

MONOGRÁFICO

LA EVALUACIÓN EN UN SISTEMA EDUCATIVO DESCENTRALIZADO: ¿DÓNDE NOS ENCONTRAMOS? ¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

TOM TILLER (*)

¿CUÁL ES LA FINALIDAD INSTRUMENTAL DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR?

Este año el sistema escolar noruego celebra su 250 cumpleaños. No es exactamente un senior, pero tiene la edad suficiente para disfrutar de su condición de adulto y tomar sus decisiones con mayor independencia. Durante las últimas décadas ha progresado con rapidez el ideal de la innovación. Parece que Noruega ha confiado en el «proyecto de desarrollo adecuado» y en la «solución acertada». Aunque esta confianza haya disminuido en cierto modo, continúan emprendiéndose constantemente nuevos proyectos en la escuela obligatoria de nueve años de duración y en la escuela secundaria de segunda etapa. ¿Se beneficia la escuela de toda esta innovación? Probablemente lo hace hasta cierto punto, pero evidentemente prevalece la duda. ¿Podríamos haber hecho las cosas de otro modo? ¿Deberíamos haber examinado las cuestiones con más atención?

La evaluación escolar es un nuevo proyecto que trata de crear un sistema mejor. La evaluación escolar y la descentralización deben considerarse cuestiones relacionadas. Poseemos uno de los sistemas escolares más descentralizados del mundo y tal vez uno de los que tienen menor control externo. Este hecho representa tanto la fuerza de la escuela como su debilidad. La escuela individual ha recibido un mandato mucho más amplio para el desarrollo mediante la descentralización. Esta es la prueba de su condición adulta, o más precisamente, la escuela como institución se ha convertido en un servicio adulto.

Sin embargo, no pasaron muchos años sin que surgieran reservas: ¿Estamos siguiendo un camino equivocado? ¿Están perdiendo el control las autoridades? Se puede descubrir un centralismo latente. Los síntomas indican que las autoridades están confusas. En cierto modo ya se han refrenado las riendas. En el ta-

(*) Universidad de Tromsø (Noruega).

blero de dibujo las líneas más fijas se hacen visibles: un organismo consultivo estatal ha propuesto sustituir los consejos de expertos por una Dirección de educación, menos numerosa y más eficiente, organizada para recobrar el control y la eficiencia.

La evaluación sistemática contribuye a reestablecer el control perdido con las medidas intensivas de descentralización. Así, pues, nos encontramos en el mismo barco que algunos otros países, con los que compartimos idénticos antagonismos y conflictos. Probablemente, la evaluación escolar se considera una herramienta para alcanzar distintos objetivos. ¿Debe servir el nuevo proyecto para el desarrollo o para el control? Este podría llegar a ser un conflicto difícil en los próximos años, especialmente si no somos capaces de discutir estos temas desde el principio.

La descentralización escolar puede compararse con distintos aspectos de las tendencias generales de los sistemas políticos y económicos. Nelson Polsby considera la cuestión de la centralización-descentralización uno de los temas fundamentales de las políticas modernas (Polsby, 1979). Los acontecimientos educativos actuales se encuentran profundamente arraigados en la sociedad. Hans Weiler ilustra claramente esta afirmación en un artículo en el que se analizan la educación y el poder. Por debajo de las ventajas superficiales de la descentralización (una mayor eficiencia, la proporcionalidad de los bienes y el aumento del aprendizaje) pueden vislumbrarse finalidades más profundas: la descentralización como herramienta para la gestión de conflictos relativos a las cuestiones educativas, que siempre estarán presentes en una sociedad moderna, y la descentralización como legitimación compensatoria.

Los antecedentes políticos de la descentralización política, importantes y parcialmente ocultos, tal vez pueden observarse inicialmente en el conflicto que existe entre las ventajas de los nuevos perfiles y la pérdida de control y orientación que se asocia con los métodos antiguos. Toda descentralización auténtica implicará necesariamente un cierto grado de control y de distribución del poder. Normalmente surgen fuertes tensiones cuando se intenta mantener el mayor control central posible y al tiempo se defiende fervorosamente la descentralización (Polsky, 1979).

En este trabajo examinaré en profundidad la descentralización de nuestro sistema educativo. No voy a especular sobre la evaluación escolar con argumentos ocultos. En consecuencia, destacaré principalmente el modo de reforzarla en el nivel local y en la escuela. Hasta ahora, el razonamiento es bastante sencillo: con la descentralización, las escuelas han recibido un mandato de desarrollo más amplio. Asimismo, este mandato exige el aumento y la autoimposición de una evaluación y un control cualitativos. ¿Cuáles son las condiciones básicas para que la escuela pueda gestionar satisfactoriamente estas nuevas tareas? ¿Qué consejos podemos dar a los profesores y a las autoridades escolares?

Nuestra sociedad actual exige decisiones e intervenciones rápidas. Las autoridades escolares se sienten presionadas en la cuestión de la descentralización y la evaluación escolar. Realmente existe el peligro de que se fuercen demasiado los

procesos de desarrollo. En consecuencia, un buen consejo es reflexionar en profundidad y sistematizar los mejores conocimientos disponibles en este campo. Hablemos con los principales pensadores e investigadores, oigamos sus consejos, pero examinemos la utilidad y las ventajas en relación con el carácter y los objetivos peculiares de la escuela noruega.

LA NECESIDAD DE BUENOS MAPAS DE ORIENTACIÓN

Un mapa y una brújula son esenciales en esta situación. Es muy difícil proseguir un camino con precipicios abruptos y peligrosos. Una niebla muy densa sigue posada sobre el paisaje. En primer lugar, pienso que sería una buena idea preparar un estudio de los términos y los conceptos que se utilizan actualmente. Los conceptos proporcionan información sobre las actividades, pero no presentan todos los antecedentes. En consecuencia, es necesario estudiar la vida escolar cotidiana, así como los conocimientos que sus actores tienen de ella sobre el terreno. Por ejemplo, ¿qué entienden la mayoría de los profesores por la nueva denominación «evaluación escolar»? No hace mucho di una conferencia sobre la relación entre el desarrollo escolar y la evaluación escolar. Mi trabajo de preparación consistió en hablar a los profesores sobre su percepción de la expresión «evaluación escolar». Todos estaban muy inseguros. Sin embargo, una afirmación recibió un apoyo unánime: «En cierto modo, parece aterrador. Diariamente realizamos muchas evaluaciones de los alumnos, de nuestros propios colegas, de los padres y de la gestión escolar, pero ésta es una evaluación más flexible, adecuada para nuestra competencia y nuestra situación de trabajo. Supongo que esta nueva idea tiene que ver con la evaluación de la escuela de arriba abajo, pero, por supuesto, espero que los profesores desempeñan un papel activo en este proceso».

Con esta declaración los profesores hacen hincapié en una cuestión fundamental. Parte del proyecto de evaluación escolar se realizará, evidentemente, «de arriba abajo», mientras que podemos esperar y debemos trabajar por un mayor respaldo al programa de autoevaluación escolar. Considero la evaluación interna, a nivel de escuela, como la parte más interesante y exigente del proyecto y como un incentivo que realmente puede reconducir el desarrollo por un camino nuevo y próspero. Uno de los objetivos nacionales es aportar medidas que puedan reforzar y renovar el sistema escolar. En consecuencia, el país debe estar interesado en promover un trabajo más consciente y sistemático de las distintas escuelas sus evaluaciones y en la salvaguardia de una calidad elevada.

La descentralización ha creado una necesidad de espacio y de distancia. ¿Qué ocurre en otros países en este ámbito? ¿Qué actividades y conceptos se reflejan en el contexto general de la evaluación, y sobre todo en el área de la autoevaluación escolar? He elegido comenzar con las experiencias y conclusiones de una reunión del Consejo de Europa sobre la evaluación, celebrada en Escocia en diciembre de 1988.

Se descubrió rápidamente que los representantes de los trece países participantes tenían diferentes visiones del contenido de esta palabra. Parece que todos convenían en que la evaluación era importante y tenía futuro, pero la manera de aplicar esta nueva herramienta produjo discusiones bastante enconadas. Las diferentes opiniones y actitudes sobre la evaluación reflejaban distintos valores básicos y diversas actitudes ante las autoridades y la rendición de cuentas profesional, junto a una distinta consideración del modo de ordenar tanto el desarrollo como el control. El profesor John Nisbet resumió la reunión dibujando un mapa cognitivo basado en las expresiones que se habían utilizado durante los debates del pléno y de los grupos. Este mapa permitió una clasificación aproximada de los valores, principios, actividades, opiniones e intereses fundamentales. Además, ofreció una base para analizar la actuación en el ámbito de la evaluación.

El mapa cognitivo del cuadro 1 refleja la tensión tanto entre el Norte y el Sur como entre el Este y el Oeste. Existe una tensión visible entre la evaluación como instrumento de dirección y control y como herramienta para aumentar el profesionalismo y el desarrollo escolar. Asimismo se observa el conflicto entre la rendición de cuentas profesional externa e interna. Nisbet divide el campo en cuatro secciones principales, lo que puede ayudar a identificar nuestra situación: poder, interés, confianza y responsabilidad. Aunque son secciones divididas de un modo aproximado y componen difícilmente un modelo que proporcione orientaciones claras de actuación, el marco de trabajo de Nisbet puede ayudar a ilustrar la situación noruega y nuestra orientación principal en el continuo debate sobre la evaluación.

¿Dónde nos encontramos y hacia dónde nos dirigimos? ¿Qué opiniones predominan en la sociedad y qué consecuencias tendrán para la autoevaluación escolar y la evaluación externa? ¿En qué dirección debemos avanzar? ¿Qué respuestas pueden encontrarse en los currículos de la escuela obligatoria de nueve años de duración y en la escuela secundaria de segunda etapa? Las preguntas y las respuestas son muy abundantes. La información y las preguntas son muy numerosas.

El discurso escolar más reciente nos dice algo sobre dónde nos encontramos y hacia dónde probablemente nos dirijamos, aunque no prestemos demasiada atención a un debate y un análisis más exhaustivos. Expresiones como planificación racional, planificación estratégica, gestión, etc., se han infiltrado en nuestro pensamiento y nuestra actuación en un período relativamente corto. Por lo que puedo observar, la racionalidad tecnológica y burocrática ha aumentado bastante con estas nuevas medidas. Profundizar un poco más en las causas revelará probablemente algunas pistas claras sobre una teoría de sistemas. Una de las preguntas que se plantean es si éste es un ejemplo moderno encubierto de la teoría de los medios y los fines (Løvlie, 1984; Tiller, 1986). Desde la perspectiva de estas observaciones y consideraciones, no es sorprendente que las demandas favorables a una evaluación más consciente y sistemática contengan encendidos argumentos favorables a un control y una dirección más eficientes. Términos como los de comprobación y medición aparecen regularmente. La idea de un organis-

CUADRO 1

Mapa cognitivo de la evaluación



mo de inspección noruego se ha aireado cuidadosamente. Son evidentes las señales que reclaman una mayor competencia entre las escuelas, una mayor consolidación de los derechos del profesorado a su perfeccionamiento y una ampliación de las alternativas para los padres, especialmente en la derecha política noruega. No cabe duda de que esto se orienta en la dirección del mapa cognitivo de Nisbet sobre el control y la rendición de cuentas profesional (cuadro 1). El fundamento está bastante claro: el poder.

No obstante, observamos también otras ideas, argumentaciones y señales que se orientan en la dirección del crecimiento y del profesionalismo. Los discursos relativos a la política escolar conceden la máxima prioridad a la necesidad de desarrollar la escuela y reforzar la competencia de los profesores. Recientemente

se ha publicado un Libro Blanco sobre la formación del profesorado noruego, cuyo tema principal es el deseo de mejorar la competencia para poder lograr un desarrollo escolar basado en el objetivo último del currículo nacional (NOU, 1988, 32, *For et loererrikt samfunn*).

Los sindicatos y las organizaciones de profesores argumentan que la finalidad principal de la escuela es atender a la personalidad integral del alumno. Los investigadores han advertido de los peligros de considerar la escuela como una organización lucrativa. El concepto básico de la escuela es el aprendizaje, y la tarea fundamental de las escuelas consiste en proporcionar condiciones de aprendizaje relevantes y positivas. La enseñanza es un instrumento de aprendizaje. La tarea del profesor consiste en coordinar el encuentro entre el alumno y la escuela. (Tiller, 1989).

Este tipo de argumentos, que también destacan algunos políticos y burócratas, apuntan a lo que Nisbet llama «perspectiva interior del profesionalismo» y al crecimiento, en el sentido del desarrollo real de la escuela como organización e institución. En este caso, los valores básicos pueden resumirse en la palabra «confianza». Un proyecto integrado de evaluación escolar como el que ha implantado el RVO (Consejo Nacional de Educación Secundaria de Segunda Etapa) hace hincapié en la confianza, la autoevaluación, la perspectiva del agente, el aprendizaje mediante la experiencia, la propiedad, etc. (Bjørndal, 1989). Este proyecto asocia el nivel nacional a los niveles regional y local, pero subraya especialmente la necesidad de aumentar la aptitud de la escuela individual para desarrollar tales cualidades deseadas mediante la autoevaluación.

Además de estas perspectivas, relativamente claras, sobre el valor, encontramos una serie de reacciones diversas. Muchas personas defenderán que no hay diferencia entre el aumento del profesionalismo, por una parte, y el aumento del control, por otra. Además, cabe imaginar fácilmente que la exigencia de una mayor rendición de cuentas profesional a los gestores y profesores de las escuelas sería un instrumento excelente para el desarrollo escolar.

En relación con estas observaciones, reconocemos que no es fácil aclarar los debates y las actividades relativas a la evaluación en Noruega. Tampoco es tarea fácil expresar algún enunciado definitivo sobre la dirección que tomará el desarrollo. Lo que podemos afirmar con seguridad es que actualmente es posible identificar claras diferencias en los valores y el germen de numerosos conflictos en este campo durante los próximos años.

En una época de inestabilidad económica, la educación ha demostrado su voluntad y capacidad de cambio. La historia prueba que esta situación se repite a menudo; las ideas, la creatividad y la iniciativa aumentan en épocas de crisis. Actualmente, somos nosotros quienes debemos promover este interés en el desarrollo y el aprendizaje e interrelacionar de una manera provechosa la creatividad y las iniciativas pedagógicas. La evaluación escolar podría demostrar su utilidad para promover el proceso, pero, desafortunadamente, también puede frenar su engranaje.

Los gestores y profesores escolares han destacado especialmente la importancia de trasladar a la práctica la función descentralizadora. El pragmatismo ha sido un factor predominante. El análisis, la reflexión y el pensamiento básico no han progresado realmente; aparecen algunas consecuencias negativas de esta situación. Las escuelas han buscado otras alternativas y han abierto sus puertas a nuevas ideas y sugerencias que van ganando terreno. Los gurús han aparecido en escena y las escuelas saltan de un gurú a otro. Esta escuela «canguro» se está convirtiendo actualmente en un problema. Los síntomas actuales indican que los actores experimentan un cansancio cada vez mayor y se desaniman al probar continuamente nuevas ideas y propuestas que no logran los resultados que se esperaban.

En estos tiempos oportunistas, ciertas ideas «se venden» mejor que otras. En una vida cotidiana sometida a una gran presión, a menudo es preciso encontrar soluciones que puedan hacer el futuro más fácil que el presente. En consecuencia, las técnicas y los métodos serán los temas de mayor prioridad en la lista de objetivos. En estas situaciones, el método tecnológico de pensamiento y actuación prospera en un suelo abonado. Los sistemas orientados al ámbito de la «responsabilidad» en el mapa cognitivo de Nisbet (cuadro 1) son el método de progreso para los próximos años. La cuestión crucial es la dirección que debe tomar el desarrollo. ¿Se orientará éste hacia el interés, el poder o la confianza?

Sin embargo, lo que más nos interesa no es hacia dónde se dirige el desarrollo, sino hacia dónde debe dirigirse. Además, será importante desarrollar pensamientos, ideas y alternativas prácticas para que la actuación pueda estimular y orientar el proceso de desarrollo por el camino adecuado. El experto en educación debe tener una función crítica y constructiva. Debe descender de las alturas e incorporarse al terreno de juego. Deben incorporarse a las escuelas mucho más que antes y construir, en colaboración con los profesores, modelos razonables y acciones alternativas. Evidentemente, deben tener cuidado de no perder la distancia necesaria para presentar análisis sólidos y perspectivas claras, pero tienen todavía mucho que hacer en Noruega.

Cuando la evaluación y los sistemas de evaluación se incluyen en los programas, se suele producir una respuesta de la opinión pública. Estamos hablando de una de las áreas más sensibles del sistema escolar y de la sociedad. Siempre habrá una cierta demagogia en relación con estas áreas sensibles, que comportarán muchos planes disfrazados, conocimientos ocultos y perspectivas implícitas.

Pienso que este entramado de valores, tensiones y mensajes explícitos e implícitos plantea una serie de cuestiones básicas y directas. Se debe enfocar el problema directa y rápidamente, antes de que desemboque en una explotación arbitraria del sistema de evaluación. Esta situación no es deseable y probablemente pronto producirá un efecto desmoralizador y subversivo.

En consecuencia, mi pregunta directa es la siguiente: ¿Deben seguir tomándose en serio los valores y los objetivos en nuestro currículo nacional? ¿Deben ser estos objetivos las orientaciones principales de la evaluación escolar? Si la res-

puesta es afirmativa, también sabemos algo sobre la situación en la que deseáramos encontrarnos dentro de algunos años, cuando echemos otro vistazo al mapa cognitivo de Nisbert.

EL NUEVO DESAFÍO DE UNA AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR A NIVEL LOCAL

La autoevaluación de las distintas escuelas planteará un nuevo desafío. Algunos se preguntarán: «¿Dónde está la novedad?» ¿No han realizado siempre las escuelas sus evaluaciones? ¿No es la evaluación una tradición escolar consolidada? Los profesores realizan continuamente evaluaciones de sus alumnos. Se dedica mucho tiempo a la evaluación, a la elaboración de pruebas, su realización y la corrección de las mismas. Tanto en los descansos como en muchas reuniones de profesores se discute sobre los alumnos.

Sin embargo, hay una perspectiva global y un enfoque más consciente y sistemático, que aparecen como conceptos nuevos de la autoevaluación se han clarificado.

La perspectiva global significa que la evaluación debe abarcar algo más que la simple evaluación de los alumnos y de sus destrezas y calificaciones sociales. Los demás grupos de agentes, profesores, gestores escolares, otros empleados y padres, son actualmente objeto de la evaluación sistemática y deberán participar más activamente que antes. Del mismo modo, la relación de la escuela con la sociedad es un campo interesante para la evaluación. Se ha hecho hincapié en toda la comunidad escolar. La cuestión será cómo poder cumplir sus objetivos la escuela como organización. Esta tarea exige una participación activa en la evaluación de todos los interlocutores de la comunidad escolar, incluidos los alumnos.

En consecuencia, una definición aproximada de la autoevaluación escolar puede ser la siguiente: «La autoevaluación escolar es un análisis sistemático y prolongado de la comunidad escolar, cuya finalidad es evaluar los resultados de los trabajos pedagógicos y los relacionados con las materias, el entorno social, las relaciones organizativas y administrativas y la relación entre la escuela y la sociedad» (RVO, 1988).

Este trabajo debe planearse sistemáticamente. La evaluación debe realizarse en un marco temporal, ya que se trata de procesos en un sistema social complejo, fuerte y profundamente arraigado en la sociedad a la que sirve la escuela. Estamos hablando de institucionalizar nuevos sistemas en una organización que ha establecido sus tradiciones a lo largo de doscientos cincuenta años. En el pasado, las evaluaciones tendían a ser asistemáticas, accidentales e indigestas. El nuevo enfoque de la evaluación trata de institucionalizar una nueva práctica que implica formas de actividad radicalmente nuevas. Una evaluación escolar seria debe tomar en serio también a los alumnos. La opinión de los alumnos también debe ser tenida en cuenta en la autoevaluación escolar. Bastantes personas considera-

rán esto una amenaza. Las cosas llevan tiempo y se debe conceder definitivamente el tiempo necesario a las cuestiones de este ámbito.

¿Qué calificaciones faltan y qué recursos deben recabarse para permitir que cada escuela cumpla estos requisitos? Debemos pasar de una competencia descriptiva a otra analítica; del profesor como consumidor al profesor como productor. Lawrence Stenhouse declara este objetivo con la expresión «el profesor como investigador» (Stenhouse, 1975). Necesitamos un profesor que investigue y una escuela que piense. Esto no puede lograrse de un día para otro. En consecuencia, debemos ponderar profundamente y debatir las nuevas ideas durante bastante tiempo y proseguir nuestra actuación atentamente. No creo demasiado en las soluciones rápidas y fáciles. Lo que se necesita es un programa de desarrollo cuidadosamente examinado y secuenciado. Debemos descubrir si nuestras autoridades tendrán en cuenta este desarrollo y se atreverán a adoptarlo a largo plazo. En este caso, creo que los investigadores y el personal escolar deben hacer hincapié en las etapas de los programas a largo plazo de una manera clara y convincente. La misma escuela debe ser capaz de crear entornos en los que la cooperación, la confianza y la reflexión sean los temas centrales de la vida cotidiana. Deben encontrar la fuerza para hacer algo frente a los tres «ismos»: conservadurismo, individualismo y exposicionismo. Las escuelas deben revelar y sustituir reglas básicas como la intimidación, el territorio y la jerarquía a través de la responsabilidad crítica, la receptividad y la autonomía. Helen Simons, entre otras afirmaciones, señala: «A menos que las escuelas se preparen para afrontar una inversión fundamental de las tradiciones institucionales y se comprometan con un nuevo concepto de lo que John Elliot llama la rendición de cuentas interprofesional, es improbable que la autoevaluación escolar pueda conducir a un desarrollo institucional constructivo» (Simons, 1987, pp. 244-245).

En consecuencia, en estas iniciativas de desarrollo debemos tener en cuenta que hay que eliminar algo antiguo e implantar nuevas reglas y acciones alternativas. Se trata de una tarea lenta y ardua. Si queremos difundir con éxito entre la opinión pública el trabajo individual de los profesores, cuya finalidad es la construcción crítica de una alternativa adecuada, necesitamos tanto acceder al ámbito apropiado como disponer de un periodo de adaptación razonable para desarrollar una vía responsable y constructiva.

No obstante, ¿es posible transmitir este tipo de mensaje a las escuelas? ¿Se opondrán éstas a tales enfoques de desarrollo? ¿No sería más segura una evaluación externa, por ejemplo, por inspectores nombrados por el Estado? Evidentemente nos enfrentamos con muchos obstáculos, pero la supresión de los desafíos y requisitos que plantea la autoevaluación escolar es una estrategia mediocre. Se necesitan estudios e instituciones sobre sus posibilidades, consecuencias y obstáculos. John Elliot es uno de los que destacan que «la conciencia plena» es insuficiente cuando se inician nuevos programas de evaluación escolar (Elliot, 1979).

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN DE CONFLICTOS: CONSECUENCIAS PARA EL TRABAJO DE EVALUACIÓN

Es esencial que los profesores y los gestores escolares reconozcan y comprendan los valores que predominan en las estructuras sociales y los programas organizativos. Un importante punto de partida para la evaluación escolar es el reconocimiento de la escuela como organización de conflictos (por ejemplo, los alumnos de la escuela obligatoria de nueve años de duración no asisten voluntariamente). A primera vista, sin embargo, puede parecer que la escuela es una organización de consenso. Los conflictos se minimizan y eliminan mediante diversos reglamentos administrativos. ¿Qué pasará cuando esta organización se realice una autoevaluación abierta y colectiva? Lo más probable es que los frentes se encuentren rápidamente y surjan desacuerdos sobre los valores y enfoques. Dada su naturaleza, la evaluación escolar se opondrá a la forma organizativa predominante lo cual puede crear obstáculos insalvables si los interlocutores no reconocen y comprenden este tipo de antagonismo.

La autorreflexión exigirá la realización de nuevas inversiones para proteger la actividad crítica y analítica. La escuela pensante y reflexiva no equivale a la variante noruega estándar. En consecuencia, un paso inicial e importante para preparar una evaluación sistemática consistirá en identificar y reconocer el carácter peculiar de la escuela como organización.

La historia de la escuela es importante en esta fase. Adquirir conocimientos sobre el papel de la escuela como mecanismo de clasificación de bienes sociales atrayentes es parte de nuestra tarea. Análogamente, corresponde a la tarea de historia seguir la función evidente de la escuela como el mejor organismo de clasificación, siguiendo la convicción pedagógica jesuítica para unas tareas actualmente ocultas, pero extraordinariamente discriminadoras. La finalidad oficial es calificar a los alumnos. Su discriminación es el objeto oculto (Fredholm, 1988). El éxito de una evaluación escolar exige que seamos capaces de identificar los acuerdos y las funciones, tanto explícitas como enmascaradas. Una evaluación escolar competente y profesional no puede aceptar evaluaciones simples y superfuas. Deben incluirse en esta tarea cuestiones fundamentales sobre las necesidades e intereses que refleja la escuela actual, y sobre el modo en que la escuela mantiene, genera o modifica la distribución de poder predominante en la sociedad. Análogamente, es lógico que los participantes en el proceso de evaluación discutan qué valores se incluyen en el currículo. La práctica escolar debe considerarse una construcción social y no una norma de imposición natural.

Es necesario, aunque no suficiente, preparar listas de verificación y orientaciones para la autoevaluación escolar. En esta tarea debemos fijarnos en Inglaterra, donde se han utilizado este tipo de instrumentos durante varios años (por ejemplo, McMahon y cols., 1984). El proyecto GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools) [Orientaciones para el Estudio y el Desarrollo Interno de las Escuelas] fue criticado, entre otros, por Helen Simons, por basar su trabajo en el supuesto de una organización escolar jerárquica, burocrática y armonizada.

En consecuencia, el proyecto GRIDs no pudo desafiar las estructuras profundas de la escuela y condujo a un cambio en la situación existente. No supo reconocer el carácter peculiar de la escuela como organización de conflictos. La autoevaluación colectiva de una escuela consiste, en definitiva, en organizar y gestionar los conflictos que se agitan y revelan a través del proceso de evaluación.

La experiencia del proyecto GRIDs señala que los gestores de más alto nivel son los que están más satisfechos con los programas. Este modelo lógico y sistemático ha funcionado hasta cierto punto como una herramienta de desarrollo escolar, pero su debilidad radica en su incapacidad para comprometer a los profesores en la evaluación de los procesos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. Peter Holly, que estuvo asociado al proyecto, llega a la conclusión de que el programa «sólo tiene éxito en cuanto trata de resolver los flecos organizativos» (Holly, 1984, p. 14).

Además, de manera interesante, Holly pondera la relación entre el cambio real y la institucionalización de ideas y proyectos diversos. Irónicamente, la realidad demuestra que cuanto más fácil es el proceso de institucionalización, tanto más difícil resulta lograr cambios reales. En relación con el GRIDs, señala que, aun cuando parece tratarse de un proyecto democrático, existen buenos motivos para poner en duda si funciona más bien como un factor de influencia protector y conservador en el proceso de cambio (*ibidem*, p. 15).

CONSEJOS

Me referiré a lo que acabo de decir y a mi propia experiencia como consejero de un proyecto de desarrollo recientemente iniciado sobre la evaluación escolar en la escuela secundaria de segunda etapa. Con estos antecedentes, deseo enunciar tres aspectos en cuya utilidad confío. El primero se refiere a la necesidad de llevar a cabo una reflexión exhaustiva de la cuestión, dialogando durante bastante tiempo sobre ella y comenzando el trabajo a continuación con gran cuidado. El segundo se centra en la necesidad de reforzar el aprendizaje mediante la experiencia, y el tercero tiene que ver con el punto de vista del alumno.

El Consejo Nacional para la Educación Secundaria de Segunda Etapa (RVO) decidió someter a prueba dos nuevas ideas de nuestros condados (Finnmark y Hedmark). El proyecto comenzó después de casi un año de trabajo preparatorio. Comprende dos fases: la formación adicional completa de supervisores de enseñanza externos e internos, y el trabajo de desarrollo en los dos condados durante un período de tres años. Se han analizado y debatido exhaustivamente los papeles de los diferentes niveles de la evaluación escolar. Casi todo el peso se sitúa en la autoevaluación de la escuela. El objetivo final es mejorar la capacidad de la escuela como organización para cumplir su función social. Durante los tres primeros años, las autoridades escolares de los niveles central y regional apoyarán activamente la autoevaluación de las escuelas. En la fase de preparación, los participantes así lo han apreciado, y han expresado claramente la necesidad de un

programa de formación teórica y de un programa de desarrollo cuidadosamente secuenciado.

Se debe aumentar la capacidad de aprendizaje mediante la experiencia. Este es mi segundo consejo. Los investigadores noruegos han destacado que el aprendizaje mediante la experiencia no está consolidado en nuestras escuelas. El último informe oficial sobre la formación del profesorado incluye el aprendizaje mediante la experiencia entre sus principios básicos. No basta con la experiencia si no se aprende algo en el trabajo cotidiano. La metodología es un aspecto particularmente débil. Existen escasos o nulos conocimientos y competencias en materia de «métodos cualitativos». En muy contadas ocasiones se tiene noticia de la etnografía y de métodos etnográficos como el análisis del trabajo y la supervisión y el mantenimiento de diarios, y un número aún menor de personas practican regularmente estos métodos. No obstante, parece que los profesores y los gestores escolares empiezan a darse cuenta de la utilidad de este tipo de herramientas para el trabajo de evaluación. Asimismo, las experiencias del proyecto mencionado en la escuela secundaria de segunda etapa demuestran que existe una notable motivación para trabajar con estos métodos. Sin embargo, las escuelas carecen de la tradición y las instalaciones para las teorías y las prácticas de esta naturaleza. Se debe ampliar el marco de actuación. El tiempo y el espacio son variables cruciales. En consecuencia, es necesario organizar y reorganizar el entorno escolar. Algunas escuelas han tenido experiencias positivas en el establecimiento de asambleas pedagógicas relacionadas con las materias, pero, evidentemente, el problema es que esta actividad debe realizarse en unos marcos sociales que están firmemente establecidos.

Mi último consejo se refiere a los alumnos y a la importancia de reforzar su punto de vista en la evaluación escolar. Este reforzamiento implica dos cuestiones: la primera, que los participantes adultos en la escuela trabajen más sistemática y conscientemente para reconocer las circunstancias de la escuela y de los alumnos desde una perspectiva juvenil, y la segunda, que se refuerce el rango de participación de los alumnos.

Ultimamente, la expresión «aprendizaje responsable» ha adquirido una importancia capital en los discursos y los ensayos. Se afirma que debe permitirse a los alumnos participar en la planificación, la implantación y la evaluación de las tareas escolares. Se les debe conceder responsabilidad. Las reglas básicas de la participación democrática tienen que aplicarse también a los jóvenes. Se hace hincapié en la importancia de éstos como recurso de desarrollo escolar. Los alumnos no deben ser el paréntesis de nuestra comunidad escolar. Debemos cambiar su función, de receptores pasivos de los conocimientos elaborados en la escuela a participantes activos en el proceso de aprendizaje.

Actualmente hay mucha «palabrería» sobre el aprendizaje responsable, pero todos compartimos la responsabilidad de hacerlo realidad. El papel tradicional del alumno está firmemente arraigado en nuestro pensamiento y en las expectativas de la escuela y de la sociedad para que pueda cambiarse de un día para otro. Sin embargo, hemos comenzado un proceso importante que debe prose-

guir. Diversos proyectos en los campos del desarrollo y la gestión de las organizaciones nos han permitido conocer que se había olvidado el punto de vista del alumno. Más recientemente, se ha llegado a la conclusión de que éste es un punto débil.

Sólo excepcionalmente la teoría de las organizaciones concede a los alumnos la condición de miembros de pleno derecho de la comunidad escolar. Se ha producido una apuesta unilateral que ha favorecido el entorno de los adultos. El modelo empresarial puede vislumbrarse frecuentemente al fondo; los alumnos son la materia prima que debe elaborarse y refinarse. Son ignorantes. No conocen todavía lo que es mejor para ellos. En consecuencia, deben ser formados y educados. En esta perspectiva, el aprendizaje responsable se convierte en «enseñar responsabilidad a los jóvenes». Hemos avanzado tanto que cada vez más personas consideran perjudicial esta evolución y desean hacer algo para evitarla. Creo que ha llegado el momento de incluir seriamente a los alumnos y sus puntos de vista en los nuevos programas de evaluación escolar que están surgiendo actualmente. Estamos tratando de un recurso amplio y demasiado escasamente utilizado.

El aprendizaje progresa mejor cuando los alumnos identifican los intereses conocidos y cercanos que les preocupan. Los conocimientos escolares no son algo que pueda embutirse en espacios vacíos. ¡Los espacios no están vacíos en absoluto! Los alumnos poseen abundantes conocimientos cotidianos. Esta enorme tarea consistirá en coordinar los conocimientos de la escuela y los de los alumnos. Una tarea importante es descubrir los conocimientos que aportan los alumnos. Existen obstáculos, por supuesto. El punto de vista de los alumnos es bien recibido por los profesores de ideología democrática, y antes o después desafiará a los que apliquen un enfoque poco receptivo e instrumental. Con todo, confrontaciones de este tipo son inevitables en un trabajo en el que la evaluación debe ser un instrumento para el desarrollo del sistema escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bjørndal, L., *School Evaluation in Norway: A pilot Project in Upper Secondary Education*. Oslo, Radet for videregående opplæring, 1989.
- Elliot, J., «The case for school self-evaluation», *Forum*, 22, 1, 1979, pp. 23-25.
- Fredholm, L., «Praktik som barare av undervisningsinnehall och form», *Acta Universitatis Gothoburgensis*, Göteborg Universitet, 1988.
- Holly, P., «The institutionalization of action research in schools», *Cambridge Journal of Education*, 14, 2, 1984, pp. 5-18.
- Løvlie, L., *Det pedagogiske argument*. Oslo, Cappelen, 1984.

- McMahon, A. y cols., *Guidelines of Review and Internal Development in Schools*, Secondary School Handbook, Schools Council Publications. Nueva York, Longman, 1985.
- NOU, 32, For et laererikt samfunn, 1988.
- Polsby, N., «Preface». En Sharpe, L. J. (ed.), *Decentralist Trends in Western Democracies*. Londres, Page, 1979.
- School evaluation, a basic paper. Radet for videregående opplæring, 1988.
- Simons, H., *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*. Londres, Falmer Press, 1987.
- Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heineman, 1975.
- Tiller, T., *Den tenkende skolen. Om organisasjonutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo, Universitetsforlaget, 1986.
- *Erfaringslæring. En utfordring i Kompetanseoppbygging*, Hefte n.º 12 i serien Ledelse i skolen. Oslo, 1989.