

## **Estratègies per a una cultura avaluativa als centres educatius**

**Jaume Oliver i Jaume**

L'avaluació dels centres educatius ha estat tractada, preferentment, des de la perspectiva dels models tècnic-racionals, fet que ha generat una gran preocupació pels instruments propis de l'avaluació quantitativa. Els darrers anys s'ha estès l'avaluació institucional fonamentada en models democràtics, polítics i culturals, amb l'increment, en conseqüència, de l'avaluació qualitativa i la mixta (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD: 1987; SANTOS: 1990), la reflexió sobre els contextos i la metaavaluació. D'altra banda, es va introduint, de forma progressiva, el concepte i la pràctica de l'auditoria (PÉREZ y MARTÍNEZ: 1989) com a l'avaluació externa dels centres educatius, inspirada en els impròpiament dits models empresarials.

La constatació, en tot cas, de les múltiples dificultats per a la correcta avaluació institucional i l'interès per la superació de la dicotomia avaluació quantitativa/avaluació qualitativa, justifiquen una aproximació a aquesta problemàtica per mitjà de l'anàlisi de la necessària cultura avaluativa, aspecte que ha de formar part de la cultura organitzacional dels centres educatius, perspectiva no suficientment estudiada fins ara, malgrat que alguns autors (BOLMAN and DEAL: 1984) ja en fessin notar la importància. Recentment, l'anomenada cultura escolar ha estat objecte d'atenció des de la perspectiva de la planificació de canvi:

*«Se ha hablado, así, de la necesidad de una cultura, clima o ethos escolar donde han de cultivarse el sentido del trabajo colectivo, creencias y expectativas comunes y compartidas por los profesores y el papel activo de los directores escolares, como conjunto de condiciones facilitadoras del cambio.»* (ESCUADERO: 1988, 89, citant FULLAN).

Cal entendre per cultura avaluativa un conjunt d'actituds, comportaments, hàbits i tècniques, assumits com a part integrant de la cultura organitzacional (SCHEIN: 1986, PUMPIN y GARCIA: 1988) del Centre, els quals, basats en determinats valors i referits a l'avaluació institucional, la converteixin en una activitat sistemàtica, funcional i indispensable, en el context general de la gestió.

«Tots els professionals de l'ensenyament i de l'administració educativa treballen amb unes organitzacions o equips on hi ha una cultura organitzativa pròpia, determinada per la història de cada grup i el que podríem anomenar una subcultura escolar, sense que aquest terme tenguí una connotació pejorativa. La subcultura escolar té una terminologia, uns hàbits i unes normes de conducta pròpies, que evolucionen lentament i que en gran part estan determinades per la tradició i la formació inicial rebuda pels professionals del sistema escolar.» (MESTRES: 1990, 252).

«Dins la cultura del sistema escolar, en parlar d'avaluació, la major part de les persones pensen fonamentalment en avaluació d'alumnes, de vegades reduïda al sistema de qualificacions i certificacions, d'altres dins una major complexitat pedagògica que inclou l'avaluació de processos d'aprenentatge i l'avaluació permanent. Però és quasi inexistent la idea d'avaluació aplicada a d'altres àmbits: de promocions, de programes, de personal, de tutories o serveis escolars, de cicles i departaments, d'activitats extra-escolars, de currículum o de Centre Educatiu. Resulta curiós que es parli tant de disseny curricular i no es faci sobre avaluació del propi disseny o del currículum, limitant-se a discussions basades en l'opinió.» (MESTRES: 1990, 253).

En termes semblants, de forma implícita, es reclama una cultura de l'avaluació,

*«Esta sobreinsistencia en el diseño, y este descuido flagrante de la implementación y evaluación, permite pensar que si acaso las innovaciones llegan a ser efectivas, será debido a que la suerte y el azar han terminado jugando a nuestro favor.»* (ESCUADERO: 1988, 89),

o de forma ben explícita:

«El principi de l'avaluació formativa que proposam s'ha de fer present en la praxi escolar, de manera que es reflecteixi en les qualificacions del professorat, en la "cultura" pedagògica ordinària, en els instruments i en els mateixos expedients acadèmics dels alumnes i en les memòries dels centres enteses com a informes d'avaluació institucional.

Tot això no és fàcil. Significa rompre rutines i expectatives de molts d'anys. Significa crear una nova sensibilitat i cultura avaluatives des del professor als equips docents i als òrgans responsables de l'avaluació del sistema.» (DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ: 1990, 148-149).

Resulta necessària, abans de tot, una anàlisi de les raons que han dificultat fins ara l'existència d'una cultura avaluativa als centres educatius.

\* Constitueix una raó fonamental el perfil marcadament individualista de la

formació inicial del professorat i de la seva pràctica professional (GIMENO: 1988, 232-239), que reforça la visió i la reflexió sobre la problemàtica educativa únicament des de la perspectiva de l'aula i no del centre, i debilita considerablement la cohesió de tots els elements que el conformen i, en conseqüència, de la percepció i el funcionament com a organització (GONZÁLEZ y ESCUDERO: 1987, 64-74).

\* Una excessiva mobilitat del professorat, a l'empar de la legislació vigent, que ignora i, per tant, dificulta la formació d'equips docents i la planificació a mitjà i a llarg termini, i tendeix, així, a convertir en un simple document administratiu qualsevol instrument de gestió (per exemple, projectes de centre, plans o memòries anuals).

\* Una escassa, si no nul·la, autonomia dels centres educatius, massa freqüentment convertits en meres delegacions d'instàncies administratives superiors i sense poder decisorí en relació amb aspectes realment importants, com ara la gestió dels recursos humans i materials i la gestió del disseny curricular. En aquest context, l'avaluació institucional es considera inútil, ineficaç i, fins i tot, contraproduent.

*«Pensamos que no puede haber gestión mediante Proyecto educativo propio y específico mientras se dependa de una administración lejana que, por su distancia y magnitud, burocratiza todo cuanto normatiza y gestiona.»* (ÁLVAREZ: 1990, 53).

\* Un sistema inadequat de selecció d'equips directius, mancats de formació específica i d'estabilitat (ANTÚNEZ: 1991a i 1991b), basat en l'exclusiu procediment de l'elecció feta pels òrgans de govern dels centres respectius (BERNAL: 1991) i en el nomenament per a un curs amb caràcter provisional, a causa de la inexistència de candidats, en un exponent vergonyós i greument simptomàtic de l'ínfima qualitat actual de la gestió dels centres educatius.

\* Una interiorització, amb connotacions clarament negatives, dels professors de tot allò que es refereix a l'avaluació. Començant per la pròpia experiència com a alumnes i acabant pel patiment dels procediments per accedir a la funció docent, passant per la freqüent conflictivització de l'avaluació dels alumnes i dels intents d'avaluació en equip que fan grups de professors, fins a la constatació de la pràctica quasi exclusiva de l'avaluació externa del Servei d'Inspecció, tot sembla reforçar l'estereotip que associa l'avaluació al conflicte i a les tensions pròpies de la micropolítica escolar (BALL: 1989 i 1990) i obstaculitza la creació i el desenvolupament d'una adequada cultura avaluativa.

*«De hecho, el control está muy a menudo, directamente relacionado con el conflicto. El control es pocas veces no problemático. Las relaciones sociales del lugar del trabajo son típicamente antagonistas y competitivas.»* (BALL: 1990, 134.)

\* Excessius canvis legislatius, improvisacions i contradiccions de les administracions educatives, que han envoltat els processos avaluatius —en general— de confusió i els han convertit en inútils, i han impedit l'adquisició d'hàbits d'avaluació suficientment integrats en el procés de gestió institucional.

*«El modelo organizativo que propiciaban estas leyes [es refereix a la LOECE i a la LODE] se ha quedado reducido en muchos casos a una mera caricatura burocrática de las buenas intenciones que inspiraron a los*

*legisladores. La cultura informal y la organización oculta que ésta genera, ha posibilitado un tipo de funcionamiento que muchos profesores llaman de supervivencia, y que ha producido numerosas deserciones de buenos enseñantes y costes personales muy altos de los equipos directivos que los han liderado. Se hace necesario, en estos momentos, un esfuerzo de imaginación, individual y colectiva, que idee nuevos modelos de organización escolar, aprovechando la experiencia de los equipos directivos que han gestionado la escuela en los últimos años, de los colectivos sociales que se han interesado por la participación y la han protagonizado y de los que la han administrado desde las esferas de las Instituciones del estado.» (ÁLVAREZ: 1990, 47).*

\* Una generalitzada desmotivació col·lectiva, unida a una creixent dificultat en l'exercici de la professió que pateixen els docents (ESTEVE: 1984) i arrelada en les característiques específiques de les seves funcions (NICKEL: 1991, JERSILD: 1986, CARLSON-THORPE: 1987, LÓPEZ HERRERÍAS: 1989); associada, d'altra banda, a la precarietat de mitjans, que converteix en heroica l'actitud positiva vers l'avaluació institucional, reveladora, sens dubte, d'importants deficiències individuals i col·lectives, a nivell personal i institucional.

\* Una absoluta manca de tradició en formació permanent dels professors (IMBERNON: 1987) i, especialment, en formació centrada en el centre, que, sols des de molt recents plantejaments, comença a ésser valorada. Sens dubte, la falta de cultura avaluativa a nivell institucional troba en aquest fet una de les arrels més clares.

Per tot això, les estratègies per al desenvolupament d'una cultura avaluativa hauran de tendir a contrarrestar les esmentades deficiències i a enriquir i donar coherència a la pràctica docent i de gestió dels centres, entre altres, en les línies d'actuació següents:

1a. Desenvolupament d'una cultura organitzacional pròpia, capaç de diferenciar un centre d'un altre, derivada d'una reflexió i un debat col·lectiu i explicitada al projecte educatiu de centre (convé recordar que ja les Orientacions pedagògiques per a l'EGB del 2 de desembre de 1970 reclamaven «un estil propi per a cada centre»).

2a. Referència a l'avaluació institucional al projecte educatiu de centre i concreció detallada als plans anuals.

3a. Aplicació de models democràtics, polítics i culturals en la gestió dels centres (MUÑOZ y ROMÁN: 1989; BORRELL: 1990), complementadors i superadors de la perspectiva tècnico-racional com a aproximació exclusiva a la realitat escolar, i possibilitadors d'una metodologia qualitativa i quantitativa tipus avaluació-acció (MESTRES: 1990, 283-286).

4a. Institucionalització de comissions d'avaluació responsables de la coordinació dels processos avaluatius.

5a. Increment de l'estabilitat del professorat.

6a. Potenciació d'equips directius amb formació específica i estabilitat.

7a. Inclusió de la Formació en Avaluació Institucional en els plans de formació permanent del professorat, contextualitzada en una intensificació de la Formació en Organització Educativa.

8a. Foment del treball en equip i de l'intercanvi del professorat.

9a. Reforçament de la interrelació avaluació-planificació (GARRIDO y RIVERA: 1990, 13-56) mitjançant l'elaboració responsable i participativa dels instruments de gestió i de l'adequada implementació: projecte educatiu de centre, disseny curricular de centre, reglament de règim interior, pla anual, pressupost anual i memòria anual.

10a. Contextualització dels processos d'avaluació en el marc del districte o la comarca escolar.

11a. Pràctica dels diversos tipus d'avaluació institucional: interna, externa, triangulació.

12a. Ús de les tècniques pròpies del desenvolupament organitzacional (DO) als centres com a mitjà per crear una cultura avaluativa (MATEU: 1984, 101-154).

13a. Formació intensiva del professorat en estratègies de comunicació, participació i relacions humanes.

Tenint en compte que la creació i el desenvolupament d'una cultura avaluativa als centres educatius constitueix una tasca no gens fàcil, i que sols en una mínima mesura i molt recentment ha estat inclosa en els plantejaments de gestió institucional, cal especificar els àmbits concrets on es pot actuar de forma prioritària i definir les característiques de la nova perspectiva, remarcant-ne algunes:

1a. Formació permanent del professorat superadora del tradicional i marcat individualisme i del quasi exclusiu component psicodidàctic, per potenciar els equips de treball i la dimensió organitzativa de la funció docent. En relació amb la formació inicial del professorat d'educació infantil i primària, cal denunciar la manca de formació en Organització Educativa que es contempla en els projectes proposats per la Secretaria d'Estat per a les Universitats (1991), tot esperant i reclamant l'adequada rectificació en el moment de l'aprovació definitiva, per evitar que l'eix de la formació del professorat continuï estant basat en la perspectiva professional d'aula, i no de centre (en relació amb la qual —perspectiva professional d'aula— s'han fet manifestes fortes crítiques a nombrosos documents, fins i tot oficials).

2a. Pràctica professional més racionalitzada i diversificada, amb millors mitjans, superadora de l'obsessió per la programació dels aprenentatges i més dedicada a la implementació i avaluació dels processos, basada més en la reflexió sistemàtica, crítica i investigada sobre la pràctica (GIMENO: 1988; CARR y KEMMIS: 1988) que en la repetició imitativa de models descontextualitzats.

3a. Adequada gestió dels centres educatius com a organitzacions, més enllà de l'estereotip de l'aula com a única estructura i unitat operativa, que impliqui la potenciació dels departaments, els cicles i altres estructures, funcions i plantejaments que reforcin la perspectiva del centre com un tot organitzat i com a sistema interrelacionat, únic marc vàlid per al correcte desenvolupament curricular, generador d'una cultura pròpia i superador d'una realitat que ha propiciat la consideració dels centres educatius com a «sistemes dèbilment acoblats» (WEICK: 1976) o com a «anarquies organitzades» (CLARK: 1981).

4a. Nou model de relació centres educatius-Administració educativa superador del burocratisme, de la mútua desconfiança i la dependència, i reforçador, en canvi, de l'autonomia, la innovació, la corresponsabilitat i la interrelació institucional sistemàtica, potenciadores d'una veritable cultura avaluativa.

En aquest sentit, el document elaborat per la DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ (1990) de la Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear conté una interessant proposta en relació amb l'autonomia dels centres escolars:

«En el context de la política educativa que marqui la pròpia Conselleria, i en consonància amb les competències de les diferents corporacions locals, és necessari delimitar i concretar, amb totes les conseqüències, l'autonomia de cada centre escolar. De res serviria construir tota una xarxa administrativa descentralitzada que conformi un sistema educatiu més àgil i apropiat a la població escolar, si cada centre escolar segueix en la mateixa situació de dependència i supeditació, sense augmentar la seva capacitat de decisió i definició d'un projecte educatiu.

»Per fer efectiva l'autonomia del centre, cal dotar-lo dels mitjans i recursos necessaris, i respectar les competències pròpies dels seus òrgans de govern unipersonals i col·legiats com del consell escolar de centre.

»A tal efecte, serà necessari establir, sempre dins el context de la normativa legal, els àmbits d'actuació pròpia que s'hauran de referir a:

— Determinació del currículum escolar i projecte de centre, amb el model lingüístic corresponent.

— Gestió econòmica, acadèmica i administrativa, organització del professorat i activitats extraescolars.

»Tot això suposa disposar de recursos econòmics i administratius suficients que, conjuntament amb els ajuntaments, haurà de preveure la Conselleria. Autonomia implica necessàriament participació, responsabilització i rendiment de comptes, de manera que la bona organització i eficient administració dels recursos per part de cada centre, haurà de determinar l'assignació de posteriors dotacions. Tot això afavorirà i estimularà un estil propi i peculiar i, segurament, incrementarà la responsabilitat del centre en qüestió, millorant la qualitat de l'ensenyament. Els pressupostos i plans de centre seran individualitzats i es portarà una política compensatòria de recursos a la vegada que s'incentivarà la qualitat i la innovació dels centres més dinàmics. En definitiva, es tracta de conciliar els criteris correctius i compensadors dels equilibris amb els d'afavoriment de la qualitat educativa i de la bona gestió dels centres.» (105-106).

5a. Pràctica de l'avaluació permanent que substitueixi l'avaluació ocasional, exclusivament formal, preferentment externa i desconnectada de la gestió, per una actitud d'avaluació sistemàtica i integrada de tal forma que cap àmbit de la planificació o la implementació quedi exclòs del procés avaluador. La fonamentació de l'esmentada pràctica no pot ésser una altra que la profunda convicció de la seva necessitat i el seu sentit, unida a un alt nivell professional dels professors i a una actitud favorable de tots els membres de la comunitat educativa, característiques més pròpies dels models democràtics, culturals i polítics (GAIRIN: 1991) que de la perspectiva exclusivament tècnico-racional, deixant ben clara, però, la necessitat d'una exigència de funcionament eficaç dels centres educatius, prèviament establerts, en el marc d'una clara corresponsabilitat, els indicadors d'aquesta eficàcia i els criteris d'avaluació:

«Sin embargo, conviene subrayar que una institución democrática precisa de una autoridad que gestione, que ejerza su poder con consciencia y responsabilidad ante sí misma y ante los demás grupos y miembros de la colectividad. La democracia es una forma de gobierno, no una falta de autoridad. La autoridad adquiere sentido en una institución democrática en cuanto ayuda y facilita al grupo a conseguir sus objetivos, fijados y aceptados con participación.

»La autoridad es un servicio y una necesidad para el buen funcionamiento democrático. Y la eficiencia de una institución democrática en ningún caso puede ser inferior a la alcanzable por otros sistemas de estilo autoritario.» (MESTRES: 1988, 3).

En síntesi, es tracta de crear hàbits i actituds que afavoreixin l'autoreflexió sistemàtica i rigorosa,

«Despertar y cultivar actitudes de autorreflexión es conseguir poner en marcha procesos de evaluación continua y sistemática. Hará falta, solamente, añadir el carácter técnico y riguroso que exige una evaluación explícita y que se materializa en informes.» (SANTOS: 1990, 50),

en el context d'una necessària cultura de gestió en els centres educatius (RUL: 1991, 54), que no és altra cosa que desplegar habilitats sistemàtiques de diagnosi, planificació, programació, execució, avaluació i realimentació, veritable programa d'actuació per al redreçament de la gestió escolar, aspecte que constitueix una clara prioritat en el procés d'implementació de l'actual reforma educativa.

### Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, M. (1990): «Planteamientos institucionales del centro educativo». Actes del I Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Universitat de Catalunya, Barcelona, 47-70.
- ANTÚNEZ, S. (1991): «El estado de la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, febrer, 8-11.
- ANTÚNEZ, S. (1991b): «La formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, febrer, 12-15
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC, Barcelona.
- BERNAL, J. L. (1991): «Aspectos legales». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, 20-25.
- BOLMAN, L. and DEAL, T. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey Bass, San Francisco.
- BORRELL, N. (1989): *Organización Escolar. Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Humanitas, Barcelona.
- CARLSON, J. y THORPE, C. (1987): *Aprender a ser maestro*. Martínez Roca, Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

- CLARK, D. L. (1981): «A Sample Perspectives and Models for Viewing Educational Organizations», a CLARK, MCKIBBIN and MALKAS (eds.): *Alternatives Perspectives for Viewing Educational Organizations*. Far West Laboratory for RD, California.
- DARDER, P. i LÓPEZ, J. A. (1985): *Elements d'organització i avaluació del Centre Educatiu d'EGB*. Rosa Sensat-Edicions 62, Barcelona.
- DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Gover Balear (1990): *Línies bàsiques per a un Model Educatiu propi de les Illes Balears (Ensenyament no Universitari)*. Palma de Mallorca.
- ESCUADERO, J. M. (1988): «La innovación y la organización escolar», a PASCUAL, R. (coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.
- GAIRIN, J. (1991): «La dirección participativa». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, febrer, 26-27.
- GARRIDO, P. y RIVERA, D. (1990): *La Memoria de Gestión de los Centros Docentes*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formador*. Barcelona, Barcelona.
- JERSILD, A. T. (1986): *La personalidad del maestro*. Paidós, Barcelona.
- LÓPEZHERRERÍAS, J. A. (1989): *El profesor educador: persona y tecnólogo*. Cincel, Madrid.
- MATEU, M. (1984): *La nueva organización del trabajo*. Ed. Hispano Europea, Barcelona.
- MESTRES, J. (1988): «Gestión y evaluación de Centros Escolares». *Apuntes de Educación, Dirección y Administración Escolar*, 2-4.
- MESTRES, J. (1990): *Model d'indicadors per a l'avaluació i gestió de qualitat de centres i districtes SAPOREI*. Tesi doctoral inèdita. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- MUÑOZ, A. y ROMÁN, M. (1989): *Modelos de Organización Escolar*. Cincel, Madrid.
- NICKEL, H. (1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona.
- PÉREZ, R. y MARTÍNEZ, L. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Cincel, Madrid.
- PUMPIN, C. y GARCIA, S. (1988): *Cultura empresarial*. Ed. Díaz de Santos, Madrid.
- RUL, J. (1991): «La Direcció Escolar en la dècada dels 90». *I Jornades sobre Direcció Escolar. La Direcció Escolar en la cruïlla de la Reforma. Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació*. Barcelona, 23-58.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal, Madrid.
- SCHEIN, E. H. (1986): *Organization, culture and leadership*. Jossey Bass, San Francisco.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC, Barcelona.
- WEICK, K. E. (1976): «Educational Organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly*. Núm. 21, 1-19.