

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA PARA PENSAR LA EVALUACIÓN

Justa Ezpeleta

Investigadora del DIE-CINVESTAV

I. Al igual que en otros países las evaluaciones a gran escala han tenido diversas repercusiones en la opinión pública, en los medios educativos y particularmente en el magisterio. La preocupación por los resultados que arrojan las pruebas ha motivado a un sector de maestros a reflexionar sobre su propio quehacer y a proyectar su desarrollo profesional dentro de la escuela.

Las propuestas reunidas en esta sección, acreedoras de reconocimiento en la convocatoria del INEE, abren un abanico de posibilidades para buscar la mejora educativa desde intereses, experiencias y contextos diversos. Profesores de primaria, secundaria, o telesecundaria, en forma individual, por parejas o como colectivos escolares, son los autores de esas iniciativas.

Ampliar y enriquecer las formas habituales de evaluar constituye el interés principal y común de ese conjunto de proyectos cuyos desarrollos particulares coinciden en la meta de producir reactivos para evaluar a los estudiantes. Sin embargo, los enfoques y las estrategias para llevarlos a cabo se diversifican. Algunos otorgan especial importancia a los procesos o resultados del aprendizaje como referencias centrales para pensar en la evaluación, otros ponen el acento en la enseñanza, en sus prácticas o en la formación docente continua. A la vez, todos proponen trabajar con contenidos curriculares básicos -el desarrollo de competencias comunicativas o la resolución de problemas matemáticos- y algunos destacan la oportunidad de interactuar con el Explorador de Excale para incorporar el uso de las tecnologías a los saberes docentes.

2. Un segundo elemento común a las propuestas -que justifica el presente apartado sobre la gestión pedagógica de la escuela- se refiere a la necesidad de contar con el trabajo colegiado de los profesores.

Dos fuentes de razones sustentan esa aspiración. Una proviene de comprender el carácter continuo y acumulativo de la experiencia escolar de los niños, con su contraparte institucional que remite a la articulación de la enseñanza entre los grados que conforman un ciclo escolar. Se reconoce que la ausencia o debilidad de criterios docentes compartidos sobre el proyecto curricular fisura, desde la propia escuela, la unidad del proyecto formativo del nivel.

La otra línea de razones que reivindica el papel del colegiado, expresa la necesidad profesional de los maestros de fortalecer su desempeño, al advertir inercias infiltradas en su propio quehacer. El interés por compartir criterios sobre la enseñanza, sus contenidos y el aprendizaje, aparece además como una demanda de contención, respaldo y acompañamiento en la empresa de renovar y ensayar concepciones y prácticas nuevas.

Por su parte, la investigación que se ha ocupado del trabajo colegiado ha mostrado que en los procesos dirigidos a modificar las prácticas docentes es muy difícil para los profesores desaprender y reaprender en soledad. Al mismo tiempo, ha señalado que la experimentación de nuevas formas de trabajo en tanto sea proyectada y revisada entre colegas, refuerza la convicción de realizarla y sostiene su impulso duradero. Cuestiones, éstas últimas, que no son menores cuando hablamos de personas concretas en escuelas concretas que, además, son lugares de trabajo. Por esto mismo, pensando en agregar previsiones a la hora de desarrollar las propuestas, tiene sentido recordar algunos rasgos de la experiencia reciente en el intento de construir los colegiados.

3. Desde hace quince años el discurso de las reformas en el nivel básico ha difundido la noción de trabajo colegiado centrado en la dimensión curricular; ha

destacado sus fundamentos teóricos e insistido en su puesta en práctica. Sin embargo, puede decirse que fue en la última década cuando lenta y parcialmente algunos asuntos pedagógicos comenzaron a introducirse en las reuniones de consejo técnico de los planteles. Dentro de ese limitado espacio algunas escuelas pudieron revisar y comentar los propósitos y objetivos de los distintos planes y programas de estudio y, a veces, ciertos contenidos. Fue menos frecuente analizar los programas con cierta profundidad o contrapesar argumentos sobre los nuevos contenidos que abrieran paso al ajuste entre las ideas arraigadas y las concepciones que estructuran a los programas. La necesidad de profundizar en el conocimiento del currículo que expresan las propuestas revisadas no es ajena a este pasado reciente.

4. La experiencia en las escuelas y diversos aportes de investigación coinciden en señalar que construir el trabajo conjunto sobre asuntos de docencia no es, en sí misma, una tarea sencilla; en la misma línea, uno de los proyectos afirma que es lo más difícil de lograr. En nuestro caso, el estudio de estos procesos en la última década, sugiere que otra fuente de dificultades proviene de las limitaciones que aporta, paradójicamente, la propia organización escolar.

La instancia colegiada concebida en las reformas perfiló una modalidad del quehacer estrictamente pedagógico, ligada a las formas de abordar y realizar la docencia. La solución práctica para posibilitar su funcionamiento en las escuelas la ubicó en el único ámbito preexistente en la organización escolar para la reunión del cuerpo docente: el consejo técnico. Un órgano con difusa identidad y múltiples papeles que, sin embargo, es pertinente para la gestión institucional de los planteles. Al poco tiempo de acumularse en él los múltiples programas y proyectos que de la reforma, sus limitaciones mostraron la necesidad de contar, como en otros países, con tiempos diferenciados para el desarrollo pedagógico colegiado. Como es sabido, los asuntos pedagógicos en el consejo técnico son uno más de los temas, entre muchos otros de muy diverso orden, que la institución considera legítimos para ocupar la atención del cuerpo docente. Tan legítimos que las prácticas internas de valoración laboral ponderan particularmente muchas de las tareas no pedagógicas que allí se canalizan y

distribuyen. En síntesis, el desarrollo histórico de la organización escolar no conformó a este consejo como el ámbito idóneo para atender a la enseñanza y al desarrollo profesional.

Esa tensión -entre un modo de trabajo estimulado y la base organizacional para hacerlo posible- inevitablemente involucra a los profesores, al tiempo que las evaluaciones externas les recuerdan que está vigente un plan de estudios con objetivos y contenidos que, al parecer no han penetrado suficientemente en las prácticas de enseñanza. Entregarse a la inercia o asumirse como agentes activos que también construyen la institución, se perfila como la disyuntiva que enfrentan los docentes. Para éstos últimos, considerar este orden de dificultades contribuiría a afinar las estrategias para fortalecer la gestión pedagógica.

Aunque redefinir la base organizacional -en términos normativos- escapa a la decisión de las escuelas, algunas han podido modificar ciertas dinámicas internas para fortalecer sus proyectos pedagógicos. Una de las propuestas seleccionadas, por ejemplo, combina el tratamiento colegiado de su proyecto con la asignación de tiempos diferenciados a la dirección para la asesoría directa a los responsables de los grados. Retomaremos esto después de la siguiente advertencia.

5. Al igual que en la gestión institucional de la escuela, no hay gestión pedagógica sin una concepción de lo que se quiere lograr. Como se mencionó las propuestas aquí reunidos aspiran a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas, afinando las prácticas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, algunas presentan con cierta ambigüedad, a) el tipo de reactivos que se proponen construir y b) las relaciones que conciben entre la evaluación en el salón de clases y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambas cuestiones revisten especial importancia para avanzar hacia los logros esperados.

En esta misma antología, Martínez Rizo precisa las diferencias entre la evaluación propia de las pruebas en gran escala y la evaluación en el aula; sus distintas funciones hacen que las considere complementarias. Advierte el autor sobre el peligro de “tomar como referencia *para la tarea docente* el contenido de

las pruebas (a gran escala) en lugar de centrar esa referencia en *los programas de estudio*”, que orientan y regulan la enseñanza para estimular los aprendizajes.

En apretada síntesis del texto destaca que las pruebas estandarizadas informan de hasta dónde se ha llegado con relación a los objetivos de aprendizaje definidos para un grado o nivel educativo. Ellas buscan dar cuenta de esa situación *a nivel nacional*, a través de *una sola toma* aplicada en un momento determinado. Si bien seleccionan temas significativos, son ajenas a la pretensión de abarcar la totalidad de los programas. Sobre todo, su función es proveer de insumos para alimentar decisiones de políticas.

A su vez, la evaluación del maestro es parte constitutiva de los procesos de enseñanza y como tal, tiene lugar dentro de un continuo de interacciones profesor-alumnos. En este contexto, ella sucede durante el desarrollo de un programa a lo largo de un año escolar y es fuente de indicios o información, a efecto de retroalimentar el proceso. Es decir, para localizar los logros y las dificultades que se presentan o persisten, para decidir sobre las estrategias didácticas que permitan continuar y avanzar. La consistencia de la evaluación en el aula, en tanto trabaja para afianzar los aprendizajes, alimenta a las evaluaciones estandarizadas. Los resultados de éstas provienen de *la acumulación* de los aprendizajes secuenciados en los programas, que suceden en los salones.

El enclave social y cultural de cada escuela es uno de los factores de peso para el trabajo en el aula. La experiencia de vida de los estudiantes, así como los aprendizajes sociales y culturales construidos fuera de la escuela, sugieren a los maestros los puntos de partida para organizar o planificar su trabajo. Sólo los profesores tienen acceso a los puntos fuertes y débiles de sus estudiantes; a las habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que será necesario reforzar, corregir, estimular, desarrollar en esa tensión entre lo que traen los niños y lo que quiere la escuela.

Por su parte, “lo que quiere la escuela” se materializa en la enseñanza que ésta ofrece o puede ofrecer. Los aprendizajes escolares de los estudiantes son, en mucho, construcciones en respuesta a los modos de

enseñar de sus profesores. Así lo entienden algunas propuestas que se plantean fortalecer las competencias docentes y los aprendizajes. Una de ellas expresa preguntas como: “¿El éxito de los alumnos depende únicamente de su conocimiento?, ¿Qué tanto de lo que hago en el aula lleva a mis alumnos al fracaso en temas de matemáticas?”, cómo nos relacionamos con los alumnos, cómo explicamos y preguntamos, qué hacemos con sus respuestas, cómo dialogamos, ¿escuchamos a todos?, entre otras, son buenas interrogantes para seguir indagando acerca de la práctica docente.

6. Dados los condicionantes organizacionales mencionados, fortalecer o instituir el trabajo pedagógico colegiado implica un desafío a la imaginación de directivos y docentes para encontrar los caminos posibles en cada plantel.

El desafío es grande porque se trata de introducir una actividad sustantiva -la de revisar la práctica docente- que no sólo necesita ganar sus espacios y sus tiempos, sino irse construyendo y controlando. Se trata, sobre todo, de construir las condiciones *para la preparación, el ensayo o experimentación compartidos de las nuevas formas de trabajo* y, al mismo tiempo, de construir, *las reglas del apoyo mutuo* en un grupo profesional de pares, de alcance mayor al del “intercambio de experiencias” consagrado por la costumbre.

Cuando las propuestas buscan fortalecer las competencias docentes para “replanificar y reintervenir en la enseñanza”, además de esclarecer los propósitos y enfoques de los programas, aluden a un tipo de interacción con sus contenidos necesario para comprender su lógica interna y los núcleos temáticos que los estructuran. Es en función de éstos que será posible diversificar estrategias didácticas, ampliar el uso de recursos y materiales de apoyo, incorporar las ejercitaciones pertinentes a los aprendizajes de distinto orden a desarrollar. Del trabajo sobre estos aspectos derivará la elección, diseño y prueba de nuevas modalidades de evaluación. Un plan necesario como éste requiere un desarrollo con espíritu de experimentación, que admita pruebas, que localice ineficiencias, que posibilite rectificar, por todo lo cual parece conveniente diseñarlo para abarcar el año escolar.

Las ocho o nueve juntas anuales del consejo técnico no ofrecen condiciones para el seguimiento cercano de los cambios a probar y de su preparación. No sólo por su poca frecuencia sino por las dinámicas de relación y trabajo ya establecidas en ese ámbito. Pero también porque dada la naturaleza -distinta a las conocidas- de las nuevas actividades, no habría porqué suponer que el sentido del colegiado implica a fuerzas, la presencia de todo el personal para todos los desarrollos.

En cambio, sí habría que cuidar que los proyectos se realicen en subgrupos (los que sean posibles dentro de las posibilidades de cada institución) para superar los acuerdos colectivos que se derivan a la solitaria responsabilidad del grado. Ya se comentó acerca de los efectos positivos de emprender en compañía los aprendizajes y sobre todo los desaprendizajes en las prácticas. No hay que olvidar, además, que caminar hacia la colaboración supone reconstituir, una tradición que legitimó una profunda individualización de la docencia (cómoda desde la perspectiva laboral) y coadyuvó a debilitar la parte del proyecto formativo que involucra al conjunto.

Lo importante es proyectar un sentido de experimentación, que es nuevo, referido a la realización de acciones a desplegar en el aula; que involucre la observación mutua; que permita expresar dudas, abrirse a la mirada crítica y propositiva, en fin, a las interacciones necesarias para fortalecer el trabajo y fortalecerse en él.

Puesto que el consejo técnico no dejará de ser la instancia de referencia, sería interesante explorar si

es posible replantear sus procedimientos habituales para atender a los asuntos no pedagógicos con miras a descargar tiempo a favor del desarrollo y planeación de la docencia. Sobre este espacio así ganado, si bien unas pocas cuestiones requerirán ocasionalmente de todos los maestros, podrá pensarse en multiplicarlo para el trabajo simultáneo de subgrupos. Reunidos por secuencias de grados, por niveles, por áreas o asignaturas, incluso por afinidades, será productivo preservar la permanencia de sus miembros.

Sin embargo, las tareas planteadas por las propuestas requerirán de trabajo más frecuente de los subgrupos al margen del consejo, para los cuales puede pensarse en compatibilizar horarios, intercambiar grados para ciertas actividades, o en otras variadas formas que cada plantel podrá imaginar una vez resquebrajada la percepción de que sólo el consejo técnico es el lugar para abordar toda clase de proyectos, incluidos los que ahora nos ocupan.

En algunos casos podrá pensarse en asesorías de los directivos o de los maestros más conocedores de los temas que nucleen a los equipos.

Los directivos están llamados a jugar un papel decisivo en estos empeños. Alentar la experimentación junto a múltiples ámbitos de trabajo conjunto, constituyen buenas causas para explorar en la dimensión pedagógica, la también estimulada toma de decisiones en el plantel.

Para saber más sobre el tema se recomienda consultar: www.oei.es/oeivirt/rieI5.htm