

¿Pueden aprender las escuelas?

La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo(*)



RESUMEN

La idea de que las escuelas son organizaciones dedicadas a enseñar nos sugiere la posibilidad de pensar en ellas como organizaciones que pueden aprender. Es posible aplicar al ámbito organizativo el ciclo de investigación-acción, transformándose los centros en lugares de formación donde quepa el desarrollo profesional colectivo. La evaluación puede contribuir al aprendizaje organizacional, pero no si se plantea como una herramienta al servicio de la gestión. Para que genere confianza en los sujetos debe ser un proceso de autoevaluación voluntaria, alejada, al menos en un principio, de la evaluación externa y basada en la responsabilidad. El mejor complemento para la autoevaluación es la gestión democrática.

Ahora que la evaluación de los Centros se ha convertido en tema inevitable de políticas y debates educativos considero necesario plantear simultáneamente una cuestión elemental: ¿cómo aprenden a enseñar las escuelas? Después deberíamos preguntarnos si la evaluación de los Centros guarda alguna relación con este aprendizaje.

Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo aprenden las escuelas, y sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual. Se considera que son las personas individuales y no las organizaciones los únicos sujetos/objetos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, si disponemos de buenos docentes y alumnos con capacidades y habilidades apropiadas el resultado será una educación de calidad.

Esta visión que reduce los procesos educativos al nivel de las personas sin re-

ferencia a sus contextos de actuación está muy arraigada en la mentalidad pedagógica, consecuencia de las corrientes dominantes en el pensamiento y en las prácticas educativas que han contribuido de manera decisiva a la definición de la función docente actual: a) la tradición psicologista en la formación del profesorado y b) la organización del trabajo en los Centros, producto de las políticas de especialización, aislamiento y burocratización de la actividad docente.

La realidad se ha encargado de mostrar que la calidad de la enseñanza está en función de la calidad del Centro en su conjunto, que el crecimiento profesional del profesorado es inseparable del desarrollo de la escuela, que la metodología docente se ve influida por los colegas, que el Centro actúa como contexto facilitador o inhibidor de los procesos que ocurren

(*) Departamento de Ciencias de la Educación.



en el aula... (e.g. Wilkinson y Cave, 1987; Mortimore y Sammons, 1987; Bredo, 1980; Santos Guerra, 1987).

Precisamente la idea de que las escuelas son organizaciones dedicadas a enseñar nos induce a pensar en ellas como organizaciones que pueden aprender. En realidad, el concepto de *la organización que aprende* no es novedoso, guarda relación con las teorías del desarrollo de la organización.

Desde esta perspectiva podemos decir que la educación, la calidad educativa y, en consecuencia, su evaluación son procesos organizacionales. "La educación es un problema organizativo, y se pone en marcha cada vez que una persona se relaciona con un sistema mayor que si mismo (Gore y Dunlap, 1988: 115).

El conocimiento organizacional

Las organizaciones, escolares o no, crean contextos de interacción que facilitan ciertos aprendizajes mientras inhiben otros. La organización es la cristalización de un conjunto de modelos de habituación que sirve como trans fondo estable a la actividad humana. Las organizaciones actúan como "subuniversos de significado" donde la conducta del individuo adquiere sentido y se sitúa en un marco de legitimación (Berger y Luckmann, 1983).

La especialización institucional conlleva una diferenciación de estructuras de significado: el conocimiento, *potencialmente disponible para todos*, se hace sólo significativo para problemas vinculados a roles sociales específicos" (Schutz y Luckmann, 1977: 285). Todos los conocimientos remiten antes o después a un conocimiento institucional. Parafraseando a Schutz, el *sentido* que para una persona tiene el conocimiento científico, religioso, artístico, etc., está siempre dentro de un *sentido institucional*, de carácter pragmático.

Si las organizaciones son subuniversos de significado, lo que mantiene su identidad a través del tiempo no son sus personas ni su tecnología ni sus reglas explícitas, es algo menos visible, una forma de entender y definir la realidad, una teoría... Las organizaciones son *mitos* (Meyer y Rowan, 1978). Una organización puede ser definida como un paradigma compartido por sus miembros, un paradigma en acción, un conjunto de teorías prácticas (Brown, 1978). Más que un sistema formal de reglas, son *teorías de la acción* (Argyris y Schön, 1978). El conocimiento organizacional es un conocimiento "preteórico", *lo que todos saben*, "un conocimiento de receta transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas del comportamiento institucional apropiado" (Berger y Luckmann, 1983: 89).

Las *teorías de la acción* se adquieren básicamente en los procesos de socialización organizacional, a los que también están sometidos docentes y estudiantes. Las escuelas como organizaciones transmiten valores y normas que regulan la conducta de sus miembros.

Según Argyris y Schön, las teorías de la acción no son necesariamente verbalizadas o verbalizables por los actores, por lo que es preciso distinguir entre *teorías expuestas* y *teorías en uso*. Las primeras son las teorías que el actor hace explícitas, las que los actores exponen, que pueden ser o no las que realmente guían su acción. Estas últimas son las *teorías en uso* más fácilmente accesibles mediante la observación. Ambos tipos de teorías pueden ser coincidentes o, por el contrario, contradictorias, al margen de la conciencia que de ello tengan las personas particulares.

La distinción entre *teorías expuestas* y *teorías en uso* puede servir para analizar las estructuras de conocimiento organizacional y cómo éstas pueden cortocircuitar las posibilidades de aprendizaje. "Cuando

en una organización la teoría expuesta y la teoría en uso no coinciden entre sí, o coinciden muy poco, lo que se hace tiene poco que ver con lo que se dice. La gente termina aprendiendo que hay cosas que hacer y cosas para decir, la educación formal cambia las palabras de la gente, pero no cambia la organización. La gente dice que la educación es 'verso'. Y tiene razón en toda la extensión del término. Son sólo palabras... *Cuando la teoría expuesta y la teoría en uso no coinciden, hay poca oportunidad de aprender, porque lo que se hace no se puede discutir y lo que se discute no tiene nada que ver con lo que se hace* (Gore y Dunlap, 1988: 79).

El aprendizaje organizacional

Gore y Dunlap (1988) definen el aprendizaje organizacional como el proceso interno de la organización a través del cual se crea conocimiento sobre las relaciones y sus resultados, así como sobre los efectos del ambiente en la organización. Este conocimiento es una teoría de la acción donde existen unas expectativas entre lo que se hace y sus efectos. Cuando estas expectativas no se cumplen se produce un error que lleva a modificar nuestra teoría de la acción, produciéndose así el aprendizaje. Este aprendizaje puede adoptar dos modalidades básicas:

a) El aprendizaje de *circuito simple* (single loop) implica un cambio de estrategias. Se trata de un ajuste en el que los elementos fundamentales se mantienen constantes.

b) El aprendizaje de *circuito doble* (double loop), ante la detección de un error, provoca un cambio en las normas mismas de la teoría en uso. Se produce una modificación en las expectativas, en los resultados esperados, en la posición de la persona ante esos resultados... Este

aprendizaje de segundo orden -aprender a aprender- es el que Bateson denominaba "deuteroaprendizaje".

¿Existe un tipo de aprendizaje propio de las organizaciones que, como las escuelas, se caracterizan por una estructura desajustada y débilmente articulada? ¿En qué medida la ambigüedad técnica y la experiencia de desdoblamiento que produce en alumnos y profesores el funcionamiento de las escuelas condicionan los procesos de aprendizaje organizacional?

La estructura "loosely coupled" de las organizaciones escolares potencia la existencia de cortocircuitos y bloqueos en la comunicación y, por lo tanto, en sus sistemas de aprendizaje, que tienden a adoptar la forma de *circuito simple*. Gore y Dunlap (1988: 76) formulan una teoría del aprendizaje organizacional que, sin referirse a las escuelas, nos lleva a pensar en ellas: "Cuando los mapas e imágenes de la teoría en uso quedan dispersos, ambiguos y vagos, los miembros individuales no pueden conectar errores organizacionales a inconsistencias, incongruencias o errores en la teoría organizacional de la acción. En estos casos el trabajo de detección y corrección de errores no puede ir más allá del aprendizaje de circuito simple y, a menudo, del nivel de ajuste ecológico: *cada unidad de la organización aprende a sobrevivir y protegerse dentro de la organización mayor*. Los individuos, entonces, responden al error detectado funcionando como agentes de aprendizaje de un subgrupo dentro de la organización. Cada subgrupo aprende a enfrentar los problemas de su subgrupo dentro de la organización. Las fallas de la teoría organizacional de la acción quedan así protegidas de todo escrutinio. Cuando esto es así, Argyris y Schön dicen que en esa organización se han creado "condiciones para el error".

Existe otra teoría, procedente del campo de la biología al igual que la del "loo-

sely coupled”, que explica el funcionamiento de los seres vivos desde una perspectiva de sistemas cerrados. La idea de que los seres vivos son sistemas abiertos al entorno es explicable desde el punto de vista del observador externo; pero, según Maturana y Varela (1980), los seres vivos poseen una *capacidad de autoproducción* -autopoiesis- donde sus principales características son la autonomía, la circularidad y la autorreferencia. Los seres vivos crean dentro de sí subsistemas cuya interacción determina su funcionamiento. Asimismo, las organizaciones crean imágenes o descripciones de su propia realidad organizativa e interaccionan con esas imágenes modificándolas a la luz de su experiencia. Ello no significa que no existan relaciones de la organización con su entorno, sino que tales relaciones vienen, al menos en parte, internamente determinadas.

En vez de clima o ethos escolar, Pollard y Tann (1987) prefieren hablar de “prejuicios institucionales” -institutional bias- para referirse a la forma en que las perspectivas, conducta y acción en las escuelas son influidas por normas, expectativas y convenciones establecidas, que a su vez son producto negociado de diferentes intereses. Etkin (1993) va más allá y sugiere que la perversidad puede instalarse como un ethos dentro de las organizaciones, creando un círculo vicioso o “trama circular” donde la organización, a través de sus rasgos culturales, puede estar desplazándose en forma natural, no cuestionada, respecto de sus misiones como institución social.

En general, puede decirse que las organizaciones tienden a operar dentro de sistemas de aprendizaje limitado. Cuando los individuos detectan inconsistencias reaccionan protegiéndose a sí mismos, aislándose y, por lo tanto, reforzando las inconsistencias. Según Gore y Dunlap esta pauta de relación interpersonal se va amplificando a toda la organización convirtiéndose

se en la forma de relación habitual entre las diversas áreas. En consecuencia, “la energía que no se usa en aprender, se usa en juegos de engaño y autoprotección”. La organización genera dobles vínculos y mensajes paradójicos, las ambigüedades reciben respuestas disfuncionales que despliegan todo un conjunto de estrategias: echarle la culpa al otro, ocultar el error, jugar a no quedar en descubierto, ocultar los objetivos reales, etc. “Cuando esto se produce, todo el mundo hace lo necesario para demostrar que ‘tenía razón desde el principio’. La profecía autocumplida reemplaza a la experiencia, todo el mundo tiene razón, todos pierden y nadie aprende nada” (op. cit.: 80). Parece evidente la relación entre este tipo de procesos con la preponderancia que alcanzan las micropolíticas en las organizaciones escolares.

Condicionantes del aprendizaje de las escuelas

El concepto restringido de *autonomía docente*, ejercida en el ámbito del aula, constituye uno de los principales obstáculos al aprendizaje organizacional. Esta autonomía “celular” limita tanto la calidad del desempeño del trabajo docente como su perfeccionamiento. Las propiedades burocráticas de las escuelas, las relaciones jerárquicas de autoridad y las características espaciales del aula contribuyen a la dispersión y aislamiento profesional. Y si los maestros no se observan entre sí directamente ¿quién puede observarlos? (Dreeben, 1973). Ello dificulta la posibilidad de ejercer sobre la actividad docente un control externo pero, lo que es más importante, limita las posibilidades de contribuir a su mejora. La revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje es sustituida por el control de los aspectos formales de la planificación.

La autonomía del profesor, como sugiere Stenhouse (1984: 243), debería ser considerada como la base ética de su profesionalidad y no como excusa para mantenerle en aislamiento. "Valoro mucho la tradición de autonomía profesional como base de la calidad educativa, pero parece ser que esto debe negociarse ahora a nivel de escuela. Hay que hacer concesiones en cuanto a la autonomía individual a fin de proporcionar una base para un trabajo en colaboración".

La autonomía tiene, pues, una dimensión colectiva. Aunque los maestros pueden ejercer una autonomía individual en la actividad cotidiana de sus clases, poseen en cambio escaso control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre dicha actividad, es decir, es escasa su autonomía profesional en el plano colectivo (Carr y Kemmis, 1988).

Este aislamiento, junto con la ausencia de apoyo supervisor, impide el desarrollo profesional de los docentes incluso más conscientes y dedicados... Parece claro que si quiere mejorarse la supervisión, ésta debe verse ampliada (Alfonso y Goldsberry, 1982). Es preciso *extender el ejercicio del liderazgo pedagógico* a todo el profesorado, desde el equipo directivo hasta los tutores pasando por los coordinadores de departamentos y equipos docentes.

Para ello habría que *ensanchar la conciencia profesional del docente*, extendiéndola desde el ámbito psicológico e interpersonal al organizacional y social. "Si los profesores han de incrementar su libertad de acción en todos los ámbitos, necesitan no sólo comprender lo que están haciendo en sus aulas, sino cómo sus acciones son influidas y determinadas por las estructuras políticas, sociales e institucionales" (Elliot, 1980: 321).

Se necesitan estructuras organizacionales más compatibles con las características del proceso de *comunicación no distorsio-*

nada y con la reflexión crítica, creando un entorno que invite a hacer explícitos intereses y valores, al surgimiento de perspectivas alternativas, a la reflexión y al diálogo. Una escuela que aprende es una organización que estimula la colaboración, la iniciativa y la exploración de posibilidades, donde las interacciones no son sólo símbolos sino que sirven para mejorar la información, buscar alternativas y tomar decisiones.

Para que la escuela se convierta en unidad de innovación del sistema educativo debe desarrollar capacidades para diagnosticar su propia situación y desarrollo, movilizar planes de acción conjunta y evaluar su implementación y resultados (Escudero, 1989). Se trata, en definitiva, de *aplicar al ámbito organizativo el ciclo de investigación-acción*:

- Elaborar planes pensando en su ejecución.

- Recoger datos de su puesta en práctica de manera sistemática.

- Reflexionar sobre los datos recogidos.

- Reconstruir los planes de acción.

Los procesos de formación del profesorado deben buscar una incidencia en los Centros y la mejor manera es convirtiéndose en lugares de formación, donde tenga cabida el *desarrollo profesional colectivo*.

La formación del profesorado debe orientarse a satisfacer las necesidades educativas de los Centros más que a las necesidades de implantación de reformas educativas o procesos de reconversión docente.

La organización que aprende es capaz de identificar necesidades formativas docentes en relación con las necesidades de los alumnos y su comunidad. Ello exige aplicar procedimientos para recoger y analizar las percepciones, sentimientos y respuestas de los alumnos respecto a los procesos educativos que promueve. "Necesitamos conocer no tanto lo que los alumnos pueden demostrar que han aprendido (co-

mo buscan los modelos de producto) sino aquello que se desprende de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados que podríamos razonablemente esperar de tales transacciones y los puntos fuertes y debilidades del ejercicio educativo. Necesitamos, en otras palabras, educar nuestros juicios acerca de la adecuación entre el ejercicio docente y la calidad de la experiencia que tienen los alumnos" (Simons, 1987: 197). Como sugiere Apple (1986), deberíamos mostrar menos preocupación por el rendimiento, la eficacia y el control y más por la calidad de la experiencia real de alumnos y profesores en las instituciones escolares, esto es, investigar la calidad de vida existente en las escuelas.

¿Contribuye la autoevaluación al aprendizaje organizacional?

¿Cómo puede una organización, desde sus procesos, estructuras e interacciones, desarrollar su capacidad para cuestionarse a sí misma? ¿Cómo pueden las escuelas aprender a iniciar y sostener procesos de cambio? Es más fácil decir qué es una organización que aprender que indicar el camino para llegar a ella.

La evaluación puede contribuir al aprendizaje organizacional, pero no cualquier modalidad de evaluación. En la práctica, la evaluación suele plantearse como una herramienta al servicio de la gestión, lo que significa en muchos casos al servicio de los gestores. Es preciso buscar sistemas de evaluación institucional al servicio de la organización y no de la gestión.

Con frecuencia, los modelos de evaluación externa en vez de fomentar el aprendizaje de la organización lo han limitado. Ante las demandas de un mayor control sobre la enseñanza, los docentes se sienten amenazados y adoptan enfoques más mecánicos y rutinarios. El resultado es una

"enseñanza defensiva" caracterizada por la insistencia en tópicos y competencias superficiales que permitan al alumno aprender fácilmente evitando el conflicto. La "enseñanza defensiva" de muchos docentes no es un fenómeno accidental o debido a su defectuosa formación, sino la simple acomodación a una organización que genera una serie de conflictos que los profesores no tienen poder de resolver (McNeil, 1986). La burocratización del control aumenta el poder de los administradores y lleva a una descualificación del trabajo docente. Potencia un mayor aislamiento del trabajo docente, disminuyendo y devaluando las interacciones profesionales que se dan entre los profesores (Alfonso y Goldsberry, 1982).

Con frecuencia se plantea la interferencia entre evaluaciones internas y externas. La organización puede aprender de ambas, pero la práctica aconseja que se diferencien, lo contrario será ignorar las relaciones entre evaluación y autoridad (Dornbuch y Scott, 1975). El intento de combinar la evaluación externa con la interna suele llevar a subordinar la evaluación interna a la externa.

Parece importante que los procesos de autoevaluación de la escuela se vean protegidos, por lo menos al principio, del control externo a fin de favorecer el desarrollo de un proceso cuya principal característica es la confianza. Nada más alejado de la autoevaluación que una auditoría escolar.

La cuestión decisiva es saber si el control externo contribuye a mejorar la responsabilidad profesional. Teniendo en cuenta que dicha responsabilidad surge de un doble compromiso -con unos valores educativos y con los miembros de una comunidad-, se hace difícil pensar que la evaluación externa, en manos de los Servicios de Inspección, reavive este compromiso. La responsabilidad profesional no admite intermediarios.

Por eso es importante no confundir con autoevaluación:

- Los informes que realizan los directores del rendimiento del profesorado.
- La revisión del cumplimiento de planes y proyectos que la Administración prescribe, esto por dos razones básicas, porque estos planes no suelen servir para guiar la actuación educativa y porque el cumplimiento que se exige de ellos es puramente formal.
- La comprobación de un listado de indicadores de rendimiento elaborado por la Inspección educativa. Los cuestionarios y formularios que la Administración envía a los Centros para que se "autoevalúen" no pueden identificarse con un sistema de autoevaluación. La elaboración de documentos como la Memoria de Centro no constituyen propiamente un proceso de autoevaluación. Sería ingenuo pensar que la elaboración de este documento pudiera servir para iniciar en los Centros procesos de revisión y cambio.

Estos procedimientos, donde se realizan preguntas relacionadas con los distintos sistemas formales de autoridad y las funciones establecidos por la ley, reflejan una imagen mecanicista de la escuela. Refiriéndose al Reino Unido, Simons (1987:227) concluye: "Llamar a estos enfoques autoevaluación es hacer una caricatura de un concepto educativo esencial. El enfoque de listas de control es útil para tener a las escuelas ocupadas. No se trata de una evaluación, desgraciadamente, sino la elaboración de respuestas tranquilizadoras ante las dudas que reflejan las necesidades de control de los ayuntamientos ante sus autoridades o ante el gobierno central". En todos estos propósitos está ausente el concepto de escuela como organización profesional. Se trata de instrumentos dirigidos a aumentar la eficiencia técnica y el control, no a favorecer la acción profesional reflexiva.

Por tanto, la autoevaluación puede basarse en la autoridad o en la responsabilidad (James, 1987: 186):

	AUTOEVALUACION BASADA EN LA AUTORIDAD	AUTOEVALUACION BASADA EN LA RESPONSABILIDAD
Dimensiones operacionales		
Implicación interna y control	Equipo directivo	En todos los niveles
Objetivos	Accountability explícita y revisión del curriculum	Desarrollo profesional y desarrollo del curriculum
Organización	Gestión racional	Colaborativa
Centro de atención	Antecedentes y resultados	Procesos
Métodos	Reuniones y recogida de datos principalmente cuantitativos	Discusiones y recogida de datos principalmente cualitativos
Constructos teóricos		
Accountability entre colegas	Formal-legal (explícita)	Moral (implícita)
Perspectiva sociopolítica	Teoría de sistemas o positivista	Interpretativa o humanística
Corriente de evaluación	Análisis de sistemas, por objetivos, modelos tecnológicos	Evaluación de procesos, evaluación democrática, responsiva, iluminativa.

Las posibilidades de autoevaluación se ven seriamente restringidas cuando se carece de una mínima autonomía para diseñar la propia organización. Las escuelas que se autorrevisan es porque disponen de un margen de libertad para sugerir y llevar a cabo cambios en su línea de actuación. Con frecuencia, las prácticas de autoevaluación surgen en un contexto de *autonomía controlada*. En este caso la evaluación externa se disfraza de autoevaluación, convirtiéndose en un recurso para acceder al ámbito oscuro de la organización, que de otra forma no sería accesible. También puede utilizarse la autoevaluación para compensar ideológicamente -justificar- la evaluación externa, que se intensifica en períodos de descentralización.

Así como el desarrollo del curriculum desde los Centros ha sido considerado, paradójicamente, como una forma de recuperar desde la Administración el control sobre las actividades curriculares de los Centros, las propuestas de autoevaluación pueden servir para ejercer un mayor poder sobre los profesores. Por eso es importante saber quién la demanda, de dónde surge la iniciativa, cómo se negocia... Todas las propuestas de evaluación se justifican en la mejora, en la calidad educativa como su fin último; sin embargo los medios al servicio de este fin pueden variar: para unos la mejora justifica el diálogo, para otros justifica el control...

Parece lógico que si los Centros tienen autonomía para definir sus propuestas curriculares así como para organizarse en la consecución de sus objetivos, puedan igualmente gestionar sus propios procesos de evaluación (interna y externa). Desafortunadamente, las corrientes de autoevaluación no siempre surgen como consecuencia de los procesos de desarrollo curricular y organizativo de los Centros, a los que deberían acompañar. Como se ha señalado (MacDonald, 1992), el movimiento de au-

toevaluación de los años setenta desarrollado en el ámbito anglosajón surgió como respuesta tanto a la necesidad del desarrollo de los Centros como al requisito de rendimiento de cuentas. En un contexto así, la autoevaluación se convierte en un mecanismo para centralizar el control descentralizando la culpabilidad.

Para comprender las prácticas de evaluación de los Centros es preciso remitirse al *contexto administrativo* del sistema escolar. Cuando la Administración prioriza el control y la consecución de estándares predeterminados, las propuestas de autoevaluación reciben una función complementaria y "compensadora", y por tanto legitimadora de las políticas verticales, dando un cauce de expresión a los conflictos internos; permitiendo, a la postre, el conocimiento de procesos que de otra forma serían inaccesibles a los mecanismos evaluadores de la Administración.

En el contexto sociopolítico actual, las prácticas de autoevaluación serán fácil presa del modelo de indicadores de rendimiento. Si el profesorado emplea un tiempo, que se estima de cierta importancia, en poner en práctica la autoevaluación institucional, la Administración pedirá cuentas del uso de ese tiempo aplicando cualquier fórmula de lista prescriptiva de indicadores que permita ejercer un control y hacer comparaciones entre Centros.

La autoevaluación también puede contribuir a comprobar resultados o a *rendir cuentas* pero no es éste su objetivo primario. "La principal justificación de la autoevaluación de la escuela es mejorar la profesionalidad, por lo que ha de ser introducida como una continuación de la práctica profesional, no como una respuesta a corto plazo a las presiones políticas. A corto plazo, el desarrollo del proceso necesita ser separado de las demandas de accountability. A largo plazo, tal evaluación podría ofrecer un modelo

constructivo y efectivo de accountability” (Simons, 1987: 198).

Autoevaluación y gestión democrática son dos sistemas complementarios. La autoevaluación no es posible sin una participación efectiva de todos los sectores de la comunidad escolar. Mejorar la participación es la mejor preparación para un proceso de autorrevisión, para lo cual es preciso superar el concepto de participación centrado en el cliente que se limita a consultar a padres y alumnos acerca de sus preferencias. Sólo la participación real puede evitar caer en uno de los posibles peligros de la autoevaluación: el aislamiento respecto a las expectativas de la sociedad.

“Un enfoque democrático de autoevaluación de la escuela podría ser potencialmente transformador de las relaciones intra-institucionales, tanto como el movimiento de la investigación-acción es potencialmente transformador de las relaciones profesor-alumno. Tal desarrollo a nivel de escuela es en todo caso necesario para facilitar y reforzar el trabajo del práctico que reflexiona en su aula” (Simons, 1987: 225).

Con frecuencia se argumenta que antes de evaluar a los Centros es necesario consensuar a nivel de sistema educativo los criterios de calidad. Esto puede estar justificado desde el punto de vista de una evaluación externa y comparativa, incluso la búsqueda de un consenso internacional (proyecto CERI/OCDE). Sin embargo, este consenso no puede sustituir de ninguna manera al debate que sobre la calidad educativa debe realizar cada Claustro y cada Centro. Aunque se llegue a un procedimiento técnicamente fiable y socialmente aceptado para evaluar la calidad de las escuelas, quedara siempre en cuestión la utilidad de dicho esfuerzo para iniciar procesos de cambio.

Los procesos de debate y reflexión desarrollados en los Centros contribuyen al aprendizaje organizativo mucho más que otros procedimientos habitualmente utilizados: prescripciones legales, recomendaciones de expertos, formación de los gestores (directivos, asesores), entrenamiento en habilidades específicas, etc.

La calidad de los Centros no es una variable fija reducible a un índice. Más importante, incluso para la propia Administración, que saber si una escuela tiene más o menos calidad educativa que otra es conocer qué escuelas están comprometidas con procesos de innovación y mejora y cuáles no. Ultimamente se detecta una mayor preocupación por evaluar que por mejorar la calidad de los Centros.

La evaluación debe ser considerada una parte orgánica del funcionamiento habitual de la organización que permita “la exposición del trabajo individual a la crítica colectiva dentro de un marco de igualdad profesional” (Simons, 1987: 245). Pero, como reconoce esta autora, se trata de un proceso frágil que requiere decididos apoyos, tales como:

- * Programas de formación dirigidos a desarrollar capacidades de autoevaluación.

- * Apoyo al Centro, facilitando la aceptación por parte del profesorado, aclarando su significado y adoptando medidas que mejoren la participación y la confianza en el grupo.

- * Apoyo de consulta continua en relación a aspectos específicos de la evaluación a los que puedan contribuir especialistas externos. Estas personas no sólo pueden facilitar orientaciones metodológicas, sino también aportar credibilidad al proceso. Los procesos de autoevaluación no son incompatibles con una validación externa. Las escuelas aprenden cuando hacen triangulación.

- * Apoyo exterior en forma de reuniones y coordinación con otros docentes y

Centros para compartir experiencias. Las instituciones de formación deberían tener entre sus objetivos la creación de redes de intercambio para la difusión de experiencias de desarrollo organizativo. La metodología de estudio de casos y el intercambio de experiencias con otros Centros son prácticas especialmente útiles.

* Apoyo administrativo que permita adquirir los recursos necesarios y disponer del tiempo suficiente para la realización de la evaluación."

Como ya pusiera de manifiesto Lacey, la profesión docente es una profesión dividida donde resulta difícil establecer relaciones de cooperación auténticas dentro de una situación de comunicación competente y no-distorsionada. Para que la autoevaluación contribuya al aprendizaje es preciso mantener una actitud permanente de autocrítica. La práctica de una cooperación crítica es la base de la autoevaluación institucional. El proceso es exigente pero los cambios que se producen mediante un sistema de autoevaluación tienen más probabilidades de mantenerse que los inducidos desde fuera.

REFERENCIAS

- ALFONSO, R. y GOLDSBERRY, L.(1982). "Collegueship in supervision". En T.SERGIOVANNI(Ed). *Supervision of Teaching*, Alexandria, Ass. for Supervision and Curriculum Development: 90-107.
- APPLE, M.(Ed) (1986). *Ideología y currículo*. Madrid. Akal, (e.o.1979).
- ARGYRIS, C. y SCHÖN D.(1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Addison-Wesley.
- BERGER, P. y LUCKMANN, TH. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu, (6ªEd).
- BREDO, E. (1980). "Contextual influences on teachers' instructional approaches". *Journal of Curriculum Studies*, 12: 49-60.
- BROWN, R.H. (1978). "Bureaucracy as praxis: Toward a political phenomenology of formal organizations". *Administrative Science Quarterly*, 23: 365-382.
- CARR, W. Y KEMMIS, S.(1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca, (e.o.1986).
- DORNBUSCH, S.M. Y SCOTT, W.R. (1975). *Evaluation and the exercise of authority*. San Francisco. Jossey-Bass.
- DREEBEN, R. (1988). "The School as a Workplace". En J.OZGA(Ed). *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes. Open University Press: 21-36, (e.o.1973).
- ELLIOT, J. (1980). "Implications of classroom research for professional development". En E.W. HOYLE y J. MEGARRY (Eds). *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*. London. Kogan Page.
- ESCUDERO, J.M. (1989). "La escuela como organización y el cambio organizativo". En Q. MARTIN-MORENO (Ed): *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED: 313-348.
- ETKIN, J.(1993). *La doble moral de las organizaciones*. Madrid. McGraw-Hill.
- GORE, E. y DUNLAP, D.(1988). *Aprendizaje y organización*. Una lectura educativa de las teorías de la organización. Buenos Aires. Edt. Tesis.
- MACDONALD, B.(1992). "Mejora de los Centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional". En M.ALVAREZ (Coord.). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid. Escuela Española: 91-109.
- MATURANA, H. y VARELA, F. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. London. Reidl.
- MCNEIL, L.M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York. Methuen/Routledge & Kegan Paul.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B.(1978). "The structure of educational organizations". En M.W.MEYER ET AL. *Environments and Organizations*. San Francisco. Jossey Bass: 78-109.
- MORTIMORE, P. y SAMMONS, P.(1987). "New evidence on effective elementary schools". *Educational Leadership*, 45, 1: 4-8.
- POLLARD, A. y TANN, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London. Cassell.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987). "Organización Escolar e Investigación Educativa". *Investigación en la Escuela*, 2: 3-13.

- SCHUTZ, A. y LUCKMANN, T.(1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu, (e.o.1973).
- SIMONS, H.(1987). *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. London. The Falmer Press.
- STENHOUSE, L.(1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata, (e.o.1981).
- WILKINSON ,C. y CAVE, E. (1987). *Teaching and managing: Inseparable activities in schools*. New York. Croom Helm.

SUMMARY

The idea of the fact that the schools are organizations devoted to teach suggests us the possibility of thinking about them as organizations that they can learning. It's possible to apply to the organizational field the action-research, being transformed the centers into places of training where fits the collective professional development. The evaluation can contribute to the apprenticeship of the organizations, but not if is outlined as a tool to the service of management.

RÉSUMÉ

L'idée des écoles comme organisations dédiées a l'enseignement suggère la possibilité de les concevoir comme organisations qui ont la possibilité d'apprendre. C'est possible, donc, appliquer au organisation le cycle de recherche-action, en considerant les centres comme lieux de formation pour le développement professionnel collectif. L'évaluation peut contribuer au apprentissage organisationnel, mais non si on propose seulement comme une simple outil au service de la gestion.