

## ORGANIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE CENTROS COMO ÁMBITOS DE MEJORA DEL PROYECTO EDUCATIVO DE FUHEM<sup>1</sup>

### Introducción

La pretensión de este documento – como la de todos los que nutren el Libro Blanco – es contribuir al debate organizado en la Fundación para elaborar su proyecto educativo para los años venideros. Esta pretensión, que aconseja no adoptar un punto de vista teórico o muy académico, condiciona su enfoque al menos en dos sentidos:

El primero tiene que ver con la selección de los aspectos que van a ser desarrollados en las próximas páginas. De la gran cantidad de ámbitos que pueden abordarse en torno a la organización y la evaluación de los centros –más aún si incorporamos diferentes perspectivas teóricas- los hay mucho más pertinentes para la tarea que hemos emprendido. Y también hay otros que, teniendo sin duda cabida, han sido ya tratados en otros documentos aportados por otros autores: procesos de participación de alumnado y familias, liderazgo y dirección de los centros, profesorado y PAS, orientación y tutoría, evaluación de la calidad, etc. Aunque a algunos de ellos aludiremos, más bien lo haremos para insistir en alguna idea o sugerir nuevas líneas de debate.

El segundo tiene que ver con el carácter de sus aportaciones, más cercano a la duda, la pregunta y la sugerencia de temas para la discusión que a la certeza o la prescripción. Mucho se ha dicho y escrito sobre organización y evaluación de centros, pero poco podría contribuir al debate una propuesta cerrada y descontextualizada. Debatir sobre estos temas compete a los protagonistas de la intervención educativa, a la comunidad que conforman: aportar reflexiones propias y lanzar preguntas es, creo yo, la mejor manera de suscitar la inquietud de los lectores y animarlos a realizar propuestas concretas de mejora, adecuadas a cada uno de los centros, contextos y momentos particulares.

Cabe decir también que algunas de las ideas que aquí se vierten son el resultado de otros debates previos habidos en la Fundación en distintos foros y estructuras de coordinación y reflexión – en el Comité de Directores/as; el Consejo Asesor del Área Educativa; el Equipo de dirección de FUHEM y en varias actividades de formación/reflexión organizadas a lo largo de los dos últimos años.

Por otro lado, en este documento haremos también referencia a los resultados de sendas encuestas realizadas en el último curso al alumnado, las familias y el profesorado de los centros de FUHEM, que nos han ayudado a hacernos una idea más completa del estado de la cuestión y cuyos resultados y conclusiones también pueden ser consultados entre los documentos de este Libro Blanco.

---

<sup>1</sup> Este documento ha sido elaborado por Víctor M. Rodríguez, Director del Área Educativa de FUHEM, para contribuir a los debates del Libro Blanco de la Educación en los centros de FUHEM

## 1. Perspectivas y dimensiones de la organización escolar

Como se ha anticipado en la introducción, decidir sobre los ámbitos y dimensiones que han de ser objeto de reflexión y debate tiene mucho que ver con la perspectiva teórica que se adopte (González, M<sup>a</sup> T., 2003). Pero seguramente ninguna de las habituales perspectivas desde las que se aborda la organización escolar sea verdaderamente comprensiva de todos los elementos que se ponen en juego en un centro educativo en planos muy diversos.

Como señala Miguel Ángel Santos (2000):

*El estudio de la organización escolar ha estado dominado durante muchos años por una visión formalista. Se enumeraban sus fines, se definían las funciones de sus cargos directivos, se dibujaban organigramas y se entendía, en suma, que la organización 'real' reflejaba los esquemas de la descripción 'formal'. Falsa suposición. A través de esos esquemas de análisis no se llegaba a conocer la vida de una institución escolar. (...) Por otra parte, se entendía que la organización permanecía estática y que no se producían variaciones significativas, cuando la realidad nos indica que el dinamismo es permanente y que los cambios se producen de manera incesante y, a veces, vertiginosa. (...) Un análisis de lo que sucede 'entre bastidores' nos lleva a comprender que el entramado de relaciones, de expectativas, de creencias, de presiones, de intereses, de ideologías, es de una extraordinaria complejidad. (p. 7)*

Desde un punto de vista más *estructural*, en efecto, el análisis de la organización debería descansar en los elementos más formales: unidades organizativas y de gestión; mecanismos y estructuras de toma de decisiones; roles y responsabilidades de los profesionales; elementos que organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje – espacios, tiempos, agrupamientos, horarios, etc.-, mecanismos y cauces de información, comunicación y participación, etc.

Pero las estructuras no son suficientes para analizar y explicar los *procesos* que, a partir de ellas – y a veces al margen- se ponen en juego: el funcionamiento real de dichas estructuras; la puesta en marcha de cada una de las decisiones, planes y propuestas de trabajo; el funcionamiento de los mecanismos de información, comunicación y participación o el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Incorporar una perspectiva más *relacional* nos obligaría también a preguntarnos no sólo por los mecanismos formales o los procesos en torno a los que se articulan las relaciones en los centros, sino también por los lazos más informales que se establecen entre sus miembros, por las relaciones de poder que se ponen en juego o por el equilibrio y la interacción continua entre individuos, grupos o colectivos amplios que integran la comunidad escolar.

Esta tercera perspectiva se torna aún más compleja si nos fijamos en algunos elementos más o menos intangibles que configuran lo que podríamos denominar la *cultura* de los centros: tanto en los más explícitos –ideario, grades metas o principios, valores declarados- como, sobre todo, en los más ocultos o no tan explícitos, como los valores, creencias y concepciones implícitas de cada uno de los integrantes del centro y del propio sistema en el que se integran. Se trata de algunos

elementos que, aunque difíciles de identificar, subyacen de una manera extraordinariamente potente a las decisiones que se toman en los centros y a las prácticas que se ponen en juego.

Y, por último, desde una perspectiva más ligada al *entorno*, convendría detenerse también en los marcos de organización social, económica y política del país; en los valores dominantes; en las restricciones u oportunidades que brindan las normas que regulan la vida de los centros; en las demandas más concretas del entorno inmediato (alumnado, familias, municipio); en las instituciones con las que el centro se relaciona y en los recursos disponibles.

Vamos a intentar reflexionar con una visión integradora sobre algunos aspectos que nos parecen esenciales en la organización de los centros de FUHEM: trataremos de conjugar estructuras y procesos, cauces y realidad de las relaciones, elementos más culturales y del entorno en el que nuestros centros educativos desarrollan su labor. Y lo haremos dando por supuesto que cualquier reflexión o debate sobre la organización escolar ha de servir para que las decisiones que se tomen en este ámbito se pongan al servicio de un Proyecto Educativo pensado y compartido y no al contrario, como por desgracia a veces sucede.

## 1.2. Gobierno y dirección de los centros de FUHEM

### *Consejos escolares*

Comenzar este apartado hablando de los *consejos escolares* como el órgano colegiado de gobierno de los centros podría no resultar necesario si no fuera por el nuevo rol que les atribuye la recién aprobada LOMCE. Si bien finalmente se ha mantenido su carácter y estatus –pese a que la intención inicial era dejarlo en un órgano meramente consultivo–, pierde atribuciones y responsabilidades en lo que se refiere a la elección de la dirección, la aprobación de presupuestos y proyectos del centro.

Los consejos escolares, son, al menos en lo formal, la principal –si no la única– estructura en la que están representados todos los integrantes de la comunidad educativa (profesorado, PAS, familias, alumnado y administración local). Esta estructura no garantiza, desde luego, ni la proporcionalidad en la representación ni tampoco la eficacia en el proceso de toma de decisiones. A veces la estructura ha sido más formal o teórica que otra cosa –ni el alumnado ni los representantes locales hacen acto de presencia– y es cierto que a veces los consejos han funcionado más bien como órganos consultivos, sin mucha capacidad para tomar decisiones de calado que pudieran contravenir lo acordado en el claustro de profesores o lo decidido por la dirección; o han aprobado como un trámite planes, programaciones y memorias, sin apenas debate ni lectura sosegada.

Pero, al menos en los centros de FUHEM, los consejos escolares han sido y deben seguir siendo una garantía de gestión democrática y transparente. Con independencia de lo que dicte la nueva ley, no podemos rebajar ni un ápice las competencias del consejo. La complicidad y el acuerdo de todos los estamentos del centro son –o deben ser– garantía de que las cosas funcionen mejor y también avales imprescindibles de nuestro proyecto educativo y de las intenciones de gestión participativa que en sus páginas se explicitan. La intervención de un órgano colegiado, aunque por

algunos sea percibida como un freno, es, por el contrario, un mecanismo ineludible de contraste y un acicate para la mejora.

### *Dirección, equipos directivos, coordinadores*

En el documento sobre '*Dirección y Liderazgo*' escrito por Manuel Álvarez e incorporado a este Libro Blanco, se hace un recorrido profuso no sólo por la historia de las estructuras de dirección de los centros educativos en nuestro país, sino por la investigación que nos permite identificar dificultades y retos y conocer la manera en que se han ido – o no- resolviendo. También se alude al liderazgo y sus formas, a su importancia en los centros y a su trascendencia en la función directiva. Por su parte, Elena Sanmartín, en el documento sobre '*El perfil del profesorado de FUHEM*' reflexiona sobre las competencias docentes y anticipa algunas que deberían suponer un plus para los miembros de la dirección de los centros.

En FUHEM, la elección de una figura de dirección para cada uno de sus colegios se atiende en primer lugar, como no podría ser de otra manera, a los requisitos y prescripciones legales para los centros sostenidos con fondos públicos. Pero además, en los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo para:

- concretar los procedimientos internos que llevarán a la institución a realizar una propuesta razonada a los consejos escolares,
- garantizar un nivel adecuado de información al profesorado y familias sobre el proceso,
- incentivar la presentación de candidaturas.

En este proceso de selección previa se tiene en cuenta:

- El perfil de los candidatos, en el que se valora la identificación con el proyecto institucional (en una serie de rasgos que se explicitan en un documento 'ad hoc'); el estilo de dirección (cuyos elementos esenciales también se explicitan) y la experiencia formativa o profesional en puestos de responsabilidad (en cargos en dirección, Jefaturas de Estudios, coordinaciones, etc.)
- El Proyecto de dirección, en el que cada candidato habrá de realizar un análisis del contexto en el que ejercerá su función y delimitar los principales objetivos, orientación general de la dirección y compromisos concretos.

El resultado de este esfuerzo ha sido, en mi opinión, una mejora en la credibilidad del proceso, pero por el momento no hemos conseguido que sea a la vez un estímulo a la presentación de candidaturas. No es fácil, como señala Álvarez con argumentos y cifras, estimular al profesorado a asumir estas tareas: la responsabilidad es mucha y los incentivos pueden ser insuficientes, aunque creo que en FUHEM tanto el incentivo económico como la importancia institucional que adquieren las direcciones de los centros deberían hacer atractivo este reto. Además, el

profesorado de FUHEM atribuye a los directores/as de los centros una gran capacidad de liderazgo (el 82,7 % les atribuye bastante o mucho)<sup>2</sup>.

Aunque el *estilo de dirección* en los centros de FUHEM está todavía muy marcado por la cultura particular de cada uno de ellos, hay algunos rasgos que comparten y hay también algunos elementos que deberíamos revisar para mejorar. En unas jornadas de reflexión con todos los integrantes de los equipos directivos de la Fundación, celebradas el pasado curso, se puso de manifiesto que:

- La dirección de los centros de FUHEM ha estado marcada durante muchos años por la necesidad de preservar la identidad de cada centro, más que por la de servir o formar parte de un proyecto común. Ello ha provocado importantes conflictos de poder entre las direcciones de los centros y la Fundación, que ha supuesto un gran desgaste. También ha provocado que las formas de gestión de cada uno de los centros respondan poco a patrones comunes o consensuados.
- Los directores/as de los centros en ocasiones han vivido su tarea como solitaria, ingrata, excesiva y poco reconocida (especialmente por los compañeros del centro), aunque también perciben la oportunidad de contribuir con su trabajo a la mejora del centro.
- Los directores y directoras a menudo son percibidos como una instancia necesaria para la resolución de cualquier problema. Un estilo de dirección demasiado vertical puede haber ido restando autonomía al profesorado – incluso a otros cargos intermedios- y provocado una excesiva dependencia del director/a.
- Un buen equipo directivo, cohesionado y funcionando de manera colegiada, es indispensable para que las tareas de dirección (sobre todo en centros con el volumen de los actuales) se democratizen y vayan generando procesos de mayor autonomía.

Las dos últimas conclusiones nos llevan necesariamente a preguntarnos por esa estructura más amplia de dirección que son los *equipos directivos*. En FUHEM, la selección de las personas que integrarán las Jefaturas de estudio es realizada, por regla general, por los propios directores/as. A su vez, directores y Jefes/as de estudios seleccionan y designan a quienes serán los coordinadores de ciclo o de departamento o a los que tendrán alguna responsabilidad en la coordinación de acciones concretas (proyecto de bilingüismo, formación, TIC...etc.).

Ciertamente este proceso revela una estructura muy vertical en la selección de cargos y figuras de dirección y coordinación. Como ventaja se aduce la confianza mutua y la cohesión del equipo directivo, entendido no sólo como un órgano de dirección colegiada sino como un espacio de apoyo mutuo entre sus miembros. Las desventajas indudables son la escasa participación del colectivo docente, el riesgo de aislamiento de las figuras de dirección y tal vez la ausencia de iniciativa entre el profesorado para ocupar cargos de responsabilidad ('si me necesitan, ya me llamarán').

---

<sup>2</sup> Todas las alusiones a la opinión y valoración de profesorado, alumnado y familias están referidas a los informes de las encuestas realizadas a estos colectivos, citadas en la bibliografía.

El profesorado de los centros de FUHEM demanda mayor participación en los procesos de designación de las figuras de coordinación: aunque dos tercios de los profesores/as consideran que estas figuras poseen las capacidades necesarias para desempeñar la tarea, el 62 % considera que nunca se tiene en cuenta su opinión en el proceso de selección.

Hacer compatible la pretensión, manifestada por los propios equipos directivos, de tender a estructuras de dirección y coordinación más colaborativas con la imprescindible cohesión de los equipos y la confianza entre sus miembros, nos obliga sin duda a replantear, por una parte, cómo hacer más democráticos los procesos de designación de las personas y, por otra, a repensar cómo generar procesos de toma de decisiones más horizontales y participativos.

En este debate cabe tener en cuenta alguna de las reflexiones y propuestas de los propios equipos:

- La dificultad que supone para muchos directivos saber 'delegar', que puede paliarse con una formación específica que posibilite una atribución más clara de responsabilidades y procesos de decisión.
- La necesidad de una cultura de los centros que haga que los proyectos y planes que se ponen en marcha sean realmente compartidos, lo que facilitaría la posibilidad de incorporación de muchos más profesores y profesoras a tareas de dirección y coordinación.
- La posibilidad de que, sin renunciar a la imprescindible cohesión de los equipos, se establezcan mecanismos de presentación de proyectos por parte del profesorado para acceder a cargos directivos o de coordinación.

En la actualidad, la mayoría de los miembros de los equipos directivos y probablemente muchos coordinadores comparten las preocupaciones de los directores y directoras: también ellos entienden su trabajo como poco valorado e incentivado; se sienten abrumados por la cantidad de demandas, difíciles de conjugar con su dedicación docente; sienten que su papel se encamina más a la resolución de problemas diarios que a la coordinación más pedagógica y echan de menos, en fin, más tiempo y oportunidades de trabajo conjunto.

Cabe mencionar que en los centros de FUHEM se están dando ya pasos adecuados en la dirección apuntada: los equipos directivos trabajan cada vez con mayor frecuencia en estructuras colaborativas, no sólo internas al centro, sino del conjunto de la Fundación; se han homologado entre los centros las condiciones de trabajo y remuneración de los directivos -que entendemos que evitan agravios desmotivadores- y se han reforzado con algunas figuras, principalmente la de *subdirección* que, una vez consolidada, está llamada a servir de apoyo a la dirección y también a incorporar una visión más transversal de los centros- no ligada a cada etapa, como en las jefaturas de estudio- y algo menos expuesta a la resolución de problemas diarios.

### 1.3. Coordinación docente

Dejando a un lado las figuras que ostentan la responsabilidad, cabría fijarse también en los ámbitos y procesos en los que se materializa la coordinación docente. Como es habitual, en lo

esencial descansa en el claustro de profesores/as; en las coordinaciones de etapas, ciclos o niveles; en los departamentos didácticos y de orientación y en las juntas o equipos de profesores de un grupo, más esporádicas, y dedicadas por el momento principalmente a la evaluación. Algunos centros están configurando estructuras de trabajo más temáticas, a través de comisiones de trabajo, en las que pueden abordarse múltiples cuestiones ligadas a una etapa determinada o a todas ellas.

Una primera reflexión tendrá que ver necesariamente con las propias estructuras: ¿Son adecuadas? ¿Son suficientes? La segunda nos remite a su funcionamiento.

Las estructuras de coordinación docente vienen muy marcadas, en mi opinión, por la tradición y por una concepción de la enseñanza muy fragmentada (etapas, ciclos, niveles, áreas...). Aunque algunas son prescriptivas, lo cierto es que los centros gozan de un gran nivel de autonomía para crear estructuras, ajustándolas a sus necesidades reales más que a la costumbre.

Si analizáramos por separado cada una de ellas, seguramente encontraríamos defensores a ultranza de su necesidad y de la trascendencia de su papel. Nada que objetar en principio a la necesidad de todas ellas: el problema fundamental es cómo hacerlas encajar en un modelo en el que el tiempo para la coordinación es un bien escaso. Creo que sólo hay una forma: dando prioridad a unas sobre otras. Y quizá aún más: tratando de que esta prioridad pueda ser dinámica, para responder a necesidades determinadas en momentos determinados. Pondré algún ejemplo. La coordinación en los departamentos didácticos puede resultar muy necesaria en los momentos iniciales y finales del curso (en la planificación y en la evaluación y memoria), pero no serlo tanto, o no tanto como otras, a lo largo del mismo, donde podrían cobrar más relevancia los equipos docentes, que sólo pueden verse una vez cada trimestre. Igual podría ocurrir con etapas, ciclos y niveles: habría que pensar qué estructura de coordinación es más adecuada en cada momento y según el propósito.

Con la complejidad que supone adoptar esta perspectiva más dinámica, algunos de los centros de FUHEM están haciendo ya un esfuerzo por establecer un mapa de coordinación en esta línea: cruzando estructuras más vinculadas a etapas, ciclos y niveles con otras ligadas a las áreas de contenido, a temas de carácter transversal o a los agrupamientos del alumnado.

Además de pensar en cuáles son las estructuras de coordinación más adecuadas, tenemos que preguntarnos por su funcionamiento real.

El profesorado de FUHEM nos ha hecho ver que, en general, la organización de sus centros facilita su trabajo, pero opina que en las reuniones de coordinación prima el contenido informativo sobre el pedagógico. Lo que mejor se valora es la existencia y cumplimiento del orden del día, y lo que peor valoran es el tiempo del que se dispone para debatir. En realidad los aspectos que mejor se valoran son los relativos a planificación y seguimiento de las reuniones (orden del día, relevancia de los contenidos que se tratan, respeto de los acuerdos adoptados) y los que peor los que se refieren a la propia dinámica de la reunión (correcta gestión, dinámica participativa o tiempo suficiente para debatir).

En general puede afirmarse que no hay una mala valoración del profesorado sobre los mecanismos y procesos de coordinación docente, aunque la demanda de más espacios y tiempos para la reflexión y el debate es recurrente. Si a esto añadimos la sensación mayoritaria de que la información fluye de forma correcta – los profesores se sienten informados de lo que les concierne (84%) y consideran los cauces de comunicación en el centro adecuados y suficientes (77,2 %)- y de que el profesorado conoce bien los proyectos y documentos programáticos del centro (81 y 92 % respectivamente) podría pensarse que no son necesarios grandes cambios o modificaciones.

Pero esta necesidad empieza a dejarse sentir cuando en los centros se acometen procesos de innovación y mejora o cuando se ponen en marcha procesos de reflexión de más calado: es entonces cuando más evidente se hace que las estructuras y los mecanismos de coordinación – que parecen responder bien a las necesidades más cotidianas- resultan insuficientes o ineficaces. Es muy revelador que sean los propios equipos directivos quienes, aunque en la encuesta se revelan satisfechos por lo general, se convierten en mucho más críticos cuando se aborda una revisión en profundidad de las estructuras y procesos de coordinación: ponen de manifiesto las enormes dificultades para promover la participación de todos – cuando las estructuras son demasiado grandes como el claustro o la etapa- ; insisten en el poco tiempo para el debate más pedagógico; consideran que no siempre se respetan los acuerdos y que no es posible realizar el seguimiento de todos ellos y, en general, creen que estamos lejos de alcanzar el nivel de coordinación que al menos ellos considerarían deseable.

Revertir en lo posible esta situación pasa necesariamente porque los equipos directivos velen por la máxima eficacia de las estructuras y procesos de coordinación docente: es necesario eliminar en lo posible el contenido informativo y burocrático de las reuniones -buscando otros canales más económicos en tiempo-; conocer y aplicar técnicas concretas de dinámica de grupos que mejoren la eficacia de las reuniones y el seguimiento de los acuerdos; planificar mejor los contenidos y las estrategias y, sobre todo, eliminar en lo posible reuniones o momentos de encuentro innecesarios o poco productivos. También pasa por una distribución más clara de tareas y responsabilidades, no sólo de las figuras de coordinación, sino del conjunto del profesorado.

#### 1.4. Participación

Varios de los documentos elaborados para este Libro Blanco han abordado, desde distintas perspectivas, los procesos de participación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida de los centros. Su lectura nos sugiere retos y ámbitos de mejora y nos proporciona algunas claves para entender el momento actual. También las encuestas nos arrojan algunos datos interesantes.

Aunque hay algunos ámbitos en los que se muestra un nivel de satisfacción aceptable respecto a los procesos de participación, existen también muchos indicios que nos permiten afirmar que en este momento nuestros centros deben hacer un esfuerzo adicional por mejorar tanto las estructuras como, sobre todo, los mecanismos y procesos de participación, especialmente en lo que tiene que ver con el alumnado y sus familias.



Sólo la mitad de las familias se encuentra satisfecha con el nivel de participación que percibe y apenas un 30 % considera bastante o muy importante la elección de representantes en los consejos escolares. Menos de la mitad cree que es importante participar en eventos escolares o colaborar en las actividades de aula. La mayoría, en cambio, cree necesario el contacto individual con tutores y profesores (84%). En cambio, sólo un 30 % de los alumnos y alumnas cree que es bastante o muy importante que las familias tengan un contacto permanente con el tutor y los profesores. Ambos reivindican un mayor nivel de participación de alumnado y familias en la vida de los centros, pero existe poco acuerdo entre estos dos colectivos respecto a cómo articular esa participación: a través de qué estructuras y con cuánta intensidad. Por lo general se reivindica el contacto individual, más que los procesos de participación colectiva.

Por su parte, la mayor parte de los profesores/as (84%) percibe un interés por parte de su centro por contar con las familias en los procesos de toma de decisiones, aunque es algo menor el porcentaje (76 %) que considera que los cauces de participación funcionan y son los adecuados. Respecto al alumnado, disminuye el porcentaje de profesores (65,3%) que cree que los cauces para su participación son adecuados y funcionan.

Y respecto a la participación del profesorado, ya se han hecho algunas alusiones. Consideran que donde más se tiene en cuenta su opinión es en lo relativo al alumnado que necesita apoyo educativo y la programación de salidas fuera del centro. En contraposición, no sienten que se les consulte tanto en aspectos relacionados con actividades no docentes, ni para la elección de coordinadores y tampoco ven clara su participación en la elaboración de documentos de planificación del centro.

En conjunto, sin ser necesariamente negativa la impresión, sí parece que podríamos deducir una ausencia de cultura de la participación compartida por los distintos estamentos: no hay acuerdo sobre la valoración de la participación, ni sobre los mecanismos, ni sobre su alcance.

Los centros de FUHEM se han caracterizado siempre por alentar esa participación. Una estructura como la de familias delegadas de aula, que funciona en nuestros centros, es una garantía de control, transparencia y colaboración. También los delegados de alumnos, en su propia aula o a través de la junta de delegados pueden, en teoría, tener una participación activa. Pero la ausencia de una cultura compartida de participación puede poner en serio riesgo la eficacia de unas u otras estructuras.

Una verdadera cultura de la participación ha de basarse, por encima de todo, en la idea de que la participación es necesaria y beneficiosa para el proyecto; en la confianza mutua e incondicional entre los distintos colectivos y en una serie de decisiones acordadas sobre la estructura, mecanismos y procesos de participación.

Y creo que en cada una de estas tres condiciones hay que hacer algunos esfuerzos:

No parece claro –ya he aludido a ello– que todos los colectivos compartan la trascendencia de la participación. El documento de Lars Bonell en este Libro Blanco incide de forma directa en esta

cuestión. Tal vez sea necesario revisar con alumnado, profesorado y familias lo más básico: este convencimiento compartido.

En algunos centros parece que la confianza entre los distintos colectivos no está nada clara, o es insuficiente. Más allá de los resultados que arrojen las encuestas, son muchas las manifestaciones de desconfianza mutua, tal vez no necesariamente una desconfianza en el otro, sino más bien una desconfianza hacia sus verdaderas intenciones respecto a la tarea educativa común: no es infrecuente oír a las familias decir que un determinado centro es bastante opaco o a algún profesor o profesora argumentar que una determinada familia quiere suplantar sus atribuciones o que actúa en contra de los intereses del centro. Generar y mantener la confianza mutua es indispensable para empezar a creer en las posibilidades de colaboración.

Y, por último, hay que asumir con claridad que la participación de profesorado, alumnado y familias debe ser articulada y estructurada, fijados sus objetivos y medios y evaluada. No es necesariamente más participativo un centro porque las familias tengan libre acceso a sus instalaciones en cualquier momento- lectivo o no- del día, y tampoco lo es porque tenga asociaciones de familias o de alumnos/as muy potentes y bien estructuradas pero con un funcionamiento autónomo, al margen de las prioridades educativas del centro.

Es necesario promover un amplio proceso de diálogo para alcanzar estas metas. Sin él, las estructuras de participación pueden quedarse en lo testimonial, generar una gran frustración y provocar incluso más desconfianza.

## 1.5. Espacios y tiempos

*Si hiciéramos una encuesta entre el profesorado actual de todas las etapas y le preguntáramos cuáles son los aspectos más problemáticos del funcionamiento de los centros, estamos convencidos de que, la mayoría de los encuestados, coincidirían en señalar espacio y tiempo como dos de los aspectos que dificultan el desarrollo normal de la labor educativa y la mejora del funcionamiento de la escuela. (...). Una reflexión más objetiva nos demuestra que las dificultades son reales y que las nuevas demandas y funciones emergentes en el sistema educativo precisan de una mejores condiciones de desarrollo y muchas de éstas pasan por un mayor tiempo de trabajo no docente para el profesorado y unos espacios mejor distribuidos, más dotados y más diversificados que en la actualidad (Doménech, J. y Viñas, J, 2003, p. 7)*

### *El tiempo: un bien escaso*

No tanto el espacio, pero sí la falta de tiempo ha sido argüida por el profesorado de FUHEM como uno de los mayores condicionantes del desarrollo de su labor. El tiempo que el profesorado dedica a su quehacer educativo se distribuye, a grandes rasgos, en tres ámbitos:

- El dedicado a las actividades de clase y la interacción didáctica con el alumnado,
- El tiempo de preparación de las tareas de enseñanza y aprendizaje o trabajo personal,

- El tiempo de coordinación, con el resto del profesorado, familias y alumnado.

Como el tiempo es finito, en un esquema simple, un incremento en la dedicación a cada una de estas tareas tiene que ir necesariamente en decremento de la otra. Las disposiciones administrativas avalan este esquema: establecen el tiempo total de trabajo del profesorado y lo distribuyen en las categorías de *lectivo y complementario, docente y no docente*, regulando qué se incluye en cada categoría y en cuánto se concreta. A lo largo del pasado curso, la Dirección de las Áreas Educativa y de Recursos Humanos, el Comité de Directores/as y el Comité de Empresa, han alcanzado un acuerdo marco – refrendado por la plantilla de los centros- para regular una distribución que haga posible combinar de forma razonable los tres ámbitos antes descritos.

A las disposiciones legales o los marcos acordados hay que añadir muchos otros condicionantes de partida: entre otros posibles, la etapa o etapas en la que el profesor o profesora desarrolla su labor; el número de grupos y de alumnos y alumnas -que puede condicionar algunos tiempos de preparación o coordinación-; las medidas organizativas de carácter grupal – coincidencias horarios, desdobles, medidas de apoyo y refuerzo, etc.-; el horario de los compañeros con los que es necesario coordinarse –que pueden trabajar también en otras etapas, tener jornadas reducidas u otros condicionantes personales- y, tal vez lo más importante, el horario lectivo del alumnado.

Este último factor, el del horario lectivo, es el más inamovible en el corto plazo. Una vez establecido, no se modifica a lo largo del curso. Condiciona, lógicamente, el horario lectivo del profesorado, pero también en buena medida el tiempo disponible para las coordinaciones. En nuestros centros, la existencia de horarios distintos en las distintas etapas complica sobremanera las posibilidades y oportunidades de coordinación docente: es éste un aspecto en el que profesorado y los equipos directivos insisten cada vez que son consultados.

Esta complejidad – y no sólo su escasez- convierte a menudo la variable *tiempo* en un quebradero de cabeza para los responsables de la organización. Es perentorio, por ello, reflexionar colectivamente sobre la distribución y el mejor aprovechamiento del tiempo disponible.

En primer lugar, es necesario promover un debate generalizado sobre los horarios lectivos del alumnado. En este debate deben tener cabida las aspiraciones y necesidades del profesorado, pero también, y tal vez en mayor medida, las necesidades de las familias y del alumnado, necesidades que tienen que ver con un mejor aprovechamiento del tiempo de clase y del trabajo en casa, pero también con la equidad en las oportunidades de acceso a las actividades complementarias y extraescolares y las posibilidades y oportunidades de socialización. Es un debate complejo en el que será necesario hacer confluir necesidades e intereses distintos y tal vez contrapuestos. Abordarlo con sensatez y sin prejuicios es un imperativo en centros que pretenden fomentar la participación y el consenso.

Con independencia del horario lectivo y teniendo en cuenta las restricciones que impone la administración en el régimen de conciertos, sería deseable también reducir en lo posible la carga de trabajo lectivo del profesorado. Esta reducción pasa – aunque no sólo- por incorporar más profesorado a los centros. El momento social y económico no es bueno -supone un coste que tal

vez no sea posible asumir- pero creo que desde la dirección de FUHEM hay que hacer un esfuerzo por lograr consensos en la comunidad educativa encaminados a facilitar esta reducción, destinada a mejorar las posibilidades de coordinación y de trabajo personal de los docentes.

Pero tal vez resulte preciso también romper algunos esquemas demasiado simples sobre la relación entre los ámbitos de trabajo apuntados al inicio: hay medidas organizativas y sobre todo estrategias metodológicas que pueden acercar los tiempos lectivos a los tiempos de trabajo personal: por ejemplo fomentando el trabajo colaborativo entre el alumnado, promoviendo la autorregulación y la autoevaluación de los aprendizajes, haciendo un adecuado uso de las TIC en el aula- costosa al principio pero rentable a medio plazo-, etc.

También la colaboración entre los profesores y profesoras puede reducir el tiempo de trabajo denominado 'personal': compartir programaciones, estrategias y recursos didácticos ya utilizados; acordar tiempos de trabajo conjunto para generar colectivamente nuevos materiales; participar en proyectos de innovación dirigidos a la creación de recursos, repositorios de materiales, etc. El trabajo en equipo puede verse como una tarea añadida o como una oportunidad colectiva de reducir el tiempo de dedicación personal. Si se dan las condiciones expresadas en el apartado 3 y se consigue mejorar la eficacia de las coordinaciones, el tiempo disponible puede ser un problema menor y más llevadero para el profesorado.

### *El espacio al servicio del proyecto educativo*

Sólo unos breves apuntes sobre un aspecto que muchas veces se considera marginal pero que tiene una influencia muy notable en los procesos de enseñanza. Como idea general- y tal vez un poco obvia- cabría decir que es necesario que el espacio – en realidad toda la organización- sirva a los intereses del Proyecto Educativo y no al contrario. Con toda la dificultad que supone, lo poco maleables que parecen los espacios educativos y lo costoso de cualquier modificación o cambio de envergadura, es ésta una idea que debe estar fuertemente enraizada en los responsables de cada centro y de la Fundación. Por obvia que parezca, la realidad muestra casi siempre que no es así: los espacios disponibles pueden ser muy poco funcionales; casi siempre insuficientes para las necesidades reales y, desde luego, poco adaptables a nuevas situaciones, propósitos educativos o propuestas de innovación y cambio.

Naturalmente esta situación estará muy condicionada, en primer lugar, por la concepción inicial del espacio. En principio debería ser distinto que un espacio educativo haya sido concebido como tal – para etapas y niveles, funciones y estructura organizativa prevista- o que haya sufrido una adaptación importante en su uso, por ejemplo que no haya sido concebido en origen como un espacio escolar o que estuviera destinado a etapas distintas.

Pero ni siquiera en el primer caso y salvo raras e infrecuentes excepciones, los espacios escolares se conciben con la flexibilidad suficiente para adaptarse a nuevas situaciones: es casi seguro que no tendrán previstas todas las posibles necesidades de coordinación docente o con familias; de aulas-materia suficientes; de servicios auxiliares –bibliotecas, salones de actos, comedores...etc.-;

de accesibilidad e incluso de agrupamientos variados del alumnado, como grupos clase, desdobles, refuerzos dentro o fuera del aula, etc.

Una visión bastante tradicional de la enseñanza prevé por lo general unos espacios estancos para las clases, sin comunicación entre sí, a menudo configuradas pensando en una determinada metodología: la pizarra, digital o tradicional, frente a un espacio vacío en el que se colocarán los alumnos y alumnas. Un espacio fuertemente compartimentado en el que las dependencias comunes –pasillos, zonas de juego, gimnasio- cumplen cada una su función específica y difícilmente pueden ser aprovechadas para otra cosa. En este tipo de espacios resulta muy difícil poner en marcha algunas propuestas metodológicas más innovadoras; romper la lógica de los grupos-clase para todas las actividades; realizar actividades colectivas entre etapas o entre ciclos y niveles.

Y resulta más improbable aún que el espacio se haya concebido no sólo en función de los elementos más relacionados con la enseñanza reglada sino como un espacio abierto a la comunidad: al desarrollo de otras acciones o tareas, en horario escolar o fuera de él; al fomento de la convivencia entre los distintos colectivos.

Para que el espacio pueda realmente ser un aliado en lugar de una restricción, la mayor parte de los diseñadores coincide en que deberían darse cuatro condiciones (Doménech y Viñas, 2003, p.26). El espacio debería ser:

- *Ampliable*. Siempre debería quedar alguna opción no cerrada que algún día pueda dedicarse a un determinado uso,
- *Convertible*. Incorporando sistemas móviles o modulares que permitan una adecuación a funciones diferentes,
- *Polifacético*. De modo que, sin alteraciones, permita usos diferentes,
- *Maleable*. O adaptable mediante pequeños cambios y modificaciones.

Desde luego no es fácil que estas condiciones se den de manera natural. Pensar en ellas como un requisito previo nos llevaría a concluir que, con los espacios de los que nuestros centros disponen, poco más podemos hacer. Sin embargo no es así exactamente: en primer lugar porque condiciones como la maleabilidad y el carácter polifacético de algunas dependencias pueden ser mucho más dependientes de las decisiones del centro y en segundo lugar porque no es nada infrecuente que en los centros de FUHEM se acometan reformas de diversa índole para conseguir una mayor adecuación de los espacios.

En este segundo caso, quizá lo que debemos hacer para tener presente la idea inicial es no acometer ninguna de estas obras o reformas sin que la comunidad educativa haya pensado y sopesado muy bien su objetivo y los beneficios que de ella se derivan para el proyecto educativo. O, siendo más ambiciosos, promover un amplio debate en cada uno de los centros sobre los espacios y su utilización, para que cualquier iniciativa de modificación o mejora del espacio no responda sólo a una necesidad muy concreta -que puede cambiar más adelante-, sino a un propósito claro, consensuado y estable.

## 1.6. Medidas relacionadas con el agrupamiento del alumnado

Es este un aspecto de extraordinaria complejidad que se relaciona de forma estrecha con algunos de los anteriores – sobre todo estructuras y procesos de coordinación, tiempo disponible y espacios- pero que tiene mucho más que ver, en realidad, con la concepción general del proceso de enseñanza y aprendizaje y con el enfoque que queramos dar en nuestro Proyecto Educativo a cuestiones como la inclusión educativa o la respuesta a las necesidades diversas de todo el alumnado.

Por otro lado, hablar de agrupamientos nos remite de inmediato a decisiones metodológicas y a muchas otras que podríamos considerar englobadas en lo que denominamos 'procesos de aula'. No es ésta la perspectiva que vamos a adoptar aquí: nos referiremos más bien a las decisiones generales de agrupamiento de alumnos y a todas otras aquellas que, además de tener una incidencia directa en el aula, tienen repercusiones también en la organización general, porque comportan un tipo de agrupamientos que requieren espacios y tiempos adicionales y complican la coordinación.

Cabría comenzar, sin embargo, antes de abordar el agrupamiento de alumnos y alumnas, por introducir una reflexión sobre el tamaño de los centros y especialmente por el volumen total de alumnado que en ellos se escolariza. Los centros actuales de FUHEM son centros muy grandes, con un elevado número de alumnos y alumnas, de familias y, por tanto, de profesorado. Aunque no existen muchos estudios que pongan en relación el tamaño de los centros y la calidad y eficacia de su trabajo y, por tanto, resulte difícil valorar la incidencia real de esta variable, parece evidente que, cuando menos, el tamaño condiciona y hace más compleja de organización. Y aún más si el tamaño está relacionado con la coexistencia de etapas distintas que requieren recursos distintos y conllevan decisiones organizativas diferentes: tal vez no sea lo mismo un IES con 8 líneas de ESO y Bachillerato que un centro con 3 o 4 líneas desde Educación Infantil hasta Ciclos Formativos, aunque ambos tengan un volumen de alumnado similar.

Uno de los muchos efectos que están teniendo las políticas de recorte del gasto público en educación está siendo el incremento de las ratios de alumnado en los distintos niveles de la enseñanza. Esta presión adicional está suponiendo un replanteamiento de algunas decisiones y está comportando sin duda alguna un mayor estrés en el profesorado que, con relativa independencia de la forma en que planifique sus actividades docentes, ve incrementado objetivamente su nivel de dedicación: para un profesor/a de secundaria no es lo mismo trabajar con 150 que con 200 alumnos y alumnas, entendiéndose que pretende proporcionarles una atención individualizada, conocerlos bien y responder de manera adecuada a sus necesidades. Algunos centros sostenidos con fondos públicos pueden experimentar la tentación de escolarizar al máximo número posible de alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que las aportaciones

económicas de las familias se incrementarán en la misma medida, lo cual puede tener un efecto positivo en los balances contables pero no tanto en el desarrollo del proyecto educativo.

Es importante que en FUHEM el cumplimiento estricto de la ley no vaya acompañado por un afán de escolarizar al mayor número posible de alumnos y alumnas, tendiendo a las ratios máximas autorizadas. No ha sido así hasta ahora y es muy importante que no lo sea en el futuro. Los equipos directivos de la Fundación, recogiendo probablemente el sentir general del profesorado, ya han alertado sobre esta cuestión. El compromiso de todos debe ser firme en este sentido.

Los alumnos matriculados en los centros se organizan casi de forma exclusiva en etapas, ciclos y niveles y, en cada nivel, en grupos heterogéneos, más o menos estables según el centro y en función de los criterios que en cada uno de ellos se determina. El primero, naturalmente, es la edad: el nivel de competencia sólo se tiene en cuenta para decidir si el alumno o alumna repite un curso o para decidir alguna medida de apoyo o refuerzo. En las etapas de secundaria – y cada vez con más frecuencia en Primaria e incluso en Educación Infantil- el trabajo docente se distribuye después en función de las distintas áreas curriculares, asignaturas o materias. De entrada, esta organización, conocida y digamos que muy intuitiva para el profesorado, ‘parece’ garantizar de forma adecuada el desarrollo de un currículo que, por lo general, presenta esta estructura.

Además, la Administración educativa ha ido progresivamente quitando valor a la idea de ciclo – ya inexistente en secundaria y cada vez más en Primaria o Infantil- que, aunque no lo garantizaba, contribuía a buscar formas organizativas más flexibles y menos rígidas. En consecuencia, cada día es más impensable una organización que acometa de forma estable el trabajo cambiando los agrupamientos y mezclando niveles- aunque sólo fuera en los dos años del ciclo- o que trabaje de una manera mucho más integrada distintas áreas curriculares-organizadas por ejemplo en ámbitos-, excepto en programas específicos como los de Diversificación o Cualificación Profesional Inicial.

Por otro lado, con la finalidad de hacer más eficaz el trabajo en algunas áreas o bien con la de proporcionar un apoyo específico a algunos alumnos con dificultades, los centros ponen en marcha – principalmente, aunque no sólo, en secundaria- medidas que alteran este agrupamiento general: dividen la clase en más de un grupo (deshaces puros, ‘tripleas’, laboratorios, etc.) o constituyen pequeños grupos para trabajar fuera del aula con alumnado que presenta necesidades ‘específicas’. Estos últimos grupos a veces contemplan una cierta flexibilidad, pero muchas otras se convierten en nuevos grupos de carácter algo más homogéneo, por capacidad, para la realización de determinadas actividades.

El profesorado de los centros de FUHEM busca, por lo general, formas organizativas que permitan hacer compatible la atención a la diversidad con la heterogeneidad de los agrupamientos. Ello ha llevado a que en algunos de nuestros centros se hayan puesto en marcha medidas organizativas de inspiración mucho más ‘inclusiva’. De hecho, la conveniencia de trabajar fuera del aula con algunos alumnos (sean deshaces o apoyos fuera) es una medida mucho más valorada por el profesorado de secundaria que por el de infantil y primaria, que se siente más inclinado a



posibilitar la incorporación de algún profesor de apoyo en el aula ordinaria. Ningún colectivo valora demasiado la presencia de dos profesores en el aula (que podría ser una alternativa al desdoble) y tampoco ven en la innovación metodológica una vía privilegiada para ajustar mejor la ayuda pedagógica a las necesidades individuales, sin necesidad de agrupamientos excepcionales.

No es en absoluto el propósito de estas páginas entrar a valorar qué medida es más acertada o eficaz, o cuál es la que garantiza un mayor nivel de equidad o de ajuste a las necesidades individuales. Aquí sí hay muchas cosas dichas y escritas y convendría tenerlas muy presentes antes de tomar decisiones en uno u otro sentido.

El propósito es más bien sugerir una reflexión sobre el impacto de estas medidas en la organización del centro. Es preciso tener en cuenta que, con recursos escasos –en personas, en tiempos y espacios– muchas de estas medidas resultan muy costosas (no sólo en términos monetarios) y complican sobremanera la organización y, en especial, las coordinaciones docentes. Esto no quiere decir que otras medidas alternativas sean más inocuas, no generen coste o no compliquen la organización. Se trata más bien de que la adopción de una u otra medida de agrupamiento de alumnado se realice a partir de un análisis sosegado sobre su eficacia e impacto –además, claro está, de los parámetros de equidad exigibles– y que esta eficacia no se dé por supuesta como fruto de una cierta tradición, por más asentada que esté.

Si los desdobles se consideran eficaces y su impacto sobre la organización es asumible, habrá que estudiar muy bien en qué áreas, en qué niveles o en qué momentos pueden ser más indicados, y justificarlos contraponiéndolos a otras alternativas menos costosas desde el punto de vista organizativo. También habrá que ver qué estructuras de refuerzo y apoyo son más adecuadas a los recursos disponibles sin perder o incluso ganando en eficacia para el alumnado. Habrá que pensar también si romper la rígida estructura de niveles y áreas nos puede ayudar a economizar los recursos ganando en calidad. Experiencias como las de las aulas polivalentes organizadas a partir de ámbitos de aprendizaje en el ciclo inicial de la ESO así parecen acreditarlo.

Ya se apuntado en varias ocasiones: los recursos son finitos. Una buena organización es aquella que, en primer lugar, los pone al servicio de un Proyecto Educativo, con sus valores declarados y sus opciones educativas más generales y que, a la vez, obtiene de ellos el mayor rendimiento posible, por la vía de hacerlos más eficientes.

### 1.7. Servicios complementarios y extraescolares

En un Proyecto Educativo como el de FUHEM es imprescindible que los servicios complementarios que los centros prestan al alumnado y familias respondan a los mismos criterios que se han esbozado en relación con otros aspectos de la organización. A veces este tipo de actividades y servicios son tomados por las familias como una medida de primer orden del funcionamiento y organización de los centros. De ahí su extraordinaria importancia. En el documento *'la aportación del Personal de Administración y Servicios al Proyecto Educativo de FUHEM'*, elaborado por el equipo de gerentes de los centros e incorporado a este libro blanco, se pone de relieve la



trascendencia de estos servicios en el proyecto común: se analizan las distintas facetas del personal de Administración y Servicios y se defiende su contribución a la consecución de los objetivos.

Sin embargo y tal vez por la gran visibilidad de algunos de estos servicios –desde los que llevan a cabo procesos administrativos y de gestión hasta los comedores o las actividades extraescolares–, su calidad y eficacia se pone muchas veces en tela de juicio en distintos ámbitos. La encuesta realizada a las familias y alumnado de FUHEM puso de manifiesto una cierta insatisfacción respecto al funcionamiento de servicios como el comedor o las actividades extraescolares. En aquel momento, los autores del informe señalaban en sus conclusiones que:

*Los servicios que los centros proporcionan, como el comedor, o las actividades extraescolares, siendo de todo punto responsabilidad de la dirección de los centros y de FUHEM, son gestionados, por lo general, por entidades externas. Sin entrar a valorar la calidad de esos servicios, sí es conveniente apuntar que este carácter mixto produce en ocasiones problemas de concepción o desajustes en el día a día. El control que se lleva a cabo pone de manifiesto dificultades y carencias, pero en su resolución es necesaria la participación de más personas y entidades y ello comporta algunas dificultades añadidas. No obstante, siendo conscientes (aún más ahora) de estas dificultades, FUHEM ha tomado una iniciativa que entendemos que puede ayudar a mejorar el control, la calidad y la imagen en la comunidad educativa. La incorporación de la figura de un/a gerente en cada centro, que se está completando a lo largo de este curso, está empezando a dar sus frutos, como se está poniendo de manifiesto en conversaciones con los representantes de las familias. Confiamos en que el alumnado perciba también esta mejora en un plazo corto.*

Podemos afirmar que, en el tiempo transcurrido desde la elaboración de la encuesta, el papel de los gerentes de los centros en este ámbito ha producido o está produciendo sensibles mejoras, no tan observables en cuanto a resultados, que aún deben consolidarse, como a mecanismos de evaluación y control permanentes.

Aunque, como se señalaba en el informe, uno de los elementos que añaden complejidad desde el punto de vista organizativo es la dependencia de empresas externas, es evidente que las direcciones de los centros y los responsables de la Fundación deben velar de forma constante por mejorar su calidad.

Algunas iniciativas de los centros, como el análisis y la reflexión sobre actividades extraescolares alternativas que se realiza en el Colegio Hipatia, están suponiendo ya un aire nuevo, y algunas otras, promovidas desde los servicios centrales de FUHEM están tratando de aproximar a estos servicios a las prioridades y opciones educativas estratégicas de FUHEM: principalmente a través de un gran proyecto de soberanía alimentaria, que contempla el consumo de productos ecológicos en los comedores escolares y la creación de grupos de consumo que además pueden contribuir a mejorar las relaciones y el trabajo conjunto del profesorado, alumnado y familias.

## 2. Evaluación de los centros educativos

Por muy compartida que nos parezca la idea de que la evaluación es una herramienta fundamental para la mejora de la calidad de cualquier institución, en los centros educativos no resulta fácil incorporar modelos de evaluación que resulten satisfactorios y perduren. Incluso en aquellos que han apostado de forma decidida y convencida por evaluar sus prácticas, es frecuente, por poco que se indague, encontrar vacilaciones, incongruencias, renunciadas o falta de continuidad. Creo que hay algunas razones que lo pueden explicar, al menos en parte.

- *En los centros educativos no hay una cultura real y compartida sobre la trascendencia de la evaluación para la mejora de la calidad.*

Por mucho que se explicita sin dudar, creo que no hay una asunción implícita por parte de muchos profesionales, al menos en nuestro país, sobre la necesidad de promover procesos de evaluación para la mejora. Tal vez se piense que las cosas, por lo general, van bien dentro de lo que cabe; o que, si algunas van mal, ya se irán arreglando con el paso del tiempo. Puede que no se asuma con naturalidad el sentido final de toda evaluación y se perciba más bien como un cuestionamiento permanente de la propia competencia o que en realidad no exista una conciencia clara de que los procesos colectivos son mucho más que la suma de acciones individuales. Y si en algunos casos esta conciencia existe en algunos profesionales, lo que es seguro es que no existe un convencimiento compartido, común y solidario.

- *Los procesos de evaluación que se llevan a cabo en los centros tienen un fuerte componente burocrático.*

En los centros educativos se llevan a cabo cientos de acciones de evaluación: se evalúan los resultados de aprendizaje, con mecanismos internos y externos; se evalúan estructuras y procesos de organización y gestión, que se plasman en memorias anuales; se evalúan acciones de formación de profesorado; proyectos y planes, servicios complementarios y extraescolares; presupuestos, aspectos de la práctica docente, etc. Muchas de estas evaluaciones tienen un carácter prescriptivo: la Administración educativa exige memorias al final del curso, información sobre resultados o lleva a cabo directamente acciones de evaluación. Los centros educativos responden como pueden a esas demandas y, por lo general, una vez satisfechas, no disponen de la habilidad o el tiempo necesario para sacarles todo el partido: enviada la memoria –muchas veces una amalgama de partes que a duras penas han podido ser ensambladas– es posible que se introduzcan cambios y mejoras, pero se referirán sólo a aspectos parciales, muy evidentes para algún profesor o grupo de profesores o para los equipos directivos.

- *No existen modelos integrales adecuados que contemplen la complejidad de aspectos que han de ser evaluados.*

Además de burocrática, la evaluación que se lleva a cabo en los centros es muy fragmentada: podemos encontrarnos con una valoración de resultados por un lado, estructuras y procesos por

otro; no es infrecuente que cada etapa educativa- si no cada ciclo y cada departamento didáctico- adopte un enfoque, un modelo o unas prioridades diferentes o incluso contrapuestas; o una valoración por parte de un equipo directivo que difiera en sus conclusiones de las aportadas por otras estructuras o colectivos –por ejemplo las familias- sin que finalmente se establezca ningún mecanismo de análisis conjunto que permita tomar decisiones compartidas.

En los últimos años han irrumpido en los centros algunos modelos más integrales, por lo general importados de otros contextos, que, aunque han arrojado alguna luz –sobre todo en el proceso de evaluación- tampoco han sido capaces de aglutinar de una manera convincente la complejidad de elementos que forman parte de la tarea educativa. Modelos ligados a la mejora de la calidad o a la excelencia (EFQM, FUNDIBEQ, CAF, K SIGMA) o diseñados por la administración educativa con un propósito diferente (Plan EVA) o con un componente más ligado a la investigación/acción, como los propuestos por el movimiento de Escuelas Eficaces. Otros modelos apuestan por aspectos más globales, como la cultura de los centros, con una perspectiva muy marcada (como el *Index for Inclusión*).

Aunque no vamos a detenernos en estos modelos – a algunos de ellos está dedicado el documento de Leonardo Aragón incorporado a este libro blanco- cabe decir que muchos de ellos todavía producen una cierta prevención en las comunidades educativas por su enfoque y perspectiva y que tampoco sirven para integrar de manera ordenada todos los ámbitos que queremos evaluar. Resulta difícil adecuarlos, a pesar de algunos intentos más o menos exitosos, al contexto educativo, y más difícil aun cuando parten de algunas concepciones sobre lo que es calidad o lo que es excelencia, poco compartidas; o cuando adoptan un enfoque muy centrado en el ‘cliente’ como el destinatario de la acción educativa.

- *No existen suficientes instrumentos de evaluación adecuados a la realidad de cada centro educativo.*

A la ausencia de modelos integrales se añade, tal vez como consecuencia, una gran dificultad para disponer de instrumentos de evaluación ajustados a la realidad de cada centro y a los diferentes colectivos, estructuras y procesos que serán a la vez objeto de evaluación y fuente de conocimiento. Si se quiere evaluar teniendo en cuenta múltiples aspectos y fuentes de información es casi seguro que será necesario construir unos instrumentos ‘ad hoc’ adecuados al propósito particular de la evaluación. Prácticamente ningún instrumento externo (aunque los haya) responderá por completo a un modelo que haya sido pensado previamente en función del contexto: un cuestionario de satisfacción o de valoración de estructuras y procesos; una plantilla de observación del aula o de una sesión de coordinación, un guión de entrevista individual o en un grupo de discusión o incluso una plantilla o registro de indicadores de calidad tendrán que ser, casi con seguridad, elaborados al efecto.

- *Un proceso de evaluación integral coherente y con vocación de servir para la mejora de los centros puede resultar muy costoso.*

Promover procesos de evaluación continuos que tengan en cuenta resultados y procesos complejos, integrados y con vocación de mejora, resultará con seguridad costoso en tiempo y también en dinero. Una buena evaluación requiere mucho tiempo -para diseñar, para elaborar instrumentos, para recoger la información de forma rigurosa, para ordenarla, analizarla y valorarla y tomar decisiones a partir de ella- y, en la medida en que el tiempo es un bien escaso, como decíamos en el capítulo anterior, si deseamos crear algunas estructuras que nos ayuden en la tarea -un equipo de apoyo a la evaluación o una unidad de calidad- necesitamos tener en cuenta las posibilidades de financiarlo. Sólo mantener unas bases de datos actualizadas con la información sobre los resultados de las alumnas y alumnos, con análisis comparativos, en la que se detecten dificultades, tendencias, aspectos a mejorar, puede suponer un coste considerable.

## 2.1 Aspectos a evaluar

Creo que esta reflexión previa es pertinente en una gran variedad de contextos educativos y centros, incluidos los de FUHEM. Sin embargo, cabe decir también que, a pesar de compartir estas dificultades, la Fundación tiene una tradición consolidada en evaluación, como demuestran muchas acciones emprendidas en los últimos años: evaluaciones realizadas por el Instituto IDEA o la evaluación de la docencia con el modelo de TEA, llevadas a cabo en todos los colegios; o evaluaciones de corte más cualitativo con ayuda de expertos externos (INDEX, Isabel Monguilot...), además de las recientes encuestas de opinión y satisfacción de profesorado, alumnado y familias.

El reto es integrar todas estas acciones -a menudo aisladas o coyunturales- en un 'todo' coherente: construir un modelo propio, con vocación de servir de guía para la mejora y de perdurar en el tiempo. El diseño de este modelo es una prioridad en el trabajo del Área para el año 2014. En este documento sólo se esbozan algunas ideas para el debate.

Este modelo debería contemplar, al menos, los siguientes aspectos:

### 1. *Contexto ideológico, político, social, económico y educativo en el que los centros de FUHEM desarrollan su labor.*

Aunque tal vez no sea necesaria una actualización permanente, por su carácter algo más estable, es necesario que el modelo de evaluación contemple algún mecanismo de evaluación del contexto general y próximo al centro. Debería contemplar, al menos:

- 1.1. Elementos del contexto social, ideológico, político y económico que deben tenerse en cuenta en la configuración del Proyecto Educativo y planes de mejora,
- 1.2. Condicionantes de la legislación educativa y de los recursos puestos al servicio de los conciertos educativos,
- 1.3. Opiniones, expectativas y demandas de la comunidad educativa: principalmente familias y alumnado.

## 2. *Resultados de aprendizaje*

Resulta necesario elaborar instrumentos y modelos que permitan analizar los resultados anuales del alumnado, identificando áreas de mejora, y la evolución de los mismos a través de secuencias temporales, para realizar un seguimiento grupal y, si es posible, individual. Deberán contemplar tanto los resultados reflejados por el profesorado en los procesos de evaluación (calificaciones) como los resultados de pruebas externas de diagnóstico (CDI, PAU, externas de inglés, otras)

## 3. *Estructuras y procesos de centro*

En general, este apartado hace referencia a los elementos y aspectos que han sido abordados en el capítulo anterior dedicado a la organización. Sin pretender ser exhaustivo, es conveniente señalar que, al menos, deberán ser evaluados, con la periodicidad que se establezca, los siguientes aspectos:

- 3.1. Estructuras y procesos de gestión del centro,
- 3.2. Estructuras y procesos de dirección y coordinación docente y mecanismos de información y comunicación,
- 3.3. Recursos y su utilización,
- 3.4. Agrupamientos y medidas generales de apoyo y refuerzo
- 3.5. Relaciones interpersonales. Convivencia,
- 3.6. Participación.

## 4. *Procesos de aula*

Se trata de evaluar aspectos relacionados con la práctica docente. Los procesos de aula deberán evaluarse en estrecha relación con algunos de los aspectos contemplados en el siguiente apartado, referido al profesorado. Deberán evaluarse, al menos:

- 4.1. Estructuras y procesos de organización y gestión del aula,
- 4.2. Relaciones interpersonales, convivencia,
- 4.3. Opciones metodológicas. Recursos y su utilización.

## 5. *Profesorado*

La evaluación del profesorado deberá ser acordada y planificada con la Dirección de Recursos Humanos. Comprende varios aspectos, algunos de los cuales, como se ha señalado, se vinculan de forma estrecha con las prácticas de aula. Deberían valorarse:

- 5.1. Valores, expectativas y demandas,
- 5.2. Competencia docente,
- 5.3. Compromiso y participación con el Proyecto de FUHEM y de cada centro y con el trabajo colectivo,
- 5.4. Necesidades de formación y participación en actividades de formación planificadas.

## 6. *Satisfacción percibida*

Además de las conclusiones que se extraigan de los distintos instrumentos y estrategias que se pongan en juego para evaluar cada uno de los aspectos anteriores, será necesario preguntarse también por la satisfacción que al respecto perciben los distintos colectivos:

- 6.1. Alumnado,
- 6.2. Familias,
- 6.3. Profesorado
- 6.4. Personal no docente.

## 2.2 Estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación

La variedad de aspectos a evaluar hace necesaria la elaboración de una estrategia general, que a su vez incorpore procedimientos diversos que permitan distribuir de manera adecuada la responsabilidad. Para ello será necesario aprovechar algunos mecanismos de evaluación que ya forman parte de la vida cotidiana de los centros y, en todo caso, mejorarlos y ponerlos al servicio del modelo común. También será necesario diseñar instrumentos que:

- Permitan evaluar simultáneamente aspectos diversos,
- Resulten sencillos de aplicar y cuyos resultados puedan ser analizados con facilidad,
- Resulten complementarios y permitan realizar triangulaciones,
- No encarezcan en exceso el proceso.

Entre los procedimientos, estrategias e instrumentos de evaluación habrá que contar, seguramente, entre otras cosas, con:

- Guiones consensuados para la presentación de las memorias finales de curso en cada uno de los centros.
- Herramientas informáticas 'ad hoc' que permitan realizar análisis de resultados de aprendizaje del alumnado tanto en el curso académico como a lo largo de periodos de tiempo determinados. Estas herramientas deberían permitir análisis grupales (grupos de alumnos/as, áreas, niveles, ciclos, etapas) e individuales.
- Encuestas realizadas a través de cuestionarios de opinión y valoración de los distintos aspectos de la organización y gestión de los centros.
- Cuestionarios de evaluación de la práctica docente por parte de distintos colectivos (alumnado, familias, equipo directivo...).
- Cuestionarios de autoevaluación de la práctica docente.
- Registros de observación de los procesos de centro (por ejemplo reuniones de coordinación) y aula.
- Guiones de entrevista semi-estructurada o de desarrollo de grupos de discusión.

El modelo deberá contemplar a su vez la necesidad de establecer un calendario de actuaciones, en el que se especifiquen los momentos en los que se desarrollarán los procedimientos decididos y se

aplicarán los instrumentos en cada uno de los centros. Se trata de diseñar un Plan a medio plazo para evaluar todos los aspectos en cada uno de los centros, en el que cada una de las acciones no tiene que ser desarrollada cada curso escolar.

### 3. Bibliografía:

- Álvarez, M. (2010): *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Barcelona: Wolters Kluwer España
- Álvarez, M (2013): 'Dirección y liderazgo". En Blog *Libro blanco FUHEM/Temas de debate/ Evaluación, organización de centros y procesos de participación*
- Bernal, J.L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores
- Bonell, L. (2013): '7 claves sobre participación familiar en la escuela" En Blog *Libro blanco FUHEM/Temas de debate/ Evaluación, organización de centros y procesos de participación*
- Campo, A. (2010): *Herramientas para directivos escolares*. Barcelona: Wolters Kluwer España
- Carnicero, P. (2005): *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas*. Madrid: CISSPRAXIS
- Del Pozo, A., Monguilot, I, Solari, M y Rodríguez, V. (2013): *Opiniones y valoración del profesorado de FUHEM sobre sus centros educativos*. Informe final.
  - (2013 b): *Valores, expectativas y grado de satisfacción del alumnado y familias de los centros de FUHEM*. Informe Final
- Doménech, J. y Viñas, J. (2003): *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó (4ª Ed.)
- Eresta, Mª J., Sáez, G. y Alzola, M. (2013) 'La aportación del Personal de Administración y Servicios al Proyecto Educativo de FUHEM." En *Blog Libro blanco FUHEM/Temas de debate/Profesorado y PAS*
- Esteban, S. y Bueno, J. (1988): *Claves para transformar y evaluar los centros*. Madrid: Editorial popular
- Gómez, G. (2006): *Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Wolters Kluwer España (Col. Educación al día)
  - (2013): *Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales*. Barcelona: Wolters Kluwer España
- González, Mª T. (Coord.) (2003): *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación
- Moreno García, J.M. (1978): *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edelvives
- Sanmartín, E. (2013): 'El perfil del profesorado de FUHEM" En Blog *Libro blanco FUHEM/Temas de debate/Profesorado y PAS*
- Santos M.A. (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*