencia pedagógica "modélica" puede ser valorada en su contexto de forma negativa...

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

La actuación de un alumno podrá ser entendida e interpretada justamente (con justeza y con justicia) en el marco de innumerables redes codificadoras que se producen en el sistema del aula que, a su vez, está en conexión con el sistema del centro que, a su vez...

"La optimización de un sistema es posible, siempre y cuando nos acerquemos a las peculiaridades específicas de la estructura y comportamiento de cada sistema, y en función precisamente de ese conocimiento específico" (Perez Gómez, 1985).

## 9. Se evalúa cuantitativamente

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación.

En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, y un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino -y sobre todo- la apariencia de rigor.

"La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad". (Cook, 1986).

Pero, como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas.

Algunos padres de alumnos de EGB que ahora reciben informes sobre la marcha de sus hijos con la expresión "Progresó adecuadamente", preguntan a sus profesores: "Progresó adecuadamente ¿equivale a un 8 de antes?". La puntuación parece un lenguaje más claro. Engañosamente más claro. El padre tiene, además, el punto de referencia de otros alumnos que tienen puntuaciones de 4, 6 ó 9.

También el profesor puede sentirse más "seguro" después de estampar sobre la prueba objetiva, corregida con una fórmula matemática ( $P = A - E / N - 1$ ), el número exacto, con decimales, correspondientes a la calificación. Además, puede establecer claramente, matemáticamente, la línea divisoria del apto/no apto.

El alumno con este procedimiento calificador, sabe lo que tiene que estudiar, cómo ha de estudiarlo y -después de la calificación- sabe cuánto ha aprendido.

El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, estriba en que la luz cegadora de esa "claridad" no deja ver cuestiones más importantes:

- ¿Cómo aprende el alumno?
- ¿Cómo relaciona lo aprendido?
- ¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?
- ¿Para qué le sirve lo aprendido?
- ¿Ha disfrutado aprendiendo?
- ¿Estudiaría "esas cosas" por su cuenta?
- ¿Tiene ganas de aprender cuando terminan las pruebas?
- etc.

## 10. Se utilizan instrumentos inadecuados

En una reciente recopilación de instrumentos en curso para la evaluación de centros escolares (Plaza, 1986) se ha podido comprobar que la casi totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.

Los cuestionarios, escalas de estimación, listas de control, etc. plantean el interrogante de la triple adecuación realidad-percepción, percepción-interpretación, interpretación-expresión. Se añade a una problemática la complejidad de la explicación de los datos cuantificados. Valorar con 3 puntos sobre 10 el funcionamiento de la biblioteca del centro nos deja en la duda si la baja puntuación se debe a algunas de estas causas (o a otras posibles):

- . No hay libros
- . No está actualizada la documentación
- . No existen ficheros que permitan la localización rápida y fácil
- . No existen locales
- . No hay tiempo para su apertura

- . No existe personal que la atienda
- . No hay afición por la lectura
- . Los libros no tienen interés para los alumnos
- . No están informados los alumnos de sus normas de funcionamiento
- . Existe mucho ruido y es difícil la concentración
- . El bibliotecario es una persona indeseable
- . Está mal visto entre los alumnos acudir a la biblioteca,
- . Etc.

Decir que el 48% de los profesores valoran con una media de 3 puntos el funcionamiento de la biblioteca, es un modo de esconder, bajo la cifra porcentual, las innumerables causas que han llevado a los opinantes a conceder una puntuación.

Ese modo de evaluar hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y, obviamente, la posibilidad de efectuar mejoras que solucionen los problemas o potencien los aciertos.

Lo mismo sucede en el aula. Un instrumento de valoración "objetivo" no puede estar más cargado de subjetividad/arbitrariedad. He aquí una escala de ambigüedad que no siempre es tenida en cuenta:

- ¿Lo que aparece en el curriculum como contenido mínimo es lo realmente importante, valioso, interesante...?
- ¿Lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que tenía que aprender?
- ¿Lo que pregunta el profesor es exactamente lo que quiere saber sobre lo que ha aprendido el alumno?
- ¿Lo que el alumno lee es lo que el profesor ha querido preguntar?
- ¿Lo que responde es exactamente aquello que sabe sobre la cuestión?
- ¿Lo que interpreta el profesor es lo que el alumno realmente ha expresado?
- ¿La valoración corresponde a lo que el profesor entiende que ha expresado el alumno...?

Nada digamos de la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de ese tipo de pruebas "objetivas" bajo el pretexto de que son más justas, ya que "miden" a todos por igual. Lo cierto es que no existe mayor arbitrariedad que la de querer "medir" de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no deseará realizar una entrevista o examen oral. Quien no se expresa bien por escrito, preferirá una prueba...

La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

### **11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/ aprendizaje.**

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian PARA el examen. No sólo en función de ese momento sino "de forma" que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero-Falso, estudiará de forma distinta que si se le anuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo. Es más, los alumnos tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito.

Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza/aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.

Otras veces, el enfoque exclusivo en el aprendizaje de contenidos intelectuales pretende concluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado.

En el área de la didáctica se puede rizar el rizo al exigir el profesor la realización de una prueba objetiva por él diseñada sobre el tema; "Importancia, necesidad y valor del proceso de autoevaluación en la enseñanza".

### **12. Se evalúa competitivamente**

Creo que una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos.

El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en el contraste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

La evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia. Para algunos padres, profesores y alumnos importa el cuánto del aprendizaje. Y que ese cuánto esté por encima de ...

El carácter positivo que se pretende dar a la emulación en algunos ámbitos educativos, se trasfoca frecuentemente en una burda o camuflada contienda. "Saber más que", "Saber menos que", son puntos de referencia cruciales.

Lo mismo sucede con la evaluación de Centros. La valoración cuantitativa es propensa a la comparación. Las escalas tienen en ella su justificación más evidente. Este es un Centro "mejor", este es un Centro que ha obtenido 90 puntos sobre 100, se dice.

La focalización de la mirada se sitúa en el exterior del proceso mismo.

Con el agravante de que se establecen comparaciones arbitrarias ya que pocas veces se parte de condiciones, medios, historia, personas y fines similares.

Por otra parte, es frecuente justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación. En toda mi enseñanza primaria y secundaria tuve que trabajar con émulo. Cada alumno tenía un compañero que era un competidor. Con él había que medirse. El éxito consistía en aventajarle.

Se desvía la atención del auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo, de cada aula, de cada Centro. Y si es posible pensar que el "ganador" se sentirá satisfecho y el "perdedor" estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridícula y estúpidamente orgulloso y el segundo, humillado.

En las evaluaciones que he visto realizar sobre los profesores (por sus alumnos), siempre he visto solicitar y exigir cautelas para que los resultados no se hicieran públicos a través de escalas valorativas. "No consideran positivo que se publiquen unas listas donde unos aparecen como mejores y otros como peores. Pero colocan, sin ambages, las calificaciones escalonadas de sus alumnos, muy bien matizadas con decimales...

### 13. Se evalúa estereotipadamente

Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

De forma casi automática, el profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo de curso fija el número, el momento, la forma y los matices.

¿Ha sometido a evaluación sus propios mecanismos de evaluación? No de una forma rigurosa. Cuanto ha pensado en ello ha sido para confirmar los estereotipos.

En un curso con cinco asignaturas un alumno deberá "someterse" a cinco proyectos diferentes de evaluación. Los profesores evalúan de formas muy diferentes. Pero cada profesor, en los diferentes cursos en que imparte docencia, evalúa de una forma idéntica.

Se multiplican los trabajos sobre evaluación, pero no son los protagonistas -los propios profesores- los que emprenden esta labor. Stenhouse (1984) dice que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad.

En los Centros, la mecánica de la confección de las Memorias tiende a convertirlas en pura rutina. Y, en la medida que se establezcan pautas "generalizables", esas rutinas serán similares en casi todos los Centros. Tan similares como inútiles.

#### 14. No se evalúa éticamente

Además de los problemas técnicos acechan al proceso evaluador numerosos conflictos de carácter ético.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. ¿Qué sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del "arma" de la evaluación? Cuando se articula el proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el resultado de la evaluación -más que sobre la riqueza y profundidad del saber- se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento del alumno. La "hora de la verdad" no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor quien lo decide todo respecto a ese momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o a la indisciplina.

Cuando, apoyándose en la evaluación, se establecen nexos causales poco rigurosos, habrá que pensar cuáles son las intenciones y los intereses que motivan la manipulación.

En la evaluación institucional se plantean numerosos problemas de carácter ético. Uno de ellos es la confidencialidad de los informes. ¿De quién son

los datos? ¿Para quién son los datos? No puede revelarse el contenido de informes identificables, tanto por lo que respecta a su emisor como al destinatario de los juicios.

La independencia de los equipos que realizan evaluación externa al servicio de la administración o de entidades que financian los proyectos, no siempre está garantizada. John Elliott, Helen Simon y Savel Kousner insisten (Elliott et al., 1986) en la necesidad de conseguir la independencia de los técnicos frente a las posibles exigencias del poder (académico, político, financiero, etc.)

A nadie se le oculta que una evaluación puede ser dirigida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, o de unas decisiones pretendidas: retirar subvenciones, modificar proyectos, sustituir personas, clausurar centros, cortar experiencias, etc.

## 15. Se evalúa para controlar

La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final.

Se habla de "calificación final". Cuando es justamente un momento más en el momento de mejora. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica.

Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprovechando un buen elemento de aprendizaje.

Disparar con los ojos vendados sobre una diana sin saber dónde se ha producido el impacto, hace imposible la mejora de la puntería en ensayos posteriores. Solamente conociendo el resultado se puede mejorar en próximos disparos. Pero, no solamente será preciso conocer y analizar lo que ha sucedido, sino planificar los nuevos procesos en función de aquello que se ha descubierto como fracaso o acierto.

Ese efecto retroalimentador se suele perder en las evaluaciones educativas. Y así, la evaluación que suponen las memorias finales de los Centros, en nada iluminan el nuevo proyecto del curso siguiente.

Los puentes de la eficacia están volados por la falta de análisis, la inercia inveterada y la despreocupación de muchos profesionales.

El mundo educativo está lleno de situaciones en las que no se aprovecha esta riqueza potencial que lleva en su interior el proceso evaluador. Los profe-

sores/alumnos repiten los mismos errores casi con obstinación, los cursos que finalizan una especialidad en nada benefician con el análisis de su historia a los cursos siguientes, los centros no aprenden de la reflexión rigurosa sobre su experiencia...

"La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión", dice Stuffelbeam (1971). Según este planteamiento, cuando la información no repercute en la toma de decisiones perdería su misma esencia.

La nueva decisión, al ser puesta en práctica, deberá ser también evaluada. Este proceso dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

## **16. Se evalúa para conservar**

Hemos apuntado ya que la evaluación suele cerrarse sobre sí misma, limitándose a desarrollar una función sancionadora. En ese sentido, no impulsa el cambio.

Pero, hay algo más grave, escondido en la patología de su funcionalidad. La utilización de la misma para justificar el statu quo del profesor, de la dirección del Centro, de la Administración Escolar.

Si los malos resultados o el mal funcionamiento del proceso se pueden atribuir libremente (arbitrariamente) a quien se quiera con la apariencia de la objetividad, del rigor científico y del argumento de autoridad del que maneja la evaluación, el "interesado en no cambiar" que, a la postre, tiene en su poder la interpretación de la evaluación, podrá mantener tranquilamente los mismos planteamientos.

Y los cambios introducidos afectarán a las capas y esferas menos comprometedoras, más superficiales o más económicas a la hora de realizar el diagnóstico de la innovación y la estrategia y la temporalización de la misma.

Lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela, pero se cambia muy poco.

## **17. Se evalúa unidireccionalmente**

La evaluación tiene sentido "descendente". El Ministerio "evalúa" a inspectores, los inspectores "evalúan" a los directores escolares, los directores "evalúan" a los profesores, los profesores "evalúan" a los alumnos. Si bien es cierto, que en la parte más baja es donde más se nota el peso de esa función.

No se produce una evaluación en sentido "ascendente". Ni, desde luego, en sentido horizontal.

Un modelo de evaluación democrático supone que los interesados manejan la evaluación. Deciden sobre ella. Y ellos son los que dicen lo que piensan, los que analizan lo que hacen.

"Para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven". (Pérez Gómez, 1983).

Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad. Esa evaluación, solicitada o emprendida por la comunidad en cuestión, revierte sobre ella en informes rigurosos, claros y significativos.

No es que la evaluación democrática pueda prescindir de los expertos en evaluación. Pero no son estos los que pueden atribuir significado de espaldas al mundo de los protagonistas. Y no son los expertos los que tienen el poder de la evaluación. Los expertos tienen la técnica, pero no las claves de la interpretación y no los resortes del poder pedagógico.

En la evaluación externa sólo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su metalectura posterior y a su utilización para el cambio.

Los que desean conocer el resultado de la evaluación y los que la llevan a cabo son integrantes de un proceso. También por eso la evaluación es democrática. (McDonald, 1976).

## **18. No se evalúa desde fuera**

Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos.

Cerrar el círculo de la planificación de objetivos, métodos, evaluación, desde la exclusiva mirada del protagonista del proceso entraña el riesgo de quedarse atrapado en la propia limitación.

El evaluador externo goza de un punto de vista privilegiado, en cuanto tiene:

- Una distancia afectiva de la dinámica y del resultado.
- Unos criterios de independencia respecto al resultado.

- Unos puntos de referencia más amplios y complejos.
- Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación.

Esto no quiere decir que se pueda prescindir de los protagonistas de la experiencia, como apuntábamos más arriba. Tanto es así, que dentro de la metodología etnográfica de la evaluación es aconsejable la aportación del observador **participante**.

No decimos que el evaluador externo tenga que ser aséptico o ejercer una neutralidad que ni es posible ni siquiera deseable. El evaluador no solamente mira sino que busca. Y para ello ha de interpretar. Y la interpretación necesita unos códigos estructurados en los ejes de una sólida teoría.

## 19. No se hace autoevaluación

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

John Elliott plantea la autoevaluación de los Centros como una tarea de investigación en la acción. (1986).

Las técnicas de diseño, de exploración y de interpretación y utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar.

¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia?

Muchas de las reticencias, de los miedos y de los conflictos que provoca una evaluación externa/impuesta desaparecen, ipso facto, en el proceso de autoevaluación.

También los alumnos pueden deben practicar estos procesos autoevaluadores. El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello. Y ha de negociar con él el reparto de las cotas de decisión que lleva consigo la evaluación.

No es aceptable la práctica del juego autoevaluador, en la cual el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones.

El profesor suele actuar con muchas reticencias en este sentido, suponiendo que el alumno no se calificará con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores, que le sirvan de contraste.

Contaré una experiencia reveladora al respecto. En un claustro de profesores de un Centro Escolar oí cómo los profesores se resistían a practicar la autoevaluación con sus alumnos por considerar que eran "demasiado pequeños, que no tenían capacidad para ello". Ese mismo día, en un Departamento universitario, otros profesores argumentaban que "la autoevaluación de los alumnos no era posible en el ámbito universitario porque no tenían experiencia de haberla practicado en centros de niveles inferiores".

Cuando los profesores utilizan estas excusas no están en condiciones de realizar esa experiencia. Del mismo modo que cuando dicen que el número de alumnos o las condiciones de trabajo y de tiempo les obligan a realizar una evaluación superficial y masiva, no podemos afirmar con seguridad que con menor números y mejores condiciones harán las cosas de otro modo.

## 20. Se evalúa "distemporalmente"

Entiéndase aquí el prefijo en su acepción griega (dis=mal), a sabiendas de que la palabra compuesta no debería utilizarse.

Cuando se habla de "evaluación continua" se quiere decir algo que casi nunca se hace. Más bien, ha tenido el efecto contrario, como apuntábamos anteriormente. El deseo de eliminar una mala forma de evaluar (anecdótica, memorística, superficial...) llevó a multiplicar las veces en que esto se hacía.

Porque el núcleo del concepto está más en el cómo que en el cuándo, más en el fondo que en la forma. El concepto exigía una actitud distinta, unos métodos diferentes, un enfoque nuevo. Pero no hacer muchos más controles del mismo tipo que los que se hacían.

No se hace, pues, una buena evaluación sincrónica respecto al proceso de aprendizaje o, más ampliamente, de educación.

Pero tampoco se hace una adecuada evaluación diacrónica. Entendemos por "evaluación diacrónica" aquella que se realiza a través del tiempo, con una perspectiva temporal que ofrezca nuevos elementos de referencia.

Veamos un ejemplo relativo a la evaluación de Centros escolares. ¿Como evalúan los ex-alumnos de un Centro su experiencia educativa una vez transcurridos uno, dos, tres, cinco años? El "antiguo alumno" tendrá unos elementos de comprobación/contrastación que no tiene el individuo que está inmerso en la experiencia. Sabe si "aquello" sirvió para algo, si le permitió adaptarse a nuevas situaciones, si le ha capacitado para hacer frente a los problemas...

Además de estas ventajas se encierran la de una independencia más clara, más firme, más abierta. Ahora puede opinar sin ningún tipo de reticencias.

En ese grupo que llamamos ex-alumnos de un Centro habrá que integrar a los que lo abandonaron y a los que - de una u otra forma- se les instó a cambiar de Centro o a quedarse en la calle.

## 21. No se hace paraevaluación

La evaluación a la que aquí nos referimos se ciñe a cuestiones de la misma índole que la evaluación.

Veámoslo con algunos ejemplos. Un evaluador externo analiza la eficacia de una institución militar en la formación de sus alumnos. Y puede llegar a la comprobación de que realmente existe un buen planteamiento en los métodos que intentan lograr esos objetivos. Realmente se han conseguido. Supongamos que esos objetivos "no son deseables", que esos métodos utilizados "no son éticos" y que esos logros "son contraproducentes para la formación de la persona". ¿Termina la función evaluadora con el informe de que el funcionamiento es bueno porque se está desarrollando el programa de forma eficaz?.

Un sistema educativo de un país totalitario incluye entre sus objetivos la formación de los profesores y de los alumnos en la filosofía y en el proselitismo sectario. Y el análisis del funcionamiento del sistema, permite al evaluador comprobar que se están consiguiendo esos objetivos de forma rápida, eficaz y profunda. ¿Termina su tarea al realizar un informe en el que se describa y analice la eficacia del sistema?

Entendemos que no. De alguna manera Scriven (1973) se refiere a esta cuestión cuando diferencia la evaluación de la estimación del logro de los objetivos.

Nosotros pensamos que la "paraevaluación" (para=junto a, al lado) supone un análisis de contenidos y un juicio de valor que va más allá de la simple descripción y análisis de la coherencia del programa y de la eficacia del mismo.

## 22. No se hace metaevaluación

El proceso de evaluación es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para poder atribuirle un valor.

En cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación.

No solamente para analizar el rigor del proceso, sino para ver cómo esa misma función condiciona lo que se estaba haciendo. Ahora, la evaluación de

un programa se convierte en otro elemento que ha de ser evaluado porque está actuando como una variable poderosa que puede distorsionarlo o modificarlo sustancialmente.

En esta vuelta de tornillo, vuelven a aparecer todos los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad: quién metaevalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, de qué modo...

Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

(Publicado en *Infancia y Aprendizaje*, nº 41. 1988).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERTALANFFY, V. (1976): *Teoría general de sistemas*, México, F.C.E.
- BERTALANFFY, V. (1978): *Tendencia de la teoría general de sistemas*, Alianza Universal. Madrid.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Ed. Morata, Madrid.
- CRONBACH, L. (1963): *Course improvement through evaluation*, Teachers college Record, 64.
- EISNER, E. (1981): *The Methodology of qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*, Stanford University, Unpublish.
- ELLIOT, J (1983): "Action-research": Normas para la autoevaluación en los Colegios, Cambridge Institute of Education. Multicopiado.
- MC. DONALD B. (1976): "Evaluación and the control of Educación", en TAWNEY, D. (1976): *Curriculum Evaluation today: Trends and Implications*, Mc Millan, London.
- OATES, J. (1975): *People in cities: An Ecological Approach*. The Open University Press.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): La evaluación didáctica, en GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ; A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La comunicación didáctica*. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga.
- PLAZA DEL RIO, F. (1986): Modelo de Evaluación cualitativa de un centro docente, Memoria de Licenciatura, Universidad de Málaga.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- STUFELBEAM, D.L. (1971): *Educational evaluation and Decision Making*, Bloomington.

## 10. EVALUACION CUALITATIVA DE CENTROS

La actividad de los Centros escolares no se suele someter a una evaluación sistemática y rigurosa. Las escuelas, sencillamente, funcionan. Cada año, cada día, se repiten las mismas rutinas sin saber muy bien por qué y para qué. La evaluación se realiza en ellas (no sobre ellas) para comprobar si los alumnos han *aprendido* lo que se les ha pretendido enseñar.

El Centro es una *caja negra* en la que entran los alumnos con un caudal de saber (muchas veces no se sabe muy bien cuál es), y de la que salen con otro bagaje. No se sabe muy bien lo que pasa dentro de ella, cómo se produce el aprendizaje y qué tipo de procesos se producen en la actividad interna.

Esta *caja negra* no se encuentra suspendida en el vacío sino que se sitúa en un contexto socio/económico/político amplio (en una sociedad) y en un contexto próximo (en una zona o barrio) en el que juega un papel. Dentro de ella se desarrollan unos mecanismos para producir fuerza de trabajo y unos procesos de aprendizaje de las relaciones sociales de producción.

"En enseñanza, hay aspectos que van directamente enfocados a la formación de la fuerza de trabajo, a aumentar su productividad (en términos de valor) y otros que, simplemente, satisfacen una demanda social de acceso a la cultura, en el sentido cotidiano que damos a este término" (Fernández Enguita, 1985).

Reducir la evaluación de un Centro a la preocupación por los resultados académicos de los alumnos, encierra una simplificación considerable. Si los alumnos *brillantes*, si los estudiantes *sobresalientes* han aprendido también en la escuela a ser opresores, a ser insolidarios, debería preocuparse por haberles dado tantas armas...

Los Centros escolares desempeñan una tarea en la sociedad y no puede reducirse su evaluación al simple cómputo de aprobados y suspensos.

"El aprendizaje de la constitución -antes leyes fundamentales-, la religión o la historia, es decir, de *esa* constitución, *esa* religión, y *esa* historia, es mucho más una necesidad de la sociedad de cara al mantenimiento del orden -de *ese* orden- que una necesidad de los individuos, pero la sociedad se las arregla para convertirla en tal." (Fernández Enguita, 1985).

El *currículum oculto* que se desarrolla en el Centro, la "política de etiquetado" (Apple, 1986), el aprendizaje de normas y patrones de conducta, nos hacen considerar la evaluación institucional de una escuela como un proceso ambicioso que trata de responder a esta pregunta: *¿Qué está sucediendo aquí?*

Cada Centro trata de dar explicaciones, casi siempre gratuitas, a lo que sucede dentro de sus muros. Y establece conexiones de causalidad interesadas. Así, los padres pueden atribuir el fracaso de sus hijos al mal funcionamiento del Centro, el Director puede valorar positivamente el trabajo porque muchos alumnos aprueban la selectividad, los profesores pueden achacar el fracaso de los alumnos a la poca aplicación y a la falta de capacidad de los estudiantes o de los profesores precedentes.

En la *evaluación informal* de Centro se utilizan criterios excesivamente simplificados. ¿Cuántos alumnos aprueban?, viene a ser la pregunta central. El porcentaje de aprobados se da como resultado objetivo y se explica de forma también simplista, aunque interesada. No se plantea en el análisis en qué condiciones se ha aprendido, qué tipo de alumnos han estudiado en el Centro, qué evaluación se ha realizado, qué alumnos han abandonado previamente, qué tipo de familias tienen sus hijos en el Centro, etc.

Cuando se realiza una *evaluación formal externa* se suelen aplicar pautas e instrumentos que difícilmente pueden reflejar con rigor toda la complejidad de los procesos que se desarrollan en el Centro (y que, a su vez, tienen complicadas conexiones de input, output y throughput con el exterior).

Ese tipo de evaluación, realizada a través de cuestionarios aplicados a varios profesores o directivos del Centro, no puede recoger su verdadera realidad ya que:

+ Es imposible encerrar la extraordinaria complejidad de la vida de un Centro escolar en las encorsetadas respuestas de un cuestionario.

+ La discordancia entre el pensamiento real y el oficial de quienes rellenan esos instrumentos es notoria. Una cosa es lo que se piensa y otra lo que se dice que se piensa.

+ La discordancia entre pensamiento y acción es también preocupante. Lo que se hace es diferente a lo que se piensa sobre aquello que se hace. Un Director puede pensar que sus comportamientos son democráticos. Otra cosa muy distinta son las actitudes y los actos a través de los cuales se relaciona con el profesorado y los alumnos.

+ Puede existir discordancia entre lo que se dice a unos y lo que se diría a otros. No es lo mismo contestar un cuestionario sobre el Centro para la Inspección que para una entidad que va a conceder una subvención.

+ Existe, casi necesariamente, una discrepancia entre lo que dicen unos y lo que dicen otros. Hacer una evaluación del Centro a través de la aplicación de un escaso número de instrumentos valorativos a pocas y determinadas personas de la Institución entraña un riesgo de arbitrariedad y parcialidad ilimitadas

+ Existe también discordancia entre lo que se dice en unos medios y en otros. No se valora igual el Centro a través de una entrevista que por medio de un cuestionario. De ahí la debilidad metodológica que supone hacer una evaluación institucional únicamente a través de la contestación a las preguntas de un cuestionario, si éste es superficial y, sobre todo, si no tiene carácter anónimo.

+ Existe discrepancia entre lo que se dice en un momento y en otro. Por eso no es fiable una evaluación que se realiza en un corte transversal muy corto de tiempo, necesariamente fugaz. En un momento determinado puede existir en el Centro un conflicto que está condicionando toda la apreciación que se hace sobre él.

La *evaluación interna* (autoevaluación institucional) suele hacerse en España a instancias de la Administración, que ordena que se presente anualmente una MEMORIA DE CENTRO.

+ En realidad no se trata de una autoevaluación propiamente dicha ya que es una imposición burocrática. De ahí que la Memoria se haya convertido en un trámite sin repercusión alguna sobre la toma de decisiones. Se hace la Memoria académica de un curso y, al siguiente, se comienza a funcionar como si no se hubiese realizado.

+ Solamente intervienen en la realización de la Memoria los profesores, de modo que nada se sabe a través de ella sobre el pensamiento de los alumnos y de los padres sobre el Centro. Cuestión decisiva ya que en una evaluación democrática tiene que intervenir los protagonistas de la actividad.

+ Sólo participan personas que están dentro de la Institución. Existe el riesgo de que la subjetividad condicione el rigor del análisis.

+ La Memoria es, frecuentemente, un simple catálogo de actividades. Se dice todo lo que se ha hecho, pero no se analiza cómo se ha realizado, por qué se ha hecho y qué resultados ha tenido.

+ Cada profesor realiza su Memoria del curso de forma autónoma e independiente. No suele afrontarse la tarea desde una perspectiva conjunta, interdisciplinar, multifacética y sistémica.

+ La Memoria se realiza en tiempos "libres" del profesor, hurtados a otros menesteres o a su tiempo de ocio. No se reserva un tiempo al desarrollo de

El *curriculum oculto* que se desarrolla en el Centro, la "política de etiquetado" (Apple, 1986), el aprendizaje de normas y patrones de conducta, nos hacen considerar la evaluación institucional de una escuela como un proceso ambicioso que trata de responder a esta pregunta: **¿Qué está sucediendo aquí?**

Cada Centro trata de dar explicaciones, casi siempre gratuitas, a lo que sucede dentro de sus muros. Y establece conexiones de causalidad interesadas. Así, los padres pueden atribuir el fracaso de sus hijos al mal funcionamiento del Centro, el Director puede valorar positivamente el trabajo porque muchos alumnos aprueban la selectividad, los profesores pueden achacar el fracaso de los alumnos a la poca aplicación y a la falta de capacidad de los estudiantes o de los profesores precedentes.

En la *evaluación informal* de Centro se utilizan criterios excesivamente simplificados. ¿Cuántos alumnos aprueban?, viene a ser la pregunta central. El porcentaje de aprobados se da como resultado objetivo y se explica de forma también simplista, aunque interesada. No se plantea en el análisis en qué condiciones se ha aprendido, qué tipo de alumnos han estudiado en el Centro, qué evaluación se ha realizado, qué alumnos han abandonado previamente, qué tipo de familias tienen sus hijos en el Centro, etc.

Cuando se realiza una *evaluación formal externa* se suelen aplicar pautas e instrumentos que difícilmente pueden reflejar con rigor toda la complejidad de los procesos que se desarrollan en el Centro (y que, a su vez, tienen complicadas conexiones de input, output y throughput con el exterior).

Ese tipo de evaluación, realizada a través de cuestionarios aplicados a varios profesores o directivos del Centro, no puede recoger su verdadera realidad ya que:

+ Es imposible encerrar la extraordinaria complejidad de la vida de un Centro escolar en las encorsetadas respuestas de un cuestionario.

+ La discordancia entre el pensamiento real y el oficial de quienes rellenan esos instrumentos es notoria. Una cosa es lo que se piensa y otra lo que se dice que se piensa.

+ La discordancia entre pensamiento y acción es también preocupante. Lo que se hace es diferente a lo que se piensa sobre aquello que se hace. Un Director puede pensar que sus comportamientos son democráticos. Otra cosa muy distinta son las actitudes y los actos a través de los cuales se relaciona con el profesorado y los alumnos.

+ Puede existir discordancia entre lo que se dice a unos y lo que se diría a otros. No es lo mismo contestar un cuestionario sobre el Centro para la Inspección que para una entidad que va a conceder una subvención.

+ Existe, casi necesariamente, una discrepancia entre lo que dicen unos y lo que dicen otros. Hacer una evaluación del Centro a través de la aplicación de un escaso número de instrumentos valorativos a pocas y determinadas personas de la Institución entraña un riesgo de arbitrariedad y parcialidad ilimitadas

+ Existe también discordancia entre lo que se dice en unos medios y en otros. No se valora igual el Centro a través de una entrevista que por medio de un cuestionario. De ahí la debilidad metodológica que supone hacer una evaluación institucional únicamente a través de la contestación a las preguntas de un cuestionario, si éste es superficial y, sobre todo, si no tiene carácter anónimo.

+ Existe discrepancia entre lo que se dice en un momento y en otro. Por eso no es fiable una evaluación que se realiza en un corte transversal muy corto de tiempo, necesariamente fugaz. En un momento determinado puede existir en el Centro un conflicto que está condicionando toda la apreciación que se hace sobre él.

La *evaluación interna* (autoevaluación institucional) suele hacerse en España a instancias de la Administración, que ordena que se presente anualmente una MEMORIA DE CENTRO.

+ En realidad no se trata de una autoevaluación propiamente dicha ya que es una imposición burocrática. De ahí que la Memoria se haya convertido en un trámite sin repercusión alguna sobre la toma de decisiones. Se hace la Memoria académica de un curso y, al siguiente, se comienza a funcionar como si no se hubiese realizado.

+ Solamente intervienen en la realización de la Memoria los profesores, de modo que nada se sabe a través de ella sobre el pensamiento de los alumnos y de los padres sobre el Centro. Cuestión decisiva ya que en una evaluación democrática tiene que intervenir los protagonistas de la actividad.

+ Sólo participan personas que están dentro de la Institución. Existe el riesgo de que la subjetividad condicione el rigor del análisis.

+ La Memoria es, frecuentemente, un simple catálogo de actividades. Se dice todo lo que se ha hecho, pero no se analiza cómo se ha realizado, por qué se ha hecho y qué resultados ha tenido.

+ Cada profesor realiza su Memoria del curso de forma autónoma e independiente. No suele afrontarse la tarea desde una perspectiva conjunta, interdisciplinar, multifacética y sistémica.

+ La Memoria se realiza en tiempos "libres" del profesor, hurtados a otros menesteres o a su tiempo de ocio. No se reserva un tiempo al desarrollo de

la evaluación institucional. Parece lógico destinar a la acción muchas horas. La evaluación, al no ser considerada un elemento decisivo de mejora institucional, es realizada de forma anecdótica, circunstancial y precipitada.

+ La Memoria se realiza al finalizar el curso, de manera que se convierte en un modelo de evaluación sumativa, no realizado durante la acción y, por consiguiente, está más pendiente de resultados que de procesos.

Los profesores tienen conciencia de que la Memoria es un simple trámite burocrático. No *puede* ser leída ni analizada por las instancias superiores que la solicitan y la imponen. En definitiva, se trata de una exigencia de la Administración que desvela dos grandes problemas: la desconfianza de que el profesorado realice por propia iniciativa una tarea fundamental y la falsa vía del ordenancismo como forma de mejorar la actividad profesional. Si la evaluación institucional es importante, habrá que conseguir que la formación y el perfeccionamiento del profesorado sean tales que esa actividad surja de forma espontánea y sea realizada con tiempo y preparación suficientes.

Helen Simons, en su obra sobre la evaluación de escuelas en una democracia (1987), recoge las conclusiones de una convención celebrada en Cambridge, en diciembre de 1972. La primera parte de los acuerdos hace alusión a las deficiencias de la evaluación educativa institucional:

"Los esfuerzos anteriores para evaluar las prácticas educativas, en general, no han servido adecuadamente a los que buscaban evidencias de los efectos de tales prácticas por: a) La infravaloración de los procesos educativos; de los cambios psicométricamente mensurables en la conducta del estudiante (que representan en alguna medida los resultados de la práctica, pero que conducen a una errónea simplificación de los complejos cambios que ocurren en los estudiantes. c) La existencia de un clima de investigación educativa que persigue la precisión de la medida y generalización teórica, pero que pasa por alto los desacuerdos entre los problemas escolares y los esfuerzos investigadores y propicia una comunicación poco efectiva entre investigadores y aquellos que se encuentran fuera de la comunidad investigadora".

En esas mismas conclusiones se hace referencia a los criterios que deben presidir los procesos de evaluación en los Centros escolares y, en general, en la práctica educativa:

"Los esfuerzos futuros para evaluar las prácticas educativas deben valorarse de la siguiente manera: a) Responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias. b) Iluminar el proceso organizativo de enseñanza y aprendizaje. c) Facilitar decisiones y profesionales relevantes. d) Utilizar un lenguaje accesible a la audiencia.

Especialmente recomendaron que: a) Se deben utilizar datos de observación, cuidadosamente validados (algunas veces en sustitución de datos obtenidos a partir de cuestionarios y tests). b) La evaluación se diseñe con suficiente flexibilidad como para permitir respuestas a situaciones no esperadas (enfoque progresivo más que un diseño prefijado). c) Se tenga muy en cuenta la importancia de la posición del evaluador".

No es fácil abordar el tema de la evaluación de Centros ya que existen muchos flancos problemáticos.

El primero de ellos es el de la complejidad del análisis de los "productos" en el ámbito de la educación. ¿Qué es lo que pretende conseguir el Centro escolar? Scriven (1967) plantea la diferencia entre evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa es una parte del mismo programa, lo desarrolla y perfecciona. La evaluación sumativa calcula el valor del objetivo una vez que se ha desarrollado el programa. Si los objetivos están mal planteados, si las metas son estúpidas o negativas, mientras más perfectamente se consigan, "peores" resultados tendremos. Stake (1986) comenta la diferencia entre evaluación sumativa y formativa con la siguiente metáfora: "Cuando el cocinero prueba la sopa, es evaluación formativa; cuando la prueba el cliente, es evaluación sumativa". Es decir, ya no existe posibilidad de cambio, porque el proceso se ha terminado.

Un Centro que tenga como objetivo fundamental la transmisión de un cuerpo de conocimientos a través de una concepción perennialista del currículum podrá mejorar su actividad intrínseca a través de la evaluación sumativa, que estudiará cómo se puede mejorar la forma de conseguir lo propuesto. Pero la evaluación formativa, que deberá ser realizada (también) por evaluadores externos, podrá valorar negativamente el trabajo realizado por el Centro. Más negativamente cuanto *mejor* haya sido realizado.

Otro problema de considerable entidad es el diagnóstico etiológico. Un fenómeno fácilmente observable puede atribuirse, gratuita e interesadamente, a causas muy diversas. Convengamos en definir, de forma simplista, el fracaso escolar por el número de suspensos de un Centro. Paralelamente, el éxito podrá comprobarse por el número de alumnos aprobados. Un Centro es considerado "bueno" porque consigue un elevado porcentaje de aprobados en pruebas homologadas exteriores al mismo. Así, un Centro es valorado como "malo" si suspende un elevado porcentaje de sus alumnos. El criterio comparativo ofrece, ocasionalmente un elemento de contraste para realizar una evaluación "más rigurosa", "más objetiva". Habría que matizar estos asertos.

Desde el hecho mismo de la valoración, es discutible que el fracaso escolar pueda circunscribirse a la clave única del número de suspensos (hay

"aprobados" que son resultado de una evaluación injusta o tramposa, hay "aprobados" que han supuesto un esfuerzo desproporcionadamente elevado, existen alumnos que aprueban, pero que no han conseguido *aprender* nada útil, valioso o importante, etc.).

Cuando se atribuye el porcentaje de aprobados al buen funcionamiento del Centro se está, quizás, incurriendo en una peligrosa inexactitud. En algunos Centros los aprobados existen a pesar de la actividad docente. En otros, tienen escasa calidad y, acaso, son muchos menos de los que cabría esperar con otro tipo de trabajo.

La valoración que hace la escuela de su funcionamiento es, frecuentemente, arbitraria. Imaginemos un Centro privado que obtiene un alto porcentaje de aprobados en pruebas homologadas exteriores. Imaginemos que utiliza este criterio como un auténtico patrón valorativo en comparación con otros Centros. Veamos algunas variables que, quizás, no se tengan muy en cuenta.

+ El Centro no ha presentado a las pruebas homologadas a una buena parte de los alumnos (a quienes ha suspendido en el mismo Centro).

+ El Centro establece unos criterios de ingreso, según los cuales no pueden acceder al mismo los alumnos que tengan un expediente poco brillante.

+ El Centro se ha desprendido, de una forma u otra, de aquellos alumnos que no han tenido un buen rendimiento a lo largo de su trayectoria escolar.

+ Las familias a las que pertenecen los alumnos tienen un nivel cultural y disponen de unos medios que facilitan el aprendizaje, potencian la acción escolar y dinamizan y avivan el nivel de las aspiraciones.

+ El Centro dispone de medios especiales con los que no cuentan otros Centros que se toman como referencia (Gabinete psicopedagógico, recursos didácticos abundantes, espacios amplios y diversificados, etc.).

Todo ello sin tener en cuenta que ya es bastante discutible considerar como criterio de calidad el hecho de superar unas pruebas, sin atender al modo de conseguirlo, al precio que se ha pagado, a los valores que se han sacrificado y olvidado, etc.

A nadie se le oculta que el modo de aprender está condicionado al tipo de pruebas que se realizan para comprobar el resultado de los aprendizajes. Es fácil que el aprendizaje realizado para superar unos exámenes memorísticos favorezca la repetición frente a la comprensión, el descubrimiento y la búsqueda.

Habría que considerar también los efectos laterales, no pretendidos, a veces no observables. Aprobar unos exámenes, estudiar de una forma determinada, ha podido causar un efecto deplorable en algunos alumnos. No aman el

aprendizaje, rechazan el estudio, se refugian en los mínimos, desean hacer trampas para conseguir un buen resultado, etc.

En el Centro escolar han aprendido los alumnos muchas cosas que no estaban incluidas en el currículum explícito, en el corpus de conocimientos establecidos por los programas oficiales. Las relaciones existentes, los niveles de participación, el establecimiento de las normas, el clima imperante, la ética de la autoridad, etc. han podido ser más importantes para los alumnos que los resultados académicos.

Cuando se habla de la calidad de los Centros, cuando se pretende evaluarlos y compararlos utilizando criterios poco rigurosos, lo que se consigue es confirmar las hipótesis previas de quien realiza la evaluación. Los padres eligen *el mejor Centro* porque hay en él mucha disciplina y obtienen los alumnos buenos resultados académicos, los profesores consideran *el mejor Centro* al que permite una mayor libertad de acción para cada profesor, el Director considera *el mejor Centro* aquel en el que no existen profesores discrepantes o excéntricos, la Administración considera *el mejor Centro* al que no causa problemas, introduce innovaciones o genera una buena imagen del sistema educativo, etc.

En realidad pocas veces se entra en la complejidad de la vida del Centro, en su misma entraña, en lo que realmente sucede y en lo que con ello se consigue. No se suele profundizar en el análisis riguroso de lo que significa la reconstrucción de la realidad en ese contexto preciso, en esa red de coordenadas histórico/sociológicas que configuran un Centro escolar.

El mayor esfuerzo evaluador se ha realizado, históricamente, en el aula. El aula ha sido el núcleo sobre el que ha descansado la mayor parte del discurso pedagógico. La evaluación de Centros ha sido objeto de menor consideración teórica y de escasa preocupación práctica. Y, dentro del aula, ha sido el alumno quien ha recibido la atención evaluadora. En ese sentido el alumno ha sido protagonista de la acción curricular.

Peter Holly (1986) defiende la tesis del tratamiento institucional del Centro, de manera que se rompan los moldes estrechos del individualismo y se pueda mejorar la actividad organizativa de la escuela.

"Un nuevo paradigma está surgiendo en el que la "colegialidad" está siendo explorada en todas sus facetas potenciales. Como sostiene Walker (1985), la colegialidad puede surgir desde un proceso de colaboración y al investigación/evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso".

En el aula se producen procesos de enseñanza/aprendizaje sustantivos. Y será el aula, precisamente, uno de los lugares donde el evaluador del Centro

tendrá que trabajar intensamente. Pero, no sólo en el aula. Y cuando lo hace en ella, tendrá que tener en cuenta el contexto en el que está inmersa.

Los Centros son objeto de evaluación cuando en ellos se produce un conflicto de amplio alcance que obliga a tomar decisiones inmediatas. Parece que no existe otro tipo de decisiones que se articulen en la necesidad de mejorar la actividad ordinaria.

El alumno ha de ser evaluado para que pueda acceder al nivel siguiente, el aula es tenida en cuenta como lugar donde se desarrolla el aprendizaje escolar. Pero el Centro no parece tener un cometido esencial en el proceso de aprendizaje.

Queremos llamar la atención sobre la importancia del Centro como unidad de acción y transformación de la actividad curricular.

+ Porque el Centro esconde en su organización una parte sustancial del curriculum oculto. La forma de participar, el establecimiento de las normas, la forma de relación de los profesores entre sí y de estos con los alumnos, el tipo de espacio existente, etc. encierran virtualidades educativas inevitables, aunque no explicitadas.

+ Porque la dinámica del Centro condiciona el quehacer de cada aula. Un estilo de dirección hace que el clima de las aulas esté marcado, a veces, de forma tan decisiva que no podría entenderse sin ese condicionante.

+ Porque una parte de la organización potencia y enriquece la acción del aula: coordinación de los profesores, flexibilidad del tiempo y del espacio, abundancia de medios generales.

+ Porque el Centro establece como tal una serie de relaciones con el medio y con otros niveles del sistema que ofrecen plataformas de aprendizaje y de enriquecimiento personal.

+ Porque la consideración del Centro como un sistema de relaciones intencionales propicia un tratamiento cooperativo de la acción educativa e impide un planteamiento individualista del desarrollo curricular.

Llama la atención que esta peculiar institución que es la escuela no se someta a una evaluación rigurosa. Desde dentro para comprobar el resultado de su actividad y mejorar la toma de decisiones, para potenciar la profesionalidad de sus responsables. Desde fuera para ver si cumple el compromiso social y educativo que la sociedad le encomienda. ¿Qué pasa dentro de la escuela? ¿Qué está consiguiendo? ¿Qué repercusiones tienen sus logros? ¿Qué piensan sus protagonistas de lo que proyectan/hacen/consiguen en el quehacer institucional escolar? No es fácil encontrar organizaciones en la sociedad que se permitan el lujo de actuar sin ningún tipo de evaluación sistemática y rigurosa.

"En el clima actual, los padres, los políticos y los empresarios presionan a las escuelas para demostrar su valor. Pero muchas de estas presiones están sólo enfocadas al resultado del alumno. Esta es sólo una de las medidas para demostrar el valor de la escuela. Se necesita evaluar muchas más cosas, incluyendo las políticas curriculares, las oportunidades de aprendizaje, la interacción entre niveles (alumno, clase, escuela) y las formas de provisiones y logros. El énfasis ha de estar puesto en la escuela como conjunto y en una política que concierna a la escuela por entero. La información sobre los logros del alumno o la actuación del maestro pueden formar parte de la evaluación si fuera relevante para el tema elegido, para el estudio, pero nunca debería ser el foco central" (Simons, 1981).

El tiempo que dedica un Centro a diseñar la acción y a desarrollarla es desproporcionado respecto al que dedica a la evaluación.

---

DISEÑO

ACCION

EVALUACION

Es necesario romper esa dinámica temporal. No tiene lógica. Es más importante saber dónde se quiere ir que ponerse a caminar sin rumbo. Es más importante saber hacia dónde se camina que acelerar el paso hacia ninguna parte.

La dinámica temporal, por otra parte, no es lineal, sino circular. La evaluación es un elemento decisivo para un nuevo diseño orientado y preciso.

Los Centros, en la urgencia de su actividad inmediata, no disponen de tiempo para reflexionar sobre el sentido y el significado de su tarea. La falta de repercusiones en caso de que el resultado sea negativo, la dificultad de comprobar si realmente tiene éxito el trabajo impiden el planteamiento de una evaluación rigurosa.

Los Centros Escolares han hecho, frecuentemente, una evaluación superficial, sesgada, partidista. Los exalumnos *brillantes* se presentan como un éxito del Centro, como un resultado claro de la bondad de su acción educativa. Los exalumnos *delincuentes*, con problemas sociales graves se presentan como un ejemplo de mal uso de la libertad. Son *así*, actúan *así*, a pesar de la educación que han recibido... Puede que haya una parte de verdad en esas ambas tesis, pero su raíz fundamental es gratuitamente contrapuesta: en un caso se subraya el valor ambiental, educativo y, en el otro, se da más valor a la libertad individual y a la responsabilidad del individuo.

Los Centros privados han tenido mayores alicientes para realizar la evaluación de su actividad. Un mal funcionamiento podría limitar la matrícula. Y sólo la matrícula les permitía perpetuarse. Evaluar era un modo de sobrevi-

vir. Su necesidad de competir con el resto de la oferta educativa les obligaba a preguntarse por sus éxitos y sus fracasos.

Pocas veces, sin embargo, se ha realizado una evaluación democrática que haya permitido expresar a los protagonistas su valoración de la actividad. Me refiero, sobre todo, a los alumnos.

No existen muchos expertos que realicen una tarea tan compleja y especializada. Algunos Centros escolares están solicitando hoy evaluaciones a equipos de antropólogos. Creemos que es un educador quien ha de realizar esa tarea ya que conoce los códigos relativos al campo. Ahora bien, es preciso que el evaluador domine instrumentos y métodos de la antropología para realizar una evaluación adecuada.

Con ello nos estamos definiendo por un tipo de evaluación de Centros que rompa el esquematismo y el simplismo de la cuantificación, la "magia de los números" (Siedman, 1977) y su pretendida y casi automáticamente aceptada cientificidad. Las evaluaciones realizadas con más frecuencia en nuestro país se han reducido a la aplicación de pautas descontextualizadas, difícilmente útiles para conocer lo que realmente sucede en el Centro.

Es absolutamente necesario impulsar el proceso de evaluación de Centros escolares desde una perspectiva cualitativa: para mejorar la toma de decisiones, para desarrollar la profesionalidad del docente, para generar actitudes de autocritica que favorezcan el cambio.

El estudio de casos, la evaluación etnográfica que aquí proponemos, no cubren todas las dimensiones, todas las vertientes de la evaluación de un Centro escolar, pero encierran una perspectiva diferente, indispensable, que facilita la comprensión de la realidad y nos acerca a explicaciones más rigurosas. Este tipo de evaluación institucional no da respuesta al problema de los conocimientos reales que han alcanzado los alumnos como consecuencia del desarrollo del curriculum en el Centro y, sobre todo, en contraste con otros programas o con el mismo desarrollado en otros Centros.

Stake (1978) hace referencia a la necesidad de perfeccionar los instrumentos para conocer los logros de los estudiantes y subraya la necesidad de no limitarse a ese tipo de comprobaciones:

"El valor de un programa raramente está indicado por los logros de los estudiantes. Esto es en parte verdad porque nuestros instrumentos de medida son rígidos y toscos. Solamente indican una parte pequeña del impacto de una lección o de un programa. (Deberíamos continuar refinando y rediseñando nuestras medidas objetivas de lo alcanzado, pero no deberíamos plantear diseños de evaluación ahora como si existieran instrumentos satisfactorios). Esto es también en parte verdad porque el valor de un programa depende de su relevancia para otros cursos y programas, de sus efectos en la moral del profesor, de su compatibilidad con la economía de la comunidad, etc., etc."

¿Qué diferencias/similitudes existen entre evaluación e investigación educativas? Aunque todo intento de simplificación resulta engañoso, diré que toda evaluación es investigación, pero no toda investigación es evaluación.

En el caso que nos ocupa, ambas tienen como objeto la educación, pero la evaluación es necesariamente parte de un proceso que está en marcha, que tiene unos determinantes y unas coordenadas contextuales y que ha tenido (y sigue conteniendo) unas dimensiones propositivas.

La evaluación lleva en sí misma las preguntas finales: ¿cómo se está haciendo lo propuesto?, ¿qué se está consiguiendo?, ¿en qué condiciones se está desarrollando...? Y exige una información rápida a los destinatarios de la evaluación.

"Por lo general, el especialista en ciencias sociales informa a sus colegas y no a sus sujetos y habitualmente se halla libre de cierto tipo de presiones tanto para concluir su trabajo de campo como para informar rápidamente" (Walker, 1983).

El evaluador suele tener unas conexiones complejas con la realidad ya que se dan necesariamente planteamientos políticos, ideológicos, económicos y sociales directamente vinculados a su tarea. En parte porque la educación no es una tarea neutra (Apple, 1986), en parte porque la evaluación está directamente unida a la toma de decisiones.

"El evaluador trabaja generalmente en situaciones de mayor intensidad política (que las del investigador). Las personas a las que se estudia pueden muy bien constituir parte de la audiencia a la que informa..." (Walker, 1983).

Tanto la investigación como la evaluación pretenden alcanzar la producción, la confirmación y la difusión del conocimiento. Ahora bien, el conocimiento está frecuentemente en la base legitimadora del poder. Más aún en el terreno de la educación, que sirve no sólo de soporte sino de medio por el que el poder se ejerce.

También hemos de plantear la diferencia entre la *evaluación* escolar de los Centros, como una reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos que se desarrollan en ellos y, por una parte, la *accountability*, como rendición de cuentas en un sistema democrático y, por otra, el *assessment*, como comparación de diversos Centros a través de criterios homologados.

La *accountability* está asentada en criterios de eficacia social ya que se utilizan en educación fondos públicos y es preciso saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias. No es aceptable admitir que en

educación *todo es lo mismo o todo da igual*. La responsabilidad política, social y técnica exigen garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia. No basta para comprobarlo la autoevaluación institucional. Es preciso introducir un elemento heteroevaluador y, además, es necesario que se realice la revisión ante las instancias sociales. De ahí la necesidad de que el currículum tenga un control técnico/social que dificulte la irresponsabilidad, la ineficacia y el capricho.

De la misma manera que no es aceptable que se suprima parte de las disciplinas curriculares, no lo es que un Centro pueda impedir la coeducación, introducir prácticas de dudosa moralidad o aplicar criterios educativos frontalmente atentatorios a la dignidad de la persona. En este sentido, la enseñanza privada no ha tenido un suficiente control por parte de los responsables de la educación en nuestro país, dando por supuesto que todos los que se dedican a la educación realizan su tarea con acierto y con éxito.

El *assessment* encierra una vertiente comparativa en la evaluación de los Centros. Es realmente difícil *comparar lo incomparable*, pero se pueden realizar aproximaciones al establecimiento de criterios cuantitativos/cualitativos que permitan conocer los resultados del proceso educativo en un Centro. Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios disponibles, las coordenadas en que se realiza una experiencia, etc. La comparación indiscriminada no hace más que acentuar y consagrar una situación injusta. Decir que un Centro es *mejor* que otro porque ha obtenido *mejores* calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación aventurada.

El *assessment* tiene la ventaja de que corrige la arbitrariedad y la falta de perspectiva que supone la valoración subjetiva de una experiencia. A nadie se le oculta el riesgo de error que encierra la tesis, aunque está razonada, expresada por los protagonistas de la experiencia: *A nosotros nos parece que lo que estamos haciendo es altamente positivo*. ¿Es realmente positivo? ¿Qué consecuencias se derivan para los alumnos de mantener esa tesis? ¿Qué sucederá cuando termine el recorrido curricular de los alumnos en ese Centro y tengan que incorporarse a otros niveles del sistema?...

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Ed. Akal, Madrid.  
FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*. Ed. Akal, Madrid.  
HOLY, P. (1986): "Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación", Symposium sobre Innovación Educativa. Murcia.

SCRIVEN, M. (1967): "The Methodology of Evaluation", en TYLER, R.W. et al.: *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Aera Monograph on Curriculum Evaluation, nº 1. Tand McNally, Chicago.

SIEDMAN, E. (1977): *Why not Qualitative Analysis?* Public Management, Forum Julio/Agosto.

SIMONS, H. (1983): "El proceso de evaluación en las escuelas". University of London. Institute of Education. Multicopiado.

SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation*. The Falmer Press. London.

STAKE, R. (1978): "The Case Study Method in Social Inquiry", en *Educational Researcher*. Vol. VII, nº 2.

STAKE, R. (1981): Citado por SCRIVEN, M. (1981): *Evaluation Thesaurus* (Third Edition). Edgepress Inverness. California.

WALKER, R. (1983): "La realización de estudio de casos en Educación: Ética, teoría y procedimientos", en DOCKRELL, W.B. Y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Ed. Narcea. Madrid.

WALKER, R. (1985): *Doing Research. A Handbook for Teachers*. Methuen. London.