

EAC **30**

ELEMENTOS AUXILIARES DE CLASE

Departamento de Didáctica
y Organización Escolar

INVESTIGAR EN ORGANIZACION

MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA
y Alumnos de Cuarto Curso

UNIVERSIDAD DE MALAGA

UNIVERSIDAD DE MALAGA
ELEMENTOS AUXILIARES DE CLASE

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

INVESTIGAR EN ORGANIZACION

MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA
y alumnos de Cuarto Curso

MALAGA
SECRETARIADO DE PUBLICACIONES
1990

© Miguel Ángel Santos Guerra

© Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.

Depósito Legal: MA-801/1990

Imprime: Corcelles-La Española. Sánchez Pastor, 3. Málaga



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

PAGINA

PARTE I

La cara de la moneda	7
1. Investigar en organización	11
2. Organización Escolar y calidad de la Educación	20
3. Evaluación cualitativa de Centros Escolares	41
4. Las bisagras del Sistema	48
5. Evaluación de los alumnos y aprendizaje de los profesores	59

PARTE II

La cruz de la moneda	79
1. El primer día de clase.....	83
2. Cambio en la dinámica de las clases.....	87
3. Contrastes espaciales	92
Anexo I.....	96
Anexo II.....	98
4. Cuanto menos mejor	100
5. El que manda, manda.....	104
6. No es tan facil cambiar los papeles.....	107
7. La hora del comienzo.....	111
8. Análisis de documentos: El reglamento de regimen interior de un Centro Escolar	116
9. Fue aquello una osadía.....	122
10 Alineados y desconcertados	126
11. He aprendido	129
12. Los procesos de participación en el aula.....	136
13. Los recortes del tiempo.....	142

PARTE I

LA CARA DE LA MONEDA

La comprensión de la realidad tiene cara y cruz. La teoría que se elabora desde la reflexión revierte sobre la comprensión de la práctica. Es la cara de la moneda. De la observación sistemática y rigurosa de la práctica surge un proceso de conocimiento explicativo de la misma. Es la cruz de la moneda.

La organización de la escuela puede ser entendida desde la aplicación de teorías explicativas y normativas, nacidas del ejercicio abierto de la reflexión. La investigación sobre la práctica organizativa permite entender cuáles son las claves sobre las que se articulan los significados de la misma.

La moneda sólo tiene valor cuando la cara y la cruz permanecen integradas en una misma realidad. Esta pequeña obra tiene dos partes que pretenden ser la cara y la cruz de la investigación sobre las variables organizativas de la escuela. En la primera, se recogen algunas aportaciones teóricas (inéditas o ya publicadas) y en la segunda se exponen las reflexiones surgidas de algunos hechos de la organización escolar, correspondientes al curso académico 1989-1990, en cuarto año de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga. Corresponde al lector dar uso a la moneda, alumbrando con la teoría la comprensión de la práctica y enriqueciendo con la reflexión sobre ésta el mundo conceptual.

Estas son las aportaciones de la PARTE I: LA CARA DE LA MONEDA.

+ En *Investigar en organización* se plantean algunas ideas sobre la investigación cualitativa en el ámbito de la organización escolar. La etnografía permite acercarse a la dimensión micropolítica de la escuela.

+ *Organización escolar y calidad de la educación* ofrece algunas reflexiones sobre los elementos visibles e invisibles que la organización escolar encierra y en los que se hace posible la calidad de los procesos educativos.

+ *La evaluación cualitativa de Centros escolares* hace referencia a la naturaleza de un modelo de evaluación que se centra en la evaluación como investigación. Se ocupa también de la vertiente metodológica de la misma y de algunos obstáculos que hacen difícil el desarrollo de la iniciativa evaluadora.

+ El artículo *Las bisagras del sistema* se centra en el análisis de aquellos engranajes que unen diversos niveles, cursos, asignaturas, instancias, etc., preocupándose por su naturaleza, por los interrogantes que suscitan y por las actitudes y práctica que exige su buen tratamiento en el sistema educativo.

+ En *Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor* se hacen algunas reflexiones sobre la importancia que en la organización tiene el proceso evaluador de los alumnos. Y se apuntan algunas iniciativas para la investigación sobre estos fenómenos.

Estos artículos contienen referencias teóricas que buscan una mejor y mayor comprensión de la práctica educativa. Son la cara de la moneda que sólo tendrá valor con la otra parte de la misma, con la cruz de la reflexión sobre la práctica.

1. INVESTIGAR EN ORGANIZACION

Durante muchos años la organización de la escuela ha pretendido explicarse a través de teorías, casi siempre procedentes del mundo empresarial. Creo que poco se ha podido saber sobre la naturaleza del particular proceso que se desarrolla en las instituciones escolares a través de la explicación de esas teorías.

"Las teorías dominantes en la ciencia organizativa reflejan los intereses y las necesidades particulares de los administradores. Son teorías propias de amos; contienen una concepción de la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que dominan". (Ball, 1989).

La peculiar naturaleza del fenómeno educativo pone en cuestión las teorías procedentes del mundo empresarial. El concepto de rentabilidad tiene un contenido diferente en ambos casos. Incluso en aquel tipo de Centros escolares que se constituyen, mal que les pese en las declaración de intenciones, en empresas que buscan el rendimiento económico. Para que funcionen con una clientela adinerada, han de conseguir logros llamados educativos.

La diferencia de Centros (privados o públicos, grandes o pequeños, rurales o urbanos...) hace que no sea fácil explicar con teorías generales la dinámica organizativa contextualizada en cada institución. Cuando hablamos de Centros escolares como si solamente hubiese una categoría de escuelas, podemos entrar de lleno en el terreno de la confusión. Es cierto que hay elementos comunes a todas las escuelas (su vertiente nomotética), pero hay una dimensión particular que hace a cada una irreplicable (su vertiente ideográfica). Eric Hoyle (1988) trabaja ampliamente este aspecto.

Una forma importante de conocer la naturaleza y la dinámica de las escuelas es la investigación de cada una de ellas, desde las claves precisas de su configuración, de su estilo y de su funcionamiento.

Inmersos en organizaciones durante mucho tiempo de la vida, pocas veces hacemos una reflexión sistemática y rigurosa tratando de comprender qué es lo que sucede en su dinámica y en su estructura. ¿Cuántos informes se producen sobre los análisis de los individuos que están trabajando en organizaciones educativas? La micropolítica de la escuela (Ball, 1989) puede

ser desentrañada por quienes están viviendo en ella, ya que conocen muchas de las claves de su significado. Todo lo que sucede en la escuela tiene significado.

Creo que la investigación experimental, de grandes muestras, con un pretendido control de variables, es interesante para comprender dimensiones macro, pero es poco útil para analizar las claves del funcionamiento de cada escuela, ya que, entre otras cosas, no tiene en cuenta el contexto y se asienta sobre una exploración necesariamente fragmentaria. Ese tipo de investigación genera un conocimiento parcelado y poco comprensivo. Los resultados de las investigaciones tienen escasa virtualidad para transformar la realidad, tanto por su misma naturaleza, como por la forma en que se presentan y circulan en la comunidad profesional. Los investigadores pertenecen a esferas diferentes a las de los prácticos y los informes que producen se expresan en un lenguaje arcano, circulan con dificultad y no responden a los problemas reales.

Cuando los investigadores dependen, como es frecuente y lógico, de patrocinadores que impulsan, encargan y financian los proyectos, se puede producir un proceso de domesticación que se concreta en diversos puntos: selección de ámbitos o parcelas de la realidad, imposición de tiempos, tipo de informes, utilización caprichosa de resultados, etc.

"Esta situación produce una presión considerable en el investigador. Las directrices que le dan pueden limitarlo a estudiar ciertos aspectos de un problema y no otros. La tentación de difundir cierto tipo de "evangelio" -crea o no en él- es muy fuerte si el investigador o la institución a la que pertenece depende más o menos totalmente del apoyo financiero del organismo que le ha encargado el proyecto" (Husen, 1988).

La investigación por encargo, realizada de espaldas a los problemas de los profesores y de los estudiantes, difícilmente puede ser aprovechada para entender la naturaleza de los fenómenos organizativos y para tomar decisiones eficaces de cambio.

Hay dos caminos para hacer eficaces los productos de la investigación sobre la organización escolar:

a) Uno pasa por la toma de decisiones de los políticos que convierten lo aprendido en disposiciones que modifican la práctica profesional. Es una conducción del conocimiento producido hacia lugares de intervención verticalizada. El legislador plasma en disposiciones aquello que considera positivo a la luz de los hallazgos de la investigación.

"Quien tiene poder de decidir en educación transmite valores, supuestos y racionalizaciones a la práctica. Quien decide un horario, un currículum, una construcción escolar, deciden la práctica, "hacen la práctica", comunican supuestos a la práctica, más que el que formaliza un conocimiento sobre el alumno o sobre la enseñanza. En educación, la creación de conocimiento incide en la práctica en la medida en que influye en quienes toman decisiones sobre la práctica. Esa es la vía de la utilidad que, obviamente, no reside sólo en los profesores". (Gimeno, 1990).

Este itinerario del conocimiento, que se transforma en práctica enriquecida, tiene unos recovecos en los que puede detenerse o entretenerse la eficacia, a saber: el estancamiento de las conclusiones en los archivos del investigador, la mala utilización de las mismas en la toma de decisiones, la imposición a los prácticos que no asimilan las disposiciones, la ineficacia legislativa, la aplicación mecánica (no asimilada) de las disposiciones, etc.

La investigación de torre ebúrnea condena muchos de los hallazgos a la esterilidad. Sólo el investigador sabe lo que ha descubierto y sólo él conoce los caminos por los que ha llegado a ello.

b) Otro camino para llegar a la comprensión y transformación de la práctica organizativa es el que pasa por la investigación de los contextos desde la propia instancia que los alberga. Es la investigación en los escenarios naturales de la acción, emprendida por quienes la viven.

El problema con el que se encuentra esta investigación y la aplicación de sus resultados a la práctica es que la inmovilidad legislativa ponga tanta cortapisas al cambio que solamente se pueda cambiar en aspectos superficiales, minúsculos y poco relevantes de la práctica. Y el de que sólo en un momento y lugar determinados, dependiendo más del azar que de la racionalidad, un individuo disfrute de un funcionamiento organizativo flexible, positivo y satisfactorio.

Aquí nos vamos a ocupar de ese tipo de investigación que permite centrarse en la micropolítica de las escuelas, que facilita el recorrido más corto hacia su repercusión en la transformación de la práctica. En primer lugar, se realiza por las personas que están dentro de las organizaciones, las preocupaciones temáticas surgen de las necesidades de reflexión y acción, los métodos que se utilizan se aplican a una sola escuela y los resultados se explicitan en informes comprensibles, fácilmente aplicables a la transformación de la realidad.

Veamos, de forma casi telegráfica, algunas de las características de este tipo de investigación que se ha dado en llamar cualitativa o etnográfica, a pesar de que una síntesis de este tipo encierra peligros de simplificación y de tergiversación.

Todos estos rasgos pueden/deben ser explorados y desarrollados a través de lecturas, discusiones y, sobre todo, a través de la realización de experiencias realizadas bajo la inspiración del paradigma.

1. Se centra en los procesos, no sólo en los resultados.
2. No utiliza grandes muestras, puede trabajar con un sólo caso.
3. No siempre parte de hipótesis, la realidad va brindando caminos y conjeturas para la exploración.
4. No utiliza diseños experimentales con rígido control de variables, sino que tiene un carácter emergente.
5. No cuantifica los registros, valora lo subjetivo.
6. Desde un profundo sentido democrático cuenta con la opinión de los sujetos participantes en la acción.
7. Utiliza un lenguaje natural, no el de los números y las fórmulas.
8. Tiene muy en cuenta el contexto.
9. Se realiza en los escenarios naturales, no a través de situaciones de laboratorio.
10. Más que de medir, se preocupa por describir e interpretar, atribuyendo significados a los hechos y a las relaciones.
11. Trata de comprender la realidad como un todo, sin fragmentarla en parcelas inconexas.
12. Requiere presencia prolongada en el campo para recoger evidencias con rigor y amplitud.

13. Utiliza variedad de métodos con el fin de hacer examen cruzado de los mismos para la mejor comprensión de la realidad.

14. Utiliza preferentemente las técnicas de la observación y de la entrevista como instrumentos de exploración.

15. Busca un marco teórico que explique la realidad reconstruida.

16. No busca la significación estadística.

17. No se plantea la generalización de los resultados sino que se pregunta por la transferibilidad de los mismos: "¿Pasará lo mismo en este otro contexto?"

18. El investigador ocupa el lugar central del proceso de investigación, es el principal instrumento del mismo.

19. Admite cambios justificados respecto al proyecto inicial.

20. El lector del informe le da (o le niega) validez interna a la investigación desde sus criterios metaevaluadores.

21. Puede ser abordada por los prácticos en situaciones normales y cotidianas.

22. Plantea una preocupación por la dimensión ética y política de la realidad y de la misma investigación, alejándose de una pretendida asepsia.

23. No sólo busca comprender la acción y mejorar la práctica sino que intenta alcanzar formulaciones y reformulaciones teóricas.

24. No es un estudio impresionista sino que intenta alcanzar la credibilidad científica.

25. La preocupación fundamental, según Guba (1981) es la relevancia, no el rigor. La distinción se ha caracterizado a veces como la diferencia entre decir "no importa lo que hagas, en tanto lo hagas bien", en contraposición con decir: " algo que no valga la pena hacer en absoluto, no vale la pena hacerlo bien".

Las variables organizativas en las que está inmerso el práctico condicionan el proyecto y el desarrollo curricular. Se hace imprescindible conocer las características de ese condicionamiento. Veamos algunas preocupaciones temáticas que se relacionan con el fenómeno organizativo y que pueden estar en la raíz de la investigación.

* ¿Qué sucede con el poder en el marco de la institución educativa: cómo se concibe, cómo se ejerce, cómo se utiliza, cómo se reparte...?

* ¿Qué tipo de normas se genera y se establece en la escuela: en qué valores se sustentan, a través de qué mecanismos se dan a conocer, se implantan y se exige su cumplimiento...?

* ¿Qué fuerza tiene el desempeño de papeles en la institución: quién asume y por qué los papeles, cómo se rompen los comportamientos idiosincrásicos por la fuerza de los componentes nomotéticos...?

* ¿Cómo se articulan las estructuras y cómo éstas se ponen al servicio de los intereses del curriculum?

* ¿Qué efectos de las variables organizativas constituyen el curriculum oculto, a través del cual los alumnos y los profesores aprenden rutinas, afianzan actitudes e introyectan las normas?

* ¿Qué canales de participación existen y cómo se aprovechan realmente en la vida ordinaria del Centro, distinguiendo la legalidad y la realidad en la dinámica institucional?

* ¿Existen discrepancias entre las estructuras democráticas que la LODE dispuso y las actitudes y prácticas autoritarias tradicionales?, ¿se esconden los planteamientos autoritarios en las estructuras democráticas?

* ¿Por qué territorios circulan alumnos y profesores, quién los determina, en función de qué criterios?

* ¿Cómo se incorporan los nuevos alumnos a la vida del Centro: quién los presenta, cómo aprenden las normas, con quién se alían...?

* ¿Qué dinámica se establece entre profesores veteranos y profesores noveles, en la sala de profesores, en el reparto de papeles y funciones, en las redes de comunicación que se desarrollan en la institución?

* ¿Qué papel juegan los géneros en la vida del Centro, en la designación de cargos y funciones, en la comunicación interpersonal, en la comunicación con los alumnos y alumnas?

* ¿Cómo se ejerce el control, cómo se solucionan los conflictos existentes entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre padres y profesores...?

* ¿Qué papel juega la tradición en el mantenimiento de rutinas, en la implantación de innovaciones, en las relaciones entre los profesores...?

* ¿Cómo circula la información, qué sentidos la informan, qué demanda se hace de ella, quiénes son fuentes y receptores de la información, qué fidelidad tiene la noticia...?

* ¿Coinciden los discursos educativos del Centro con las actitudes y las prácticas de los profesores que alientan e impulsan aquellos?

La observación sistemática, la entrevista a los participantes, el análisis de documentos de la institución, etc. permiten profundizar en la comprensión de lo que sucede en el marco de la organización escolar.

El resultado de la exploración ha de materializarse en informes que faciliten la comprensión y permitan la discusión y la difusión del conocimiento.

Los profesores y los alumnos, inmersos en la organización de la escuela, están, por una parte, en condiciones excelentes para saber lo que sucede en ella. En primer lugar, porque viven en ella y porque en ellos inciden las repercusiones del tipo de organización y de las características de su funcionamiento. En segundo lugar, porque pasan mucho tiempo en ellas (sincrónicamente) y han vivido muchos años (diacrónicamente) en instituciones escolares de nivel y características a la vez similares y diferentes.

Por otra parte, los profesores y alumnos están en malas condiciones para realizar este análisis si no toman perspectiva y agudizan la mirada y el juicio. Porque la inmersión en un fenómeno puede hacer difícil la valoración del

mismo. El pez, dice un aforismo castellano, es el último en saber cuál es la naturaleza del agua. En esa línea se mueve el título de una aportación mía (Santos Guerra, 1990) sobre evaluación cualitativa de Centros: *Hacer visible lo cotidiano*. Por otro lado, las urgencias de la práctica exigen dedicar mucho tiempo a la inmediatez de la acción, más que al metaanálisis de los porqués de la misma. Cuando todo parece claro y evidente, cuando no se explora "el lado oscuro de la vida organizativa" (Hoyle, 1982) se está perdiendo la posibilidad de comprender realmente lo que sucede en la escuela.

La condición orgánica de la escuela y la vivencia individualista de la profesión suponen una contradicción funcional importante. La escuela como organización está vivida por unos profesionales acostumbrados a la acción individual en las aulas. Esta disfunción no facilita un análisis compartido del sentido de las prácticas y de las estructuras escolares que las albergan.

Investigar en una escuela supone contemplarla desde la entraña de su vida durante un tiempo significativamente largo. (Woods, 1987). Cuando hablamos de escuela, lo hacemos en un sentido general; no excluimos de ese término a la Universidad. Digo esto porque cuando hablamos de la investigación escolar en las clases de las Facultades y Escuelas Universitarias parece entenderse que hemos de trasladarnos necesariamente a las escuelas de EGB o de BUP y FP. ¿No hay actividad en las aulas universitarias, no hay estructuras de poder, no existen conflictos...? No es buena la consideración del profesor universitario como un teórico y la del profesor de EGB como un práctico. Porque conduce a restar importancia a la actividad que se desarrolla en las aulas universitarias. Y porque parece reducir al maestro a un técnico que no tiene por qué pararse a pensar.

Los resultados de la investigación cualitativa pueden transferirse a otras escuelas a través de un sencilla y a la vez compleja pregunta: ¿Sucederá en esta otra escuela lo que se ha descubierto en aquella?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

GIMENO SACRISTAN, J. (1990): Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180. Abril.

GUBA, E.G. (1981): Criterios de credibilidad en la investigación en la investigación naturalista, en GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Ed. Akal, Madrid.

HOYLE, P. (1982): Micropolitics of educational organizations. En *Educational Management and Administration*, 10.

HUSEN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

Miguel Angel Santos Guerra

2. ORGANIZACION ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Pocas expresiones podrán concitar mayor acuerdo entre profesores, padres, alumnos y políticos que la que se refiere a la conveniencia y necesidad de conseguir calidad de la educación. Otra cosa diferente es desmenuzar semánticamente la expresión para llegar a conseguir un acuerdo sobre lo que esa expresión significa en la práctica y en la teoría educativa. ¿Qué entendemos unos y otros por calidad de la educación, estando cuajado el fenómeno educativo de valores, intereses, motivos, expectativas e intenciones? Afortunadamente se habla aquí de calidad de la educación y no sólo de calidad de la enseñanza. Digo esto porque frecuentemente se plantean de forma indistinta cuando la primera es de naturaleza diferente y engloba, velis nolis, a la segunda.

Cuando se plantean definiciones de carácter abstracto nos encontramos con las dificultades de traducción epistémica al lenguaje de las concreciones. Por ejemplo:

"Una buena enseñanza, una enseñanza de calidad, lo será en la medida en que favorezca que el alumno sea más consciente, más responsable y más capaz de intervenir, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines responsables, sobre sí mismo, sobre el entorno físico y el medio social que le rodea" (Fernández Pérez, 1988).

Esta definición, ambiciosa en cuanto a su contenido, ya que no limita el fenómeno educativo a la adquisición de conocimientos, mantiene un grado elevadísimo de indefinición práxica: ¿Cómo puede un alumno intervenir en el medio social que le rodea? ¿En qué línea ha de producirse esa intervención para considerarla positiva? Por otra parte, en ese tipo de definiciones, se hace difícil el proceso de evaluación: ¿Cómo, quién, cuándo, podrá saber si el alumno es capaz de intervenir sobre sí mismo, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines responsables?

La aproximación conceptual a la expresión calidad de educación nos hace preguntarnos por la entraña del concepto mismo de educación. El citado autor parte de un concepto de educación que sustenta su enfoque sobre la calidad. Dice:

"Entendemos por educación el proceso de adquisición del conocimiento, la actitud responsable y la capacidad técnica de intervención eficaz en relación , en cada caso, con el propio yo, con el mundo físico y con el mundo social que nos rodea".

La expresión en cada caso nos brinda la oportunidad de plantear una postura sobre la calidad de la educación que se centra en el contexto, en el momento, en el grupo de protagonistas, abriendo así un campo a la subjetividad y a la responsabilidad de los actores de la acción educativa. En ese sentido se manifiesta Jack Sanger:

"En cualquier caso, existe la evidencia de que el término buena enseñanza, es como la mayoría de la terminología generalizada, un producto del contexto. Lo que constituye una enseñanza efectiva es una mezcla de diferentes variables, que van tomando forma según el tiempo, la ocasión, la posición, el contenido y la última transformación de una serie de biografías individuales. Algunos manejan estas variables mejor que otros y sus estilos pueden llegar a cubrir esta gama. Una buena enseñanza consistente en la exploración y síntesis, paso a paso, de la yuxtaposición impredecible de variables, junto con las ambiciones predecibles que el profesor tiene para el aprendizaje de su clase". (Sanger, 1983).

En definitiva, son los mismos protagonistas quienes han de reflexionar, de forma rigurosa y sistemática, sobre lo que ha de entenderse en el contexto preciso en que se desarrolla el proceso por calidad de la educación. En esa misma pregunta, en ese permanente proceso de experimentación democrática sobre lo que es y debe ser la educación echa sus raíces la calidad de la acción educativa. De tal modo que, en buena medida, no se da el concepto de una vez por todas, de una vez para siempre, desde instancias externas y extrínsecas a los personajes y a los escenarios en los que se realiza la acción.

Desde esta perspectiva, el preguntarse cómo influyen o se relacionan las variables organizativas con la calidad de la educación, exige analizar previamente por qué caminos pueden plantearse esas influencias. No podemos decir que existe una buena organización sin saber qué se pretende con ella y de qué modos se consiguen, con las formas de organización aquellas metas propuestas. Las teorías de la organización, consideradas en abstracto, suelen explicar muy poco lo que sucede realmente en los centros. La micropolítica de la escuela se puede comprender desde la inmersión inteligente en los contextos. (Ball, 1989). Allí se ve que no existen fines únicos, que hay juegos de poder, que aparecen conflictos, que no hay neutralidad ideológica, etc. Ball plantea dicotómicamente y en esquema la diferencia del enfoque micropolítico con el que tradicionalmente ha brindado la ciencia de la organización. Veámoslo:

Perspectiva micropolítica

(enfoque explícito)

PODER
DIVERSIDAD DE METAS
DISPUTA IDEOLOGICA
CONFLICTO
INTERESES
ACTIVIDAD POLITICA
CONTROL

Ciencia de la organización

(enfoque explícito o implícito)

AUTORIDAD
COMPETENCIA DE METAS
NEUTRALIDAD
CONSENSO
MOTIVACION
TOMA DE DECISIONES
CONSETIMIENTO

El enfoque micropolítico nos conduce a la investigación etnográfica de cada realidad escolar, al estudio de sus redes contextuales, de tal modo que la explicación de su dinámica no salga de teorías generales, sino de la descripción rigurosa, profunda y crítica de esa particular y concreta realidad escolar.

PECULIARIDAD DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACION

Este planteamiento nos hace tomar en consideración la naturaleza de las escuelas como organizaciones peculiares. Sin esas premisas no es fácil analizar procesos y resultados. Cuando se han aplicado al mundo educativo las teorías procedentes del mundo empresarial, se ha desvirtuado el análisis y se han distorsionado los juicios de valor sobre los rendimientos. ¿Qué características tienen, pues, las escuelas como organizaciones?

La escuela es una organización que alberga a los clientes por reclutamiento forzoso.

La enseñanza obligatoria está hoy generalizada en nuestro país y ahora se pretende ampliarla dos años más. Todos los usuarios del sistema escolar se acogen a un régimen educativo en condiciones de forzada presencia. El lenguaje y sus connotaciones hace diferentes las expresiones enseñanza obligatoria y trabajos forzados, aunque bajo una y otra se esconda un complejo proceso de libertad y de coacción.

Añádase a la obligatoriedad legal, también en otros niveles que no gozan o padecen de ese requisito, el hecho de que la escuela proporciona un

obligatoria y trabajos forzados, aunque bajo una y otra se esconda un complejo proceso de libertad y de coacción.

Añádase a la obligatoriedad legal, también en otros niveles que no gozan o padecen de ese requisito, el hecho de que la escuela proporciona un etiquetado que facilita el trabajo y la inserción social. Los títulos académicos son exigencias imprescindibles, de tal manera que más que capacitación se exige el título que la acredita académicamente.

Desde esa perspectiva la calidad de la educación se mide, a veces, por la facilidad y la seguridad en que las escuelas permiten a los usuarios alcanzar los bienes sociales que prometen. Así, muchos padres entenderán que son buenos Centros aquellos que consiguen un alto y seguro nivel de aprobados en pruebas de selección...

La escuela es una organización que pervive independientemente de su éxito con los usuarios.

En efecto, las escuelas públicas funcionan año tras año sin que se tenga en cuenta el grado de eficacia de sus servicios. (Simons, 1988). Otra cosa sucede con los Centros privados que se han convertido en negocio. Si los beneficios descienden o se producen pérdidas puede provocarse el cierre. Claro está, aquí se trata de otro tipo de intereses y de criterios de rendimiento. La educación (sea buena, regular o mala) no resulta rentable. Otra cosa diferente es que resulte rentable aunque (o gracias a que) sea mala.

No estoy diciendo que no importe la eficacia. Lo que digo es que resulta difícil saber cuándo existe, quién tiene que decidir al respecto y qué formas de solución han de plantearse. Los procesos de accountability (Scriven, 1981) se ponen en marcha con dificultad y con riesgo. Los efectos secundarios son también complejos y difíciles de valorar.

La escuela es una organización heterónoma.

La escuela no es una institución autónoma, ya que cuenta con innumerables imperativos legales en cuyo marco debe desarrollar la actividad, los diseños curriculares están prescritos, la presión ambiental sobre ella es fuerte y las rutinas estructurales tienen un peso importante. Este condicionamiento restrictivo no siempre opera en favor de los más débiles, económica, cultural o socialmente.

Enjuiciar la calidad de la institución desde esos condicionantes es, pues, una tarea relativa. La escuela realiza una función en la sociedad, de la que no le es fácil salir: el guión está escrito, los protagonistas repiten sus papeles dentro de los cánones, las sesiones se suceden ajustadas a la herencia y los espectadores exigen que la obra por la que pagan sea la prevista.

Todos (guionistas, actores, espectadores) dedican el tiempo y el empeño a mantener la obra, no a cambiarla y transformarla. Tampoco en analizarla para poder convertirla en otra.

La escuela es una organización cuyos fines son ambiguos.

No me refiero a los fines que alcanza como engranaje social (quíeránlo o no los profesores, los padres y los alumnos) y de los que nos hablan algunos sociólogos de la educación (Lerena, 1983, Fernández Enguita, 1985) sino a aquellos que persigue la acción directa sobre los usuarios.

Ivor Morrish (1978) dice que la ambigüedad de los fines es una de las causas por la que cambian tan lentamente los centros escolares.

Al estar de por medio valores, motivaciones e intereses, el campo de los fines se hace complejo y se muestra entreverado de una diversidad de elementos y de perspectivas. Al tratarse, por otra parte, de fenómenos y procesos difícilmente mensurables, no es posible conseguir indicadores fiables y precisos del éxito. El sucedáneo de las calificaciones académicas no puede engañarnos, ya que supone un reduccionismo peligroso.

La escuela es una organización con un fuerte componente ideográfico.

Los sistemas sociales tienen dos componentes principales, a saber: la estructura que las hace predecibles y gobernables y las personas, que representan lo impredecible, lo idiosincrásico y lo particular de la organización (Hoyle, 1986).

De ahí que cada escuela, a pesar de la heteronomía y de la presión social sea un mundo particular, diferente, impredecible. De tal modo que cuando se habla de escuelas y se pretende alcanzar una definición y una normativización uniforme se están dejando al margen las peculiaridades inevitables que las hacen irrepetibles.

La escuela es una organización en la que está acentuada la fuerza de los papeles individuales.

Los Centros se articulan sobre la acción de cada profesor en su aula. Tanto es así que, muchas veces, en la teoría y en la práctica, no se tienen en cuenta los factores organizativos de carácter holístico. Si están todos los profesores en la escuela, cada uno en su aula, será fácil y sencillo el funcionamiento. Las funciones de carácter globalizado (la planificación colegiada, la dirección, la coordinación, la evaluación institucional), tienen una dimensión poco desarrollada.

En otro lugar (Santos Guerra, 1987) hemos insistido en la importancia que tiene la investigación en el Centro, rompiendo la exclusividad, o al menos la prioridad, que se le ha concedido a la investigación en el aula.

ORGANIZACION ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACION

La organización escolar tiene incidencia en la calidad del proceso educativo por diversos caminos. No sólo como un elemento condicionante de los fenómenos (reluctante o estimulador), sino como un elemento sustancial en el que se arraigan procesos intrínsecamente vinculados a lo educativo. Es más, la organización puede ser un factor propulsor de la calidad y un arma revolucionaria en la consecución de los cambios que la hagan posible. (Santos Guerra, 1989).

Cuando hablamos de organización nos referimos al conjunto de variables que articulan la vida del Centro y del aula. El carácter estructurante de las dimensiones de la escuela (discurso educativo, prácticas escolares, relaciones personales) configura el paradigma de la colegialidad. Cada Centro es un todo con características particulares.

El curriculum oculto institucional.

El contenido curricular que se esconde bajo las variables de la organización escolar encierra grandes posibilidades educativas. La forma de configurar el espacio, la libertad de circulación por el territorio escolar, la privacidad de las fronteras, etc. contienen elementos a través de los cuales se aprenden unas cosas u otras. Aunque no se lo proponga explícitamente, la escuela, enseña una serie de conocimientos, transmite algunos valores, propicia unos aprendizajes que calan profundamente, dada la reiteración con que actúan los factores.

El carácter silente de las actuaciones hace más sutil la interiorización de valores, actitudes y comportamientos. Un modo de actuación autoritaria es más elocuente que un discurso pedagógico sobre la democracia. La descoordinación visible y permanente de los profesores es más eficaz que las recomendaciones de la importancia del trabajo en grupo...

El alumno aprende en la escuela, sin que expresamente se pretenda enseñarlo, que en la sociedad hay personas que mandan y personas que obedecen, que hay tiempos de trabajo y tiempos de descanso, que hay rendimiento satisfactorio y falta de rendimiento, que hay jornadas laborales y jornadas festivas, que hay sesión escolar y vacaciones estivales, etc.

La organización como elemento vicario.

Las variables organizativas constituyen un medio para el desarrollo de la acción de calidad. Sin algunas condiciones es imposible (o, al menos, muy difícil) conseguir un proceso didáctico efectivo. No es posible, por ejemplo, conseguir la interdisciplinaridad sin un tratamiento flexible de las variables tiempo y espacio. No es fácil elaborar en los Centros un proyecto educativo coherente si las plantillas no se configuran por criterios preferentemente pedagógicos, etc.

Cuando se plantean las reformas educativas incidiendo solamente sobre los presupuestos teóricos (didácticos, sociológicos, psicológicos, etc.) sin tener en cuenta el contexto organizativo de la escuela, se expone el proyecto a la esterilidad. De poco sirve diseñar un coche de línea estética, de motor potente, de cómoda utilización, si no se le pone en funcionamiento en un lugar expedito.

El factor institucional explica en buena medida los factores organizativos de la escuela, al tiempo que ambos tipos de elementos modelan los procesos didácticos. (Westbury, 1983).

El paradigma de la colegialidad.

La organización escolar, como conjunción sinérgica de elementos diversificados en aras de un proyecto compartido, potencia funciones que, de contemplarse la acción educativa de forma exclusivamente individualista, no se desarrollarían con la misma intensidad ni sentido. La planificación conjunta, la coordinación horizontal y vertical, la reflexión y discusión compartida, la investigación en equipo, contienen elementos enriquecedores no sólo para la obtención de unos logros, sino por las funciones que ponen en marcha y potencian.

El paradigma de la colegialidad se opone a la concepción individualista del ejercicio profesional docente. El desarrollo del citado paradigma se asienta sobre un tipo de formación preferentemente colegiado, sobre el ejercicio profesional solidario y sobre un modelo de perfeccionamiento centrado en la reflexión sobre experiencias en curso.

La organización como elemento dinamizador.

La calidad del proceso educativo puede alcanzarse desde la incidencia en algún elemento organizativo como configurador de todo el fenómeno escolar.

De esta manera, la actuación sobre uno de los elementos, dado su carácter estructural y sistémico, puede llevar aparejada la transformación de todo el proceso educativo. Si una escuela, por ejemplo, concibe colegiadamente la biblioteca como corazón cultural, podrá articular todo el funcionamiento del Centro sobre una dinámica enriquecedora. Y así: los profesores decidirán, previa discusión compartida, qué obras son las más necesarias y por qué; los alumnos acudirán a la biblioteca con el equipo de profesores para realizar proyectos interdisciplinarios (con lo que se modificará flexiblemente el tiempo y el espacio); los padres de alumnos y otras personas de la comunidad podrán acudir a la biblioteca (con lo que el Centro adquirirá la condición de núcleo cultural de la comunidad); la biblioteca municipal podrá adquirir obras complementarias (con lo que se multiplicará el valor de los recursos), etc.

En la dimensión organizativa de la escuela existen, pues, factores integrantes del concepto de calidad y otros que actúan de condicionantes de la misma. La coordinación, por ejemplo, es un elemento integrante de la calidad. La coordinación encierra unos valores que configuran un proceso positivo de acción. La ratio profesor/alumno es un elemento condicionante. Un profesor que tiene pocos alumnos en el aula puede desarrollar su actividad con unos métodos asentados en la pasividad, la repetición memorística y el autoritarismo más descarnado. Un número pequeño de alumnos posibilita, sencillamente, la acción individualizada y los métodos participativos.

ALGUNOS INDICADORES DE CALIDAD

La organización escolar se caracteriza por la integración de un sinnúmero de variables que, sinérgicamente, confluyen en un proyecto común. Es el conjunto de todas esas variables lo que posibilita una acción de calidad en los Centros. La articulación de todas ellas define, por sí misma, una buena dosis de la calidad.

Para hacer posible el análisis vamos a segmentar el todo organizativo y contemplar alguna de esas variables, procurando diversificar sus componentes, de manera que se refieran a profesores, alumnos, directivos, padres, funciones, materiales, actividades, etc.

Todos estos indicadores han de ser tenidos en cuenta y analizados en el escenario concreto de cada Centro, en el contexto sincrónico y diacrónico del mismo y dentro de las coordenadas circunstanciales que los definen y relativizan. Todos ellos interactúan y se interrelacionan, de modo que el tratamiento más adecuado sería el que no los aísla más que en el momento de la reflexión. La focalización de la mirada y del rigor, ha de balancearse con la contextualización y la interrelación con otros elementos de la escuela. Sólo así, desde el contexto y la global interpretación, podrán conseguir su verdadero alcance y significado.

La dirección de los Centros

El buen funcionamiento de los Centros, como unidades funcionales, coordinadas y coherentes requiere de funciones integradoras. Una de ellas es la dirección que aglutina a los participantes en torno a un proyecto, que evita la

disgregación (funcional, metodológica, teleológica, ética) y que impide el caos organizativo.

La democratización en la forma de nombramiento de los directores ha supuesto un avance respecto a situaciones anteriores. Pero no es suficiente. Hay que avanzar en la dignificación de la tarea, en la formación específica de los profesionales, en la garantía de condiciones favorables para el ejercicio esmerado y en la potenciación de las funciones más ricas del cargo.

Clasifiquemos las funciones que realiza el Director en esos dos tipos, según el rango de su peso específico en cuanto a la calidad de la educación que promueven:

Educativamente ricas

1. Coordinar el proyecto
2. Investigar en la acción
3. Impulsar iniciativa
4. Hacer sugerencias
5. Orientar en la dificultad
6. Abrir interrogante
7. Evaluar el proyecto

Educativamente pobres

1. Cumplimentar impresos
2. Representar a la escuela
3. Reparar desperfectos
4. Gestionar en nivel superior
5. Controlar asistencia
6. Imponer orden
7. Solucionar problemas

Si hiciésemos un estudio de tiempos, preocupación y dedicación empleada en cada una de las funciones podríamos ver que son las segundas las que reclaman un mayor esfuerzo y una mayor atención.

Así las cosas, no es difícil explicarse que la demanda de los puestos de dirección sea escasa y que esté motivada por espúreas motivaciones. No es fácil sentirse ilusionado por impulsar y coordinar un proyecto educativo poco atrayente. La actitud reticente ante el cargo (sea para encarnarlo, sea para vivirlo desde la condición de dirigido) obedece a la desmotivación ante una actividad sin relieve, sin importancia y sin alicientes.

En este sentido (para bien y para mal) es diferente la situación de los Centros privados en los que el Director ejerce como tal sus funciones, con un apoyo institucional fuerte y con buenas condiciones para el ejercicio del cargo.

Existen, a mi juicio, varias formas de potenciar la función directiva: dotarla de autoridad (los profesores dan cuenta de su actividad ante autoridades externas al Centro), liberar de una amplia parte docencia, garantizar la autonomía institucional, aumentar la remuneración, enriquecer las funciones, etc.

Coordinación de los profesores

El sistema educativo está lleno de bisagras de las que pocas veces se ocupan las instituciones y los profesionales de la enseñanza. Llamo bisagras a los momentos y situaciones en los que se hace necesario el enlace entre dos partes. El paso de un nivel a otro, de un curso a otro, de una asignatura a otra, etc. suele producir desajustes en los alumnos. Así, por ejemplo, de 8º de EGB a 1º de BUP se suele producir un descenso generalizado de las calificaciones, en un mismo Centro no se trabaja el proceso de aprendizaje lector en Preescolar y se exige saber leer en 1º de EGB, un profesor de 2º de BUP atribuye el fracaso de sus alumnos a la mala preparación con la que llegan procedentes de 1º, el alumno de COU pasa en unos segundos de una asignatura en la que se desprecia explícitamente la ortografía a otra en la que le suspenden por no poner tres acentos...

Las bisagras del sistema, cuando no funcionan de forma conveniente, dificultan el proceso y exigen esfuerzos de acomodación rápidos y dolorosos. La coordinación (horizontal y vertical) es tan necesaria como difícil. Difícil por, al menos, dos motivos: El carácter individualista de la formación, la acción y el perfeccionamiento de los docentes, que dificulta el desarrollo de actitudes de cooperación y apertura, y el tiempo que necesita un adecuado desarrollo de la misma. En efecto, la coordinación requiere un tiempo para la comunicación y las discusiones, para la reflexión compartida y la evaluación democrática de los procesos. Si no se está dispuesto a pagar el tributo del tiempo, si sólo se cuentan como horas eficaces las dedicadas a las clases, no será posible llevar a la práctica auténticos procesos de coordinación.

En algunos sectores y niveles la coordinación exige personas especializadas y liberadas que se dediquen a aglutinar los esfuerzos y poner en común los proyectos, experiencias e iniciativas. En el buen entendido de que no basta nombrar y liberar a un coordinador para que surjan y se desarrollen actitudes y prácticas cooperadoras. No siempre el sistema educativo es generoso en proporcionar medios de esta naturaleza. La teoría sobre la importancia de la coordinación choca con las prácticas institucionales que la niegan.

La configuración de la plantilla

Hablamos reiteradamente hoy día del paradigma de la colegialidad, pero no siempre es fácil crear y buscar las condiciones en que se haga viable su desarrollo. ¿Por qué criterios se forman las plantillas de profesionales en los Centros? El hecho de que hoy se insista tanto en la importancia de los Centros como unidades funcionales de planificación, acción y de cambio, no nos garantiza un tratamiento colegiado de la tarea, si la formación de las plantillas se realiza por criterios espúreos, alejados de la racionalidad pedagógica práctica.

He aquí una clara ventaja de los Centros privados cuando se plantea el análisis de la calidad. Los Centros privados pueden formar equipos coherentes, cohesionados, estables y fuertes en torno a un proyecto educativo determinado y a un quehacer compartido y aglutinado por un sentir común (independientemente de que, en ocasiones, el interés y la necesidad de trabajo obligue a algunos profesionales a sumarse a un proyecto que en su fuero interno no comparten).

El plan de Centro, la acción colegiada, la evaluación institucional se convierten en meros tópicos cuando existe una plantilla de aluvión, formada por el azar o congregada por los intereses particulares.

Cuando la ley impone concepciones y acciones colegiadas sin tener en cuenta la posibilidad de que sean efectivas desde las coordenadas concretas que configuran la experiencia, sitúa a los profesionales ante un reto que conduce casi inevitablemente al formalismo, a la burocracia y, en definitiva, al fracaso. ¿Cómo hacer un Plan de Centro, que supone y exige un equipo integrado, cuando este equipo no existe? Exigir que cada año se elabore un Plan o una Memoria de Centro no aglutina inexorablemente a los profesores de la plantilla. Esos requisitos se convierten en un trámite burocrático que no genera reflexión compartida, que no se convierte en un punto de referencia para la toma de decisiones y que no facilita la elaboración de nuevas teorías sobre el funcionamiento de los Centros.

La ratio alumnos/aula y otros tipos de ratio

La ratio profesor/alumno es uno de los índices más utilizados para analizar la calidad de la enseñanza, aunque este indicador por sí solo no encierra todos los requisitos para la presencia de la calidad. Lo mismo decimos de los otros índices de los que a continuación hablaremos. En realidad se trata

de facilitadores, de condiciones excelentes para el advenimiento de la calidad. Un profesor puede desarrollar métodos autoritarios, librescos, memorísticos igual con 15 que con 50 alumnos en el aula. Para que ese elemento actúe de forma eficaz es necesario que se den otros factores concomitantes: formación del profesor, motivación del mismo, recursos adecuados, etc.

Nos referimos a diferentes tipos de ratio, aunque todas ellas tienen el denominador común de referencia en la relación del número de alumnos y profesores. Tendríamos:

+ Ratio profesor/alumnos de aula: Número de alumnos que componen el grupo de un aula cuando se tiene un régimen de monodocencia (un solo profesor para el mismo grupo de alumnos).

+ Ratio profesores/aula: Número de profesores que atiende a un mismo grupo de alumnos, constituidos en unidad de aula o clase.

+ Ratio alumnos de diferentes aulas/profesor: Número de alumnos diferentes a los que imparte docencia un mismo profesor.

+ Ratio especialistas/alumnos: Número de especialistas (pedagogos, orientadores, logopedas, profesores de apoyo, etc.) que desarrollan su actividad en el Centro por cada grupo de alumnos.

Las grandes declaraciones sobre la enseñanza individualizada se estrellan contra una variable organizativa que las convierte en un mero flatus vocis. Bien es cierto que estos indicadores actúan, como decíamos más arriba, como simples condicionantes, como meros requisitos para una acción de calidad. Cuando existen índices elevados se hace imposible la atención individualizada.

La participación de los padres

Si la escuela quiere hacer a los padres partícipes de su proyecto cultural, ha de hacerlos no sólo conocedores de dicho proyecto sino responsables con ellos de su elaboración, desarrollo y evaluación. Esta evaluación potenciará la actividad educativa en la escuela y pondrá en consonancia las actitudes de la familia con un proyecto educativo que no ha de quedar circunscrito al reducto académico.

Los padres participan en el Centro a través de las Asociaciones y también directamente por medio de reuniones, entrevistas, actividades, investigaciones, etc. En general, malhadadamente, son las madres las que se hacen cargo de esta vinculación con la escuela. Y no digo malhadadamente porque sean las madres sino porque no lo hacen también los padres. Este hecho descubre arraigados vicios del tratamiento de lo educativo en las familias. No es sólo la falta de tiempo, las exigencias de trabajo del varón lo que motiva este hecho. Cuando los problemas se agudizan, los varones suelen encontrar el tiempo y el modo de hacerse presentes...

No es elevado el número de familias que mantiene un compromiso verdadero de colaboración con el Centro. Y no es extraño observar que mientras los profesores achacan a la apatía y a la despreocupación esta lejanía de los padres, éstos se manifiestan sumamente interesados en la educación de sus hijos y totalmente dispuestos a colaborar con los Centros.

La relación de los padres con la escuela varía según la edad de los hijos, no sólo en la frecuencia de los contactos sino en la naturaleza de los mismos. Los alumnos muestran un desinterés creciente por esos encuentros a medida que avanzan en el sistema. Baste ver con qué facilidad hacen llegar los alumnos de EGB a sus padres la convocatoria de reunión de la escuela y con qué dificultad asumen la tarea de carteros los alumnos mayores.

La obsesión por las calificaciones hace que este núcleo principal de la preocupación paterna se vaya acentuando a medida que avanzan los hijos en los niveles escolares. Se valora la calidad del Centro, se asiste a reuniones, se celebran entrevistas, se toman decisiones, se intensifica la exigencia, etc. cuando las calificaciones son insuficientes. El discurso educativo, la naturaleza de las prácticas escolares, la dimensión ética del aprendizaje, la calidad de las relaciones interpersonales se convierten, secundariamente, en centro de atención de los padres. El rendimiento académico se convierte en el principal indicador de calidad y las notas en el mayor exponente del aprendizaje. La hora de la verdad es la de las evaluaciones o, más precisamente, la de los resultados de los exámenes. Si se suspende se ha perdido el curso; si se aprueba, se ha aprovechado.

No es fácil conseguir un cambio de actitud. Es una tarea lenta y difícil. La histórica ausencia de la participación exige un tiempo de pacientes esfuerzos: tiempos que parecen perdidos, actividades de escasa audiencia, repercusión mínima de las iniciativas, etc. La participación efectiva de los

padres en los órganos de gobierno colegiados (efectuada sin trampas, sin que existan cartas marcadas respecto a las decisiones), la celebración de reuniones de información, de discusión y de convivencia, la apertura y la sensibilidad de los profesores ante las iniciativas de los padres, etc. irán abriendo un camino hasta ahora inexplorado y, a veces, lleno de obstáculos. Es lamentable comprobar que en algunos Centros los padres asociados (o los padres, en general) son considerados como una amenaza para la actividad y la convivencia de los profesores.

Las actividades culturales

Esta es una de las facetas en las que la enseñanza pública ha estado en una tradicional desventaja respecto a algunos Centros privados. La existencia de un programa rico y variado de actividades y la abundancia de recursos materiales ha corrido a cargo de las Asociaciones de Padres o de las familias directamente. Quien más tiene, y quien más sabe, más puede invertir en este aspecto. Así, el sistema educativo se convierte en una fuerza dinamizadora de la desigualdad. Y algunas medidas que han tenido como objetivo corregir las desigualdades han acabado convirtiéndose en apoyo a los poderosos (Papagiannis et alt., 1986) por falta de apoyo a la escuela pública.

Para que estas actividades sean consideradas realmente importantes y para que se conviertan en un proyecto cultural amplio y ambicioso, no deben descansar sobre las posibilidades económicas de los padres o sobre el entusiasmo particular de los educadores. Una forma de cambiar y ampliar la cultura académica es ofrecer una gama de actividades diversificadas, interesantes, valoradas por los padres y los profesores no como actividades de segundo rango, de relleno educativo o de adorno y complemento sino como parte sustancial de la cultura. Si entre los profesores se da por sentado que lo importante son las asignaturas regladas, si entre los padres se considera que este tipo de ocupación es una pérdida de tiempo a la que sólo se puede dedicar su hijo una vez asegurado el aprobado en las asignaturas, será muy difícil conseguir que el alumno de importancia a esta formación.

Espacios culturales y naturales

La etnografía del espacio escolar nos permite recorrer los recintos escolares atribuyendo significados a las dimensiones, a los emplazamientos a los objetos, a los usos, a los recorridos, etc. Todo habla en el Centro escolar, ya que está cargado de significación, y a la inversa. Las escuelas se han estructurado espacialmente de forma monótona y pretendidamente funcional, dando la espalda a la flexibilidad exigida por lugares, tareas, tamaños, etc. y a la estética de la imaginación que propiciase unos diseños originales, variados y atractivos. La monotonía es tal que podemos identificar un Colegio desde varios kilómetros de distancia. El bloque ciclópeo rectangular, el patio de baloncesto y la valla que lo circunscribe. En el interior, un largo pasillo que sirve de acceso a las aulas homodimensionales. La percepción que provoca la configuración uniforme de estos espacios destinados a la transmisión de la cultura es que son pequeños cuarteles, asépticos y anodinos arquitectónicamente en los que se va a realizar una tarea igualmente aséptica y anodina.

Haremos a continuación algunas consideraciones sobre tres tipos de espacio de los Centros, cuya existencia y uso puede contribuir al incremento de la calidad de la educación:

+ La biblioteca como eje cultural:

La biblioteca encierra múltiples posibilidades de utilización desde una concepción ambiciosa y colegiada de este espacio cultural. La adquisición de obras por común acuerdo, la utilización conjunta, la apertura del servicio al medio, etc. permiten y exigen una dinámica de gran potencialidad educativa.

La simple existencia del local no significa casi nada. En algunos Centros la biblioteca está tan cuidada que no pueden entrar los alumnos en ella para que no se deteriore. La concepción del servicio, la naturaleza de las actividades que se realizan en ella es lo que realmente da virtualidad educativa a este espacio culturalmente nuclear y lo que convierte a este lugar en uno de los ejes de la vida cultural del Centro.

Algunas circunstancias limitan y empobrecen la utilización de la biblioteca: escasa dotación de libros, falta de personal que atienda el servicio, deficiencia de las instalaciones, insuficiente interés de los libros, mala organización del tiempo y del funcionamiento, ausencia de vaciado o fichado

de la documentación existente, carencia de compromiso o de sensibilidad del profesorado de asignaturas no lingüísticas ante la actividad lectora, etc.

El uso de la biblioteca permite romper la metodología asentada sobre el libro de texto como herramienta única o fundamental y sobre las lecturas exclusivamente ceñidas a los contenidos de los programas. Las pautas de consumo del libro de texto encierran un enfoque individual frente a la dotación y funcionamiento de las bibliotecas que tienen un carácter eminentemente colectivo.

+ Los laboratorios como espacios de manipulación

Una enseñanza que no sea libresca y memorística se centra en actividades que facilitan la observación y la experimentación directa de los fenómenos. La observación, el análisis y la explicación de estos fenómenos se hace posible en laboratorios que tengan una dotación adaptada a las necesidades de las prácticas. Por supuesto, no sólo son precisos el espacio y los materiales sino la presencia en el Centro de profesores que realicen un tipo de actividad que dinamite las paredes del aula y que asiente su metodología sobre la exploración y no sobre la repetición de los contenidos de los libros.

Una concepción funcional de los laboratorios propicia la realización de actividades de observación, manipulación, experimentación e investigación y posibilita el desarrollo de destrezas manuales, frecuentemente abandonadas en la actividad centrada en los libros.

No es difícil encontrarse con Centros sin instalaciones o con una infrautilización de las mismas por falta de materiales adecuados (algunos recursos didácticos para actividades de laboratorio pueden ser buscados o elaborados por los alumnos y los profesores) o por una concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje articulada sobre la rigidez de horarios, la metodología memorística y la rutina organizativa.

A la existencia de espacios ha de añadirse, pues, una política de dotaciones ágil y coherente y, por supuesto, una concepción y una dinámica metodológica y organizativa que ponga eficazmente y continuamente en marcha la actividad. La política de construcción y dotación de materiales ha de completarse con la estrategia de innovación curricular y de flexibilización organizativa.

+ El huerto y la granja escolar

Las granjas han funcionado como un curioso contrapunto de la escuela. Algunas se han creado como un negocio y otras han encarnado perfectamente la distorsión de una idea didácticamente sugestiva. (He visto una granja con una sólo cordero que los niños llevaban a las habitaciones, con una sola cerda cuya cuadra estaba exquisitamente limpia por el incesante quehacer de los porqueros, con huertos de minúsculas y pintorescas miniaturas en las que se cultivan y cosechan unidades de alguna hortaliza).

El raquitismo en la concepción de la creación de espacios culturales y naturales, la falta de medios con los que se dota a la escuela pública, hacen que la actividad escolar se limite al manejo de documentos escritos en el espacio reducido del aula.

Romper las paredes de las aulas y los muros del Centro (Martín Moreno, 1989) y flexibilizar el uso de los espacios interiores, abre perspectivas culturales nuevas y permite cultivar procesos de aprendizaje diversificados. La cultura en la que se sustentan las actividades y los contenidos que transmite la enseñanza ha de completarse con lo que fuera de la escuela se entiende por cultura. Y tiene que completarse también con una diversificación de actividades de aprendizaje (en los Centros y fuera de ellos) abiertas a todos los ámbitos de la formación humana: artísticos, manuales, técnicos, etc.

Otra vez planteamos aquí la necesidad de que converjan tres elementos para que se haga posible y efectiva la calidad de la acción: la existencia de espacios y materiales adecuados, la flexibilidad organizativa y la concepción dinámica de los procesos por parte de los profesores.

INVESTIGACION EDUCATIVA Y ORGANIZACION ESCOLAR

Interrogarse sobre el funcionamiento organizativo del aula y del Centro es un modo de provocar procesos de reflexión sobre la micropolítica de la escuela, de entender qué es lo que sucede en ella, de tomar decisiones conducentes al logro de la calidad. Es un modo, también, de formular nuevas teorías sobre la organización.

Las preocupaciones temáticas (Kemmis y MacTaggart, 1988) sobre la organización en torno a la calidad de la educación, pueden aparecer cuando se

contrastan las teorías previas sobre la escuela con la práctica viva, cuando se analizan las discrepancias entre el análisis y la valoración de los profesores y la de los alumnos (o la de varios grupos de profesores), cuando se explora la entraña de los conflictos provocados por el poder, etc. En definitiva, cuando se rompe la calma de la rutina organizativa y conceptual a manos del acicate de los interrogantes y de la desazón institucional.

La comunidad escolar puede preguntarse de forma incesante y profunda: ¿Qué y cómo lo estamos haciendo para conseguir calidad en la educación? La simple inquietud compartida provoca procesos de reflexión sobre la práctica capaces de facilitar la comprensión y de modificar el lenguaje, las relaciones y los modos de acción.

Si la comunidad escolar reflexiona, con o sin facilitadores externos, sobre su práctica (cómo incorpora a los profesores y alumnos nuevos, cómo y por qué asigna los profesores a las aulas, a las tutorías o a las asignaturas, qué procesos de evaluación está poniendo en marcha, qué relaciones de poder se establecen entre sus miembros, qué tipo de información circula y qué caminos recorre la noticia, etc.) está en condiciones de responder a la pregunta sobre la calidad y está en el camino de conseguirla.

Este tipo de investigación, asentada metodológicamente en procesos de observación participante y prolongada en el campo, y en la liberación de la opinión de sus protagonistas a través de conversaciones en profundidad, permitirá conocer qué es lo que realmente sucede en el Centro y qué valoración puede hacerse de ello.

Pretender enderezar los conflictos o las deficiencias actuando solamente sobre los alumnos que los protagonizan (Selvini Palazzoli, 1987, 1988; Sancho Gil, 1987), es bastante sospechoso, además de ineficaz. ¿No es lógico, además de atender a los heridos que produce una máquina, procurar arreglarla para que no siga produciendo daños?

Las dificultades que impiden poner en marcha estos procesos de investigación sobre la práctica se pueden cifrar en la escasez de tiempo, en la falta de motivación de los profesionales, en el carácter rabiosamente individualista de la formación, de la acción y del perfeccionamiento, en la carencia de preparación técnica, en la falta de consideración científica sobre este paradigma de investigación, etc.

La forma de salir del túnel de la desmotivación y del individualismo es llevar a cabo experiencias de investigación que permitan reflexionar sobre la calidad de la educación en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALL, S. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed Paidós/MEC. Barcelona.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*. Ed. Akal. Madrid.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Ed. Escuela Española. Madrid.

HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Ed. Hodder and Stoughton. London.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.

LERENA ARLESON, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Ed. Akal. Madrid.

MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (1989): *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. CIDE. Madrid.

MORRISH, I. (1978): *Innovación y cambio educativo*. Ed. Anaya. Madrid.

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

SANCHO GIL, J.M. (1986): *Entre pasillos y clases*. Ed. Sendai. Barcelona.

SANGER, J. (1983): "El apoyo académico par ala investigación del profesor: un caso de responsabilidad atenuada", en ELLIOTT, J. et alt. (1983): *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.

SANTOS GUERRA, M.A. (1987): "Organización escolar e investigación educativa", en *Investigación en la escuela*, nº 2. Sevilla.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Cadenas y sueños: El Contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.

SCRIVEN, M. (1981): *Evaluation Thesaurus*. Edgepress. California.

SELVINI PALAZZOLI, M. (1987): *El mago sin magia*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

SELVINI PALAZZOLI, M. (1988): *Al frente de la organización*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

SIMONS, H. (1988): *Getting to know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. Falmer Press. London.

WESTBURY, I. (1983): "La escolarización como medio de educación: algunas implicaciones para la teoría del curriculum", en DOCKRELL, W.B. Y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Ed. Narcea. Madrid.

Miguel Angel Santos Guerra

(Conferencia pronunciada en el CEP de Jerez. Cádiz.)

3. EVALUACION CUALITATIVA DE CENTROS ESCOLARES

Los Centros escolares son instituciones que perviven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de saber con precisión en qué consiste el éxito. El fracaso de la escuela suele situarse en el número de suspensos. Pero, ese indicador es parcial y simplista. En primer lugar porque esconde, planteado así, muchos interrogantes de fondo: ¿qué importancia tiene lo que se estudia?, ¿qué otras cosas se aprenden mientras se aprueba?, ¿cómo se obtienen esos resultados?, ¿a quién beneficia que se obtengan?, ¿a costa de que se aprueba?...En segundo lugar porque ese mismo hecho de suspender es harto discutible, dados los instrumentos y los procesos que se utilizan para "medir" el conocimiento adquirido.

La escuela no se somete a la reflexión sistemática que exige la comprensión de un fenómeno complejo y su mejora constante, como servicio destinado a unos usuarios que, durante un largo período, acuden a ella desde un reclutamiento forzoso.

Los centros, como unidades funcionales de planificación, acción y cambio, permiten y exigen una reflexión que trasciende la actividad individualizada de cada profesor en su aula.

Muchos de los procesos, lenguajes, actitudes y prácticas del aula están condicionados por lo que sucede en el centro: órdenes de la dirección, presión ambiental, proyecto compartido, coordinación de criterios y actividades, etc. El contexto que conforma el centro tiene incidencia sobre las aulas, pero, además tiene unas condiciones propias que casi siempre escapan a la consideración del proceso evaluador.

El alumno es el sujeto único de la evaluación educativa. Este hecho entraña un enfoque verticalizado de la reflexión y de la exigencia. Se pide cuenta a los alumnos sobre su rendimiento. Y se les exige que modifiquen todo aquello que impide unos buenos resultados. Lo demás no precisa de un cambio ya que la causalidad se sitúa en la escasa capacidad, el insuficiente trabajo o la mala suerte del estudiante.

La escuela repite año tras año sus planteamientos y sus actividades sin que la reflexión rigurosa sobre su práctica obligue a modificar lo que se hace o se piensa.

Tres vertientes de la evaluación.

La evaluación de centros puede entenderse desde tres dimensiones diferentes, no diferenciables en el único término utilizado en castellano.

* *Evaluación como investigación*: esta es la acepción que aquí planteamos. La evaluación sería un proceso de reflexión sobre la práctica, a través del cual, los protagonistas conocen con profundidad el por qué de sus acciones. El proceso puede estar impulsado y facilitado por agentes externos, pero siempre tiene como finalidad la valoración crítica de la planificación y de la acción educativa de una comunidad escolar en su contexto de trabajo.

* *Evaluación como contraste (assessment)*: este proceso incorpora un elemento comparativo. Los centros son comparados a través de aplicación de pruebas standards de rendimiento de los alumnos. El juicio descansa en los resultados numéricos comparativos. Aunque cada contexto escolar es diferente, se supone que los profesores han de perseguir la consecución de unos rendimientos mínimos en todos los alumnos. La comparación es indispensable para establecer un ranking de resultados, si bien no se tiene en cuenta las situaciones de partida y de contexto, tan diversas.

* *Evaluación como responsabilización (accountability)*: la responsabilidad social de los dineros públicos empleados en la escuela, exige un rendimiento de cuentas ante los agentes sociales. Agentes que exigen una responsabilidad desde la esfera del poder y desde los desechos de los usuarios en una democracia. Los profesionales tienen un cometido que desempeñar, los dineros han de tener una utilidad y los servicios han de ordenarse de manera racional. Todo ello supone una filosofía de los valores, una gestión del gasto y una exigencia de rendimientos.

Los errores y limitaciones.

La evaluación que se suele realizar en los centros adolece de graves errores y limitaciones. Un error es su realización por imperativo legal a través de la llamada Memoria de Centro. Así, cuando se ordena a los centros que realicen una memoria anual se consigue provocar una escasa reflexión compartida. La

obligatoriedad nace de la desconfianza en que la Comunidad Escolar haga por sí misma la evaluación. Además, se hace al final del curso, no durante el proceso y el informe se acaba convirtiendo en un documento burocrático sin capacidad generadora de cambio.

Una importante limitación consiste en convertir la evaluación en una aplicación de cuestionarios standarizados que no evitan la discrepancia entre la práctica y la interpretación de la misma, ni la discrepancia entre la concepción de la actividad y la expresión manifestada.

Esos instrumentos, aplicados a los profesores (pocas veces a los alumnos) ofrecen una información tosca, poco matizada, parcial en sus fuentes y poco profunda en las valoraciones.

Esos cuestionarios no permiten captar la compleja realidad contextual, por tantos motivos única e irrepetible, que es un Centro Escolar. Las comparaciones que se establecen a través de los resultados numéricos no permiten profundizar en el análisis ni llegar a conclusiones que faciliten el cambio.

Una concepción diferente.

La evaluación que aquí propongo se asienta sobre otros presupuestos. Nace de la iniciativa de la comunidad, que puede solicitar la ayuda de evaluadores o facilitadores externos. La evaluación impuesta tiene poca eficacia ya que la comunidad la rechazará o, en el mejor de los casos, la soportará. Es difícil imaginar una reflexión sincera y un cambio en profundidad obligado.

La evaluación cualitativa, tiene en cuenta el contexto sincrónico y diacrónico del centro, enfatiza el valor de la relaciones e intercambios de carácter psicosocial, interpreta representativamente los hechos, subraya el valor de los procesos (no sólo el de los resultados) y mantiene una visión estructural del centro.

Es sustancial a este tipo de evaluación liberar la voz de los participantes. Son ellos los que van a aplicar juicios de valor, ya que en la educación no pueden aplicarse criterios mecánicos de calidad. El carácter profundamente democrático de la evaluación da voz a los usuarios de los servicios. En realidad, el fin principal de la evaluación es que los protagonistas comprendan y valoren la naturaleza de sus prácticas.

Los modos de exploración.

La realidad escolar es de tal complejidad que necesita ser explorada desde la pluralidad metodológica. Observación persistente, entrevista en profundidad, análisis de documentos, etc., se alternan en la evaluación de la escuela, tratando de llegar a las capas del significado, frecuentemente más allá de la superficial contemplación y descripción de los hechos. El examen cruzado de métodos incrementará el rigor del análisis.

El análisis triángulado de los datos facilitará la depuración de los significados, facilitando cauces para conocer las coincidencias, diferencias y las contradicciones en el análisis de los discursos, de las actitudes y de las prácticas que se desarrollan en el centro.

Los métodos que se utilizan penetran la realidad en una exploración prolongada y se encadenan en una circularidad progresiva que da lugar a una espiral de comprensión. Los datos extraídos de la observación servirán para dar mayor calado a la entrevista, la información obtenida en los documentos remitirá a una observación focalizada, etc.

La utilización de los datos.

El evaluador llega a la redacción de un informe que negociará con la comunidad escolar. De ese informe negociado surgirá el conocimiento y la comprensión de la realidad, de su análisis surgirán también las decisiones para conseguir la mejora de la actividad en el centro. Del informe final (y no solo de él, sino de todo el proceso) se desprenderá la teoría necesaria para conocer qué sucede con la dinámica del centro y para saber cómo explicarla.

La teoría que se ha elaborado, la comprensión que ha facilitado el conocimiento de ese centro puede servir para la transferibilidad respecto a otros centros de similar contexto y de semejante configuración.

Las dificultades para la evaluación.

A pesar de que son numerosos los beneficios de la evaluación concebida como investigación, y de que está cargado de lógica el deseo de saber qué es lo que está sucediendo en el centro, no es frecuente que se pongan en marcha procesos de esta índole (sea por iniciativa propia, sea por iniciativa ajena al mismo).

Existen dificultades que impiden o dificultan estas iniciativas:

* El carácter individualista de la profesión que concibe el ejercicio profesional como una tarea marcadamente aislada que se realiza dentro del aula. El centro no es vivido como unidad de trabajo, a pesar de que existen situaciones en que es preciso llegar a una coordinación funcional.

* La configuración de las plantillas se realiza desde exigencias fortuitas o desde un conglomerado de intereses particulares. Se forma el grupo de profesores por azar, sin que haya otra cosa en común que el realizar la actividad en el mismo marco espacial. El fenómeno legal y formal nos remite al Centro, al Proyecto de Centro, a la Memoria de Centro. El fenómeno real nos lleva a considerar una amalgama de proyectos individuales aglutinados por exigencias externas y por coincidencias espaciales.

Es cierto que existe una formación cercana, una legislación común y unos diseños curriculares que unifican la acción pero, al ser la educación un fenómeno tan cargado de valores, resulta difícil aunar ideas, actitudes y discursos en torno a un proyecto común.

* La falta de tiempo es una de las causas que frena estos proyectos. La exploración, la reflexión compartida, la realización de informes, la negociación, etc. consumen un tiempo que ha de ser tomado o bien del cómputo de horas destinadas a la actividad (lo cual impide realizar otras funciones que se consideran más apremiantes) o bien de las horas libres de los profesores (decisión poco aconsejable desde múltiples vertientes). Este planteamiento lleva a reivindicar un arco temporal de dedicación que incluya estas funciones de gran importancia e interés.

* La falta de motivación es una importante causa que frena la actividad evaluadora. Lo que algunos profesores se plantean vendría sintetizado en esta pregunta: ¿Qué beneficio voy a obtener de esta actividad que requiere tiempo y esfuerzo?. Cuando la respuesta se centra en el núcleo de la profesionalidad, sin otros beneficios, el profesor tiene la impresión de que quien más se dedica a su tarea sale malparado, a la larga, de esos esfuerzos complementarios. Quienes no se dedican a estas actividades, se ahorran críticas y sospechas.

* Existe siempre un temor a la evaluación cuando es considerada como un juicio de valor y no como una ayuda que nos permitirá comprender y mejorar la práctica. El temor de que se nos compare con el

profesor/director/tutor ideal y que pondrá en evidencia nuestros límites, errores y descuidos llevará a los profesores a defenderse de la evaluación. Máxime si alguno ha sido testigo o protagonista de alguna experiencia negativa o estúpida.

La producción y diseminación de informes.

La evaluación de centros puede/debe aterrizar en la elaboración de informes que faciliten, en su confección y discusión posterior, una reflexión profunda, sistemática y compartida.

Esos informes ayudarán a comprender la realidad y a mejorar la práctica desde la asunción de decisiones racionales y coherentes. Pero es más, permitirán a otras personas conocer los caminos que otros equipos de profesionales han puesto en marcha para mejorar sus prácticas. De esta forma, la evaluación de centro no solo serviría de ayuda a quienes la realizan sino que se convertirá en estímulo y sugerencia para quienes desean cambiar eficazmente su práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

BATES, R. (1988): *Evaluating Schools: A critical approach*. Deakin University Press. Grelong. Victoria.

CLIF, P.S. NUTTALL, D.L. y McLORMICK, R. (1987): *Studies in School Self-Evaluation*. The Falmer Press. London.

BALL, S. (1987): *The micro-politics of the School*. Melthnen London. (Existe traducción al castellano en la Editorial Paidós).

SABIRON SIERRA, F. (1990): *Evaluación de Centros docentes*. Central de Ediciones. Zaragoza.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la Evaluación Cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.

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

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós. Madrid.

Miguel Angel Santos Guerra

(Escrito para Cuadernos de Pedagogía. 1990)

4. LAS BISAGRAS DEL SISTEMA

El sistema educativo es una complicada maquinaria que funciona de forma casi inevitable. ¿Qué tendría que suceder para que se detuviese?. Incluso en períodos de profunda reforma o de reformas totales, todas sus piezas siguen en acción.

Sé que esta imagen sobre la organización escolar (véanse las excelentes obras de Morgan, 1986 y de Tyller, 1988 acerca de las metáforas sobre la escuela) tiene el inconveniente de atribuir al sistema una buena dosis de determinismo o de aplicarle una ceguera finalista. Todo se diseña inevitablemente desde fuera. Todo es inexorable en el interior.

La vertiente nomotética que identifica la parte de la organización asentada en estructuras, papeles y normas, domina a la vertiente ideográfica caracterizada por la personalidad, la espontaneidad y la improvisación. (Hoyle, 1986).

Esta máquina (sistema educativo) de fines complejos/simples esta compuesta de otras más pequeñas (niveles) y éstas, a su vez, de otras de menor tamaño (Centros). Las escuelas, a su vez, están integradas por cursos y éstos por asignaturas. Independientemente de los fines particulares de los pequeños engranajes, el funcionamiento de la maquinaria acaba cumpliendo una función social.

Cuando hablamos de bisagras nos estamos refiriendo a diferentes tipos de engranajes entre partes diferenciadas, pero evidentemente relacionadas por su proximidad y naturaleza. No todos los enlaces son del mismo tipo, ya que también son diferentes las partes que unen. De ahí la diferente importancia de las bisagras y la también distinta forma de integración que desempeñan en las articulaciones.

Dicho sea todo esto con el inevitable rechazo que suele despertar una comparación mecanicista de la existencia o de la educación.

Supongámsle al sistema una beneficiosa actividad al servicio de la sociedad, puesto que la perpetúa y la nutre de los necesarios especialistas, de los técnicos que la harán funcionar y de los gobernantes que la dirigirán. Desde esta concepción supongámsle al sistema una positiva influencia sobre los individuos que pasan por él.

Aquí nos encontramos con una bisagra de importante función: la que conecta el sistema educativo con la sociedad. Bisagra de la que no sólo han de ocuparse los

gestores de la política educativa, los filósofos y sociólogos de la educación sino en la que han de pensar los profesionales de la enseñanza.

Fernández Enguita (1990) reflexiona sobre la naturaleza y función de la bisagra que articula las relaciones entre la sociedad y la escuela. Las funciones de socialización, inculcación, selección y omisión de la escuela la hacen jugar un papel determinante. Algunas de las contradicciones de la escuela se hallan en el quicio de esta bisagra: preparar para el mundo del trabajo y potenciar la igualdad de oportunidades son tareas que se contraponen. Por otra parte, señala este autor, "lo que la historia del capitalismo y la industrialización ha representado como filogénesis del trabajo moderno, se repite cada día en la escuela como ontogénesis. El individuo recorre a pequeña escala la trayectoria de la especie".

Sobre ese sistema de bisagras han de reflexionar, ciertamente, los administradores de la educación en el momento de diseñar el curriculum, de garantizar las condiciones de su desarrollo y de evaluar los procesos y resultados del sistema.

Pero también ha de hacerlo el profesor, para que no se convierta en una pieza ciega, empeñada de forma ingenua y casi siempre estéril en una tarea bienintencionada y pueril de potenciar las capacidades de los individuos y de garantizar su libertad y creatividad. Porque el discurso angelical de los educadores no tiene mucho que ver con el mundo complicado de la producción y del trabajo que se conecta de forma inevitable con la escuela.

Además, el profesor ha de tener en cuenta las experiencias y saberes preescolares y paraescolares de los alumnos. La escuela ha de cumplir la misión de convertir en saber riguroso lo que era una experiencia de concomio vulgar. "La experiencia cultural preescolar y paraescolar es muy importante y cada vez lo será más, sobre todo en la medida en que la escuela mantenga sus formas de transmisión obsoleta" (Gimeno Sacristán, 1989).

Existen, además, en esa maquinaria, numerosas bisagras que hacen funcionar el sistema con mayor o menor rapidez, facilidad y eficacia. O que dificultan y distorsionan su dinámica y su finalidad. ¿Cómo investigar en esos fenómenos de coordinación/descoordinación, autonomía/dependencia, eficacia/inutilidad, etc.? ¿Quién y cuándo debe hacerlo dentro y fuera de la acción directa que se desarrolla en las aulas y en los Centros?

Si cada profesor se sitúa, urgido por sus apremios inmediatos de dedicación a la asignatura y al aula, en el marco único de referencia de su actividad, no se formulará

interrogantes que incidan en la comprensión de la globalidad del fenómeno educativo, ni siquiera de los niveles adyacentes. La concepción taylorista del trabajo, en virtud de la cual se han repartido tareas y asignado funciones concretas y delimitables, encierra el peligro de la atomización funcional y de la miopía teleológica. Cada uno gozará de una autonomía irrelevante, engañosa, ya que incide solamente en aspectos minúsculos e intrascendentes. En definitiva, poco importa variar en unos días la fecha de la evaluación o elegir entre un texto u otro de las editoriales al uso. Poco importará elegir los alumnos cuyo apellido va desde las A a la M o los que están comprendidos entre la M y la Z. Una autonomía irrelevante garantiza la heteronomía sustancial.

1. Las bisagras son de diferente naturaleza e importancia.

Acabamos de mencionar la importancia de la bisagra que une el sistema educativo con la sociedad. En ella está sustantivado todo el discurso de los fines de la escuela. Para engrasar esas bisagras hay que disponer de lubricantes filosóficos y éticos, no sólo metodológicos y organizativos. ¿Tiene la escuela el deber de acomodarse a las exigencias del mundo del trabajo? ¿Tiene, más bien, la facilidad de hacer felices a los individuos, aun a costa de que no supiesen integrarse en puestos claves? ¿Es posible conjugar ambos tipos de fines o es más bien una falacia el intento de compaginarlos? Hay que enfrentarse a la "dialéctica entre los imperativos sociales producidos externamente y los procesos internos de diferenciación y cambio sociotécnico" (Tyler, 1988).

"La escuela, dice Mariano Fernández Enguita (1990) en su obra *La escuela a examen*, es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes. Carece de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales". La escuela cumple unas funciones sociales, nos guste o no a los profesionales que trabajamos en ella. De ahí la necesidad de investigar entre dos tipos de discurso: el que defiende y explica la educación y el que impera en la sociedad. Estos dos discursos han dado lugar a dos concepciones de la educación bipolares. Según el primero, educar es una tarea que consiste en extraer del individuo lo mejor de sí mismo, hacerle libre, responsable, creativo... Según el otro, la educación es una tarea de socialización mediante la cual el individuo aprende los patrones de comportamiento, los valores y las actitudes imperantes en la sociedad.

Existe otro tipo de bisagras. Por ejemplo, el paso de un nivel a otro del sistema. No es igual el paso de la Enseñanza Obligatoria a la Enseñanza Media que el de ésta a la Universidad. En primer lugar porque se produce en momentos diferentes, en

segundo, porque los niveles son de distinta naturaleza. Hacer de la Enseñanza Obligatoria un nivel propedéutico respecto al siguiente, puede desvirtuar su sentido. Un nivel que tiene por misión llegar a todos los ciudadanos para acercarlos a la cultura, compensar sus desigualdades y prepararles para la vida, no es igual que otro que tiene carácter voluntario y finalidades diferentes. Lo que sucede en la realidad es que alumnos que atravesaban el sistema escolar con soltura y buen resultado en la EGB se encuentran, en gran número, con dificultades que les llevan al fracaso en la Enseñanza Media. ¿Qué sucede?

Algunas bisagras cambian con el tiempo. Puede darse un cambio de lugar, sencillamente, o de naturaleza de la bisagra. El cambio puede venir impuesto por ley o puede derivarse de exigencias organizativas. La LOGSE va a modificar algunas de las bisagras ya existentes. Por ejemplo, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) hace que la bisagra antes situada a los 14 años, en que se terminaba la EGB y se abría el camino hacia el BUP o la FP, se coloque ahora a los 16 años, enlazando la educación Secundaria Obligatoria con el Bachillerato y la Formación Profesional de Segundo Grado. Este cambio entraña una concepción diferente de la escolarización en la etapa y modifica los criterios pedagógicos relativos a la comprensividad y la diversidad. Y exige unas condiciones organizativas, profesionales y didácticas que es necesario atender.

Estudiar la naturaleza de la bisagra y la función que realiza es fundamental para entender su virtualidad y para actuar adecuadamente sobre ella y sobre las partes que une.

Es cierto que la peculiar complicación del funcionamiento de las bisagras es que constituyen un fenómeno que no es competencia directa ni de los responsables de una parte ni de los de la otra que ellas enlazan. El profesor de E.G.B. actúa desde sus concepciones y en unas circunstancias. Lo mismo hace el de Bachillerato. El de Universidad se centra, a su vez, en sus programas y actúa desde la particularidad de su institución. Las reflexiones más frecuentes sobre el nivel anterior o posterior se producen en forma de exigencias y descalificaciones.

En efecto, cuando aparecen disfunciones, suele aplicarse un criterio atributivo poco riguroso, casi siempre arbitrario: "Los alumnos de E.G.B. no están bien preparados", "Los profesores de B.U.P. no tienen en cuenta los aspectos psicopedagógicos", etc.

Algunas veces operan como bisagra las pruebas homologadas exteriores. Así sucede ahora con la prueba de selectividad situada al final del COU y que, según la

LOGSE, se planteará después del Bachillerato como ingreso en la Universidad. Es curioso que una Institución como la Universidad se preocupe del nivel de los que ingresan y no se plantee qué sucede con el nivel de los egresados. Ese tipo de pruebas condicionan, como es lógico, casi siempre de forma negativa desde mi punto de vista, el desarrollo curricular de la etapa preparatoria. Los profesores y los alumnos (también los padres, por supuesto) están más pendientes de superar las pruebas que de realizar un proceso enriquecedor de aprendizaje. Las pruebas aparecen como una justificación metodológica que libera de responsabilidad didáctica a los profesores y a los Centros.

No suele abrirse una reflexión profunda sobre la naturaleza de esa bisagra. ¿Qué sucede en ese engranaje? ¿Cómo funciona?. Conocer qué sucede con los alumnos en otros niveles, intercambiar experiencias, intercambiar tiempos, etc. puede acercarnos al fenómeno.

Otras bisagras son de distinta envergadura. Cuando un profesor sale de clase y entra otro profesor se produce un cambio que ocupa casi siempre el vacío. ¿Qué sucede ahora? ¿Cómo pasan los alumnos de un clima a otro, de un régimen a otro, de unos métodos a otros, de un tipo de comunicación a otro? A veces se producen contraproducentes enfoques de interés y de actitud que empobrecen la actividad y los logros educativos. Así, un profesor de matemáticas puede menospreciar ante los alumnos la ortografía, segundos después de que éstos hayan escuchado largas recomendaciones sobre la importancia de la correcta escritura...

Este fenómeno nos conduce de la mano a los conceptos de interdisciplinariedad y de globalización. Los enunciados teóricos nacidos de la psicología del aprendizaje y de la didáctica chocan frecuentemente contra las prácticas organizativas. El espacio concebido como compartimentos estancos, el tiempo articulado en periodos uniformes, la rigidez del funcionamiento, y el peso de las rutinas institucionales hace que los principios teóricos se conviertan en letra muerta. En algunas ocasiones la misma ley encierra una peligrosa disfunción: exige un tratamiento globalizado, pero marca y exige un número de horas para cada disciplina...

En el sentido vertical se sitúan numerosas bisagras que pretenden articular los aprendizajes. Así, la coordinación de los profesores de un Seminario pretende alcanzar una buena secuenciación de los contenidos, una espiral de comprensión y una coherencia metodológica que potencie los resultados y no desconcierte a los alumnos. Así se evitan repeticiones innecesarias, se eliminan lagunas en el cuerpo de los conocimientos y se aprovechan experiencias anteriores.

2. El funcionamiento de las bisagras exige procesos de reflexión y de coordinación.

Cada etapa, cada curso, cada asignatura tiene unas características. Su funcionamiento tiene un relativo nivel de autonomía. Las bisagras no son de nadie. Ponerlas en funcionamiento requiere una reflexión compartida y una acción solidaria.

Reflexionar sobre la naturaleza de las etapas, de los cursos o de las disciplinas significa compartir unas concepciones que evitarán los desajustes, las contradicciones y las exigencias arbitrarias.

La secuencia de niveles es pretendidamente racional. En el fondo está llena de arbitrariedad. La exigencia pedagógica en la formación de profesores, por ejemplo, tiene un carácter descendente. El profesor de Preescolar tiene una preparación específica de mayor alcance que la del profesor de EE. MM y éste más que la del profesor de Universidad. ¿Por qué se insiste en la necesidad de prepararse para los niveles superiores del sistema? ¿No será para defenderse de sus limitaciones y errores?

Coordinar la acción exige unos tiempos específicamente destinados a tal efecto. No pueden ser horas arrebatadas al ocio o la vida privada. Entre otras cosas porque hacerlo así significa valorar esa función de forma negativa o inferior a otras funciones de la escuela teóricamente más débiles: controlar, planificar, explicar, etc.

La coordinación no está contemplada en las distribuciones horarias del profesor. Es la acción la que acapara la parte principal del horario. Coordinar consume mucho tiempo porque supone discusión, escucha, consecución de acuerdo. No un acuerdo asentado sobre la unanimidad sino sobre la reflexión compartida.

Las tareas de coordinación suponen unas actitudes de apertura, diálogo, escucha, participación, flexibilidad en el profesorado que no son frecuentemente tenidas en cuenta como un requisito o exigencia profesional. La formación inicial, el ejercicio profesional y el perfeccionamiento descansan sobre modelos rabiosamente individualistas.

De ahí que desarrollar procesos de coordinación entrañe un ejercicio de gran utilidad didáctica para los mismos profesores. Y, desde luego, para los alumnos. En dos sentidos:

- a.- Uno como aprendizaje que se arraiga en el curriculum oculto de la escuela.
- b.- Otro como fenómeno que tiene repercusiones positivas sobre la acción.

La coordinación no se consigue solamente por el nombramiento de personas dedicadas a ella (Coordinadores de Reforma, Coordinadores de Ciclo, Coordinadores de Seminario...). Es más bien una exigencia nacida de una concepción determinada sobre el curriculum y la escuela. Un coordinador, en ocasiones, suple, obliga, exige, decide, de espaldas al grupo de los posibles coordinados. Su actividad real se muestra abiertamente contradictoria con la pretensión virtual. Para que exista coordinación es preciso que se entienda como una necesidad surgida y desarrollada desde la propia práctica.

El alumno, que atraviesa todo el sistema por abajo, los padres que acompañan al alumno por todo el recorrido escolar y los responsables políticos del sistema tienen que exigir y poner los medios para no convertir el paso por la escuela en un intrincado camino lleno de obstáculos, en el que las sorpresas, las contradicciones y las arbitrariedades obliguen a un permanente ejercicio de acomodación y a una defensa ante las exigencias desmedidas de cada profesor.

3. Iniciativas para el buen funcionamiento de las bisagras.

Lo que pretendo aquí es introducir algunas *incertidumbres estructurales* (Ball, 1989) de manera que se avive la reflexión y la investigación sobre ellas. Comprender qué función desempeñan las bisagras, qué importancia tienen, qué formas de atención educativa y organizativa exigen, ayudará a mejorar el paso de los individuos por la escuela.

No en todos los casos procede hacer lo mismo. En algunas de las bisagras será conveniente aumentar la autonomía de las partes. En otras, habrá que subrayar el carácter propedéutico de la etapa primera. En algún caso lo deseable será **potenciar** la coordinación que **potencie** la articulación entre ambas vertientes.

La investigación sobre la naturaleza de estos enlaces tiene, por una lado, un *sentido descendente*. Quiero decir con ello que los principales responsables de la articulación y de la coordinación entre las diferentes partes del sistema han de ser los diseñadores y los administradores que facilitan el desarrollo curricular. "El diseño es la función de ir dándole forma progresivamente al curriculum en diferentes etapas,

niveles, fases o a través de las instancias que lo deciden y moldean" (Gimeno Sacristán, 1989).

Los diferentes niveles de diseño y decisión han de actuar en una coordinación cada vez más intensa. Estado, Autonomía, Provincia, Centro Educativo han de actuar de forma coherente y cohesionada, concibiendo los niveles de decisión como complementarios y no como arbitrariamente independientes.

Esta investigación tiene también una *dimensión ascendente*. Para que muchas de las finalidades del sistema no queden en el terreno de nadie, o adquieran un carácter secundario, opcional o complementario han de convertirse en preocupación de los profesionales de la educación. De todos los profesionales considerados como equipo y no de algunos que adquieren responsabilidades de carácter globalizador como puede ser el caso del tutor, del orientador o del director del Centro.

3.1.- Destinar específicamente tiempos a la coordinación es una exigencia que beneficiará el funcionamiento de las bisagras. Esos tiempos han de estar contemplados en el quehacer de los profesionales de la enseñanza. Los tiempos de coordinación no han de considerarse opcionales o de carácter extraordinario.

Esos tiempos han de compartirse entre los responsables de los dos cursos/lugares/niveles/partes del proceso. Esas dimensiones tienen, al menos, tres momentos:

* Uno previo que buscaría la coordinación en la vertiente proactiva. El interrogante se centrará en las exigencias de la planificación con el fin de que no se produzcan desajustes.

* Uno simultáneo a la acción, que tiene en cuenta las exigencias de la coordinación en una cesión del individualismo ante el tratamiento colegiado.

* Uno posterior que revisa los resultados, las consecuencias y las causas de la forma de actuar.

Son muchas las horas que exige la naturaleza de estas sesiones. El feed-back en la comunicación necesita más tiempo que otros procesos de información unidireccional. Discrepar, analizar colegiadamente, llegar a un acuerdo, etc. supone un tributo de tiempo que no siempre se está dispuesto a pagar. Dudosos criterios de eficacia impiden que se dedique tiempo a estas funciones.

Quizá haya que remontar unos criterios y unas prácticas arraigadas en el tratamiento individualista de la acción. Muchos profesores consideran que se pierde el tiempo en esas reuniones. ¿Cuál sería el criterio de eficacia? ¿Qué tendría que suceder para que algunos pensasen que la reunión ha sido efectiva?

Las decisiones en grupo son más eficaces para la acción. El grupo se arriesga más que el individuo aislado.

El hecho de que esas horas tengan, al comienzo, un cumplimiento escaso y una dudosa eficacia, no ha de conducir a su rechazo.

3.2.- Otra forma de conseguir una coordinación eficaz es realizar experiencias de intercambio. Los profesores de 1º de B.U.P. imparten clases durante un tiempo en centros de E.G.B.. Y viceversa. Esto llevaría a conocer mejor, no sólo a los alumnos, sino el contexto donde se produce el aprendizaje y donde se desenvuelve una concepción cultural determinada.

Esto ayuda también a desmontar actitudes poco defendibles: los profesores de E.G.B. son minusvalorados por los de B.U.P y los de B.U.P son descalificados por los de E.G.B.

También se pueden superar así los tópicos de "egebeización" y de "bupización" que se atribuyen al tratamiento curricular de los diferentes niveles.

3.3.- Una mayor flexibilidad organizativa, en tiempos, lugares, experiencias.

Uno de los factores que hacen rígido el funcionamiento del sistema es la falta de autonomía de los profesionales. La prescripción, cuando es minuciosa, llega a todos de la misma forma y produce en la acción escolar un efecto pernicioso, ya que al aplicar acciones iguales a los que proceden de situaciones desiguales, se consigue incrementar los desequilibrios.

La flexibilidad organizativa depende también de la imaginación creadora. Las rutinas institucionales no permiten salir de los caminos trillados: ni siquiera se piensa que las prácticas puedan establecerse de otra forma, en otros escenarios, con otros ritmos.

La organización puede actuar como una cadena que frena el cambio e impide la reflexión (SANTOS GUERRA, 1989) ya que no se ponen en cuestión formas de

acción que se han arraigado en el tiempo y que se han esclerotizado en el organismo académico escolar.

3.4.- Es preciso intensificar un intercambio de reflexión entre la administración educativa y los profesionales de la educación. El divorcio que suele existir entre administrados y administradores es prácticamente absoluto. No permanecen más que vínculos legales y cuestiones económicas que se zanján en un forcejeo desconfiado. Abundan las acusaciones mutuas y no fluye la información de manera serena, intensa y clara. La desconfianza mutua es total y cada una de la partes alimenta su rencor y mantiene los mitos y los errores respecto a la otra parte.

No es fácil articular la acción, ni dirigir el cambio, ni orientar adecuadamente los recursos, desde una política asentada en la consideración de los otros como enemigos potenciales o de facto.

Las relaciones entre lo político y lo educativo están amenazadas por serios peligros. La manipulación de lo educativo al servicio de intereses partidistas es un peligro que se ha convertido demasiadas veces en realidad para que los profesores permanezcan ingenuamente confiados. A su vez, la Administración tiene demasiados datos que le hacen desconfiar de la preparación, del cumplimiento y del esfuerzo de algunos profesores. Esa dialéctica ha de ser rota en aras de una nueva y exigente relación de diálogo, confianza y respeto. Corresponde, a mi juicio, a la Administración dar muestras de confianza en la profesionalidad de los docentes. Sólo así se podrá salir de un círculo vicioso de mutua desconfianza.

3.5.- Concebir la experiencia como investigación que facilite la comprensión compartida de la actividad y el sentido final de la misma.

Si cada docente entiende su práctica como un reto particular consistente en el cumplimiento de prescripciones, será difícil llegar a la dinamización de la actividad y a la profundización en las concepciones que la sustentan.

El profesor ha vivido la formación inicial, el ejercicio profesional y el perfeccionamiento desde una visión individualista. La apertura a una concepción compartida del **diseño, la acción, la investigación, la innovación** y la evaluación servirá para afrontar la acción educativa como un compromiso colectivo en el que lo más importante es el destinatario.

Esa apertura evitará los discursos, las actitudes y las prácticas contradictorias, las lagunas de contenidos, los esfuerzos contraproducentes. No se pretende con este

compromiso compartido llegar a la unificación de los planteamientos, sino abrirse a la reflexión, al diálogo y a la toma racional de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

BALL, S. (1987): *The micro-politics of the School*. Melthnen London. (Existe traducción al castellano en la Editorial Paidós).

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Ed. Eudema Actualidad. Madrid.

GIMENO SACRISTAN. J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Masdríd.

HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Ed. Hodder and Stoughton. London.

MORGAN, G. (1986): *Images of Organization*. Sage Publications. Beverly Hills.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.

TYLLER, W. (1988): *School Organisation. A sociological Perspective*. Croom Helm. London.

TYLER, W. (1988): The organizational structure of the shcool. En WESTOBY, A. (1988): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press. Philadelphia.

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga
(Escrito para *Cuadernos de Pedagogía*. 1990).

5. EVALUACION DE LOS ALUMNOS Y APRENDIZAJE DEL PROFESOR

En la escuela se desarrolla, a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez. Esto hace dudar de la eficacia y del rigor de la evaluación como un proceso conducente a la comprensión y a la mejora de la actividad educativa. El profesor repite un año tras otro sus usos y costumbres acerca de la evaluación, sin que la reflexión sobre la práctica le haga interrogarse sobre los mismos. No los pone en cuestión. Así, los alumnos saben al comenzar cada curso qué es lo que suele hacer cada profesor respecto a la evaluación, qué tipo de pruebas utiliza, con cuánta frecuencia las aplica, qué espera de los alumnos en ellas, etc. Los alumnos van adquiriendo una capacidad adaptativa a las exigencias y expectativas de cada profesor.

Nos vamos a centrar aquí, de forma preferente, en la evaluación que el profesor hace de los alumnos. Tanto para calificar como para comprender qué resultados han tenido los procesos de aprendizaje. Dejamos al margen la evaluación del curriculum, una de cuyas partes sería precisamente aquella.

Al realizarse el proceso de evaluación en el aula bajo los criterios exclusivos del profesor (ya que no existe en nuestro país el *assessment* como un criterio externo homologado, a través de pruebas estandarizadas, elaboradas, aplicadas y corregidas por personas ajenas al aula), no se dan elementos de contraste que permitan avalar la calidad del proceso de enseñanza y del mismo proceso de evaluación.

"Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los currícula vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad quedan sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a que es sometida su práctica. El curriculum que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante" (Gimeno, 1988).

Las rutinas establecidas se mantienen de forma incuestionada e incuestionable. "A menudo nos olvidamos de que la realidad es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir", dice atinadamente Greene (1979). En la escuela se ponen en circulación dogmas didácticos que difícilmente se cuestionan. Por ejemplo:

+ La enseñanza causa el aprendizaje.

+ El aprendizaje puede ser comprobado (medido) a través de las evaluaciones (o de los exámenes/controles)

+ Cuando las evaluaciones tienen resultado negativo, algo le sucede al alumno (o los alumnos).

+ La recuperación es un proceso de automática, clandestina y enigmática eficacia.

Esto explica que un profesor pueda tener un porcentaje de fracaso cada año de un ochenta por ciento, frente al grupo homólogo, que se ha formado al azar, que tiene un porcentaje del veinte por ciento, sin hacerse una sola pregunta sobre sus niveles de exigencia, sus concepciones sobre la enseñanza y sus procesos de evaluación. Esto explica también los peculiares procesos atributivos que un profesor utiliza ante las deficientes calificaciones obtenidas por los alumnos en una prueba que ha aplicado a sus alumnos: no han estudiado lo suficiente, no vienen bien preparados del curso anterior, están interesados en otras cuestiones, las familias no les exigen absolutamente nada, etc.

La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación. En efecto, la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación de la actividad del profesor.

"La evaluación del rendimiento de los alumnos es un factor decisivo en el funcionamiento del sistema. De la forma y orientación de este proceso de evaluación del rendimiento individual se derivan profundos conocimientos para el desarrollo del sistema de comunicación didáctica" (Pérez Gómez, 1988).

¿Qué preguntas se hace el profesor acerca de la evaluación? Álvarez Méndez (1985) formula 147 preguntas sobre el proceso de evaluación en la escuela. En otro lugar (Santos Guerra, 1989) he planteado las numerosas complicaciones conceptuales y funcionales que presenta la evaluación educativa.

¿Qué preocupaciones temáticas y operativas se plantea un profesor cuando piensa, actúa e interpreta la evaluación de los alumnos? (Entiéndase que aquí nos limitamos a esa parcela de la evaluación que tiene por objeto la actividad de los alumnos, en el buen entendido de que se podrán/deberían evaluar también otras personas, estructuras, materiales, disposiciones, entornos, etc.).

David Nevo (1986) plantea diez dimensiones de la evaluación educativa. Cada una de ellas es una fuente inagotable de cuestiones y de preocupaciones:

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?
4. ¿Qué tipos de información deberían ser recogidos en la contemplación de cada objeto?
5. ¿Qué criterios deberían ser usados para juzgar el mérito y el valor de un objeto evaluado?
6. ¿Para quién se realiza la evaluación?
7. ¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?
8. ¿Qué métodos de indagación deberían ser usados en la evaluación?
9. ¿Quién debe realizar la evaluación?
10. ¿Bajo qué patrones debería ser juzgada una evaluación?

Todas estas cuestiones ofrecen al profesor un abundante caudal de interrogantes sobre los que contrastar su práctica profesional acerca de la evaluación.

Nos interesa en estas páginas hacer algunas consideraciones sobre los caminos por los que la evaluación de los alumnos puede convertirse en un proceso de mejora de la actividad del profesor.

Cómo se define la evaluación

La reflexión sobre el proceso de evaluación permite comprender la naturaleza de la actividad docente y educativa del aula y del Centro. La evaluación, como "sistemática investigación del valor o mérito de algún objeto", obliga a preguntarse sobre qué es precisamente mérito o valor. En el mundo de la educación los fenómenos relativos al valor no son tan evidentes como lo pueden ser en otros campos. Ni siquiera en el campo del aprendizaje está claro que el número de conocimientos adquiridos sea el único criterio de valor. Al menos, eso dejaría sin contestar cuestiones tan importantes como las siguientes: ¿No se podrían aprender otras cosas?, ¿es eso lo que el alumno quiere aprender?, ¿lo querría aprender por sí mismo?, ¿disfruta cuando lo aprende?, ¿para qué le sirven esos aprendizajes?, ¿los olvidará pronto?...

Lo que se suele evaluar es el caudal de conocimientos adquiridos. No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún es evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones,

los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta todas estas facetas (e incluso que haga un promedio con ellas) se le pone en una difícil tesitura. De ahí que pida la ayuda de especialistas en la medición de estas aptitudes y funciones (psicólogos, pedagogos, psiquiatras, etc.).

"La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina..." (Eisner, 1985).

Si se entiende la evaluación como una simple comprobación de los conocimientos adquiridos se está reduciendo la ambición del proceso. De hecho, el profesor califica según los resultados obtenidos en una prueba o según las observaciones que ha realizado a lo largo de todo el período. Pero también puede poner una calificación alta para animar al alumno o una muy baja para estimularlo a que se esfuerce más. La evaluación puede tener, pues, diversas funciones, a saber:

- a. *La función formativa para el aprovechamiento.*
- b. *La función sumativa para la selección, la certificación y la responsabilidad social.*
- c. *La psicológica o sociopolítica para buscar la motivación e incrementar el conocimiento.*
- d. *La administrativa para ejercer autoridad". (House, 1986).*

Se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.

Robert Stake (1981) utiliza una metáfora para diferenciar la evaluación formativa de la evaluación sumativa. Dice: Cuando el cocinero prueba la sopa tenemos evaluación formativa; cuando la toma el cliente, tenemos evaluación sumativa. Cuando el cocinero prueba la sopa se encuentra en pleno proceso de elaboración, puede modificar el producto. Cuando la prueba el cliente, ya está valorando el resultado final. Bien es cierto que el cocinero puede aprender en los dos momentos. En el primero, puede modificar los ingredientes y conseguir un producto diferente. Pero si se informa bien de qué valoración hace el cliente, puede aprender a mejorar el producto en una próxima ocasión. La intervención del cliente es, pues, decisiva.

Cómo condiciona la evaluación el proceso enseñanza/aprendizaje.

El profesor puede preguntarse hasta qué punto la evaluación condiciona el proceso de enseñanza. No sólo en lo que respecta al caudal de conocimientos adquiridos sino al clima que se genera en el aula.

"De alguna manera, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación., en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. Un alumno sabe que le evalúan cuando le preguntan, cuando le supervisan tareas, cuando el profesor le propone una línea de trabajo, cuando le desaprueban". (Gimeno, 1988).

La evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores, carguen de connotaciones controladoras ese proceso. ¿Qué sucedería en la escuela actual si desapareciese el control de la evaluación?

Todo ello es cada vez más cierto, ya que se está extendiendo el ámbito de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad de los alumnos: actitudes, hábitos, disposiciones, etc. La evaluación actúa como una función determinante de la práctica escolar.

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Así oímos decir a los alumnos que han perdido el curso no cuando han aprendido poco sino cuando han suspendido. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato. Incluso se denominan los períodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación: Estamos en la primera evaluación, se dice.

El modelo ecológico de Doyle (1978, 1979) nos sitúa en un marco de reflexiones sobre la complejidad de lo que sucede en el aula. Los comportamientos, las tareas, los indicadores de situación, las estrategias de procesamiento de material

académico, etc. están condicionados, entre otras cosas, por el contexto evaluador del medio. En la evaluación se realiza un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Bien es cierto que, cada aula, tiene un componente ideográfico que la hace impredecible, multidimensional e irrepetible. De ahí la necesidad de que el profesor esté realizando permanentemente una función diagnóstica sobre el aula: ¿Qué está sucediendo ahora y por qué?

La evaluación se convierte en la estructura formalizadora de la vida del aula. Todo sucede en virtud de las expectativas y de las consecuencias de la evaluación. Téngase en cuenta que, una parte de esa preponderancia se halla fuera del aula y del Centro. Los padres dan valor a las calificaciones (más, a veces, que al aprendizaje y al esfuerzo) y la sociedad misma presta menos atención al saber real que a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en la escuela.

"De esta forma (el autor se refiere al abandono de los objetivos formativos en aras de la consecución de buenas calificaciones) la evaluación en lugar de ser un instrumento al servicio de un sistema de enseñanza se convierte en una finalidad que somete y modela el resto de los elementos. Cuando la evaluación adquiere este valor final, el sistema genera una dinámica que se aleja de los objetivos de formación. Todo se vicia, se distorsiona, se disfuncionaliza" (Pérez Gómez, 1988).

La evaluación encierra también una fuerza controladora de las costumbres del aula. Se goza de mayor o menor libertad, de mayores o menores posibilidades de esfuerzo, de mayor o menor compromiso, en la medida que el alumno se siente objeto de evaluación. La autoridad se asienta, en parte, sobre el poder de evaluar. Todos los alumnos conocen casos de profesores que, a través de la evaluación, se vengan, castigan o hacen justicia. De ahí que el profesor deba plantearse algunas cuestiones éticas acerca del proceso de la evaluación que, tan frecuente como equivocadamente, es abordado como una cuestión exclusivamente técnica.

Cómo facilita la evaluación el conocimiento de los procesos de aprendizaje.

La evaluación es, fundamentalmente un ejercicio de comprensión. "Para evaluar, dice atinadamente Stenhouse (1984), hay que comprender".

La evaluación permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el alumno. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. Ahora bien, esto exige un planteamiento detenido y riguroso. Citaré un ejemplo (Fernández Pérez, 1986):

"Supongamos que veinte alumnos han cometido en una suma de varios sumandos curiosamente idéntico error: todos ellos tienen en la cifra de unidades de millar del resultado un 6 en lugar de un 7; nuestra bochornosa superficialidad técnico-profesional, en complicidad, todavía, con la tolerancia social, nos permite poner una gran M (mal) junto a la cuenta del alumno, sin mayores análisis, siendo así que ese mismo y aparentemente único error observado fácilmente, puede enmascarar errores cualitativamente muy diferentes, en términos de procesos mentales originales, los cuales no son tan trivialmente observables:

- + Un alumno se equivocó porque se olvidó de sumar una unidad, que se llevaba de la columna anterior.*
- + Otro alumno porque no sabía que había que sumar las que se llevaba.*
- + Otro porque no sabía por qué hay que sumar las que se lleva.*
- + Otro, porque sumó mal la segunda cifra con la tercera de la columna de que se trata.*
- + Otro, porque copió esa cifra del resultado del compañero que tenía delante.*
- + Otro fue calificado como bueno (B) en esa cuenta por su profesor, porque en vez de equivocarse una vez, se equivocó dos veces: sumó una unidad de menos en una fila y una de más, que compensó el error con otro error, en otra de las cifras de la misma columna".*

Es evidente que el profesor puede comprender cómo se produce el proceso de aprendizaje si traspasa la capa superficial del resultado de la operación. Y también resulta evidente que podrá elegir un tratamiento adecuado en el caso de que conozca cuál es la naturaleza del problema que ha llevado al error. Repetir de nuevo la operación o explicar de nuevo a todos el concepto o el algoritmo de la suma resultará menos eficaz que una acción explicativa que atienda la peculiaridad de la deficiencia específica del proceso.

Si la mayoría de los alumnos ha entendido mal un problema, un concepto o un razonamiento, el profesor puede pensar que todos los alumnos han estado poco atentos o que todos ellos son torpes, pero no sería descabellado pensar que ha existido alguna deficiencia en el proceso de explicación, en la forma de plantearlo o en la inadecuación del momento y la pertinencia de la explicación dados los conocimientos previos de los alumnos.

La atención a los procesos de evaluación no tiene solamente en cuenta los resultados del aprendizaje sino las condiciones previas del mismo. No conocer

absolutamente nada de las concepciones previas de los alumnos conduce a un desenfoco de los planteamientos. Las representaciones de los alumnos, adquiridas a lo largo de su experiencia, condicionan el proceso de aprendizaje, máxime si se tiene en cuenta "*su relativa estabilidad en el tiempo, su relativa coherencia interna y su comunidad en el grupo de estudiantes*" (Cubero, 1989).

Los alumnos pueden recibir información acerca de su aprendizaje a través de la realización de las pruebas (se dan cuenta de que no saben responder), a través de la calificación (alta o baja con referencia a la puntuación máxima o a la obtenida por los compañeros) y, sobre todo, a través de las explicaciones del profesor acerca de la calificación y de los criterios utilizados para ponerla. Unos modos arbitrarios de corrección de los ejercicios servirán poco para un posterior aprendizaje. Un aprendizaje que no ha de convertirse solamente, aunque existe el riesgo de que así sea, en el modo de saber cómo aprobar el nuevo examen.

Los resultados de las evaluaciones pueden ser una fuente de interrogantes para los alumnos, pero no lo han de ser menos para los profesores. Tanto por lo que se refiere a las características generales de los resultados como a la particularidad de las respuestas de cada uno de ellos. Este planteamiento pone en cuestión algunas de las coordenadas organizativas de la escuela y de los profesores. Si un profesor tiene a su cargo trescientos alumnos (repartidos en diferentes cursos), ¿cómo puede descender a un nivel de análisis pormenorizado en cada uno de los casos? De ahí que llamemos la atención de nuevo aquí (Santos Guerra, 1989) sobre la importancia de los elementos organizativos de la escuela que hacen viable un proceso rico y eficaz de aprendizaje.

Si el profesor se limita a preguntar y a exigir repeticiones mecánicas, poco podrá aprender el alumno y, probablemente, poco podrá entender el profesor para tomar decisiones sobre el aprendizaje posterior.

No se entiende bien que el profesor no desee compartir con el alumno el comentario de los ejercicios, cómo explican los alumnos las omisiones y los fallos. Ellos podrán recibir explicaciones del profesor y, a su vez, el profesor podrá recibir aclaraciones imprescindibles de los alumnos. Cuando los profesores se muestran reticentes (a veces se explicitan unos planteamientos y unas normas que animan a la reclamación de las calificaciones, pero los alumnos saben de sobra que la realidad es muy distinta) a que los alumnos revisen con ellos los resultados, están privándose de un elemento sumamente rico de comprensión y de mejora. Negarse a ello es condenarse a disparar dardos sobre una diana manteniendo los ojos vendados. ¿Podrá mejorarse así la puntería? Ni siquiera sería posible la mejora en el caso de

que el lanzador recibiese una información (lejos, cerca, muy lejos, etc.) sin la explicación pertinentemente aclaratoria y contextualizada.

El alumno se habitúa así a reclamar la revisión con el fin único de mejorar las calificaciones y el profesor entiende que lo que se está pretendiendo es conseguir a toda costa una mejor puntuación, al margen de la explicación y del aprendizaje consiguiente.

Cómo son los métodos de exploración y cuál es su valoración posterior

Algunas investigaciones han mostrado que para que exista una cierta objetividad en la corrección de los exámenes de ciencias harían falta, al menos, diez correctores. Para que existiera objetividad en la corrección de exámenes de letras, al menos cien (Ver Fernández Pérez, 1986).

En primer lugar, hay que determinar las formas en las que se realiza el control de los conocimientos adquiridos. ¿Qué tipo de tareas y de procesos se potencian en las formas de evaluación: repetición, comprensión, crítica, invención, etc.?

He aquí una anécdota que revela los criterios repetitivos que priman en los exámenes. Se trata en ellos de repetir lo que el libro de texto o la explicación del profesor han planteado como conocimiento científico. Si el alumno responde con lógica, pero no coincide su respuesta con la deseada, con la oficial, se considerará mal contestada la cuestión.

A un alumno de 8º le preguntan en una evaluación de ciencias naturales:

- ¿Cómo viven las vacas?

El alumno responde:

- ¡Bien!

Pero su respuesta es calificada negativamente porque la respuesta correcta es la que el libro de texto plantea:

- En ganadería extensiva e intensiva.

Este modo de preguntar y de exigir una determinada contestación consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción del aprendizaje. Aprender se convierte en sinónimo de recordar.

más que asimilar y reconstruir el conocimiento lo que hace para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta, aunque esté convencido que no lo sea.

Los modos de evaluación pueden ser diferentes, principalmente si se tiene en cuenta que aquí estamos haciendo un planteamiento genérico que abarca tanto la exploración cuantitativa (pruebas llamadas objetivas, cuestionarios, problemas de valoración numérica, etc.) como otras de carácter cualitativo (observación del proceso, entrevistas, producción de materiales, etc.).

El profesor se ha de preguntar por los métodos que utiliza para comprobar el rendimiento. Por qué elige unos y no otros, qué características tienen éstos, que nivel de coherencia encierran con el método de aprendizaje (insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo, aprendizaje compartido frente a evaluación individualista, exposiciones orales frente a evaluaciones exclusivamente escritas, etc.). Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del alumno, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él.

Cómo compartir los análisis en las sesiones de evaluación.

Las sesiones de evaluación podrían ser un excelente camino para la discusión, el contraste, la reflexión y el análisis compartido. Lamentablemente, en

muchos casos, se convierten en un recitado de calificaciones, requeridas con urgencia por el tutor, ante las dificultades horarias y la complejidad de la tarea.

En esas sesiones se podría analizar qué tipo de métodos y de evaluaciones han conducido a esos resultados (con el fin de entender lo que sucede en las aulas y de modificar la acción: no tanto por lo que se refiere a los alumnos cuanto a lo que puede entender y cambiar el profesor). Sería fácil comprender, si estuviésemos atentos, que una sesión de evaluación de alumnos es, en buena medida, un proceso evaluador del quehacer de los docentes. ¿Cómo es posible considerar muy negativo el resultado de una evaluación sin que los profesores se cuestionen absolutamente nada sobre su forma de trabajar con los alumnos?

¿Por qué no se someten a un análisis riguroso, en esas sesiones, los modos de comprobar el aprendizaje y se insiste tanto en los resultados obtenidos por los alumnos?

Cuando, en esa sesión compartida, se plantea un problema de un profesor con un grupo de alumnos, nos encontraríamos con una excelente ocasión de reflexionar sobre la práctica. Pero, en general, los alumnos no llevan a esas sesiones más que reivindicaciones personales o grupales y los profesores entienden que esos planteamientos no tienen por qué poner en cuestión su forma de pensar o/y de proceder, tanto por lo que se refiere al proceso mismo de enseñanza/aprendizaje como por lo que se refiere a los momentos, instrumentos y criterios de evaluación.

Cómo afrontar los procesos de recuperación de los alumnos.

Existe un fenómeno particularmente inquietante en el tratamiento que la escuela hace de los alumnos que necesitan recuperación. Las exámenes de septiembre vienen a ser una clara prueba del mismo. El alumno que no ha superado el curso en junio ha de trabajar o aprender por su cuenta durante el verano, de modo que en el mes de septiembre acudirá a unos nuevos exámenes sin que en ese proceso intermedio haya existido un trabajo razonablemente planificado. Se entiende que el alumno no ha superado los niveles mínimos porque no ha estudiado lo suficiente. Y, dado el tiempo disponible durante las vacaciones, es previsible entender que podrá resarcirse adecuadamente. Los principios que explican este modo de proceder eluden un análisis más profundo de la realidad. Si un alumno no aprendió con el profesor durante el curso, ¿cómo puede aprender en el verano sin él? Y si puede aprender sin él, ¿para qué sirve el profesor?

Otro tanto sucede en las evaluaciones que se realizan durante el curso académico. Los alumnos que no han superado esos controles o evaluaciones habrán de esforzarse más o buscar la ayuda de los llamados profesores particulares. Lo que hacen éstos es tratar de preparar a los alumnos para las pruebas que realiza el profesor en el aula. No hay un proceso de aprendizaje propiamente dicho sino un objetivo inmediato prioritario: los padres pagan al profesor particular para que saque adelante a su hijo en los exámenes.

El profesor puede arguir que es el responsable de todo el grupo y que no tiene tiempo para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno. El programa es demasiado largo y el número de los alumnos excesivo para una tarea individualizada.

La recuperación se convierte, institucionalmente, en una acusación al alumno de que no aprender es un problema exclusivamente suyo. Si no estudió a su tiempo, deberá hacerlo en otro momento que resultará más doloroso, ya que otros lo dedican a las vacaciones o al descanso.

Cómo participan los padres en los procesos de evaluación y en el análisis de los resultados.

Los padres suelen estar preocupados (cuando no obsesionados) por la eficacia académica. En esta inquietud pueden estar presentes sentimientos muy complejos: evitar al hijo complicaciones posteriores, salir airosos en las comparaciones con otros alumnos, huir de sacrificios complementarios, tanto económicos como vacacionales, etc.

Lo cierto es que los padres leen los boletines de notas con un talante marcado por la exigencia de éxito en los resultados, más que por la intensidad del esfuerzo o la riqueza del aprendizaje. De ahí que resulten un aliado excelente del profesor cuando éste entiende que el alumno no se esfuerza lo suficiente.

Los padres mantienen una exigencia de éxito por parte del hijo y se mantienen en contacto con los profesores cuando éste se ve amenazado. De ahí el aumento de las entrevistas con los tutores al finalizar el curso y, sobre todo, cuando se complica la situación con calificaciones peligrosas.

Estoy planteando el tema sin la necesaria especificación de niveles. No es igual lo que sucede en E.G.B. que en Bachillerato, por ejemplo. Pero estoy planteando intencionadamente así la cuestión, porque uno de los problemas que conlleva la evaluación es el funcionamiento de las bisagras del sistema educativo. Los padres no se explican fácilmente que un niño que ha tenido excelentes resultados en un nivel, empiece a fracasar sistemáticamente en el nivel siguiente. Esto hace que conciban los niveles como peldaños que conducen fácil o difícilmente a los peldaños siguientes. Y conceden un acento propedéutico que desnaturaliza el trabajo específico de cada etapa. Así, los padres que han incorporado a sus hijos a la Reforma de las Enseñanzas Medias, no se plantean solamente la riqueza de los aprendizajes efectuados en la experiencia sino que se cuestionan hasta qué punto les pone a los hijos en dificultades respecto al llamado éxito universitario.

Esto requiere un planteamiento formativo de los padres en lo que se refiere a los procesos de evaluación. Cuando se habla de evaluación continua o de evaluación cualitativa, ¿qué están entendiendo los padres? ¿Cómo han podido modificar sus esquemas desde la lejanía de las concepciones de la escuela? ¿Cómo pueden colaborar con los procesos de cambio si solamente están pendientes del éxito en su acepción más simple (aunque para ellos más patente)?

Cómo se realizan los procesos de autoevaluación de los alumnos.

Cuando la hora de la verdad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es el aprobar y no el aprender, nos encontramos con que se concibe la autoevaluación de los alumnos como una trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones y no como un proceso de reflexión a través del cual el profesor puede comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje.

En ese forcejeo de profesores y alumnos ante los fenómenos sancionadores de la evaluación (el profesor trata de que no le engañen los alumnos y éstos de salir, como sea, airosos en las evaluaciones) se tergiversa la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.

Los profesores deberían pensar qué es lo que sucede en su quehacer para que se llegue a una desnaturalización de los procesos de tal magnitud e intensidad: mientras menos contenidos se trabajen, más fácil será aprobar; es decir: mientras menos se aprenda, mejor.

Este enfoque nos permite comprender fenómenos tan repetidos en la vida escolar: la alegría ante la pérdida de clases, las negociaciones a la baja en la selección de contenidos, las clásicas trampas en la realización de los exámenes, las reclamaciones para subir las notas, etc.

La autoevaluación de los alumnos permite al profesor conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación. Cuando existen discrepancias notables, ¿por qué motivo se producen?, ¿ha sido el alumno excesivamente benevolente como parte interesada que es?, ¿se ha mostrado excesivamente riguroso al faltar la comparación con otros alumnos?, ¿qué interés le han supuesto los temas seleccionados y los modos de trabajarlos?, ¿qué diferencias se producen entre los distintos tipos de alumnos?...

Cómo se emprenden procesos de investigación sobre la evaluación de los alumnos.

La investigación en la acción es un proceso de reflexión que los profesores emprenden sobre su propia práctica con el fin de entenderla y mejorarla. Este proceso de reflexión puede focalizarse, obviamente, sobre la evaluación de los alumnos.

El profesor se pregunta sobre la naturaleza de los procesos intermedios que tienen lugar entre la calificación y los objetos de la evaluación. Procesos que están cargados de valores, motivaciones, expectativas, juicios previos, concepciones sobre la educación, relaciones con los alumnos, experiencias anteriores, prejuicios sobre resultados, etc. De ahí que varíen tanto las evaluaciones realizadas por distintos jueces o por el mismo juez en diferentes momentos o respecto a distintas personas.

El profesor puede verse influido, en ese proceso mediador, por diferente tipo de factores. Unos afectan a los alumnos (efecto halo, trayectoria anterior, cercanía emocional, atención en el aula, etc.), otros a la concepción del 'proceso evaluador (simple comprobación, momento de generar iniciativa, capacidad de síntesis, etc.), otros a sí mismo (estado emocional, ejercicios anteriores corregidos, estado de salud, etc.), otros a la comunidad escolar (comparación con otros docentes, expectativas de los padres, deseo de que la escuela tenga una determinada imagen, etc.).

"Entre la calificación, apreciación o juicio que se da a un examen o a cualquier tipo de realización o conducta de un alumno, y esa realización, conducta o trabajo materialmente observable del alumno existe un proceso intermedio de elaboración de un juicio por parte del evaluador. El esquema planteado por Caverni y Noizet (1978) establece la interacción entre tres elementos básicos que interactúan en el acto de la evaluación: el evaluador, provisto de una memoria que contiene diversas informaciones sobre el producto de la realización o conducta a evaluar y la realización de un acto de comparación. La interacción implica una mediación que es la esencia del acto de evaluar" (Gimeno, 1988).

La reflexión sistematizada sobre esos procesos intermedios hace que el profesor ponga en permanente tela de juicio sus concepciones pedagógicas, sus actitudes ante la actividad y sus formas de actuar.

Las preocupaciones temáticas pueden ser múltiples y estar arraigadas en cualquiera de los innumerables aspectos que el fenómeno de la evaluación alberga. Muchos interrogantes surgirán de la práctica del propio profesor: ¿Por qué mis calificaciones son diferentes a las de otro profesor del mismo curso?, ¿por qué mis alumnos difieren de mis criterios sobre la evaluación?, ¿qué piensan unos profesores de otros acerca de su forma de evaluar?... La tabla de la invención que proponen Kemmis y McTaggart (1988) y que se obtiene cruzando los cuatro tópicos de Schwabs (profesores, alumnos, materias y entorno) nos ofrece abundantes posibilidades si es que no brotan espontáneamente de la actividad cotidiana.

Algunas prácticas pueden ser útiles para desentrañar la complejidad del proceso evaluador. Emitir informes de carácter cualitativo en lugar de calificaciones

simplificadas como "apto", "bien", "progresó adecuadamente", etc. puede desvelar las redes del significado psicológico, social, didáctico, del proceso evaluador; elaborar informes compartidos por un equipo de profesores sobre un curso o un alumno obligará a contrastar criterios y a elaborar un conocimiento matizado.

"La investigación en la acción es, según afirman Kemmis y Stake (1988), una especial forma de autoevaluación usualmente empleada por los profesores, aunque cada vez es más usada por los profesores en colaboración con los estudiantes y con otros miembros de la escuela. Se centra en la mejora de las prácticas educativas, la comprensión de dichas prácticas y de las situaciones en las que trabajan los profesores".

El resultado de esta investigación, realizada sobre la práctica, ayudará al profesor a comprender la entraña de la actividad que realiza y a tomar las decisiones pertinentes que la mejore. La evaluación de los alumnos se convertirá así en un excelente proceso para el aprendizaje del profesor.

La evaluación, entendida como un proceso de investigación sobre la práctica, estimulará un conocimiento permanentemente revisable sobre la práctica profesional.

"La nueva evaluación puede ayudar a mejorar este clima (se refiere al clima generado por la implantación del modelo de objetivos), a estimular la curiosidad acerca de la enseñanza y a modificar una presunción excesiva. Tal evaluación equivale a investigar la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas. Y se trata de una investigación que es relativamente no técnica y accesible. Esto hace también que resulte más fácil la definición de la posición que desempeña el que desarrolla el currículum como la de investigador". (Stenhouse, 1984).

Permítaseme una consideración sobre los procesos conducentes a conseguir que los profesores se planteen la evaluación de una forma no rutinaria. El modo de llegar a una situación más ambiciosa que permita convertir la práctica en un proceso de investigación no es la prescripción legal. Existen numerosos testimonios del fracaso de este tipo de intentos. Cuando el 1970 la Ley General de Educación exigió a los profesores realizar evaluación continua, lo que se consiguió fue que los profesores repitiesen continuamente los errores que hasta entonces planteaban de forma trimestral. Cuando ahora se obliga a los profesores a plantear la evaluación cualitativa, sólo se conseguirá, en el mejor de los casos, una inquietante desazón. ¿Es que pueden improvisar los profesores unas actitudes y unos conocimientos técnicos por el simple hecho de que los exija la Ley? Cuando se pidió a los profesores que realizasen evaluación institucional a través de la elaboración de la Memoria de

Centro, sólo se consiguió que se elaborasen estériles informes carentes de una reflexión y discusión compartida.

No es ese el camino. Un modelo de formación asentado en la racionalidad práctica, un ejercicio profesional que favorezca los procesos de experimentación curricular y la concepción del currículum como investigación y un perfeccionamiento asentado sobre la exploración compartida, serán los medios más eficaces para conseguir unos profesionales menos preocupados por las prescripciones y menos crédulos ante los mitos y errores educativos.

Cuando hablamos de caminos nos estamos refiriendo a sendas de interminable y, a veces, tortuoso recorrido. No se trata de cortos senderos hacia una reconfortante posada, sino de caminos que se van abriendo sobre la práctica y que nunca tienen un punto final.

He aquí algunas ideas para realizar experiencias que desencadenen la reflexión sobre los procesos de evaluación en las aulas:

1. Elaborar informes cualitativos sobre la evaluación de los alumnos.

Realizar informes escritos, a ser posible compartidos, en los que se explique el tipo de aprendizaje que ha realizado el alumno, las dificultades que ha encontrado, los avances que ha realizado, el modo de aprender de forma significativa y relevante, etc.

2. Diferenciar la calificación de la parte crítica del proceso

Uno de los modos de acercarse a la evaluación como un proceso que permita el aprendizaje es realizar experiencias en que se diferencien claramente la calificación pura de la valoración del proceso de aprendizaje de los alumnos.

3. Realizar informes sobre la forma de leer el boletín de notas.

Escribir un documento en el que los profesores expongan a los padres el modo adecuado de entender el boletín de notas y la forma adecuada de actuar en conformidad con los resultados obtenidos por los alumnos: valoración del esfuerzo, adecuación de los resultados a las capacidades de los alumnos, análisis de las causas reales de los malos resultados, análisis de la pertinencia de las decisiones pertinentes, etc. También podrían realizar informes los padres con la valoración de los procesos de evaluación de los profesores.

4. Metaevaluación de los procesos evaluadores del profesor.

Un profesor puede solicitar a otro o a otros profesores un juicio crítico sobre su forma de evaluar. En él podrá encontrar los criterios alejados de la subjetividad que inevitablemente mantiene el protagonista de la evaluación.

5. Metaevaluación de los procesos por parte de los exalumnos.

Recabar la opinión razonada de los exalumnos sobre el modo de evaluar del profesor. En ese momento ya no existen presiones circunstanciales que operen como freno de la opinión. La experiencia posterior a la que se analiza puede servir de contraste al alumno en el momento de enjuiciar el tipo de evaluación de un determinado profesor.

6. Análisis compartidos del equipo de profesores.

El equipo de profesores comparte los criterios previos sobre evaluación con referencia al proceso de aprendizaje, intercambia instrumentos, analiza resultados, propone experiencias, expone miedos y temores relativos a la evaluación, etc.

El conocimiento compartido permite contrastar los criterios y relativizar los planteamientos.

7. Comparar procesos que tengan evaluación con otros que no cuenten con evaluación institucional.

Desarrollar procesos de aprendizaje en los que no esté presente la evaluación como elemento sancionador y de certificación y contrastarlos con los procesos habituales de aula en los que está presente la evaluación.

8. Comparar resultados diversos en situaciones teóricamente similares.

Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación dentro de cursos similares, considerados homogéneos. ¿Por qué en un lugar reaccionan de modo diferente al otro y obtienen resultados dispares?

9. Reflexión escrita de los alumnos sobre preconcepciones evaluativas.

Pedir por escrito a los alumnos qué es lo que piensan sobre el modo de evaluar de los profesores. Y, a los que van a ser alumnos, sobre las ideas que les

han llegado antes de comenzar la experiencia del curso. Contrastar esos documentos con otros que se elaboren al finalizar el año.

10. Cambiar los modos de obtener información.

El profesor puede indagar sobre los efectos que los instrumentos de evaluación tienen sobre los resultados y sobre el condicionamiento de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En definitiva lo que aquí se propone, es convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica. Porque la evaluación es una fuente en sí misma de interrogantes pero, además, contiene en su dinámica elementos suficientes para poner en cuestión toda la concepción curricular. El profesor puede encontrar en la evaluación un permanente camino de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1985): Evaluando la evaluación: Cuestionario para una evaluación global del sentido y de la significación de la práctica evaluativa escolar. (Documento de trabajo, de discusión y de reflexión), en *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Ed. Alamex. Barcelona.

CAVERNI, J.P. Y NOIZET, G. (1978): "Le comportement des évaluateurs dans l'évaluation scolaire continue, en *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Núm. 2.

CUBERO, R. (1989): *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Ed. Díada. Sevilla.

DOYLE, W. (1978): *Student Mediating Responses in Teaching Effectiveness*, Final Report, Deuton TX, North Texas State Univ.

DOYLE, W. (1979): "Classroom effects", en *Theory into Practice*, 18, 3.

EISNER, E.W. (1985): *The art of educational evaluation. A personal view*. The Falmer Press. London.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo*. Ed. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid.

HOUSE, E.R. (Ed.) (1986): How We Think about Evaluation, en HOUSE, E.R. (Ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.

KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Ed. Laertes. Barcelona.

KEMMIS, S. Y STAKE, R. (1988): *Evaluating curriculum*. Deakin University. Geelong. Victoria.

NEVO, D. (1986): Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature, en HOUSE, E.R. (Ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.

PEREZ GOMEZ, A. (1988): *Curriculum y Enseñanza: Análisis de componentes*. EAC. Universidad de Málaga.

SCRIVEN, M. (1981): *Evaluation thesaurus*. Edgepress. Inverness. California.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): Patología general de la evaluación educativa, en *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988): *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid

Miguel Angel Santos Guerra
(Traducido al catalán en *Intercep*. N^o 2 Palma de Mallorca.1990).

PARTE II

LA CRUZ DE LA MONEDA

El proceso de enseñanza/aprendizaje en el que están inmersos profesor y alumnos universitarios está marcado por rutinas históricas, por condicionamientos organizativos y por presiones institucionales.

No basta que se den buenas condiciones para que se realice un proceso de calidad. Un profesor imparte una pésima clase magistral, tanto a cien como a diez alumnos. Ahora bien, tener pocos alumnos es un requisito para realizar una tarea verdaderamente enriquecedora.

La complejidad del proceso de enseñanza no permite hacer afirmaciones sencillas. ¿Qué es enseñanza de calidad? Una clase magistral puede ser excelente. El trabajo de participación puede convertirse en una tertulia de café...

Provocar, impulsar, cultivar procesos de aprendizaje en el aula es una tarea difícil, complicada y laboriosa. Construir el conocimiento de forma compartida, requiere un serio y prolongado esfuerzo que choca contra prácticas desafortunadas, prisas compartidas y presiones de tipo espúrio.

Los alumnos no han de convertirse en meros copistas (de apuntes y de libros). Construir el conocimiento exige poner en marcha funciones de análisis, debate, síntesis, opinión, contraste, elaboración y creación. Pero esas funciones no se realizan sin contenidos rigurosos sobre los que trabajar. Los ejercicios más ricos no son los que se elaboran en *refritos recalentados* de lo que dicen y escriben autores y profesores diversos.

La participación en los procesos de planificación, decisión, acción y evaluación convierten el trabajo del aula en un compromiso compartido. La construcción del conocimiento exige que la investigación se convierta en un modo de aprender. Al estar inmersos en organizaciones escolares podemos observar, interrogar, analizar la práctica. Desde ese modo de enfocar la práctica se puede elaborar un cuerpo de conocimientos que se contrasta con los ya disponibles en la comunidad científica.

Los doce alumnos que cursaban la asignatura *Organización y Legislación Escolar* estaban en excelentes condiciones para hacer un trabajo asentado en la participación, el compromiso, el debate compartido y la investigación sobre la práctica. Uno de esos compromisos fue el escribir algunas páginas que surgieran de la observación sobre hechos de la organización diaria de la actividad. Esas páginas tenían por misión abrir las compuertas de la reflexión sobre las variables organizativas de nuestra práctica. Cuando se habla

de investigar en la organización escolar parece que se hace inevitable acudir a los Centros de EGB, BUP o FP. ¿Es que no existe en el marco universitario un contexto organizativo que pueda ser explorado?

La finalidad de la experiencia que aquí brindamos a quienes se acerquen a estas páginas tiene una quintuple pretensión:

- a. Recoger de forma sagaz y rigurosa hechos de la realidad organizativa.
- b. Investigar sobre el significado de los hechos, a través de modelos etnográficos de recogida, interpretación y discusión.
- c. Plasmear por escrito estas reflexiones en un intento de sistematizar el pensamiento sobre la acción.
- d. Discutir en el aula los documentos elaborados por todos los componentes.
- e. Brindar esos trabajos a otros lectores, de modo que puedan avivar un debate que siempre ha de estar vivo.

La resistencia de algunos alumnos (nacida de la desconfianza en la propia capacidad para escribir algo que otros puedan leer) es un testimonio de los hábitos y de las actitudes que genera la actividad académica. En el mejor de los casos el alumno se sentirá capaz de asimilar y repetir lo que otros han pensado y escrito. Este proyecto quiere ser una mínima y sencilla invitación al cambio.

1. EL PRIMER DIA DE CLASE

La primera sesión de la asignatura comenzó cuando el profesor entró en el aula y se sentó frente al grupo de alumnos. En cuanto le vimos entrar, nos alineamos de cara a la pizarra y a la mesa del profesor. Dijo su nombre, así como el de la asignatura de la que iba a impartir docencia y nos informó de que el programa de la misma aún estaba en la fotocopidora. Sin más, el profesor pasó lista y enseguida se dispuso para comenzar a hablar del primer tema del programa -presumiblemente existente-, señalando que, dada su importancia, siempre lo incluía en los exámenes. Para ello, tiza en ristre, plasmó en la pizarra lo que dijo ser el título de tal tema: "*Epistemología genética y sociológica de la organización escolar*". A continuación señaló los tres aspectos fundamentales del mismo, justificando breve y taxativamente su tratamiento.

Nos chocó aquel modo de proceder en un primer día de clase, y nos preguntábamos qué hacer cuando el profesor empezó a escribir en la pizarra. Tras mirarnos entre nosotros de manera interrogante, decidimos rápidamente copiar lo escrito en el encerado (¡qué remedio!), sin pararnos a pensar si aquello poseía algún significado, y por supuesto, sin cuestionárselo al profesor.

En ese momento, dando por finalizada su "representación", el profesor nos dijo que, por este año, se habían acabado los apuntes. Se sentó en su sillón de profesor, situado al otro lado de la gran mesa, y permaneció contemplando con ironía nuestro desconcierto. Al ver que seguíamos sin reaccionar nos invitó a sentarnos en círculo y se sentó con nosotros diciendo: " Ahora vamos a analizar lo que ha pasado aquí ".

En un principio nadie contestó. ¿Qué pretendía el profesor de nosotros?, ¿qué modo de presentarse era éste?, ¿por qué no continuaba con lo que había comenzado?, ¿qué debíamos hacer ante su pregunta?, ¿se trataba de una prueba? Era una situación incómoda para nosotros hasta el punto de que alguno sintió deseos de salir rápidamente de allí.

"¿Qué ha pasado aquí?" El profesor no cesaba en su intento de hacernos hablar. Finalmente alguien cedió: "Creo que no hemos reaccionado", manifestó tímidamente una alumna, e inmediata-mente otra se apresuraba a corroborar lo dicho. Efectivamente, habíamos permanecido impasibles, en opinión del profesor, y ello porque seguíamos hundidos en la rutina. Sí, tenemos a nuestras espaldas muchas horas de clase que han consistido absurdamente en un traslado

mecánico de lo escrito en los papeles del profesor a nuestros folios de alumnos. Hemos copiado tantas veces sin saber lo que escribíamos que lo hemos vuelto a hacer una vez más, sin cuestionarnos si aquello que escribíamos tenía algún sentido.

Después, cuando el profesor nos dijo que no estaba dispuesto a continuar con las formas "establecidas" de dar clase, vimos puesta en evidencia nuestra propia estupidez. ¡Que no nos hagan salir de lo establecido, por favor! ¡Que no nos eviten la comodidad de permanecer impasibles ante lo que nos rodea! ¡Que no nos hagan salir del cascarón aún! ¿Acaso tiene alguna ventaja salir de lo establecido? Es obvio que continuar en los moldes de siempre nos da seguridad y más control de la situación, nos resulta más cómodo, exige menos trabajo y proporciona menos preocupaciones. Por el contrario, salir de la rutina nos enfrenta al peligro de encontramos con una serie de ideas inconexas, faltas de coherencia, y también con el miedo a la indecisión, al no saber qué hacer...

En otro orden de cosas se sitúa la reproducción del consabido juego de papeles: el profesor ostenta el poder, el alumno permanece sumiso. Todos hemos permanecido al menos dieciséis años en el seno del sistema educativo y hemos aprendido bien los papeles de profesor y de alumno. Por ello, si a alguien se le ocurre que aquello que el profesor ha escrito en la pizarra es una insensatez, ¿acaso se hubiera atrevido a decírselo?

Gran parte del poder del profesor se basa en que tiene en sus manos la decisión de aprobar o suspender al alumno. ¿Para qué arriesgarnos a desafiarle cuando sabemos que nos puede costar caro, que nos puede "fichar", "coger manía"...?

Otro ingrediente importante del papel de profesor es el control que ejerce sobre el conocimiento. Los alumnos nos sometemos a la sapiencia del profesor, y esperamos de él cuando menos que no diga disparates, que tenga un dominio de la asignatura. Nos puede chocar un título del estilo de "Epistemología genética y sociológica de la organización escolar", pero pensamos antes en nuestra propia ignorancia que en un error del profesor.

Además, y precisamente en función de este juego de papeles, se crean unas expectativas tanto en el profesor como en los alumnos. El profesor espera que los alumnos manifiesten ciertos comportamientos y actitudes y que, a su vez, esperen de él determinadas formas de actuación. En la sesión a que nos referimos, el profesor esperaba de nosotros participación, pero también pensaba

que, por nuestra experiencia pasada, nosotros esperaríamos de él una clase magistral. Con los alumnos se da un proceso análogo: traen unas expectativas más o menos definidas en cuanto al comportamiento del profesor, y además otras acerca de lo que el profesor espera de ellos. Aquel día los alumnos esperábamos seguramente cosas diferentes cada uno, pero al ver que el profesor comenzaba a copiar el enunciado del tema, supusimos que esperaba que lo copiáramos, y rápidamente nos acomodamos a tal expectativa. Los alumnos solemos acomodarnos a las expectativas del profesor en mayor medida que el profesor a las de los alumnos. En nuestro caso, el profesor no sólo no se acomodó a nuestras expectativas sobre su papel, sino que además intentó desbaratar todas nuestras concepciones previas, romper nuestros esquemas. Nosotros, por el contrario, estamos respondiendo, en mayor o menor medida, a sus proyectos iniciales: lograr que los alumnos participáramos en la organización y desarrollo de nuestras clases.

Por otra parte, no podemos olvidar, al tratar de explicar lo sucedido, que se trataba de nuestro primer encuentro con el profesor. Los alumnos no vamos a clase con la misma actitud el primer día de curso que una vez que la actividad académica está en marcha. Estábamos, pues, a la expectativa y algo indefensos, a la espera de ver qué se nos ofrecía (programa, metodología, evaluación). Muchos habíamos oído algún comentario sobre el profesor, teníamos ya ciertas referencias y esperábamos confirmarlas o matizarlas, conociendo su idiosincracia, tanteando sus límites de confianza y explorando territorios de poder.

¿Hubiéramos reaccionado ante esta "farsa" de la misma manera otro día que no fuera el primero del curso?. Probablemente no. Conociendo al profesor hubiéramos respondido de otra forma, interrogándole sobre el porqué de su actuación, pidiéndole una explicación. Pero también es cierto que sus argumentos y su poder de convicción habrían acabado con nuestra tímida actitud de rebeldía.

En conclusión, los comportamientos que tuvieron lugar en el aula en aquella sesión sólo pueden comprenderse dentro del marco simbólico de la organización de la escuela (Woods, 1987): rutina, asunción de papeles, expectativas, etc. Se trata de procesos que marcan los acontecimientos que tienen lugar en el aula. Por ello, podríamos decir que lo que nos ocurrió en aquel primer día de clase no fue casual.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

**María Dolores Pérez Rosales
María del Mar Sánchez del Pozo Castaño**

2. CAMBIO EN LA DINAMICA DE LAS CLASES

Desde nuestra llegada temprana al colegio, cuando apenas contamos con pocos años de edad, nos vemos enrolados en una dinámica de enseñanza-aprendizaje que viviremos prácticamente a lo largo de toda nuestra escolaridad.

Nos acostumbramos a llegar a nuestras clases como receptores pasivos del saber del profesor. Asimilamos en esos primeros años el papel que nos corresponde y tratamos de responder a él correctamente.

El primer día de clase es el profesor el que se presenta, mientras que los alumnos son un número en una lista de personas donde el nombre no tiene importancia, y por tanto no tienen por qué presentarse personalmente. Estos podrán ir tomando personalidad a lo largo del curso en la medida que vayan participando, si tienen la posibilidad de hacerlo.

Tras la presentación del profesor, se pasa a la presentación de la asignatura o curso; el temario, los métodos de trabajo, el número y tipo de exámenes, el calendario, etc.; y si es posible, para no perder tiempo, ya en la primera clase se comienza con la primera lección del libro. Los alumnos, ya preparados para ello desde este primer día, saben qué deben hacer, atender a la explicación o en su caso tomar apuntes para su posterior memorización con el fin de reflejarlo en un papel en la fecha fijada. Posiblemente el 60% de lo memorizado se olvidará inmediatamente, pero eso no tiene importancia si el examen está aprobado, que es el objetivo tanto del profesor como de los alumnos.

El material de que disponemos es el libro de texto, al que nos acogemos, como fuente de conocimiento básico con la certeza de que en él podemos encontrar toda la verdad que existe.

Casi todos hemos vivido, antes o después, este planteamiento de clase. Muy pronto aprendemos que el profesor es el profesor, y los alumnos son los alumnos; que él tiene un conocimiento que los demás no tienen, y que esto significa autoridad. Como es el profesor debe organizar su clase, porque tiene unos criterios y un conocimiento para hacerlo. Esto no se pone en duda en ningún momento.

Sin embargo, esto tiene puntos positivos y negativos, tiene ventajas e inconvenientes.

Entre las ventajas nos encontramos que ciertamente es él el que posee un mayor conocimiento, y por tanto sabrá plantear las materias de aprendizaje de forma que sean asequibles y amenas para sus alumnos, y será además quien sepa salir al paso en los posibles problemas que se planteen.

Pero también tiene inconvenientes. Estos se pueden derivar muchas veces de la actitud que los alumnos tomen respecto al planteamiento de las materias que el profesor haga, y de ello dependerá el éxito o fracaso de las dinámicas. Si la actitud es positiva se puede dar ese aprendizaje sin problemas. Pero si, por el contrario, es negativa, se pueden dar una serie de conflictos de difícil solución.

Otro inconveniente de que sea el profesor quien organice el curso es que no se da lugar a la participación de los alumnos, éstos son receptores pasivos. ¿Dónde quedan sus intereses? ¿y sus inquietudes? El profesor plantea el curso según sus criterios, y se marca unos objetivos. Pero, ¿cuál es el papel de los alumnos en esa organización? ¿tienen algo que decir al respecto?

En Preescolar los alumnos son tan pequeños que están abiertos a todo lo que les llegue, y no tienen un criterio hecho como para poder decidir por ellos mismos. Es el profesor el que organiza la clase en su totalidad, el horario y la tarea.

En la EGB siguen siendo los profesores los que presentan las materias y las dinámicas a seguir. Aquí ya los alumnos empiezan a tener unos criterios para tomar decisiones, y cuentan además con alguna experiencia de años anteriores; pero sigue siendo el profesor el que organiza todo, sin tener en cuenta sus opiniones o puntos de vista.

Es en bachillerato, cuando esta dinámica empieza a cambiar algo, aunque, básicamente sigue siendo la misma.

El profesor organiza y los alumnos aceptan o no, el planteamiento. Estarán más o menos de acuerdo con él, pero saben que es así, y que poco pueden hacer por cambiarlo. En los años anteriores han aprendido bien la lección: el profesor manda y los alumnos obedecen.

En estos cursos ya tienen la posibilidad de elegir entre una variedad de asignaturas, pero dentro de ellas todo está ya programado; los núcleos temáticos, las experiencias a realizar y los exámenes a final de trimestre.

El profesor marca unos objetivos que comprobará si se han conseguido o no en los exámenes, y los alumnos harán todo lo posible por superarlos si quieren pasar a otro curso. No importa si están de acuerdo o no con ellos, lo importante es aprobar.

En este nivel el profesor deja ya de ser un supervisor de la asistencia, pero sigue ejerciendo su poder a través de los resultados finales en los exámenes. El alumno sabe que ahí no tiene nada que hacer porque además muy pocas veces media un diálogo entre éste y el profesor.

Aquí comienza a darse ya una mayor autonomía en lo que se refiere al trabajo personal. El alumno tiene libertad para organizarlo, aunque nunca pierde de vista que al final debe responder positivamente a un control.

Con la llegada a la Universidad las cosas cambian sustancialmente. El alumno ya posee (o debe poseer) un pensamiento crítico capaz de analizar las situaciones que se le plantean. Sin embargo, se encuentra que muchas situaciones anteriores se repiten. El control final sigue existiendo, aunque se haga un seguimiento a través de tutorías; muchas cosas se le dan hechas, y tiene pocas posibilidades de participación. Es verdad que estas posibilidades de participación se han ampliado considerablemente, pero, ¿qué pasa con los años vividos anteriormente, donde apenas si podía decir una palabra?

Bien es verdad que en los niveles de EGB y Bachillerato los alumnos podían participar en los Consejos Escolares, pero ¿qué tipo de participación se les daba? Y en las clases, ¿qué valor tenía la palabra del alumno frente a la del profesor?

Difícilmente se pueden olvidar esos años de silencio, de aceptar, nos gustase o no, la propuesta que se nos hacía. Por eso cuando se plantea la posibilidad de elegir, de organizar el programa de una asignatura, de decidir según nuestras inquietudes ¿qué ocurre?

Este era el caso de la signatura de Organización Escolar. La materia estaba en nuestras manos, teníamos nosotros la posibilidad de elegir y de plantear el programa. El profesor era uno más en esa elaboración. Todas las

decisiones, tanto de elaboración de la materia como de cualquier otro aspecto relativo a la clase, se toman con la participación de todos los componentes de ésta. Tanto alumnos como profesor **tienen** papeles de participantes activos, y por tanto **son** responsables de lo que en esta asignatura ocurra. Pero todos llevábamos ya al menos catorce o quince años viviendo la otra dinámica donde todo se nos daba hecho, donde nos decían lo que teníamos que hacer y el

La primera reacción fue de sorpresa; sin embargo, se elaboró un temario, se hizo un calendario, una dinámica de trabajo y la forma de evaluar este trabajo. En definitiva hicimos todo lo que el profesor había hecho durante años, sólo que ahora éramos nosotros los autores.

En principio todo fue fácil. Sin embargo, ha sido con el paso del tiempo cuando nos hemos dado cuenta de los fallos que cometimos.

"La vinculación de un discurso en clase a un contexto rico de actividad conjunta y experiencia compartida nos obliga a reexaminar la relación entre acciones, palabras y comprensiones conceptuales" (Edwards y Mercer, 1988).

En la elaboración del temario, si bien sabíamos que podíamos partir de nuestras inquietudes, la mayoría de nosotros recurrimos a libros de organización, donde ya había un temario escrito, para sacar de ahí lo más

Esto es normal si tenemos en cuenta que es necesario tener un conocimiento previo de la asignatura, conocimiento del que carecíamos. Si no ¿con qué criterios elaborar un temario? ¿De qué otra forma se puede hacer si se parte de cero, sin ese conocimiento previo?

Este temario era abierto en la medida en que se podía cambiar o ampliar sobre la marcha, pero en cierto modo era algo estático que marcaba la línea del curso.

La dinámica de trabajo se haría partiendo del estudio de unos documentos base para analizar después la realidad. No se partía de la realidad, sino que se hacía como siempre lo hicimos, partiendo de los libros, esos libros que hemos tenido siempre desde Preescolar hasta Bachillerato, los libros de texto que nos decían lo que teníamos que ver si mirábamos algo.

Con los libros de texto antes, y los documentos de trabajo, ahora, corremos el riesgo de no ver más que aquello que nos dicen que veamos, encuadrando de ese modo la realidad. Pero, ¿cómo desarrollar esa capacidad de ver más allá de lo que los libros nos dicen, ¿cómo podemos ser capaces de hacerlo ahora, si no lo hemos ido haciendo progresivamente en años anteriores?

Después de constatar esta realidad que he intentado esbozar brevemente, creo que se podría llegar a una conclusión: a participar se aprende participando, y a organizar organizando.

Si no empezamos desde los primeros años de escolaridad a participar activamente en las clases, a tomar decisiones en sus aspectos organizativos, y esto lo hacemos progresivamente, no podremos llegar a hacerlo en los cursos superiores, ya que será tan fuerte el peso de la educación recibida que no podemos pretender cambiarla en unos pocos años.

Esto es un reto, y aún nos queda mucho camino por recorrer, y son muchas las concepciones que hay que cambiar, desde los papeles del profesor y de los alumnos como personajes principal y secundarios, hasta el curriculum como algo estático y cerrado.

Tenemos por tanto que dejar atrás todos esos años de tradición que nos pesan, e intentar dar un aire innovador a nuestras escuelas.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

Adoración Saavedra Delgado.

3. CONTRASTES ESPACIALES

Por espacio escolar, entendemos la configuración física de un ámbito de interrelaciones entre alumnos, profesores y acción educativa .

La relación entre espacio y cultura está cargada de significado. Desde la antigüedad, se ha venido considerando el espacio como un soporte adecuado para la educación, favoreciendo en mayor o menor medida, las relaciones de comunicación, la calidad de enseñanza, etc.; aunque debemos aclarar, que espacios excelentes, no implican que el aprendizaje sea significativo. Hay quien no gozó de espacios escolares propicios y sin embargo , desarrollaron su intelecto.

En la mente de cada individuo, está presente la asociación de "espacio escolar" con una ordenación tanto de alumnos y profesores, como del mobiliario existente en un aula o centro.

En las deliberaciones y declaraciones sobre el desarrollo integral del niño se tiene en cuenta el espacio, como lugar en el que el sujeto se irá desarrollando progresivamente hasta el límite de sus posibilidades, siempre que las condiciones socioculturales se lo permitan.

UNA EXPERIENCIA DE ORGANIZACION DEL ESPACIO.

Reflexionaremos sobre nuestra experiencia, desarrollada en dos edificios de la Universidad de Málaga: una, el aula de 4º de Pedagogía y otra, la Sala de Juntas del Rectorado, a comienzos del curso 89 - 90.

Esta experiencia surgió de la idea de Miguel Angel, nuestro profesor de Organización Escolar, quien nos propuso un día que fotografiásemos aspectos parciales de nuestro escenario escolar, para un posterior análisis comparativo con la disposición espacial de la Sala de Juntas del Rectorado.

Comenzó así a cobrar importancia la idea de un aula cuya principal característica fuera hacer posible el encuentro, la comunicación, el trabajo cooperativo, la comodidad, etc.

¿Dónde empieza y acaba el espacio escolar? ¿Quizás la existencia de cuatro paredes con una determinada disposición espacial nos permite ya hablar de "zona escolar"? ¿Cómo podemos hacer para que los espacios escolares sean considerados como "algo más nuestro"?

Los teóricos de la Escuela de Opciones Múltiples recuerdan insistentemente la necesidad de adecuar los espacios a la naturaleza de las actividades y de la comunicación:

"La concepción de las instalaciones debe integrar la concepción de los edificios y la del mobiliario o equipo; esto es considerado generalmente como evidente, pero es tan raramente seguido en la práctica que no queda más remedio que insistir en ello" (Ader, 1975).

Con estos planteamientos queremos hacer constar que un espacio escolar no supone atravesar una puerta y encontramos con objetos típicos del aula, como son sillas, mesas, pizarra, etc, sino que el alumno esté implicado en tal organización. Es él quien permanece durante más tiempo en el aula y, a la vez, el protagonista de su aprendizaje. Por ello, le corresponde incorporar los elementos para él significativos al espacio en el que se va a desenvolver, eligiendo, si la ocasión lo requiere, cualquier lugar para llevar a cabo la labor educativa. No es conveniente centrarse únicamente en las cuatro paredes del aula, construidas sin considerar el número de alumnos que la pueden ocupar, ya que en muchos casos puede ocurrir que se vean obligados a acoplarse como "chinchetas en una caja". Tuvimos la oportunidad de observar este hecho en el comienzo del curso, precisamente en nuestra aula, donde una gran parte del espacio estaba ocupado por materiales en desuso.

Si el que mayor tiempo pasa en el aula es el alumno ¿por qué no se le dota de un mobiliario adecuado para su trabajo; y en cambio, sí, al personal de la Sala de Juntas que utiliza esta con escasa frecuencia, y en su mayor parte del tiempo está cerrada al público?, ¿de dónde viene ese límite de la propiedad?, ¿por qué existe inaccesibilidad a unos espacios y no a otros?. Al contrastar estos dos espacios objeto de análisis, observamos que el aula es un lugar en donde se puede entrar permanentemente, está abierta a cualquier hora del día; mientras que cuando quisimos ver la Sala de Juntas, tuvimos que buscar a una persona encargada de abrirnos la puerta y encender las luces.

¿Por qué algunas clases son callejón de entrada y salida, sala de estudio distendido, o almacén de muebles?. Con esto, no queremos decir que no haya

un continuo contacto con personas pertenecientes o no a la clase, sino hacer ver la diferencia entre las distintas áreas espaciales, según haga alusión a una entidad importante (Sala de Juntas) o un espacio de segundo orden (la clase).

Otro aspecto a considerar es la calidad del mobiliario que nos encontramos en uno y otro edificio.

El aula (ver Anexo I):

Encontramos sillas como perlas de collar sueltas; un armario con folios de "yo que sé qué época"; tablas que se esconden parcialmente detrás del armario (quizás para recoger polvo); un trío de mesas, posiblemente utilizadas por lectores reacios a permanecer en la biblioteca, o para encuentro de un grupo de amigos que hablan de "marcha"; estanterías que no llegan a sentir un libro encima; aquél sillón del profesor, que quedó en una esquina melancólico, esperando una nueva visita.

Quizás la luz no ha abandonado la presencia de esta clase; la tiza ya descansa sobre la mesa central; la pizarra colgada como un traje sucio, que nadie quiso limpiar y los percheros, inaccesibles para poder colgar aquellas chaquetas que la lluvia de noviembre nos hizo sacar, a cuyo pie ha llegado una persiana, que era ¡lo que faltaba para completar el mural!.

Decoración.- La luz del ventanal nos hizo ver "carteles de ayer" en los que figuraban alumnos que no pudimos conocer.

Abramos la puerta y recorramos el itinerario exterior, para dirigirnos al edificio donde se encuentra la contraposición:

La Sala de Juntas (ver Anexo II):

La luz quizás, es lo que más nos llamó la atención, junto con su decoración.

Sillas alineadas como soldados en instrucción, y del máximo confort, y que sólo son ocupadas en alguna que otra ocasión; sin embargo, son contempladas por aquellos hombres de austera expresión; y aquella ventana con cortina de cierre teatral, que hace la sala, misterio y serenidad.

Y aquí termina nuestra descripción, con tres banderas como un elemento más de la decoración.

Conclusiones:

Contemplar espacios distintos es algo importante, porque posibilita la concepción de distintas formas espaciales y diversas maneras de relacionarse.

La etnografía del espacio escolar nos permite comprender que el significado no sólo está en los libros sino en las paredes, en el mobiliarios, en las acciones...

Por ello concluimos que los espacios deben estar más ligados a los efectos emocionales e intereses del momento del que lo usa, que a unas determinadas actividades o materiales concretos. Y que la mirada del investigador ha de estar atenta a todo cuanto sucede en el escenario de las acciones educativas.

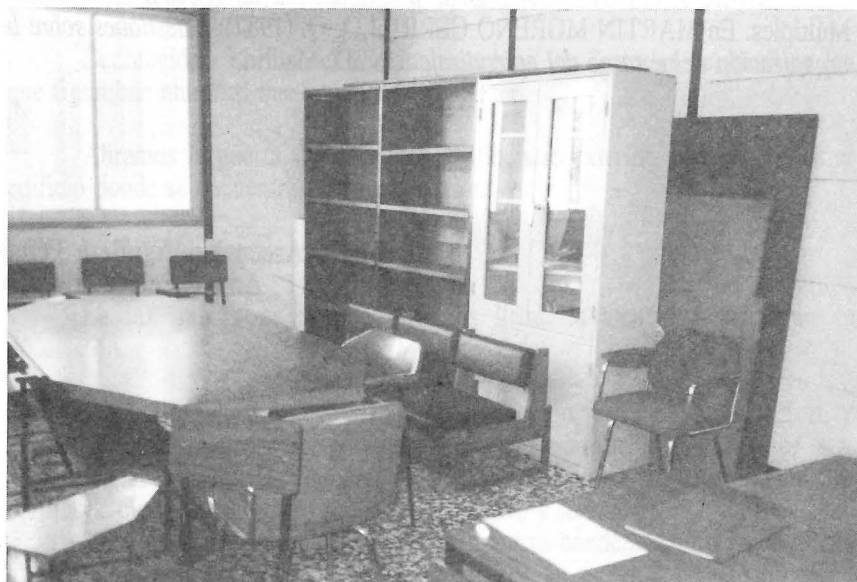
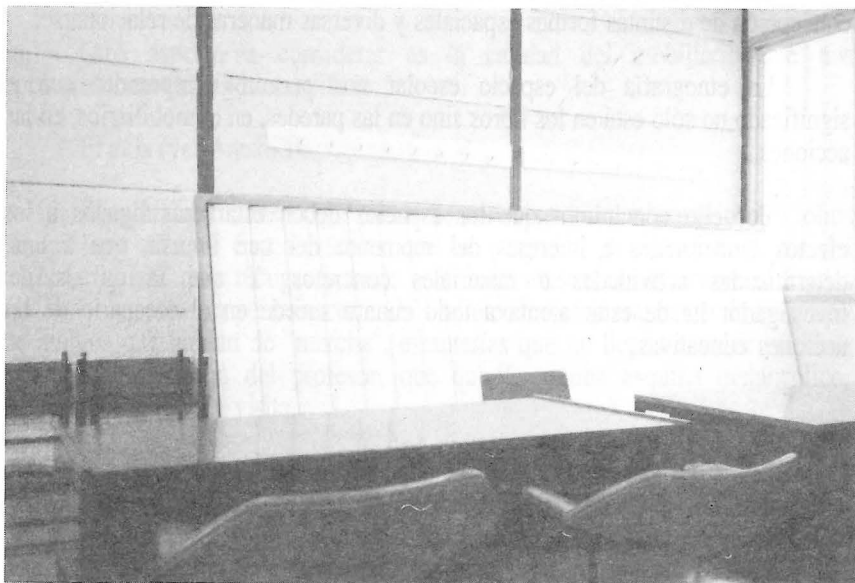
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

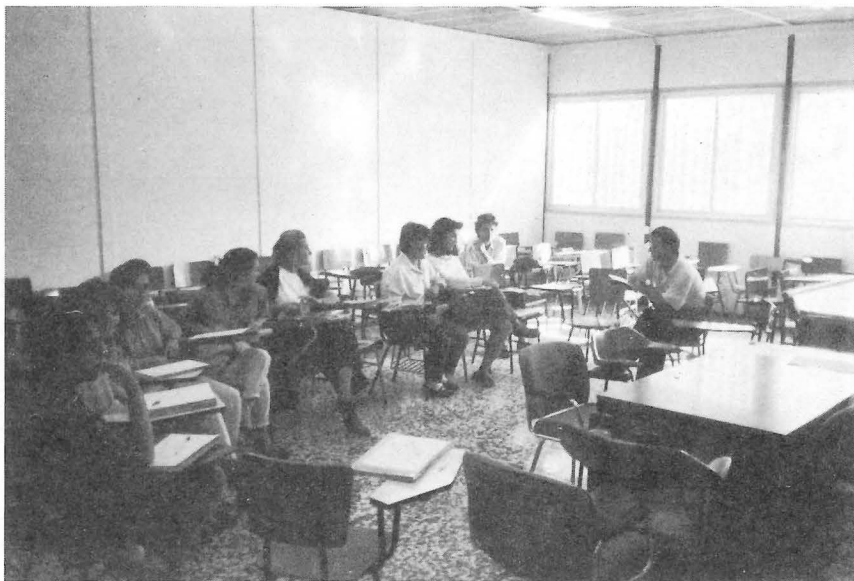
ADER, J. (1975): Problemas de programación. La Escuela de Opciones Múltiples. En MARTIN MORENO CERRILLO, Q. (1987): *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje*. UNED. Madrid.

María Ascensión Aguilera Pérez
Ana C. Peláez Moreno

ANEXO I

Aula de 4º curso. Pabellón de Barracones

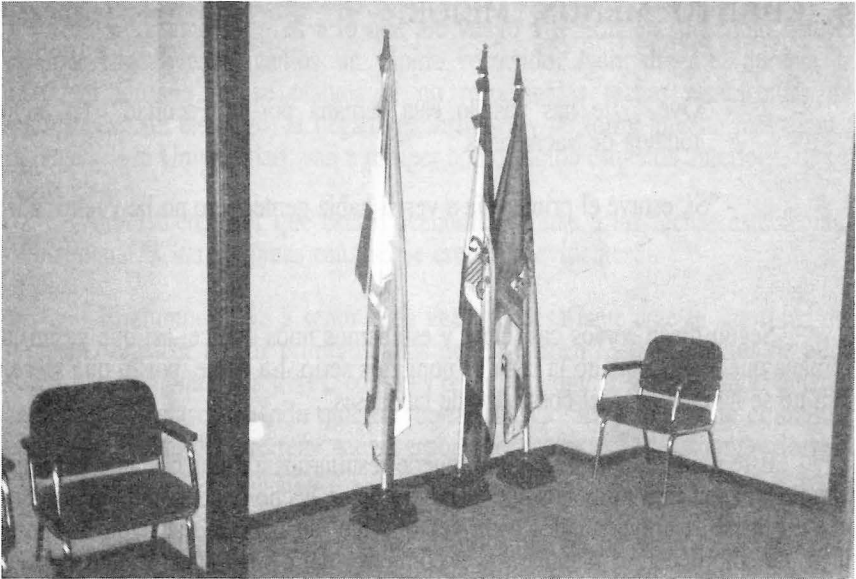




ANEXO II

Sala de Juntas. Edificio de Rectorado





4. CUANTO MENOS, MEJOR.

- "Oye, ¿te has pasado esta semana por la Facultad? Yo ando todavía de vacaciones".
- "Sí, estuve el primer día a ver si había gente, pero no he vuelto a ir.

Según dicen somos casi cien, y estábamos unos quince, así que ya iré la semana que viene, cuando la cosa se ponga en serio. La gente, por lo que se ve, aún no se ha enterado del comienzo de las clases".

Este diálogo, aunque ficticio, puede resultarnos a todos bastante familiar, ya que no es ni más ni menos que el reflejo de un hecho que se repite una y otra vez en nuestras universidades cada vez que hay un período vacacional. Ahora bien, no sólo debemos plantearnos el comienzo del curso, sino también el final de los trimestres, la existencia de los puentes (convertidos en "acueductos" por los alumnos), los días sin fiesta pero que sin saber bien el porqué se vuelven festivos, etc... La sociología de la vida universitaria nos lleva a descubrir constantes de actuación que permiten abrir caminos para reconstruir la realidad y sus significados (Schwartz y Jacobs, 1984).

Sin duda alguna, esto no ocurre por azar, sino que cosas muy concretas subyacen y dan forma a la realidad universitaria, cuestiones que quizás en pocas ocasiones nos halyamos planteado: unas veces porque no halyamos caído en la cuenta y otras porque...¿existirá tal vez un acuerdo implícito entre los alumnos universitarios?

Estas reflexiones, planteadas incluso de forma desorganizada, me llevan a la búsqueda de las causas de estos hechos. Con ello no quiero buscar un culpable sino, más bien, analizar en qué medida las partes implicadas (profesor-alumno) contribuyen a que se repitan estos "absentismos universitarios".

Comenzaré hablando de la parte considerada protagonista de las situaciones que estamos tratando: el alumno.

Lógicamente la mentalidad del niño va experimentando una serie de cambios, algo que se va a ver reflejado no sólo en su comportamiento personal

y social, sino también, y es a lo que me vengo a referir, en su actitud ante el sistema educativo. Hagamos un rápido recorrido. Normalmente, durante la EGB, el alumno no se plantea el no respetar las fechas establecidas de vacaciones. Sin embargo, la llegada al Instituto, y de forma mucho más clara, la llegada a la Universidad, van a romper con el rígido esquema anterior.

Ahora bien, ¿por qué esta reticencia a ceñirse a las fechas establecidas oficialmente? Citaré algunas causas que creo más evidentes:

- El alumno se va a sentir cada vez más desafiante ante la autoridad del profesor. A partir de los primeros años de Enseñanza Media, muchos de ellos van a ir sintiéndose más libres, con más derecho a opinar sobre cuándo quieren comenzar sus clases, cuándo quieren "cortarlas", etc. En este sentido el alumno comienza a considerarse más activo: ¿por qué vamos a hacer siempre lo que diga el profesor o el Ministerio?

- Por otro lado, son muchos los alumnos que al comenzar la Universidad se desplazan a vivir con amigos en pisos o residencias estudiantiles, lo que equivale a separarse de sus padres, quienes en muchos casos habrán influido en sus hijos respecto al tema que tratamos; habrán supuesto en cierto modo "una fuente de presión" para el cumplimiento de lo establecido al respecto. Esta presión, por tanto, disminuye, y se va a reflejar claramente: los padres montarían en cólera si su hijo de Preescolar no comenzara el colegio el 15 de Septiembre, por ejemplo, pero apenas se estremecen si su hijo universitario no lo hace hasta el 15 de Octubre, o si el 15 de Diciembre disfruta ya de las vacaciones de Navidad. Sin duda alguna esta ausencia de presión social favorece el que no se plantee el tema abiertamente, ni siquiera por parte de las autoridades académicas.

- Otro punto a señalar es el poco interés del alumno frente a lo que se encuentra en su Facultad, considerando algunas asignaturas innecesarias, las clases aburridas, ¡nada más que copiar apuntes!...En fin, que al acercarse un buen puente, ¿por qué no tomarlo como unos días de "relax"?, ¿quién lo impide?...Que nos dan el tema por explicado, ¿qué más da?..., para lo que se explica en clase, da igual estudiarlo directamente en fotocopias o por el libro. No obstante, en este sentido, el tipo de asignatura va a condicionar lo dicho, al igual que el tratamiento que el profesor haga de la misma.

- También puede observarse una especie de acuerdo implícito entre los alumnos, un acuerdo no escrito tanto en lo referente a la reanudación de las

clases como a la finalización de las mismas. Es un consenso que la minoría, en parte por coacción o por no sentirse aislada del resto de los alumnos, tenderá a acatar igualmente, produciéndose una especie de mimetismo. En muchas ocasiones no se tratará ni siquiera de la mayoría, sino simplemente del pequeño grupo conocido por "los cabecillas".

- Otro factor que considero importante es sencillamente la inercia; es decir, como siempre se ha hecho así, no cabe el plantearse nada (una costumbre tiende siempre a perpetuarse por sí misma).

- Otra cuestión a tener en cuenta es la realidad de la evaluación, equivaliendo esta palabra, en la gran mayoría de las ocasiones, a "examen". Sí, el alumno universitario sabe que lo que va a hacer que supere el curso es el realizar en una fecha determinada una prueba de cada asignatura. En muy pocos casos se evalúa el proceso (casos aislados), por tanto, no veo digno de reproche el que el alumno piense únicamente en sus exámenes, olvidándose de todo lo demás: lo que interesa entonces es tener todos los apuntes bien tomados y estudiarlos para la fecha indicada de examen.

Ahora paso a hacer referencia a la otra parte implicada: el profesor, de quien también quisiera analizar diversas ideas interesantes.

Considero importante señalar que en las manos del profesor está el hacer atractiva su asignatura, especialmente en fechas críticas, como es el principio del curso, días próximos a vacaciones y regresos. En efecto, debe plantearse una fase transitoria entre el período docente-vacacional, y a la inversa, vacacional-docente; es decir, en estos días en los que el ánimo del alumno está alterado por la proximidad de sus vacaciones, la actividad del profesor puede variar en el sentido de hacer algo "distinto" y más atractivo para los alumnos, lo que puede redundar de forma positiva en la asistencia de éstos: actividades prácticas, combinación de la vida escolar con actividades extraescolares, etc..

En definitiva, mientras no hagamos valiosa y motivadora la actividad de nuestras aulas, seguiremos apoyando la tesis ¡cuánto menos, mejor! En nuestras manos puede estar el dar un giro a esta expresión, para reclamar: ¡queremos más!

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas. México.

Antonia María Gaspar Pérez

5. EL QUE MANDA, MANDA.

¿Qué papel juega la autoridad en la organización de la escuela? ¿En qué pilares se sustenta el poder escolar? ¿El saber, el prestigio, el miedo, la legalidad, la evaluación, las rutinas...? ¿Qué diferencia existe entre la concepción sobre la autoridad de profesores y alumnos? ¿Y entre la de los profesores jóvenes y veteranos? Sobre algunas de estas cuestiones quiero reflexionar en estas páginas, inspirándome en la experiencia y en el análisis de la práctica que he vivido en la institución escolar.

En cierta ocasión tuve noticia de que un alumno, tras conocer que había aprobado un examen, sintió curiosidad por saber la nota, y se dispuso a hablar con el profesor. Este le comentó: "¿No estás aprobado? ¡Qué más quieres! ¡Mira que si descubro algún fallo y te tengo que suspender...!" El alumno, un tanto inseguro, prefirió no insistir, se conformó con saber que estaba aprobado y se fue, mientras otro compañero, testigo de la conversación, le decía: "El que manda, manda".

Ante este tipo de hechos nos podríamos preguntar: ¿qué entendemos por autoridad? ¿Cómo se concibe? Sin duda, la autoridad es una relación entre dos personas que tratan de comunicarse mutuamente. Muchas veces, entre estas dos personas, que en el ámbito educativo están representadas por el profesor y el alumno, surge la superioridad, el considerar que una de estas personas es superior a la otra, y siempre el ser superior es el profesor. ¿Por qué? Porque medimos la capacidad, la acumulación de conocimientos, la experiencia y generalmente también la edad. El profesor gana en puntos al alumno, que muchas veces queda al margen del panorama escolar siendo, por el contrario, el sujeto principal en torno al cual han de girar todas las perspectivas educativas.

Cuando el alumno recibe un mandato del profesor, ha de pensar qué debe hacer y qué opción tiene ante la aceptación o rechazo del mismo. Si dicho mandato se acomoda a sus convicciones, se orienta para cumplirlo y, si no es así, ha de quedar claro que no se ha de realizar sólo porque lo diga el profesor. ¿Esto se tiene siempre en cuenta? La experiencia me dice que no. Hay profesores que comprenden el hecho de que cada alumno, como persona, tiene sus propias ideas, sentimientos y fines en su vida, y que han de señalar en cada momento la pauta adecuada a esos principios. Pero hay casos en que los profesores no admiten que sus alumnos no les sigan, imponiendo su autoridad sin ninguna otra explicación.

Muchas veces se habla también de autoridad haciendo relación a obediencia: aquel que es autoritario busca ser obedecido. Por otra parte, el alumno sumiso, requiere del profesor que ejerza su autoridad. "Para **eso** le pagan, para **eso** es profesor". El profesor quiere que los alumnos sean dóciles a sus planteamientos y cuando esto no ocurre se originan los castigos.

Retomamos nuestros tiempos de la E.G.B. en que cuando un alumno no obedecía se encontraba de cara a la pared, sin recreo, sin una excursión, sin recibir nada de lo que los demás eran privilegiados, creando un ambiente de rechazo, y aprendiendo la lección para la próxima vez. (¿Consiguen los castigos el efecto pretendido? ¿Consiguen efectos secundarios impredecibles?...). En los casos en que el alumno no ha seguido los planteamientos del profesor, ¿se ha preguntado éste el por qué?, ¿ha intentado acercarse al alumno y buscar las razones? Recuerdo que en cierta ocasión decía el profesor: "Tengo un alumno en clase que está como ausente, y no es precisamente el tipo de alumno que se distrae por cualquier cosa." Esto ya es importante, caer en la cuenta de que algo pasa. Al fin y al cabo un profesor está mucho tiempo al lado de los alumnos y ha de tener un conocimiento más cercano de cómo son, qué piensan, en qué ámbitos se relacionan, etc.

Nos podemos encontrar también el caso del profesor que desde el inicio del curso se dice: "Mejor será que les haga saber a mis alumnos, desde el principio, quien manda en clase". Muchas concepciones de profesores y alumnos están cargadas de gratuidad. Por ejemplo, se piensa que la primera imagen de los profesores en la clase es la que marca todo el desarrollo del curso. Así, algunos profesores recomiendan a otros que empiecen el curso haciéndose los duros porque ya habrá tiempo de cambiar...

¿Hay que determinar claramente los papeles de unos y otros desde el primer momento? En este caso, se marca la división, por un lado el profesor y por otro el alumno. En la parte baja de la escalera, como ser que escucha y calla, el alumno siempre habrá de estar sumiso a lo que diga el profesor. La escuela se convierte así en un círculo cerrado donde unos pocos son los que opinan, sin pensar que hay que cultivar el diálogo, un diálogo abierto, como única forma para la búsqueda de unos objetivos comunes, los que han de tener el profesor y el alumno. Por eso diría Jasper, "la verdadera autoridad debe permanecer abierta"; por el contrario, se refleja que la falsa autoridad interrumpe la comunicación, teniendo interés sólo en sí misma.

La experiencia irá haciendo cambiar a profesores y alumnos. Pero no siempre la experiencia asegura un cambio positivo. Dice acertadamente Ball (1989): "*Podemos imaginar la maduración del estilo (de autoridad) por la experiencia o la degeneración u osificación de éste*".

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

María de los Angeles Laosa Pérez

6. NO ES TAN FACIL CAMBIAR LOS PAPELES

La redacción de este capítulo está hecha a partir de una situación concreta, que describiré más adelante, pero la idea se ha ido formando a lo largo de sucesivas sesiones, que tienen en común el abandono del acuerdo establecido en un principio, como miembros de un grupo de personas en condiciones de igualdad, y la vuelta a la división clásica entre profesores y alumnos, con todas las connotaciones que conllevan ambos papeles.

Para comprender este hecho es preciso situarnos en los primeros días de clase, donde ya se planteó una forma de llevar la asignatura distinta a la convencional. Se trataba de elaborar entre todos nuestro propio programa, a partir de temas de la disciplina que nos fueran interesantes, sin tener que seguir los programas que normalmente se plantean para trabajar sobre Organización Escolar.

También elegiríamos la metodología que consideráramos más adecuada, la forma de evaluación, la temporalización... En todo este proceso, el profesor iba a ser un miembro más, y sus ideas serían sometidas a discusión, aceptándolas o rechazándolas, como las de cualquier otra persona del grupo. Aclaro que el número de alumnos que lo integran es diez o doce, con lo cual era mucho más fácil establecer una dinámica de mayor participación.

Después de un mes, más o menos, estuvo el programa acabado. En la parte correspondiente a metodología se establecía la división en grupos, de dos o cuatro personas. Cada uno se haría cargo de tres temas, que en su momento fueron elegidos por turnos. La forma de desarrollarlos era totalmente libre, pudiendo utilizar cualquier tipo de recurso que creyéramos conveniente.

Empezamos las sesiones. A excepción de algunas que sí emplearon otros recursos, la mayoría se componían de unas lecturas sobre documentos entregados con la antelación suficiente, por el grupo que iba a encargarse del tema, al resto de los compañeros, y un debate posterior, bien sobre preguntas establecidas, bien formulando cada persona su opinión espontáneamente.

Un día, apenas comenzada la introducción al tema, por parte de un miembro del equipo al que le correspondía, fue el profesor quién tomó la palabra, y dirigió la sesión, según lo creyó conveniente. El ritmo de la clase siguió con toda normalidad, y las personas que estábamos allí continuamos sin

ningún comentario. Este hecho fue excepcional, pero no lo es tanto el que sea el profesor quien indirectamente marque la línea de actuación general, y que asuma el papel más participativo en casi todos los temas.

Al analizar la situación descrita, nos podríamos plantear interrogantes, desde diferentes ángulos:

1.- La elección del método.

¿Por qué elegimos esa metodología, teniendo la posibilidad de haber realizado un trabajo mucho más práctico?

¿Por qué, una vez acordado el sistema de exposición, mayormente manteníamos el esquema artículo-preguntas-debates?

Si formamos un grupo reducido se podría haber planteado una forma de trabajo más dinámica, o más cercana a la realidad. Sin embargo, creo que por un lado nuestra inercia de alumnos nos hizo presuponer una serie de hechos, como el que debíamos elaborar un temario, realizarlo teóricamente dentro del aula, establecer la temporalización, y una evaluación exclusiva para nosotros.

En cuanto al modo de llevar a cabo las sesiones pudiera ser que la falta de tiempo y la acumulación de otras materias haga difícil el buscar otra metodología. También hay que tener en cuenta la experiencia desde la que parte cada persona, así que lo que para algunas puede ser totalmente innovador para otras quizá sea muy conocido.

2.- Fundamentos de las exposiciones.

¿Cómo obtenemos los artículos en los que se fundamentan nuestras exposiciones?.

En la mayoría, realizamos una consulta previa al profesor, para asesorarnos y orientarnos sobre qué debemos buscar y dónde. Entre los libros recomendados elegimos el documento que nos parece más conveniente, sin que sea demasiado extenso.

Nos podríamos cuestionar ¿para qué se toman en las bibliotecas, por ejemplo en la de nuestra Facultad, la molestia de ordenar por temas y autores el material disponible, si luego necesitamos que nos digan los autores que

debemos leer?. Quizá es que no hemos desarrollado la suficiente capacidad crítica para poder seleccionar aquello que nos parezca más adecuado, aunque no siga la línea general de los autores tratados en clase, y con nuestra propia actuación tampoco contribuimos a ello. Preferimos primero que nos diga, la autoridad competente, lo que hay que hacer, a presentar nuestra opción, estudiada y seleccionada por nosotros, aunque luego sea consultada, se tengan en cuenta otras opciones y se modifique la propuesta inicial.

Podríamos dejarnos en mejor lugar diciendo, simplemente, que no tenemos tiempo para consultar la extensa gama de libros que "nos ofrece a la vista" la biblioteca, y que una orientación previa nos asegura la elección de algo verdaderamente interesante.

Me gustaría reflejar otras opiniones de mis compañeros que consideran más lógico informarse antes de empezar una búsqueda de material, que podría suponer una pérdida de tiempo innecesaria, o dejar de leer los artículos más ricos sobre el tema, eligiendo otros que dicen muy poco o que ya no son de validez actual.

3.- Pérdida de los respectivos papeles.

Una vez comenzada la sesión de desarrollo del tema, y los miembros del grupo al que le correspondía dirigirla pierden su papel, ¿por qué no lo reclaman?, y si hay un motivo para que haya sido así, sabido de antemano, ¿por qué el resto de las personas nos callamos, y nos parece normal que sea el profesor quien lleve la clase ese día?.

Enfocándolo desde otro prisma, ¿nos podríamos plantear lo que hubiera pasado si llega a ser otro compañero quien empieza a exponer el tema porque cree mejor hacerlo de otro modo?.

Creo, que en este último caso, el grupo habría reclamado su papel, o al menos se establecería un diálogo sobre la forma más conveniente de realizarlo, hasta llegar a un acuerdo.

Para responder a las preguntas he consultado la opinión de algunos compañeros, y casi todas coinciden en que su actitud fue debida a un reconocimiento de la autoridad del profesor, aún por encima de los acuerdos tomados en un principio. Las causas de que sea así reconocido fueron más variadas, por ejemplo:

- La posesión del conocimiento académico, que sitúa en planos distintos.
- El miedo a manifestar abiertamente el desacuerdo con su actuación y a pedir explicaciones, puesto que tiene en su mano la evaluación.

Un miembro del grupo, encargado de la exposición, aclaraba que le sorprendió, pero en ese momento no se planteó la actuación del profesor, porque "era él y tendría sus motivos, aunque no los conociera". Tampoco se interesó por saberlos posteriormente de forma privada.

Si analizamos el papel del profesor, ¿por qué asumió la función directora?. Podríamos suponer que fue una actuación espontánea, bien porque no considerara adecuado el contenido del tema, o porque no hubieran elegido, en su opinión, la metodología adecuada, o , simplemente creyera que había cosas más importantes que decir de esa materia.

Pero si fue alguna de esas causas, ¿por qué no se dió una explicación sobre lo que sucedía? Quizá las otras personas, allí presentes, sí estaban de acuerdo con el grupo, o al menos, tenían algo que opinar en la nueva forma de estructurarlo.

De esta breve reflexión sobre los papeles que cada cual asumimos, podríamos concluir que es muy positivo intentar dar un giro a la forma tradicional de desarrollar una materia, tanto por parte de los alumnos como del profesor, puesto que es algo a construir entre todos, pero esta idea está hecha desde la teoría, y muy pocas veces la hemos ensayado en la práctica, con excepción de algunas personas, de ahí que sea difícil romper con la actuación que hemos hecho durante tantos años.

Ahora que concluyo este capítulo, me doy cuenta que a la hora de responder a las preguntas que he ido planteando, he contado con la opinión de mis compañeros de "bando", sin embargo no he entrevistado al profesor, que quizá hubiera aclarado algunas dudas sobre su postura, pero, simplemente, "no me lo planteé".

María José García Marqués.

7. LA HORA DEL COMIENZO

En los establecimientos escolares, incluidos los universitarios, ocurren muchos fenómenos, cotidianos y aparentemente triviales, cuyo estudio puede ser, sin embargo, muy fructífero para comprender la dinámica de las organizaciones educativas.

Así ocurre, por ejemplo, con el comienzo de las clases en nuestra Facultad. Durante varios días nos dedicamos a observar el comienzo de las clases y a preguntar a los alumnos sobre diversos aspectos relativos al tema. (Taylor y Bogdan, 1986).

Llega el profesor: comienza la clase.

No cabe duda de que es la llegada del profesor al aula el hecho que marca el comienzo de las clases. Es como el toque de corneta que señala el momento de empezar a trabajar. De esta forma, comentarios en boca de los alumnos del tipo de "¡ya viene!", "¡que ya está aquí!", " ¡que ya ha entrado!", etc... se convierten en indicadores frecuentemente utilizados para señalar el inminente comienzo de la actividad académica en el aula.

Sin la llegada del profesor no se concibe la puesta en marcha de tal actividad. Por ello, es la hora de llegada de éste, y no de los alumnos, ni la establecida en el horario oficial, la hora real en que da comienzo el desarrollo de la clase.

Por supuesto que aquí no es posible generalizar, pues unos profesores son más puntuales que otros, pero parece ser que en nuestra Facultad no se respeta el horario oficial de forma tan estricta como se hace en centros vecinos.

En cuanto a las diferencias de puntualidad entre los distintos miembros del profesorado, algunos alumnos las ponen en relación con la categoría docente de cada uno. Así una alumna hacía el siguiente comentario respecto a la puntualidad de una profesora: "Tiene muchas responsabilidades y la entretienen en su camino hacia la clase".

No compartimos su opinión, sin embargo ilustra perfectamente cómo los miembros de la organización realizan constantemente interpretaciones con las

cuales intentan dar un significado a los acontecimientos que se viven en su seno.

Como las clases no comienzan hasta que no aparece el profesor, los alumnos tenían muchas veces que esperar períodos prolongados de tiempo, a veces de treinta minutos, por lo que terminaron adaptándose al "horario particular" de éste.

Recordamos una ocasión, en los primeros meses del curso, en que, ante la reiterada impuntualidad de un profesor, nuestro grupo-clase consideró la posibilidad de retrasar "formalmente" la hora de comienzo de la clase: "mucho pedir puntualidad -decíamos- y luego él siempre llega tarde; vamos a tener que cambiar el horario y venir todos a las nueve y media".

Esta acomodación del alumnado a la puntualidad del profesorado llega a hacerse en función de circunstancias concretas: días de la semana, tiempo atmosférico... Así sucedió que, en una mañana lluviosa, eran las nueve y media y aún no había hecho acto de presencia nuestro profesor. Recordando que este retraso ya se había producido anteriormente coincidiendo con las mismas condiciones climatológicas, los alumnos decidimos: "a partir de ahora, cada vez que llueva, vendremos todos medio hora más tarde".

Si bien nos parecía lógico retrasar el comienzo de las clases en función de la llegada del profesor, a nadie se le ocurre decir: "Como Fulanito -un alumno- llega siempre con veinte minutos de retraso, hagamos lo mismo y así no tendremos que esperarle".

Es ya una frase manida la que dice que es el alumno el protagonista de los procesos de enseñanza/aprendizaje, sin embargo parece que es más importante la presencia en el aula del profesor.

No se suspenden las clases cuando un grupo -numeroso- de alumnos no hace acto de presencia, pero sí cuando el profesor -uno solo- no acude. Se le suele dar un margen de tiempo (veinte o treinta minutos) y, si al cabo del mismo no aparece por las inmediaciones del aula, comienza el proceso de dispersión de los alumnos: unos van al bar, otros a la biblioteca, otros a casa... En algunos casos -clases o alumnos muy "responsables"- hay quien sube al edificio del Rectorado para informarse de si el profesor en cuestión está por allí o, por el contrario, nadie le ha visto.

En cualquier caso, lo que está claro es que se considera al profesor como elemento absolutamente imprescindible para el desarrollo de las clases. ¿Qué ocurre entonces?, ¿que los universitarios no somos capaces de aprender nada en nuestras aulas sin la presencia constante del profesor en ella?. Es obvio que las clases magistrales no son posibles sin la presencia del docente: ¿Cómo copiar apuntes si no hay quien los dicte?. Lo cierto es que también un alumno puede dictar (el profesor que no puede asistir un día podría entregar sus folios a un alumno y delegar en él sus funciones). Pero ¿cómo va a consentir un profesor que un alumno usurpe su papel?, o en cualquier caso ¿cómo va a atreverse un alumno a hacer tal cosa?.

Sólo cuando la metodología se basa en la participación del alumnado y la responsabilidad de dirigir las sesiones es nuestra, se hace posible el trabajo del grupo-clase sin la presencia del profesor. Nosotros lo hemos hecho en alguna ocasión y al menos un par de veces hemos comenzado las sesiones antes de que éste llegara. Al comentárselo a compañeros de otras facultades (o incluso de otros grupos dentro de nuestra sección) acostumbrados como están a los métodos tradicionales, nos miraban con cierta incredulidad, apenas podían concebir el desarrollo de una clase sin la presencia en ellas del profesor.

Antes de comenzar: charlar.

Hemos visto cómo los alumnos esperan pacientemente la llegada del profesor, siendo ésta la que inaugura el trabajo en el aula. ¿Qué ocurre pues en ese intervalo de tiempo que nos conceden los profesores con su tardanza?. Ocurre como es lógico, que los alumnos, bien en el aula, bien en sus proximidades, nos dedicamos a charlar (aunque también hay quienes optan por copiar apuntes atrasados, o por repasar cuando hay un examen en puertas).

Los temas fundamentales de conversación son los relacionados con la actividad académica: tareas, exámenes, profesorado (¿te has leído las fotocopias de Gimeno?, ¿cómo llevas la estadística?, "ese tío me cae gordo, ya no se acuerda de cuando era alumno"...).

Otro tipo de comentarios propios de estos momentos se refieren a la asistencia a clase del alumnado: "¿Vas a ir a clase?"; "voy a quitarme de en medio para que no me vea". Este aparentemente absurdo comentario sólo puede explicarse por el contexto evaluador que marca los comportamientos del alumno con relación al profesorado. Responde a un razonamiento del siguiente tipo: " Si el profesor te ve fuera del aula y a continuación nota tu ausencia en el

interior de la misma, pensará que tienes poco interés en la materia y ello puede condicionarle al evaluarte. Si, por el contrario, no te ve por los alrededores, puede pensar que la falta de asistencia se debe a una enfermedad o a otro motivo "importante", o tal vez ni siquiera caiga en la cuenta de tal ausencia.

Cuando el grupo de alumnos es poco numeroso, la conversación puede salirse de temas académicos, para penetrar en el ámbito de lo más personal (¿fuiste ayer al cine?, ¿qué tal el fin de semana?), aunque por supuesto las relaciones más personales siempre están presentes en los subgrupos de amigos dentro de los grupos numerosos.

Se rompe la interacción entre los alumnos.

Una alumna nos describía así el comienzo de sus clases:

"Esperamos fuera, conversando entre nosotros. Cuando alguien da la voz de alarma (¡que viene!), entramos en la clase y nos quedamos todavía hablando, unos de pie, otros sentados ya en su sitio. Cuando el profesor entra y da los buenos días dejamos definitivamente los corrillos y nos sentamos en nuestros sitios".

De esta manera, " ... *el comienzo progresivo de las clases podría marcar el momento en que las relaciones personales se cortan abriéndose un paréntesis de silencios* ". (Santos Guerra, 1980, p. 49).

Pero no se trata de una ruptura repentina de la interacción, sino de un proceso progresivo, a medida que los alumnos se acercan al lugar de trabajo. En la primera fase la interacción entre los alumnos es libre. Tras la primera señal (aviso de los alumnos), esas interacciones pasan a estar en parte condicionadas por la localización espacial de éstos en el aula. Tras la segunda señal (saludo del profesor al traspasar el umbral del aula) la interacción alumno-alumno se suspende por el momento para dar paso a la comunicación profesor-alumnos.

Otra forma de encuentro entre el profesor y el grupo clase nos fue descrita de la siguiente forma:

"Cuando llega el profesor echa un vistazo por los bancos y al localizar a algunos miembros del grupo, se acerca a hablar con ellos. Poco a poco se van uniendo otros alumnos y, cuando el número de estos es ya considerable, se emprende el camino hacia el aula".

Esto es más frecuente cuando el grupo de alumnos es poco numeroso y se establecen unas relaciones más personales entre profesor y alumnado. El caso extremo de este continuum.formalidad/informalidad en los encuentros se produce cuando los alumnos esperan en el bar hasta que el profesor aparece por el mismo y los "recoge" para dirigirse juntos al aula.

Vemos pues, que el comienzo de las clases supone una ruptura de las relaciones entre los alumnos, por un lado; y que por otro, el encuentro del grupo con el profesor puede hacerse de forma más rígida o aséptica, o bien en un clima de mayor informalidad y calidad humana de las relaciones profesor-alumnos (para lo cual no es indiferente el tamaño del grupo-clase).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

SANTOS GUERRA, M.A. (1980): " La cárcel de los sentimientos", en *Revista Española de Pedagogía*, Nº 148, Abril-Junio.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* . Ed. Paidós. Buenos Aires.

Gloria Díaz Claros
Catalina Rodríguez Guerrero
María del Mar Sánchez del Pozo Castaño

8. ANALISIS DE DOCUMENTOS.: EL REGLAMENTO DE REGIMEN INTERIOR DE UN CENTRO ESCOLAR

A lo largo de este libro, hemos ido hablando de diferentes temas, resaltando aspectos como: nuestra falta de comunicación y de postura crítica, el mantenimiento de la autoridad, la vuelta a los papeles clásicos profesor-alumno, la admiración ante comportamientos inesperados del profesor, ... y coincidíamos en que uno de los factores que contribuían a ello era nuestro largo tiempo de permanencia en un sistema educativo, en el cual nos habían dado pocas opciones para desarrollar muchas facetas de nuestra personalidad, de las cuales la vida diaria nos pide uso, y no estamos preparados para ello.

Una de las formas de investigar en el contexto organizativo de la escuela es el análisis de documentos. Un día, analizamos en clase un Reglamento de Régimen Interno de un colegio público de nuestra ciudad. Voy a exponer brevemente algunos puntos y conclusiones de dicho análisis.

En primer lugar, es preciso situarse en el contexto:

- Una barriada periférica de nivel socio-económico medio.
- La mayor parte de la población activa trabaja en hostelería y construcción.
- Cuenta con diecinueve unidades de E.G.B., y siete de preescolar.
- Un profesorado joven, alrededor de treinta años.

A continuación, para su análisis, nos centramos en varios apartados:

1. Autoría.

El Reglamento fue realizado en el año 1985, por el director y el equipo de profesores que existía en ese momento, y según declaraciones de algunos maestros, mantenían una línea de actuación más conservadora que la actual. Sin embargo, este documento no ha sido remodelado, quizá porque se considere que puede seguir siendo vigente, o porque su empleo real sea escaso, y no sea

un obstáculo para tener un régimen diferente en la práctica. De ahí que nos cuestionemos su utilidad para la vida del centro.

Como dato curioso, me gustaría indicar que este documento está destinado a todos los miembros de la comunidad educativa, y además, como su nombre indica, al visitar la escuela con el objeto de pedir un ejemplar, tuvimos que recurrir al director, pues de los profesores que había en ese momento en la secretaría, algunos no lo habían visto nunca, y otros no sabían dónde se encontraba. De un armario de dirección se sacó el único ejemplar que quedaba en el centro. Es de suponer que los alumnos y padres aún estarán menos informados en este tema.

2. Contenido.

Nos centramos en dos apartados:

a) Consejo de Disciplina.

Comienza dando una definición sobre él, en la cual se perfila como " ... órgano consultivo de estudio y observación ". Es preciso tener en cuenta que, según algunas declaraciones, este consejo nunca ha sido convocado desde que se definió, y que en la práctica no se sabe qué personas lo integran, puesto que no han sido nombrados ni profesores ni alumnos. Parece difícil que se hayan estudiado y observado muchas cosas, teniendo en cuenta además la ambigüedad que caracteriza a este Reglamento, como veremos más adelante.

La composición del Consejo de Disciplina debería ser:

- Director
- Jefe de estudios
- Dos profesores
- Dos alumnos
- El tutor del alumno en cuestión

Como podemos observar, los alumnos representan una minoría, con lo cual sus decisiones son sólo algo a tener en cuenta, y de no coincidir con las de los profesores, no van a tener posibilidad de seguir adelante, con lo cual la pretendida democratización de este Consejo es sólo una ilusión para los estudiantes, siendo, en último término sobre los que van a recaer las medidas que en él se adopten.

Por último, indicar que de la lectura de sus funciones así como por su misma denominación (Consejo de Disciplina), nos podría recordar otros Consejos de algunas instituciones, también destinados a juzgar y sancionar. Creo que en una comunidad educativa este tipo de órganos no debería tener cabida.

b) Reglamento de Disciplina.

Hay varias notas que lo caracterizan:

+ Contradicción y confusión:

Considera la disciplina y el orden como base de la convivencia y el trabajo escolar, (lo cual no sería negativo si ambos términos son entendidos como cualidades personales, no impuestas exteriormente, pero como veremos, en esta exposición, no es el caso), definiéndolos como "democráticos y respetuosos, y sin códigos de sanciones previo".

¿Puede una disciplina ser "democrática y respetuosa"? ¿Quiere decir, que todos los miembros de la comunidad van a imponer y recibir disciplina, con mucho respeto?.

Contestando a ambas cuestiones, nos parece que adjetivar a la disciplina impuesta de democrática y respetuosa cae dentro de lo incoherente, puesto que la autoridad, en las escuelas, es siempre ejercida en un sólo sentido, y dudo que el alumno vaya a ser el sancionador en algún caso.

En cuanto al respeto a la persona, en un sistema autoritario expresado a través de la disciplina y el orden, que estiman convenientes la minoría que ejerce el poder, tiene pocas posibilidades de desarrollarse.

Respecto a la ausencia de código de sanciones previo, de nuevo se muestra incongruente, pues, más adelante establece una jerarquización, un tanto arbitraria, sobre faltas y castigos, destinados exclusivamente a los alumnos.

¿Cómo va a mantener el orden y a corregir las faltas?. El primer método es " la comunicación". A continuación, si esto no da resultado, propone la "crítica colectiva".

Me gustaría haber tenido la oportunidad de aclarar con los autores de este documento, cuál es el significado de esta expresión. Pudiera entenderse que todos a la vez critican al alumno, o que, por turnos, toda la colectividad puede hacerle una crítica o cualquier cosa parecida, pero sea cual fuere el sentido dudo de la bondad del método.

Posteriormente se afirma que "debería elegirse como buen camino disciplinario la obligación de la autocorrección concreta y voluntariamente elegida, y de no producirse esta...".

Este punto refleja una contradicción total entre lo que significa autocorrección y el sentido que se le da, puesto que en primer lugar dice ser obligada, después voluntariamente elegida, y por último que si no la elige... se pasa a los últimos escalones de la pirámide disciplinaria, en los que intervienen jerárquicamente:

- Los Reglamentos de clase
- Normas del Claustro
- Consejo de Dirección

Justo en el párrafo siguiente al que expresa la idea anterior, pretende plantear una filosofía progresista, rechazando la coerción por parte del profesorado y la pasividad del alumno, proponiendo el respeto a la personalidad,... llegando a hablar de "ejercicio responsable de la libertad", "integración social" y "espíritu de convivencia".

Después del sistema disciplinario expuesto, plantea como objetivo la consecución de "que el alumno sea protagonista y autor de su propio sistema de convivencia", es decir, se opone una idea de autonomía de los alumnos, mediante la realización de un reglamento de clase, que sancionaría las faltas leves, y que nunca llegó a realizarse, frente a una concepción, llevada a la práctica, asentada sobre la heteronomía rígida.

Por último, y después de plantear el objetivo del punto anterior, pasa a detallar los documentos en los cuales se recogen las normas disciplinarias, su catalogación según la gravedad, y las sanciones oportunas.

Estas faltas serán anotadas en el expediente del alumno "sin que suponga predisposición en contra o prejuiciosa hacia ningún niño". Nos gustaría saber ¿para qué son apuntados entonces, los errores de una persona?, o ¿por qué no se inscriben también los actos positivos?.

Las contestaciones a estas preguntas es mejor dejarlas a la imaginación de cada lector.

+ Ambigüedad:

Para establecer cuáles son las conductas erróneas, y su gravedad, parte de una división de comportamientos en aceptados y rechazados, cuyo objetivo es su interiorización y concienciación.

En mi opinión, partir de una visión del mundo separado en bueno o malo, según el arbitrio de unas personas, representa una concepción poco abierta y realista, pues cada hecho es complejo y dependiente de múltiples variables.

Pero dado que establece esta clasificación de actuaciones, en orden a su gravedad, con sus correspondientes sanciones, sería mejor definir muy explícitamente cuáles son esos actos. En el Reglamento cita algunos ejemplos de forma poco concreta, con lo cual su interpretación queda al juicio de cada individuo.

En la práctica, como indiqué anteriormente, nunca se recurre al Reglamento. Esto podría deberse, entre otros motivos, a que la línea actual de ese centro es diferente o que es más fácil para el profesor obrar en cada momento por cuenta propia, que remitirse a una lista de errores de difícil interpretación.

+ Jerarquización:

Las personas, dentro del colegio, se dividen en sancionadores y sancionados, manteniéndose en todo momento esa estructura.

En el caso de faltas leves, son los alumnos, ateniéndose al supuesto Reglamento de clase, junto con el tutor los que establecen las medidas. Pero, en el momento que el hecho reviste más gravedad, los compañeros son relegados a segundo plano, y entra en funcionamiento el Claustro. Por último, si es de máxima importancia o reiterada, actúa el Consejo de Dirección.

Como se puede observar es una escalera, donde el peldaño inferior lo ocupa el alumno, con escasa participación en la toma de decisiones, y en general en todo lo que se considera "importante" para el buen funcionamiento del centro.

Quizá haya otros colegios con ambientes diferente, pero el que hemos analizado aquí podría ser un ejemplo del funcionamiento de un centro cualquiera.

Por tanto se puede sacar en conclusión que hay una lenta evolución hacia otra forma de relacionarse de más igualdad, donde el alumno, de cualquier tramo del Sistema Educativo, sea respetado en todas sus posibilidades como persona, y no llegue a adulto con una serie de valores aprendidos teóricamente pero sin haber tenido oportunidad de practicarlos.

María José García Marqués

9. ¿FUE AQUELLO UNA OSADIA?

El otro día me comentaba una compañera de tercer curso de Pedagogía que había cometido una "osadía" en la clase. El profesor estaba dictando apuntes sobre las ideas pedagógicas de Luis Vives y explicaba que este pedagogo luchaba por desterrar la desidia y el aburrimiento de las clases. Mi amiga hizo entonces una mueca al profesor y éste le preguntó que si ocurría algo, a lo que ella, ni corta ni perezosa - según su expresión- contestó: "¡Que tenemos desidia y aburrimiento!"

Mientras ella relataba el hecho, estaban presentes dos compañeras del grupo-clase, que coincidían conmigo -y así se lo dijimos a la "valiente" compañera- en que el comentario hecho al profesor nos resultaba de lo más natural y que nos chocaba que le diera tanta importancia al asunto.

Pero resulta que en aquella conversación también estaba presente una quinta persona, alumna del Conservatorio de Música, que tuvo una reacción totalmente contraria a la nuestra: ¿Eso le dijiste al profesor?, preguntó con gran sorpresa.

Esta pequeña anécdota me hizo reflexionar sobre la influencia que un determinado contexto organizativo escolar puede tener en las ideas que los alumnos se forman sobre:

+ lo que puede ser o no correcto en las relaciones entre alumnos y profesores;

+ lo que se puede o no se puede decir en un momento determinado;

+ lo que puede ser considerado una insolencia o una simple exposición de una opinión personal, etc.

Estaba claro que no todas pensábamos lo mismo respecto a estos temas, ¿Por qué estas discrepancias? ¿Qué ocurre en nuestras clases -4º curso de CCEE, mañana- que no ocurre en las demás y que nos hace ver de forma diferente la conveniencia o no de un determinado comentario hecho por un alumno en clase y dirigido directamente al profesor?

Creo que hay dos circunstancias que aquí intervienen de forma decisiva:

a) El poder del profesor ante los alumnos y el grado de participación de éstos en la clase.

El tema de nuestra participación como alumnos en la organización de nuestras propias clases varía en función del profesorado, y no, lamentablemente de nuestras preferencias. Nosotros seguimos anclados en una actitud pasiva, a la espera de lo que nos propongan o impongan los profesores. Unos presentan un temario y una forma de evaluación "innegociable" y otros nos piden participar en la decisión de los distintos aspectos curriculares. "*El profesor es tan poderoso que hasta puede renunciar al ejercicio del poder*" (Santos Guerra, 1989, p. 41). Y gracias a esta "concesión" que se nos hace nos vamos poco a poco despojando del papel de subordinación, pasividad y aceptación que tan bien hemos aprendido a nuestro paso por el sistema educativo.

Ahora, nos estamos dando cuenta de que tenemos derecho a decidir cómo queremos que se desarrollen nuestras clases y vemos como algo "natural" opinar sobre aspectos metodológicos. Pero es que además, la metodología no tiene un carácter meramente instrumental, sino que fija los papeles que se desempeñan en los procesos de enseñanza, favorece o dificulta el establecimiento de relaciones (Santos Guerra, 1989). Por eso al desarrollar nuestras clases de forma más participativa, al cobrar importancia en ellas la expresión y discusión, estamos aprendiendo que los alumnos también tenemos cosas que decir, que no somos meros oyentes y que el profesor no es el único que puede enseñar.

b) El tamaño del grupo-clase, es decir, la ratio profesor/alumnos.

Cuando los grupos de alumnos son muy numerosos, por motivos prácticos - sin entrar en cuestiones de metodología ni de los presupuestos ideológicos subyacentes- es poco probable que los alumnos puedan hablar mucho tiempo en clase o que establezcan relaciones personales con el profesorado. El hecho de que nuestro curso sea poco numeroso facilita la participación y el diálogo con el profesorado así como el establecimiento de una relación más de tú a tú entre profesor y alumno. En este contexto de relaciones más personales no resulta tan violento decirle al profesor que nos aburre su clase, como sucedería en una clase numerosa en la que predomina el método magistral y la impersonalidad de las relaciones profesor-alumno.

Estos aspectos organizativos de nuestras clases no son muy comunes en nuestra universidad. ¿Qué ocurre entonces en las demás clases para que un comentario como el referido más arriba pueda ser contemplado por los alumnos como poco menos que un acto de heroicidad? Seguramente nosotros mismos lo hubiéramos considerado de la misma manera hace solamente un año, cuando formábamos parte de un grupo numeroso, teníamos poca relación extra-académica con el profesorado y prácticamente nula participación en decisiones sobre contenido, metodología, etc, de nuestras clases. Hay diversos factores que están incidiendo en esa actitud del alumnado (en sus ideas sobre cómo y sobre qué dirigirse a un profesor, y también sobre la conducta y relaciones reales que se establecen).

Tenemos, por un lado, el peso de la presión ambiental que marca los comportamientos, en especial el carácter evaluador del contexto de la clase. Cuando un alumno ha de ser calificado por el profesor, no es libre de exponerle sinceramente su opinión respecto al desarrollo de sus clases. ¿Qué estudiante no ha visto condicionada alguna vez su conducta en el aula -e incluso fuera de ella- por miedo a que el profesor le coja manía y ello repercuta negativamente en sus calificaciones? Es claro que el intercambio de actuaciones por calificaciones no sólo se refiere a las tareas académicas (Modelo Ecológico de Doyle) sino al comportamiento general del alumno para con el profesor.

"No puede olvidarse nunca este carácter intencional y evaluador del contexto escolar, pues define radicalmente el ámbito de significación de los acontecimientos para el profesor y en particular para los alumnos" (Pérez Gómez, 1983) pag. 130.

Por otro lado, es necesario considerar la incidencia de las experiencias negativas en la vida escolar del alumno. Aquel estudiante que fue sancionado por emitir un juicio que fue interpretado por su profesor como una insolencia, probablemente se lo piense detenidamente antes de volver a expresar opiniones de ese tipo.

Tampoco podemos olvidar el peso de las rutinas en el trabajo escolar. Hemos llenado tantos y tantos folios con las palabras que salen de la boca del profesor, que se nubla nuestra capacidad de análisis respecto a las formas de enseñanza con las que nos encontramos y que sufrimos en nuestras carnes. Extraña por ello un comentario que ataca una forma de dar clase tan establecida y difundida. Y, también por este motivo, causa sorpresa la preocupación manifiesta de un alumno por la falta de amenidad de tal tipo de clases. Hemos pasado tantas horas de aburrimiento y tedio en la institución escolar que casi

hemos llegado a creer que tales actitudes y sentimientos son inherentes al proceso de aprendizaje. Ni siquiera nos planteamos que existe la posibilidad de aprender de una forma más agradable. Incluso llegamos a creer que es la enseñanza -jese tipo de enseñanza!- la principal responsable de nuestro aprendizaje.

Por último, habría que hacer referencia al juego de papeles que tiene lugar dentro de nuestra organización. El profesor es el que sabe y el que manda; el alumno, por el contrario, es quien aprende, y también quien obedece. Por eso, el primero habla, y los segundos escriben lo que él dice; uno decide lo que debe aprenderse, cómo va a enseñar y cómo va a evaluar, y los alumnos, en su papel de subordinación, acatan, sumisamente o entre protestas, tales decisiones.

Interpretado desde el contexto de la dinámica concreta de nuestras clases, puede que el comentario de mi amiga no tuviera nada de heroico. Pero si tenemos en cuenta circunstancias como las que acabo de describir, que marcan profundamente las interpretaciones y actuaciones de los alumnos en el seno de la organización escolar, llegamos a la conclusión de que, verdaderamente, aquello fue una "osadía".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): "*Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje*", en Cadenas y Sueños: El Contexto Organizativo de la Escuela. EAC. Universidad de Málaga.

PEREZ GOMEZ, A. (1983): "*Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A : La enseñanza : su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

María del Mar Sánchez del Pozo Castaño

10. ALINEADOS Y DESCONCERTADOS

La mayor parte de artículos, revistas y libros de carácter pedagógico, han destacado los principales papeles del profesor en la acción educativa, valorando cuestiones y reflexiones como la formación del profesorado, la tipología del maestro, el pensamiento de los profesores y relegando a un segundo plano todo lo relativo a los alumnos. Aunque, evidentemente, siendo conscientes de la dualidad profesor-alumno y considerando teóricamente a ambos piezas claves de la interrelación que se produce en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, haré hincapié en todo lo referente al alumno, ya que va a ser él sobre quien recaiga la acción, es decir, el protagonista y el que va a extraer las posibles conclusiones que surjan de la experiencia que se expone a continuación.

En la actualidad, sigue vigente el esquema o metodología tradicional, en la cual, el profesor llega a clase, se sitúa delante de sus alumnos, y explica los contenidos según los medios de los que dispone. Esta acción se ha llevado a cabo durante mucho tiempo, sin la reflexión necesaria por parte del alumno del porqué de dicho sistema. Y es aquí donde ha surgido mi interés y emergido mi planteamiento, consistente en la experiencia

Nuestro profesor de Organización Escolar entró en el aula el segundo día de clase, para impartir su lección, observando entonces que sus alumnos (en este caso, nosotros) estábamos sentados de forma alineada, fundamentalmente debido a la previa distribución en el espacio de las sillas. Por otro lado, no sé si a aquello podría llamársele aula, porque en ella se encontraba todo tipo de materiales desechados por otras clases, y además inservibles.

Había persianas rotas, sillas amontonadas, mesas ...; más bien parecía un "cajón de sastre". Por lo tanto, no existe una línea uniforme en cuanto a la distribución en el espacio, es decir, el aula no mantiene una norma o estructura espacial como sucede normalmente en otras.

Eramos un grupo de nueve a once alumnos, que estábamos hablando unos con otros, cuando empezamos a dejar las conversaciones paulatinamente ante la comparecencia del profesor en el aula. Una vez dentro, se sentó también de forma alineada y al lado de una compañera situada en un extremo de la hilera. Permaneció conversando con ella durante unos minutos, al tiempo que

preparaba los folios correspondientes al tema a exponer en aquel día, pero sin dejar de observar en ningún instante el ambiente que se estaba viviendo a su alrededor.

Acabada la conversación, comenzó la clase proponiendo una serie de cuestiones para que hiciéramos posteriormente su reflexión. Ello produjo un murmullo de extrañeza y asombro por parte de los asistentes, no por las preguntas sino por lo inusual de la localización del profesor. Lo más normal hubiese sido que el profesor se hubiese situado delante de nosotros, o bien que nos hubiésemos situado todos en círculo.

Transcurridos unos minutos, el profesor dejó de dar clase al ver lo extraño que resultaba para nosotros (y para él mismo, obviamente) su presencia en aquel lugar. Comentamos las consecuencias que había acarreado dicha forma de actuar y sus posibles problemas.

La idiosincracia del profesor y su actuación nos llamó muchísimo la atención, ya que fue un hecho inédito y poco usual en la práctica docente.

Obviamente, una vez finalizado este hecho, y después de haber meditado sobre el mismo, han surgido una serie de preguntas: Si sabíamos que era un hecho inusual, ¿por qué no tomamos los alumnos cartas en el asunto?, ¿por qué no fuimos capaces de colocarnos alrededor del profesor o de otra forma más racional que aquella en la que nos encontrábamos?, ¿qué relación tienen los espacios con la distribución de poder?, ¿qué significados hay que atribuir a la geografía ocupacional del aula?, ¿cuál es la sintaxis del espacio escolar? Todas estas preguntas se resumen en una más general: ¿Qué piensa un alumno ante este hecho y otros de parecida índole?.

Estas preguntas nos llevan a algunas reflexiones sobre la importancia del espacio en el aula ya que posibilita al alumno distintas formas de relacionarse y de aprender. Además, transforma su experiencia y permite mejorar sus habilidades.

Asimismo, una distribución espacial creada para un adecuado aprendizaje, proporcionará en el alumno una serie de estímulos e interacciones útiles para su dinámica de clase. Es decir, asumirá la clase como un lugar propiamente suyo, donde sus apreciaciones y decisiones serán valoradas positivamente.

La organización espacial como principal objetivo para su mejora, busca la posibilidad de una comunicación más variada y rica entre los miembros de un grupo humano. Además, la organización espacial debe facilitar las actividades de clase y responder a las necesidades e intereses de quienes viven en ella, siendo por tanto, un indicador de los fenómenos sociales que se dan en el

Por último, por lo que respecta a la organización espacial, diré que de ella surge el criterio por el cual el profesor sigue unas pautas determinadas unidas a una estructuración del espacio. Es decir, el profesor se encuentra previamente con unas instalaciones ya existentes y donde la distribución espacial está ya realizada de antemano, teniendo incluso el alumno delimitada su zona. El alumno asume este hecho con total desconocimiento y sin hacer nada por solventarlo.

Pienso que existen numerosos interrogantes que se unen a las respuestas que se van encontrando en la investigación educativa. Es un buen ejercicio preguntarse constantemente sobre la realidad: ¿Hasta qué punto la proximidad de la pizarra, la movilidad de alumnos y profesor, las dimensiones del aula, la visibilidad, la proximidad del profesor,... tienen significados especiales en el aprendizaje y en la comunicación?, ¿son todos ellos temas a tratar?, ¿se considera la distribución espacial como un factor decisivo para la comunicación en el aula?, ¿qué soluciones se plantearían para comprender y solventar los problemas del espacio escolar?... Y así indefinidamente.

Animamos al lector a reflexionar sobre estos temas y a llegar a sus propias respuestas. Pero, sobre todo, a seguir haciéndose luego nuevas preguntas.

Rafael Berdún Cabello

11. HE APRENDIDO...

Cuando comienza el curso, y a medida que los profesores dan cuenta a los alumnos del temario, la metodología, la evaluación y otros aspectos, los estudiantes nos forjamos una idea más o menos precisa acerca de los acontecimientos que se van a suceder a lo largo del curso escolar. Y esto es así porque en muchísimos casos ocurre que el alumno no toma la iniciativa, sino que se sitúa, tan sólo, a la expectativa. Francamente, es preciso reconocer que el curriculum explícito, aquel que oficialmente figura como válido, no nos llega con toda la transparencia con que fue programado. Es más, existen ciertos elementos que se infiltran en la dinámica de las clases y que no sabemos de dónde proceden.

Convendría, por tanto, hacer una breve distinción entre lo que es curriculum explícito y lo que es curriculum oculto, porque lo que aprendemos los alumnos tiene que ver tanto con uno como con otro. Por una parte, el curriculum explícito trata de proporcionar conocimientos generales acerca de las materias de estudio. Por otra, hay que tener en cuenta lo que opina Dreeben acerca del curriculum oculto :

"Pero ¿qué se entiende por curriculum oculto? Dado que el escenario del curriculum es la escuela, en ella se dan aspectos que a veces no están planificados, que escapan a todo proyecto explícito, y sin embargo se dan como si ya fueran programados de antemano. Estos aspectos no sólo son importantes, sino que constituyen la base de un rendimiento eficaz" (DREEBEN, 1968, en MARTÍNEZ SANTOS, 1987, p.33).

Por su parte, Jackson entiende el curriculum oculto como:

"... las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela, y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores" (APPLE, 1986, p.113).

Lo que aprendemos o no aprendemos en la Universidad, tanto alumnos como profesores, viene mediatizado por el carácter oficial de lo programado, pero ello no resulta menos relevante que las influencias de los elementos extraños que ya mencionábamos. En ocasiones cabría afirmar que son más importantes las enseñanzas encubiertas que transmite el curriculum oculto que el conjunto de conocimientos que legitima el curriculum explícito.

En una de las primeras sesiones del curso, uno de los profesores nos propuso construir el programa de la asignatura todos juntos, sin ceñirnos al que ya estaba planificado. ¿Cuál fue nuestra respuesta? Para la sesión siguiente los alumnos

habíamos confeccionado una lista de interrogantes extraídos de la bibliografía a la que podíamos acceder desde la biblioteca.

Interrogantes del estilo de ¿qué es la Organización Escolar?, ¿qué elementos la constituyen?, ¿cómo se organizan las actividades en el centro escolar?, y otros tantos, se diferenciaban de los que nos sugería el profesor al incidir sobre todo en una reflexión crítica de la realidad: ¿por qué estudiamos Organización Escolar?, ¿quién lo dice?, ¿cómo se relacionan las personas dentro de las organizaciones?, ¿cuál es el lenguaje del espacio?, y un largo etcétera. Sin quererlo, los alumnos nos ajustábamos al mismo modo de pensar de siempre, validado a través de la experiencia de años, para legitimar una vez más el currículum explícito, sin paramos a pensar en que nos quedaba por explorar lo más importante: la realidad que nos circundaba. Al respecto, Apple comenta:

"El currículum oculto de la escuela(...) postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad" (APPLE, 1986, p.117).

Efectivamente, si nos dimos cuenta de que reproducíamos los modelos de autoridad implícitos en el sistema educativo fue gracias a la intervención del profesor, porque de no haberlo hecho quizás seguiríamos pensando que los contenidos dependían de la bibliografía existente, cuando no debe ser así. Por otra parte, el poder y el conocimiento seguían vinculados a la figura del profesor, como lo demuestra el hecho de que aceptásemos su iniciativa, independientemente de que ésta nos pareciese coherente y sugestiva.

Ahora bien, ¿podemos afirmar que el currículum explícito es aséptico? No hay que olvidar que las normas sociales nos vienen dadas como si hubieran sido consensuadas desde el principio. En realidad, si el pretendido carácter neutro de estas normas no es tal, sino que en nuestras propias clases de Organización Escolar, cuando asumimos unos determinados papeles que no hemos elegido, cuando nos sometemos a la voluntad del profesor sin cuestionarla, cuando se nos invita a participar en la vida del aula y aún somos reticentes a ello, reflejamos inconscientemente una aceptación natural de las normas sociales, en tanto en cuanto vienen siendo legitimadas desde la institución escolar de manera latente.

Efectivamente, los alumnos venimos reproduciendo de forma continuada aquellos esquemas que hemos aprendido inconscientemente, que encierran un matiz ideológico y que nos determinan a la hora de actuar. El primer día de clase, con

mayor o menor asombro, nos comportamos como se esperaba de nosotros. ¿Se trataba tan sólo de copiar apuntes? Evidentemente, no;

"...las escuelas públicas (...) facilitan la socialización política de la mayoría de los jóvenes, y tienden a equiparles con las herramientas necesarias para los papeles particulares que se espera jueguen en una sociedad dada" (APPLE, 1986, p. 115).

De nuevo pesa sobre nuestras espaldas esa asunción oculta de papeles que ya mencionábamos en las páginas precedentes. Aun sin definirse como tal, la reproducción de papeles nos convertirá en ciudadanos de uno u otro signo, clase social o características peculiares. Althusser afirma que de la escuela salen personas "con disposiciones, valores e ideologías 'apropiadas', enseñadas a través de un programa no explícito...." (APPLE, 1987, p.105).

Precisamente por ello los centros educativos deben considerar muy bien qué tipo de influencias piensan ejercer en los alumnos. También la Universidad ha de tomar nota en este sentido pues, aunque no garantiza la competencia profesional, sí puede condicionar las concepciones de los alumnos en torno a sus futuras tareas. No en vano se ha afirmado que los modos de enseñar son los modos de aprender y que los modos de aprender son los modos de pensar.

Cabría preguntarse: ¿cuál es nuestro currículum oculto, el que podemos observar en nuestras clases de Organización Escolar? Hacia la mitad del curso 1989/90 dedicamos una sesión de la asignatura a revisar la marcha del mismo, y pudimos comprobar cómo el currículum oculto se iba haciendo explícito a medida que se caía en la cuenta de los procesos que allí se estaban dando. Por una parte, hay quien señalaba que el hecho de exponer las propias opiniones en clase contribuía a ir perdiendo ese miedo al ridículo que tantas veces sentimos, sobre todo si hay que expresarse delante del profesor. Por otra parte, una alumna señaló estar aprendiendo "a hablar en clase", esto es, a decir en voz alta lo que piensa, a hacer uso de la palabra. Ciertamente, los alumnos sabemos muchas cosas, y si no las manifestamos quizá sea por miedo a fallar, además de seguir siendo sumisos en las clases como en otras tantas ocasiones lo hemos sido.

Asimismo, otros reconocen estar aprendiendo "a valorar la opiniones de la gente", ya que "es necesario salir de nosotros mismos para atender al trabajo y al esfuerzo de nuestros profesores y compañeros". Durante mucho tiempo nos hemos centrado tan sólo en la labor del profesor, focalizando nuestro trabajo en virtud de sus expectativas, pero esto ya no nos basta. Tampoco son suficientes todas las páginas escritas en las publicaciones.

Por otra parte, en aquella sesión caímos en la cuenta de que también estábamos aprendiendo otros modos de dar clase diferentes de los tradicionales: "con participación de los alumnos, donde el profesor es un guía..., todo un estilo docente".

A proposito de ello es lógico pensar que el sentido de autoridad que ahora poseemos los alumnos del grupo-clase mencionado sea diferente del que siempre hemos observado. Nadie nos dijo que debíamos ir cambiando nuestro modo de pensar acerca de la **autoridad** de los profesores, pero desde el principio del curso encontramos que en casi todas las ocasiones se nos ofrecía la posibilidad de organizar el curso a nuestro modo, de tomar decisiones que partieran del grupo de alumnos.

Otra alumna señalaba que se había dado cuenta de que el profesor no era quien tenía la última palabra en la asignatura. Más bien su papel era el de facilitador, mientras que al alumno le correspondía cribar las opiniones del profesor y forjarse así la suya propia. Para que los alumnos no viviésemos nuestro papel con sumisión, "*habría que cambiar radicalmente la percepción de los estudiantes acerca de quienes pueden pensarse que tienen el 'conocimiento experto'*" (APPLE, 1986, p.136). No obstante, lo que predomina en nuestro sistema educativo es algo muy distinto: los modelos de interacción social a los que el alumno se ve sometido en la escuela le preparan para la aceptación crítica de los modelos de autoridad vigentes en la sociedad que habrá de acogerle.

La experiencia de este curso también nos está siendo útil para observar los mecanismos institucionales que siempre han regido nuestras aulas de universitarios. En este sentido, se tiende a ver la evaluación más como un mecanismo de control sobre los alumnos, que les mantiene a merced de las exigencias del profesor, que como un instrumento orientador del aprendizaje de los alumnos y de los profesores; asimismo, carecemos de una evaluación institucional que favorezca una puesta al día periódica de las actividades de nuestra Universidad.

Precisamente con el propósito de ir olvidando el carácter de sometimiento que se ha querido conferir al termino evaluación, este curso acordamos que la evaluación de los alumnos en todas las asignaturas sería, en mayor o menor medida, negociada por cada alumno con el correspondiente profesor. Esta desición ha contribuido de una manera relevante a obtener de los alumnos una mayor implicación en las determinaciones que se habían de tomar en el transcurso de las clases, en la participación conjunta en las distintas dinámicas y en el surgimiento y defensa de iniciativas por parte de los alumnos.

Conseguir que la evaluación del curso sea negociada entre el profesor y el alumno ha constituido para nosotros un paso importante y, al mismo tiempo, lógico, ya que nadie mejor que el alumno conoce su trabajo, su dedicación o su interés por las asignaturas. No obstante los alumnos queremos ir más allá todavía. Tenemos previsto realizar al final del curso una evaluación de los profesores que nos han dado clase, con objeto de poder proporcionarles también a ellos una orientación que pueda serles de utilidad en la revisión periódica de su labor.

El curriculum oculto recoge normas que quedan implícitas, como consecuencia de la socialización primaria y secundaria pero, además, y esta es una de sus ventajas

"...el curriculum oculto obliga a los estudiantes a experimentar ciertos encuentros con las reglas básicas..." (APPLE, 1986, pág. 129).

Estos encuentros se realizan por medio del conflicto y la controversia personal. En efecto, lejos de ser negativo, el conflicto nos ha permitido iniciar un proceso de reflexión sobre nuestra propia experiencia en las instituciones docentes. Por ello, en nuestras clases han empezado a cambiar el concepto de la autoridad del profesor que antes poseíamos, así como el desempeño de los papeles correspondientes; además, se han intensificado las relaciones personales profesor-alumno y alumnos-alumnos de tal modo que las clases han ido tomando un cariz más distendido a medida que avanzaba el curso. Sin analizar los procesos que se dan en el aula difícilmente hubieramos salido de la rutina en las clases. Caer en la cuenta de la existencia del curriculum oculto y de su relevancia permite, por un lado, dejar atrás los aspectos poco favorecedores de la dinámica de la clase y, por otro, fomentar la iniciativa de los alumnos en orden a diseñar sus propios currícula.

A la hora de planificar el curso, para llegar a un consenso acerca de los aspectos mencionados al principio (temario, metodología, evaluación), tuvimos que exponer y defender las distintas posturas. Desde este momento ya estaba presente el conflicto, permitiendo cuestionar las concepciones previas de cada alumno, modificando nuestras expectativas sobre el curso y, en definitiva, rompiendo moldes de enseñanza rígidos. Lo que ahora aprendemos y las posibilidades de seguir haciéndolo en el futuro descansan en gran medida, bajo mi punto de vista, en estas primeras sesiones en las que nos daba la impresión de estar perdiendo el tiempo o, como alguien señaló, de estar en clase "de desorganización escolar más que de organización escolar".

En muchas ocasiones, el curriculum explícito ha desestimado sistemáticamente el cambio, el conflicto, coartando así las posibilidades de los alumnos para incidir de alguna manera en el desarrollo de la actividad en el aula. Precisamente en aquella sesión de la asignatura dedicada a evaluar el proceso, los alumnos manifestaron: "Aprendemos a analizar críticamente lo que leemos y lo que hacemos". Se trata de aprender de un modo distinto al institucionalizado, implicándose en la tarea. Un aprendizaje basado en la dialéctica del cambio social puede contribuir a preparar a los estudiantes, proporcionándoles los instrumentos políticos y conceptuales necesarios para enfrentarse a la complejidad del mundo real.

Para entender en qué mundo vivimos es necesario optar por una enseñanza abierta, que permita transvases de unos campos a otros. Decían los alumnos en la sesión mencionada que no se trata de proporcionar mucha información indiscriminada sino criterios para abordar los temas, lo que permite pensar libremente acerca de éstos contando, al mismo tiempo, con una base teórica lo más seria posible.

Asímismo se explicitó parte del curriculum oculto cuando los alumnos afirmaron que "se aprenden menos datos, pero se aprenden otras cosas: actitudes del profesor, toma de responsabilidades, expresión, trabajo en grupo...". Implícitamente se manifiesta con ello que tiene tanta importancia el curriculum explícito como el curriculum oculto y que es preciso conjugarlos a la hora de aprender. En realidad, los alumnos decían recordar "más la forma de organización de la experiencia que los datos teóricos". Dreeben afirma que

"el curriculum oculto probablemente sea, en muchos aspectos, más efectivo que el curriculum manifiesto. Las lecciones que enseña son recordadas durante mucho tiempo, porque es profundo e inconsciente" (MARTINEZ SANTOS, 1987, pág.12).

A modo de conclusión, diremos que muchas cosas de las que aprendemos no quedan explicitadas ni en los programas, ni en los objetivos del curso, ni siquiera verbalmente. Pero hemos de reconocer que son las que más nos influyen. Si procuramos poner de manifiesto en nuestras clases, además del curriculum explícito estos aspectos latentes de un modo paulatino y consciente, quizás podamos afirmar cada uno al final de la experiencia: "He aprendido...".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Ed. Akal Universitaria. Madrid.

APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

MARTINEZ SANTOS, S. (1987): *El curriculum explícito y el curriculum oculto en los libros de texto*. Gráficas Pontón. Guadalajara.

María Dolores Pérez Rosales

12. LOS PROCESOS DE PARTICIPACION EN EL AULA.

Con este artículo pretendemos realizar nuestra aportación -sólo un granito de arena dentro de la abundante bibliografía de que disponemos- al tema de la participación en el aula.

En una de las primeras sesiones del curso, dedicada a decidir entre todos la metodología que emplearíamos y los criterios de evaluación a los que habíamos de atenernos en la asignatura de Organización Escolar, el profesor sugirió que indagáramos sobre las causas de la participación/no participación en las clases.

Así, se repartieron folios en blanco entre los miembros del grupo, incluido el profesor, y todos procedimos a reflejar por escrito las circunstancias que nos habían conducido a participar o a no participar en aquella sesión.

Una buena parte de las razones aducidas justificando la falta de participación en aquella sesión eran de índole personal: apatía, cansancio, pocas ganas de hablar, dolor de muelas, timidez, inseguridad, reticencias a la hora de hablar en clase, etc.

Otro tipo de razones hacía referencia al clima de la clase: contagio de la apatía de la gente y resistencia a ser uno mismo el que "rompa el hielo", dejarse arrastrar por la pasividad y la rutina.

Por otra parte, encontramos gran número de razones relacionadas con el tema del discurso, tales como: estar de acuerdo con lo que ya se había dicho y no tener nada que añadir, falta de ideas claras sobre el mismo, confusión y aturdimiento ante la novedad, etc.

Únicamente el profesor y un alumno explicaron por qué sí habían participado, coincidiendo ambos en que tenían cosas que decir y compartir con el grupo. El resto de las razones que justifican la participación sólo fueron aducidas por el profesor: impaciencia por avanzar, interés por el tema, haber preparado cosas, gusto por plantear cuestiones que rompan la dinámica tradicional, porque otros no participan...

Es de destacar cómo una misma razón lleva a distintos individuos a justificar posturas totalmente contrarias. Así, lo dilatado del proceso de organización de la asignatura lleva a uno a impacientarse por avanzar (le mueve a participar), mientras que a una alumna le produce aburrimiento (le mueve a permanecer pasiva).

El hecho de que la mayoría se muestre reticente a intervenir mueve a unos a sumarse a tal apatía, mientras que a otros les impele a tomar la palabra para dinamizar el proceso.

Cinco meses después de aquel primer sondeo, hemos realizado una segunda exploración entrevistando a los miembros del grupo-clase con más amplitud respecto a las siguientes cuestiones:

- ¿qué entiendes por participar en el aula?
- ¿cómo ves el nivel de participación del grupo en la asignatura de Organización Escolar?
- ¿qué factores crees que impiden una mayor participación (a tí personalmente y al grupo en general)?
- ¿expresas todas tus opiniones acerca del tema o tienes alguna reticencia a la hora de plantearlas?, ¿cuáles?
- ¿cómo crees que influye la actitud del profesor en clase a efectos participativos de los alumnos?

Con respecto a la forma de entender la participación, hemos de decir que la mayoría de las veces con este término se quiere hacer referencia a la intervención en los debates y conversaciones con los que desarrollamos los temas de estudio. Además, se entiende por participación la implicación directa en la toma de decisiones con respecto a contenidos, procesos, criterios de evaluación, etc. Por otro lado, el profesor también entiende que participar es comprometerse en el desarrollo de la experiencia, que la gente crea que si participa ésta funciona. En este sentido también entendemos por participación la asistencia a clase y la escucha activa, independientemente del uso de la palabra.

Del nivel de participación cabe afirmar que, en general, la implicación en la toma de decisiones alcanza un nivel bastante satisfactorio, en el sentido de que los alumnos tomamos con más frecuencia cada vez iniciativas de diferente índole y relevancia: desde cambiar las sesiones de clase de un día para otro, hasta acordar que dedicaríamos éstas a otros propósitos distintos de los programados en un primer momento. Por otro lado, la asistencia a las clases es mayoritaria, con excepción de un período en el que a parte de los alumnos les coincidía la hora de las sesiones con las prácticas de otra asignatura y no podían asistir a las clases. Con respecto a la

participación en los debates, un grupo de personas hace uso de la palabra con más frecuencia que otros, debido a las características personales de cada uno.

a) Obstáculos para la participación en el aula

* La falta de motivación

Es uno de los factores aducidos por los alumnos para explicar su falta de participación en el aula. Una opinión que suscriben algunos es la de que muchos temas de la asignatura suscitan poco interés por el hecho de que no fuimos nosotros quienes decidimos elegirlos sino que fue una iniciativa del profesor.

Por otro lado, están las razones de índole personal: estado de ánimo, preocupaciones ajenas a la clase...

Por nuestra parte, consideramos que tal falta de motivación puede ser consecuencia de las peculiares circunstancias que impulsan a los alumnos a realizar estos estudios (no perder el tiempo hasta el momento en que se encuentre un puesto de trabajo).

* El desconocimiento de la materia

La gran mayoría de los alumnos opina que la falta de claridad en los propios planteamientos respecto a los temas que se tratan en clase es un obstáculo para su participación en los debates. Algunos piensan que a veces el documento elegido por el grupo responsable del tema no resulta demasiado significativo. Otras veces, simplemente no se ha realizado la lectura de dicho documento con anterioridad a la sesión.

Ahora bien, el hecho de que el documento no sea significativo es un riesgo que los alumnos corremos, al decidir las lecturas a realizar. No obstante, este tipo de iniciativa aumenta nuestra capacidad crítica y nuestro conocimiento de la bibliografía afín al tema. En cualquier caso, los documentos pueden ser igualmente insípidos para el alumno cuando es el profesor quien los escoge.

Por otro lado, ¿por qué a veces no leemos el documento? Como señaló el profesor, existe la costumbre de que en las asignaturas en las que más se exige, se trabaja más, ya que es la única forma de ser calificado satisfactoriamente. Al contar con la posibilidad de negociar la calificación, ésta nos preocupa menos y la asunción de responsabilidades es más auténtica.

* La asunción de papeles

Para nuestro profesor, una causa de que los alumnos no participemos en mayor medida es una larga tradición de pasividad como elemento definitorio del papel del alumno en la institución escolar, razón que han aducido algunos alumnos: "nos dejamos llevar por la rutina", "estamos acostumbrados, por inercia, a no participar". Y mientras el alumno asume un papel pasivo, el profesor no deja de asumir un papel directivo, como él mismo reconoce. El profesor monopoliza, según algunos alumnos, los temas de conversación. No en vano, "la primera estrategia del profesor es imponer su definición de la situación, hablando la mayor parte del tiempo." (DELAMONT, 1985, p.136). Nosotros nos vemos faltos de iniciativa para interrumpir tales intervenciones. Para muchos, la extensión del discurso del profesor supone un problema a la hora de querer expresar las propias ideas, pues han de retenerse durante demasiado tiempo a la espera de que él termine su intervención. Así, las propias ideas corren el riesgo de olvidarse o de ser expresadas por el propio profesor antes de que uno pueda hacerlo. El mismo profesor reconoce que acapara excesivamente el tiempo con su discurso, pero se niega a adoptar una "actitud paternalista" y piensa que somos los alumnos quienes debemos reclamar nuestro derecho a intervenir.

En las últimas sesiones los alumnos hemos alcanzado un cierto consenso sobre la necesidad de interrumpir el discurso del profesor cuando éste se alarga demasiado. De hecho, al poner en práctica esta iniciativa hemos obtenido buenos resultados.

Cabe preguntarse: ¿Por qué no nos hemos decidido a actuar de esta manera antes, y no ahora, cuando el curso toca a su fin? Probablemente porque, como queda señalado en otro artículo, "no es tan fácil cambiar los papeles." A pesar de que podemos cuestionar las actitudes del profesor, todavía somos reticentes a ello porque nos pesa demasiado el carácter directivo que ha tenido durante tanto tiempo el profesor, y además porque supone menos trabajo permanecer en nuestro tradicional papel de alumnos.

* La presión social del grupo y del contexto evaluador del aula

Según las opiniones recogidas, la presión social del grupo es un aspecto que se ha vivido de modo distinto por los diferentes miembros de la clase. Unos afirman que el hecho de mantener buenas relaciones con los compañeros de clase, ya que somos un grupo reducido, confiere a las clases un clima distendido que invita a hacer uso de la palabra. Por el contrario, otros manifiestan que el hecho de conocer y apreciar a los miembros del grupo-clase les hace pensarse mejor lo que van a decir, pues no les es

indiferente la opinión que el grupo se forje con respecto a ellos. La presión social del grupo influye en nuestra autoestima, y ésta puede verse dañada si encontramos desaprobación con respecto a nuestras conductas. Otros alumnos temen decir disparates delante del profesor puesto que éste, quiera o no, tiende a etiquetar a los alumnos. No es indiferente la imagen que el profesor se forme de nosotros cuando -en mayor o menor medida- también nos va a evaluar.

Es de destacar que este aspecto de la evaluación no nos debería coartar a la hora de participar en las decisiones o de hacer uso de la palabra puesto que hemos acordado que es el alumno quien, en caso de desacuerdo con el profesor, determinará en última instancia la calificación final. Pero el contexto evaluador del aula lo tenemos tan asumido que no podemos evitar su influencia sobre nosotros. En otra asignatura, esa presión de la evaluación es mucho más clara y coarta en gran medida nuestra intervención en las clases, ya que la profesora hace anotaciones en las fichas de los alumnos a medida que éstos van haciendo uso de la palabra.

b) ¿Por qué participar?

Valoramos la participación como algo necesario pero, ¿hasta qué punto queremos los alumnos participar? La participación, ¿es algo voluntario o viene condicionado por la metodología de las sesiones, o quizá porque sabemos que el profesor la valora positivamente?

Desde el momento en que adoptamos por consenso una metodología que suponía nuestra implicación directa en el desarrollo de las sesiones, y una toma de responsabilidad por nuestra parte, estábamos valorando la participación. Las opciones metodológicas son, pues, un elemento clave: "... parece legítimo afirmar que ciertos métodos convienen más a ciertos alumnos y favorecen mucho más su compromiso en el aprendizaje." (DUPONT, 1984, p.69). Si valoramos la participación adoptaremos una metodología que la favorezca y, al mismo tiempo, sólo a partir de unos planteamientos metodológicos abiertos se hace posible la participación del alumno en el aula. ¿Con qué oportunidades para participar cuenta el alumno dentro del contexto de unas clases masificadas y magistrales? La participación requiere estructuras móviles, sistemas de comunicación real y efectiva y grupos pequeños y dinámicos, como el que constituimos este año.

Por otro lado, cuenta nuestra adaptación a las expectativas del profesor. Sabemos que él valora positivamente nuestra participación en el aula e inconscientemente nos dejamos influir por ello y, de hecho, el mismo proceso de

negociación de la metodología del curso estuvo claramente condicionado por esas expectativas.

Si la participación no nos viene impuesta, sino que nos inclinamos a ella por sus valores intrínsecos, ¿a qué se debe esto? Creemos que no es posible seguir considerando al docente sabio por profesión ni al estudiante ignorante por definición (HERAS MONTOYA, 1987, p.53). Cuando participamos, decidimos y nos implicamos emocionalmente en la experiencia, y la actividad toma otro cariz, mientras que si no te dejan participar, tampoco te dejan interesarte.

Nuestra experiencia de este año está resultando muy interesante. Pero pesa todavía mucho el lastre de las rutinas, de los papeles erróneamente asumidos. Aún reconociendo que no es tan fácil desprenderse de todo ello, nos estamos viendo liberados de un aprendizaje memorístico, encaminado a la obtención de notas, vamos queriendo superar las barreras de la autoridad institucional -y en parte ya estamos obteniendo resultados satisfactorios- y en la práctica contamos con una oportunidad real para expresarnos. En cierto modo podemos afirmar que, hoy en día, estamos participando.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DELAMONT, S. (1985): *La interacción didáctica*. Cincel-Kapelusz, Madrid.

DUPONT, P. (1984): *La dinámica de la clase*. Narcea, Madrid.

HERAS MONTOYA, L. (1987): *La comunicación como recurso didáctico: Estudio de la metodología del lenguaje total*. Servicio de Publicaciones de la OEI. Madrid.

María Dolores Pérez Rosales
María del Mar Sánchez del Pozo Castaño

13. LOS RECORTES DEL TIEMPO

Un hecho reiteradamente comprobado en nuestras jornadas de trabajo es que dedicamos períodos considerables de tiempo (en los preámbulos e intermedios) a compartir conversación en pasillos y cafetería. Tiempos que no hemos de considerar baldíos, pero que no se pueden considerar de trabajo.

Los módulos de las sesiones en nuestra Facultad son de hora y media. Las cuatro horas y media que teóricamente se dedican al trabajo cada mañana configuran un puente de tres arcos: 9 a 10.30, 10.30 a 12 y 12 a 13.30. Ahora bien, el tiempo que realmente se trabaja suele reducirse a las dos terceras partes. Si se aprovechara al máximo el tiempo de clase durante dos trimestres podría suprimirse el tercero, dedicándose al trabajo lo que actualmente se dedica.

El hecho que nos sirve de base para la reflexión fue ejemplificado un día de abril de 1990, elegido al azar. La secuencia temporal fue la siguiente.

9	Comienzo
10.32	Descanso
11.02	Clase
11.32	Descanso
12.10	Clase
13.14	Fin de clase

De las cuatro horas y media teóricamente dedicadas al trabajo se perdieron (suponiendo que "perder" sea no dedicar el tiempo a la clase) 94 minutos. No es aventurado pensar que todos los días sucede algo parecido.

¿Cómo es posible que esta situación no sea denunciada por quienes tienen responsabilidad académica? ¿Cómo se explica que los profesionales de la enseñanza sobrelleven de forma tan campante esta situación? ¿Cómo se entiende que los alumnos admitan este recorte sin inmutarse? Cualquier situación similar en otro orden de cosas sería radicalmente cortada: una sala de cine que suprimiese sistemáticamente una tercera parte de la película, un campo de fútbol en el que se dejase de jugar media hora, una academia de conducción que cobrase tres horas y sólo impartiese dos...

Las explicaciones de este curioso fenómeno son, a mi juicio, de diversa índole:

a) La organización académica del tiempo parte de un presupuesto no reconocido, pero real: Se trabaja menos tiempo del programado. ¿Es que es imaginable que se sucedan tres sesiones de hora y media sin interrupción alguna? Si no es así se da por sentado que los tiempos de descanso han de tomarse del tiempo destinado a clase.

b) Las rutinas institucionales se perpetúan sin que se recojan evidencias sobre su significado y relevancia. Es más, el argumento de "siempre se ha hecho así" o "en todos los lugares sucede algo parecido" actúan como amortiguador de la inquietud.

c) La valoración de los procesos de enseñanza/aprendizaje no es elevada, de lo contrario los estudiantes no dejarían pasar por alto la usurpación de una parte considerable de ese teórico beneficio.

d) El dinero que circula para hacer posible el servicio de la docencia universitaria, no es visto ni manejado de forma directa e inmediata. Si se pagase cada clase de hora y media, ¿se aceptaría que el tiempo quedase reducido a sus dos terceras partes? ¿Se acepta ese tipo de reducciones sistemáticas en las clases particulares?

e) La circularidad de las explicaciones exculpatorias funciona aquí a la perfección. El alumno se escuda en el profesor, éste en el alumnos, ambos en la autoridad académica, todos en la costumbre.

f) La evaluación juega un papel preponderante en este desajuste temporal, ya que el alumno y el profesor se ven atrapados por el poder sancionador de las calificaciones. El profesor se empeña en que todo el programa sea estudiado mientras que el alumno pretende aprobar con el menor esfuerzo posible.

g) La escasez de espacio condiciona la confección de los horarios, de modo que las coordenadas temporales se ven circunscritas por las necesidades de espacio para otros grupos. Si se dispone de seis horas para dos turnos, hay que utilizar necesariamente tres horas consecutivas para cada uno.

h) La escasa imaginación que se vierte en la organización escolar, que se asienta en costumbres arraigadas, patrones extendidos, hábitos contraídos...

La estructuración del tiempo descansa sobre patrones difícilmente justificables. No se atiende a su íntegro aprovechamiento, como ya hemos visto. Pero tampoco se experimentan modalidades diferentes que obliguen a una investigación sobre la práctica. Los tiempos condicionan el método. Si un profesor dispusiese de tres horas

seguidas para su asignatura difícilmente podría dedicar todo el tiempo a la exposición magistral. Si la sesión fuese de media hora, no habría tiempo para trabajar en pequeños grupos.

Hay asignaturas que exigen un tiempo peculiar (por ejemplo, la realización de problemas en las clases de estadística), hay tareas que imponen un tiempo prolongado (la proyección de un largometraje), el número de alumnos es un condicionante que ha de tenerse en cuenta (un grupo de cien alumnos dificulta un trabajo de seminario)... Lo que sucede en la realidad es que todas las sesiones son de hora y media, sin que se tenga en cuenta las preferencias del profesor, el tamaño del grupo, la naturaleza de la asignatura, etc.

Algo similar podría decirse del orden en el que se sitúan las asignaturas dentro de la diacronía horaria. En general, el horario se establece según las conveniencias y las preferencias de los profesores que, a su vez, suelen elegir según el rango jerárquico o académico. No se tiene en cuenta el interés de los alumnos, la racionalización didáctica, la naturaleza de las asignaturas...

La rigidez organizativa temporal (igual planificación para todos los cursos, para todas las épocas del año, para todos los días de la semana, para todas las asignaturas, etc.) nos permite afirmar que la lógica impuesta se asienta en este principio: Lo importante no es que el tiempo se ponga al servicio de las concepciones pedagógicas sino que éstas se acomodan a las exigencias de la estructuración de los tiempos.

De un año a otro sólo se establecen cambios impuestos por el número de los grupos y por las conveniencias de los profesores. Se da por sentado que todo lo demás ha funcionado bien, que todo lo que se había establecido ha tenido buenos resultados. O, lo que es peor, que da igual qué resultados tenga.

Los alumnos, que han padecido muchos de los inconvenientes de la irracionalidad organizativa, piensan que ya es tarde para hacer modificaciones o son muy escépticos respecto a la eficacia de sus reivindicaciones. Así se aprovecha poco su experiencia. Quien comienza, espera que las cosas cambien en los cursos siguientes. Otros le dan poca importancia a todas estas cuestiones.

El control democrático de la educación puede tener dos fuentes: una es la que procede de los responsables de los servicios sociales, otra es la de los usuarios que exigen a los profesionales y a las autoridades el cumplimiento de las obligaciones. El control no viene de los relojes. Si éstos se instalaran, aparecerían trampas colectivas.

O, lo que es más temible, una vez condenados todos a estar en las aulas, ¿cómo salvarnos de la desesperación, del aburrimiento, de la rutina y de la estupidez?

El control democrático exige un clima en el que sea posible la exigencia. ¿Qué sucedería si un alumno reclamase hoy el tiempo íntegro de las clases cuando -probablemente- estén todos deseando que sea el menor posible? Y que esa exigencia sea inteligente y eficaz: Si ahora las clases son poco interesantes, ¿cómo conseguir un proceso de enseñanza/aprendizaje más rico y motivador ?

Las modalidades visibles e invisibles de control que ejerce la escuela y sus efectos disciplinarios (Tyler, 1988) conforman un discurso pedagógico que ha de ser analizado en una investigación sobre la práctica inspirada en los principios de la ética y de la democracia.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

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

Miguel Angel Santos Guerra