

E S T U D I O S

PROFESION DOCENTE Y AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

EUSTAQUIO MARTIN RODRIGUEZ (*)

INTRODUCCION

Dentro del área didáctico organizativa la autoevaluación institucional es uno de los temas más recientes, y por tanto, con menor tradición. Sin embargo, el auge actual que tienen los estudios sobre este campo es en parte una consecuencia lógica del desarrollo de las teorías críticas del curriculum que inevitablemente debían poner en cuestionamiento el nivel institucional y la forma de evaluarlo. Por otra parte, el creciente status teórico que ha adquirido esta dimensión de la evaluación, proviene de la necesidad de sobrepasar los enfoques reduccionistas de la organización escolar, que bien desde un punto de vista empresarial, o bien desde un punto de vista burocrático, hacían caso omiso de los sujetos más directamente implicados en la práctica educativa, es decir los profesores, alumnos, padres. En pocas palabras, puede decirse que mientras en los antiguos enfoques de la evaluación de los centros escolares, el énfasis residía en el papel supervisor de los directivos, en la autoevaluación el eje se ha desplazado a la integridad de la institución.

Esta co-responsabilidad tiene, como veremos más adelante, importantes consecuencias para la dinámica de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, consecuencias que trascienden en mucho el campo visible, consciente y estructurado de la organización.

Aunque la auto-evaluación institucional tiene actualmente como principal marco de referencia a los desarrollos teóricos derivados de la investigación-acción, es preciso hacer dos precisiones importantes. En primer lugar si bien este es el enfoque más interesante en tanto implica el compromiso y desarrollo profesional de los docentes, no es ni mucho menos el único posible. Como señala Elliot (1), la autoevaluación puede adoptar formas irreflexivas, deliberativas, técnicas o de con-

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

(1) Elliot, John. «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad». En Galton, M. y Moon, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca. Barcelona, 1986, p. 258.

cienciación. y «sólo es un proceso de investigación en la acción cuando lleva aparejada la deliberación (investigación en la acción práctica) o la concienciación, o ambas cosas a la vez, por medio de la investigación en la acción emancipatoria).

En segundo lugar, si bien en el mundo anglo-sajón esta temática ha adquirido un mayor grado de sistematización en lo que hace a la evaluación, también es cierto que existe una tradición europea que no debe ser subestimada. Nos referimos entre otros intentos de desburocratización de la escuela, a la Pedagogía Institucional, a la Autogestión Pedagógica, al Movimiento Cooperativo, y más recientemente a los aportes que pueden derivarse de la «Microfísica del Poder» de Foucault. Al respecto cabría destacar que resulta sorprendente el desconocimiento mutuo entre las distintas tradiciones nacionales cuando muchos de los planteamientos podrían ser afines y hasta complementarios.

En este sentido, y puesto que la evaluación institucional debe enmarcarse dentro del contexto histórico de cada sociedad, pensamos que es necesario recuperar y sistematizar las experiencias democráticas de la educación española, máxime en circunstancias donde la puesta en marcha de las reformas exige un esfuerzo de reflexión crítica sobre nuestras instituciones pasadas y presentes. La teoría puede iluminar muchos aspectos, pero sólo podremos calibrar la viabilidad y profundidad del cambio si nuestras instituciones son capaces de confrontar sus propios méritos y debilidades.

1. LA EMERGENCIA DE LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

En el mundo anglosajón, y particularmente en el Reino Unido, la conciencia acerca de la necesidad de la autoevaluación institucional se desarrolló paralela al movimiento de la accountability. Este movimiento, que sólo puede entenderse dentro del contexto cultural británico, con su larga tradición de pragmatismo y autocrítica, surgió a mediados de los años 70, como un intento de llevar a la conciencia pública los problemas educativos que hasta entonces estaban restringidos al ámbito profesional. El detonante que abrió el llamado «Gran Debate» fue el tantas veces citado discurso del primer ministro Callaghan en Ruskin College, Oxford, en octubre 1976. Aunque allí no se usó el hoy corriente concepto de «accountability», fueron sentadas las principales premisas del mismo, esto es: a) la escuela debe dar cuenta de su acción, b) los no profesionales de la educación tienen que tener la oportunidad de intervenir en la política educativa local e institucional (2).

El discurso del ministro Callaghan fue inmediatamente reconocido como una señal de cambio de la actitud oficial en el sentido de que cuestionaba el control exclusivo de los docentes sobre el curriculum. Como es lógico, tanto los sindicatos docentes como muchas autoridades locales vieron amenazada la larga tradición de autonomía y de alguna forma u otra tomaron partido en el debate. En 1977, el

(2) Becher Tony-Naclure, Stuart: *Accountability in education. Introducción*. NFER Publishing Company, Inglaterra. 1978. pp. 9-25.

gobierno británico publica el Green Paper, donde el término «accountability» se utiliza por primera vez en un informe gubernamental. Desde entonces, el concepto ha sido potenciado y ampliado por la administración conservadora de la Sra. Thatcher con un creciente énfasis en los aspectos de control y centralización. En la práctica esto significa la neutralización creciente de las Autoridades Locales de Educación, (L.E.A.S.) y en los últimos meses la propuesta de un curriculum básico obligatorio a nivel nacional (Core Curriculum).

Sin embargo, el movimiento de la accountability no suscitó exclusivamente resistencias frente al control. A diferencia de los programas de tests de evaluación y rendimiento institucional aplicados en muchos estados federales de los Estados Unidos, en el Reino Unido la evaluación institucional adoptó un gran espectro de formas, hecho que sin duda contribuyó a la creciente aceptación de su necesidad. Por supuesto que en pocos casos se desarrolló lo que propiamente puede caracterizarse como auto-evaluación institucional; más bien el punto de partida estaba en las iniciativas que tomaron las autoridades locales, pero de una forma mucho más indicativa que coercitiva.

Un ejemplo representativo de esta postura es el folleto editado por las autoridades educativas de Londres (I.L.E.A.) donde se insiste que el listado de temas para la evaluación de cada centro escolar no debe ser tomado taxativamente, sino como una base de reflexión acerca del rendimiento de cada institución. Las respuestas individuales de los profesores tenían carácter voluntario y podían ser orales (3). En otros casos la evaluación de los centros estuvo impregnada por una filosofía productiva, donde la eficacia de la escuela se medía en términos empresariales de costo-beneficio en relación a los resultados (siempre discutibles) de un rendimiento cuantitativo.

A pesar de la variedad de respuestas, lo cierto es que a partir de 1977 se reforzaron tres tendencias muy claras: a) el incremento del personal destinado a la inspección, b) la aplicación de programas de tests y pruebas standarizadas para medir el rendimiento y c) el aumento de la participación y responsabilidad de los padres en los cuerpos colegiados (4).

Estas tendencias repercutieron en una mayor demanda externa para evaluar el desempeño de los centros, pero también, y quizá de forma reactiva, se planteó como alternativa la auto-evaluación institucional, cuya motivación y razón de ser surgen de las necesidades internas de la escuela más que de las presiones del exterior. Aunque este enfoque surgió en el debate sobre la «accountability» y sus principales promotores afirman que ciertamente esta evaluación provee una base razonable para dar cuenta de los resultados de la actividad institucional, su principal función consiste en la promoción del desarrollo profesional del docente y en la mejora de su práctica. En otras palabras, los autores e investigadores que suscri-

(3) Inner London Education Authority. *Keeping the school under review*. I.L.E.A., 1977.

(4) The Open University. *Accountability and evaluation*. The Open University Press, 1984, pp. 11-14.

ben la auto-evaluación institucional no eluden el tema del control, ni creen que la escuela deba estar exenta de informar y rendir cuentas a la sociedad de su quehacer, pero al mismo tiempo sostienen que este proceso debe ser conducido democráticamente en beneficio de la institución y de los profesores.

2. LAS CONDICIONES DE LA AUTO-EVALUACION DEMOCRATICA

La evaluación basada en la propia escuela es mucho más que una reacción defensiva frente al control externo, pero a pesar de todas sus ventajas, no puede negarse que su puesta en marcha no podrá eludir conflictos. En casi todos los casos donde se ha aplicado alguna forma de auto-evaluación, los participantes han llegado a un relativo consenso en cuanto a sus fines generales, esto es la mejora de la práctica profesional, y por tanto de la calidad de la enseñanza. Pero, los objetivos intermedios, pueden ser muy diferentes de un centro a otro e incluso afectar las propias percepciones que los docentes tienen acerca de su desarrollo profesional (5).

En un excelente documento del programa de auto-evaluación del School Council británico se señalaron objetivos intermedios tales como revitalizar la institución y liberar energía para su desarrollo, clarificar la comprensión acerca de lo que la escuela está tratando de lograr, mantener la moral, permitir la comparación con otras escuelas sobre una base más documentada de lo que podría proporcionar la comparación cuantitativa de los resultados de pruebas, etc.. Sin embargo, como el propio documento reconoce, aun cuando hubiera consenso acerca de estos u otros objetivos, las tensiones dentro del profesorado no podrían eludirse, máxime cuando los resultados de la evaluación pueden ser conocidos fuera de la escuela. En última instancia la evaluación institucional no significa evitar o ignorar el problema del docente individual, especialmente en los centros de dimensiones reducidas (6).

Conscientes de estos problemas, diversos autores dentro de la corriente de la investigación-acción han tratado de estructurar una dinámica de la evaluación que respete tanto los principios de rigor de la investigación como de una ética de la acción, principios que en definitiva tienden a morigerar el conflicto del crecimiento de la conciencia institucional y a canalizarlo constructivamente (7).

Helen Simons sostiene que una evaluación democrática debe asegurar tanto una discusión franca y abierta acerca de la institución como el derecho de los individuos a la privacidad. La compatibilización de estas premisas es una cuestión

(5) Elliot, John: «The case for school self evaluation. *Forum*, 1979. Vol. 22. I, MacDonald, Barry: «*Accountability in education*, *op. cit.*, pp. 127-151, Simons, Helen, «Suggestions for a school self evaluation based on democratic principles», en McCormick, R. et.al. (eds.): *Calling Education to account*. Heinemann -The Open University Press, 1982. pp. 286-295.

(6) Nuttal, Desmond: *School self evaluation. Accountability with a human face?* Schools Council Programme 1. Report and commentary on a school council conference held at Stake Rochford Hall, 23-36 febrero 1981, pp. 21-22.

(7) MacDonald Barry: «Who's afraid evaluation?» *Education*. Vol. 2. N.º 4 octubre 1976, pp. 3-13. Simons, H. *op. cit.*

muy delicada cuando la evaluación se lleva a cabo en un edificio donde todos conviven y el principal investigador es (o son) el director o los mismos profesores. En vista de esta situación sugiere los siguientes principios que deben ser explícitos y tenidos en cuenta tanto por los investigadores como por los miembros del centro (8):

a) Imparcialidad: es necesario que el investigador-evaluador tome recaudos contra las opiniones o percepciones sesgadas, empezando por las propias. Su rol es exponer las distintas alternativas que pueden presentarse en la política de la escuela sin oponer los propios juicios o recomendar determinados cursos de acción.

b) Confidencialidad - Control: la información que puede considerarse como privada del individuo debe ser tratada confidencialmente. Aquella que tiene un estado de conocimiento público dentro de la escuela debe ser controlada en cuanto a su difusión al exterior de la institución. Es importante por una parte evitar el cotilleo y por otra que los participantes tengan control sobre sus propios datos. En ese caso existen más posibilidades de que estén predispuestos a ofrecer percepciones más exactas y responder honestamente acerca de los problemas que están en discusión. Por otra parte el evaluador no debe acceder a los documentos, informes o reuniones sin la autorización de los implicados. Los informes deben ser orientados hacia el problema en cuestión, siempre debe conservarse el anonimato de los informantes de modo que la evaluación tenga un carácter despersonalizado.

c) Negociación: este principio es central en la evaluación democrática ya que protege a los participantes en el uso y control de la información. La negociación debe establecer: 1) los límites del estudio, 2) la relevancia de las necesidades institucionales y de las innovaciones curriculares, 3) el contenido, audiencia y alcances de la difusión del o los informes de la evaluación, 4) control de los posibles sesgos o distorsiones de la información. En síntesis, debe fomentar una evaluación justa y participativa.

d) Colaboración: Las prevenciones iniciales, fundamentalmente basadas en la supuesta amenaza a la privacidad del desempeño del profesor en su clase pueden superarse si se asegura el compromiso de compartir la información relevante para discutir honestamente la política de la institución. La información confiable debe servir para proporcionar una base de autoreflexión a aquéllos que deseen colaborar, sin presiones de ningún tipo. La información debe ser contrastada por uno o dos profesores o también por uno o dos observadores externos.

e) Dar cuenta de la acción de la escuela (accountability). Deben encontrarse vías para incrementar la información al exterior de la institución, pero teniendo en cuenta que la evaluación y crítica interna es mucho más importante. La información al exterior debe proporcionarse con ciertos recaudos, dependiendo del

(8) Simons, Helen. *op.cit.*

ambiente local y de la naturaleza de los problemas que fueron objeto de la evaluación.

3. LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LA AUTO-EVALUACION

Hemos visto algunas condiciones para la auto-evaluación democrática propuestas por Helen Simons que sin duda pueden morigerar o anticipar tensiones pero, a menos que tengamos una imagen idílica de la escuela no es dable suprimirlas. El problema, desde nuestro punto de vista no consiste en negar los conflictos reales o potenciales, sino asumirlos como parte normal de la vida y del crecimiento de una institución.

Generalmente la puesta en marcha del proceso de auto-evaluación pone en evidencia las distintas perspectivas que subyacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar. Definiciones de lo que es «buen alumno», «conocimientos útiles», «disciplina», «participación», y muchas más, no resultan tan obvias ni son consensualmente compartidas cuando son confrontadas entre los distintos profesores. El contraste posiblemente sería mucho mayor si se toma en cuenta el contenido que pueden adjudicarle los alumnos o los padres.

Las representaciones que cada individuo pueda tener en torno a estas categorías nunca son fortuitas puesto que forman parte de una constelación ideológica más amplia acerca de la educación, el control social y el papel de la escuela en general. Una vez explicitadas, el espectro de perspectivas resultará necesariamente pluralista y este pluralismo deberá ser asumido, a veces costosamente por todos aquellos implicados en la evaluación de la institución. Tal como ha mostrado la Sociología interpretativa, muchas de estas definiciones son etiquetas necesarias para simplificar la complejidad de la vida cotidiana, eludiendo la forma en que han sido construidas socialmente.

En la medida en que son vividas como categorías naturales, rara vez son cuestionadas por los propios sujetos, en parte porque han sido socializados institucionalmente dentro de ellas, y en parte porque su revisión entraña el propio auto-análisis como persona y como profesional, tarea nada sencilla de asumir.

Por otra parte si se toman en consideración los objetivos institucionales de la escuela, generalmente expresados en afirmaciones tales como «potenciar el desarrollo individual», «mejorar la calidad de la enseñanza», «desarrollar el espíritu crítico», «lograr la participación responsable» y muchos otros semejantes, se podrían encontrar serias incompatibilidades entre ellos, por ejemplo, entre la exaltación del mérito individual y la formación de una conciencia solidaria. Mucho más grave aún son las contradicciones entre las convicciones pedagógicas que suelen expresar los docentes y lo que efectivamente hacen, es decir, entre la retórica y la cruda realidad de las aulas.

El desarrollo del proceso de auto-evaluación obliga de alguna manera a deconstruir las categorías que funcionan como parte del sentido común institucional, hecho que conduce a replantear las relaciones de jerarquía y burocracia que operan detrás de muchas definiciones. Una vez evaporada la supuesta «normalidad» de estas definiciones es necesario aceptar la existencia de visiones competitivas y antagónicas que pueden existir en torno a un programa. Al mismo tiempo la elusiva inconsistencia entre la retórica de la innovación, la calidad, etc. y la rutinización de las actividades escolares, exige observar in situ la dinámica de la práctica docente, alterando de este modo la tradición de su privacidad.

Los límites de lo que va a ser auto-evaluado son muy variados, puede limitarse a un departamento o un programa particular de desarrollo curricular o extenderse a la globalidad de la institución. Pero en cualquier caso se presentarán problemas análogos a los descritos anteriormente. Lo que nos interesa destacar es que un proyecto genuino de reflexión no podrá dejar de ir contra las reglas consagradas en la institución escolar reglas que Helen Simons sintetiza en los valores de intimidad, competencias y jerarquías (9).

Además de estas tensiones inherentes a todo proceso de auto-evaluación, pueden existir situaciones específicas dentro de cada centro que sean fuente de conflicto permanente. Pueden, por ejemplo, existir grupos organizados con intereses divergentes, tendencias corporativas, lealtades personales, adhesiones a las jerarquías establecidas, que de hecho interfieren en el proceso de clarificación y reflexión conjunta que requiere la autoevaluación. Se plantea en estas circunstancias si es aconsejable la intervención de evaluadores o asesores externos o si por el contrario esa intervención desvirtuaría la misma naturaleza del proceso.

Al respecto nos parece razonable la posición de Kemmis (10) quien cree que la asesoría puede proporcionar herramientas adicionales para potenciar el debate crítico aportando el conocimiento de los intereses y valores en juego, pero que no debe pensarse en ella como alternativa a la autocrítica, sino como una aportación más. Menos moderada parece la posición de Stenhouse (11) quien cree que la existencia de un evaluador externo crea un territorio independiente en el que él tiene derechos exclusivos y de este modo desalienta las alternativas de investigación —evaluación de los miembros del equipo—. Para él la ilusión de la evaluación independiente es propia de la ciencia social positivista en el sentido de que la verdad tiene una existencia autónoma y desinteresada, ningún evaluador es más «independiente» que un investigador del curriculum.

(9) Simons, Helen, «Against the rules. Procedural problems in self evaluation» *Curriculum Perspectives*. Vol. V. N.º 2. 1985 pp. 1-6.

(10) Kemmis, Stephen. «Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation». En House, Ernest (ed.) *New directions in educational evaluation*. The Falmer Press, 1986, p. 129.

(11) Stenhouse, Lawrence «Evaluating curriculum evaluation», en Adelman, Clem: *The politics and ethics of evaluation*. Croom Helm, Londres, 1984. p. 85.

4. ¿QUE PUEDE APORTAR LA AUTO-EVALUACIÓN DE LA INSTITUCION A LOS PROFESORES?

En las páginas precedentes hemos tratado de poner énfasis en la complejidad y conflictividad que son inherentes al desarrollo del proceso auto-evaluativo. Ello no significa que no ofrezca ventajas sobre otros tipos de evaluación que también conllevan una carga de ansiedad y tensión, aunque éstas se presenten de forma oculta. De alguna manera, siempre el profesor y la escuela son evaluados, de lo que se trata es de que la evaluación tenga consecuencias en la mejora de la calidad de la educación. Para ello es decisivo que la escuela y los profesores rompan el aislamiento, no por presiones externas o burocráticas sino por un interés genuino en detectar sus debilidades y reforzar sus méritos. La auto evaluación crítica no tiene en sí misma existencia propia. Su inteligibilidad está dada por un proyecto de innovación curricular y de organización institucional que necesariamente suscita en todas sus etapas el debate crítico. En otras palabras, no constituye un momento particular que observa los resultados al final de un proceso, porque a diferencia de una evaluación productivista, ésta es por definición inacabada.

La autoreflexión de la comunidad escolar no tendría sentido alguno si se trata-se de un grupo insularizado que se auto-alimenta en sus propias perspectivas. En este caso, además de considerar la patología del grupo como tal, cabría considerar su incapacidad profesional para generar iniciativas de cambio.

Es precisamente desde la perspectiva del cambio donde creemos que la evaluación crítica puede aportar mucho al docente, especialmente en lo que hace a la satisfacción y sentido vital de su tarea. Mirado con escepticismo, puede pensarse que una gran parte de los profesores no están dispuestos a cuestionarse como profesionales y que se sienten más cómodos en una organización jerarquizada donde son evaluados burocráticamente por directivos o supervisores sin necesidad de alterar sus rutinas ni verse comprometidos en proyectos de innovación.

En parte esto es verdad, pero también es necesario contar con la dimensión gratificante del trabajo que necesita todo ser humano. Una enseñanza así planteada, aislada, segmentada en una parcela del conocimiento, sin el afecto de los alumnos ni la solidaridad de los compañeros, reiterada año tras año sin la convicción de que representa un esfuerzo útil, no puede resultar a la larga satisfactoria para cualquier persona con una mínima sensibilidad. No es casualidad que las enfermedades profesionales de los docentes estén cada vez más difundidas, y, sin caer en casos extremos la apatía o el desencanto tampoco suenan como alternativas atrayentes para nadie.

Por otra parte, si bien no podemos partir de un optimismo voluntarista, no se puede dejar de tener en cuenta que muchos docentes caen en estas conductas porque son funcionales al contexto institucional en que se hallan inmersos. Un proyecto de innovación, que exija la participación reflexiva, puede despertar las potencialidades creativas de profesores que hasta ese momento estaban aislados y constreñidos a sus parcelas asignaturescas.

El cambio más significativo que tendrán que afrontar los docentes interesados en la investigación reflexiva es el cuestionamiento de su propia formación y preguntarse hasta qué punto no reproducen los patrones en que ellos mismos fueron socializados. Si se piensa que el modelo dominante en la formación del profesorado ha sido la racionalidad tecnocrática, que implica una actitud conformista frente a las formas de escolarización vigentes, es difícil pensar que con semejante bagaje a-teórico, esencialmente instrumentalista, los docentes puedan plantearse una tarea de auto-evaluación institucional. Porque como señalan Adelman y Alexander (12):

«La evaluación sólo comienza a justificar el tiempo y los recursos invertidos en ella si cuestiona, o provee las bases para cuestionar las prácticas y ortodoxias existentes, si considera análisis alternativos o soluciones a los problemas existentes de la enseñanza y del aprendizaje. En otras palabras, ella parte de las premisas de que tanto la enseñanza como el aprendizaje son en sí mismos problemáticos y de que la mejora de la práctica profesional requiere un clima de compromiso crítico, conduciendo a lo que hemos denominado «la institución teorizante».

La «institución teorizante» que Adelman y Alexander dan como sinónimo de la «institución pensante», tiene como horizonte de reflexión todos los procesos cotidianos de toma de decisiones, pero no solamente los que implican acciones directas, sino también aquéllos que justifican las acciones educativas a nivel político, filosófico o psicológico. El contraste entre esta evaluación que busca los fundamentos y la formación «utilitaria» que normalmente reciben los docentes, en que la teoría siempre ocupa un lugar ad-hoc, tiene necesariamente que resultar impactante para ellos (13), pero al mismo tiempo el ir tomando un control paulatino de los conocimientos fundantes de su práctica, debe necesariamente proporcionar seguridad profesional y un sentimiento de gratificación personal por estar implicados en un proyecto colectivo de formación.

En momentos en que la literatura reciente habla tanto de la creciente descualificación profesional de los docentes, en la pérdida de control sobre el propio trabajo, pensamos que un proceso de auto-evaluación reflexiva puede seriamente contrarrestar esta tendencia. Más aún: creemos que es la alternativa más seria y consistente de educación permanente del profesorado.

(12) Adelman, Clem y Alexander, Robin. *The self evaluating institution*. Methuen. Cambridge, 1982. p. 28.

(13) Ver por ejemplo: Popkewitz, Thomas, «Ideology and social formation in teacher education» y Beyer, London-Zeichner, Ken: «Teacher education in cultural context». Ambos ensayos en Popkewitz, T. (ed.) *Critical Studies in Teacher Education. 1st folklores, theory and practice*. The Falmer Press, Inglaterra, 1987, pp 2-33 y 298-343 respectivamente.

5. REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO ESPAÑOL

La evaluación de los profesores y la evaluación de los centros escolares no son prácticas corrientes en nuestro medio. Mucho menos la autoevaluación institucional de las características que hemos estado describiendo en este ensayo.

En cuanto a los docentes la situación o aspiración al funcionamiento ha obstaculizado la necesidad de renovación pedagógica que entraña siempre una reflexión autocrítica sobre las propias carencias. Por otra parte, el perfeccionamiento siempre, o casi siempre, se ha encarado como tarea individual, con fuertes connotaciones meritocráticas y credencialistas, al margen de las condiciones sociales de las escuelas.

Históricamente, tampoco la Administración ha potenciado programas institucionales susceptibles de ser evaluados por los propios participantes. Existen unos pocos estudios de caso, generalmente realizados por supuestos expertos, que rara vez han sido discutidos con los propios docentes y mucho menos con padres y alumnos.

La escasa literatura en castellano sobre la organización y supervisión escolar está mayoritariamente informada por una concepción empresarial, productivista y hetero-dirigida de la escuela, donde la evaluación queda restringida a los aspectos manifiestos, cuantificables y quizá menos relevantes de una institución educativa.

Dado este panorama, es presumible que la mayor parte de nuestros docentes, aun aquellos con un interés genuino por superarse profesionalmente, tengan una perspectiva individualista y escasamente reflexiva de su práctica. La conciencia, sea profesional o política, no se dan en un vacío histórico, y dada las condiciones en que se ha desarrollado la existencia social de los enseñantes en España, no es factible que exista una predisposición positiva hacia el trabajo en equipo y hacia la auto-reflexión crítica, que son las pre-condiciones para la evaluación institucional.

Tal vez la afirmación anterior sea precipitada puesto que no contamos con investigaciones empíricas específicas que la avalen. Pero aun a nivel de conjeturas, algunos resultados de la amplia encuesta realizada en el curso 1985-86 por la entonces Subdirección de Perfeccionamiento del Profesorado parecen apoyar esta posición (14).

En dicha encuesta, una de las de mayor alcance realizada en nuestro país y que cubría la jurisdicción perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia, aparecía una pregunta relativa a la evaluación del profesor. Nada menos que un 41 por cien de las respuestas indicaba que nadie puede evaluarlo, lo cual revela que para este amplio sector su actividad está autojustificada por sí misma, y supuestamente debe permanecer dentro del ámbito privado e individual que ellos mismos delimitan. Para el resto, la tendencia general es que los docentes consideran que

(14) Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. *Encuesta al profesorado de los niveles de Educación General Básica y Enseñanzas Medias*. Curso 1985-1986.

deben ser evaluados por las personas más próximas y que más directamente pueden conocer su práctica, alumnos, compañeros y directivos, en ese orden. Coincidiendo con una tendencia casi universal, los representantes de la Administración son vistos con recelo, sean asesores o inspectores.

Aunque una encuesta no es un medio adecuado para apreciar los aspectos cualitativos de la enseñanza algunas respuestas son sugerentes para apreciar la distancia entre la retórica y la realidad de las aulas que definíamos como uno de los cometidos de la evaluación institucional. Por ejemplo, muchos profesores declaran las bondades del trabajo en equipo de los alumnos, y les gustaría planificar sus actividades de forma interdisciplinar con otros compañeros, pero en la realidad declaran que ello ocurre muy contadas veces y muchos son por principio reticentes a toda acción colectiva dentro y fuera de la escuela. En cuanto a las actividades de perfeccionamiento, la gran mayoría de los profesores está preocupada por su práctica inmediata, los temas generales referidos a la organización y política escolar no suscitan interés, ni siquiera entre los directores de centros.

Aunque estos resultados son meramente indicativos, no deja de preocupar que en un país que está abocado a la empresa de las reformas educativas como las que estamos presenciando, tenga una parte importante del profesorado tan poco preparado, y en algunos casos hostil, para encarar un trabajo cooperativo y crítico que haga factible el cambio.

En última instancia una reforma educativa es mucho más que disposiciones legales. Si hemos de hacerla viva, es necesario que el debate se generalice y que los conflictos se canalicen creativamente. Desarrollar la auto-evaluación crítica de nuestras instituciones puede ser una contribución.