

escolar en un curso determinado y el número de efectivos de esta población. Este sumatorio de años de estudio (SAE) expresado en términos porcentuales constituye, a nuestro juicio, el mejor indicador del nivel de escolarización. Un SAE bajo va asociado a un pirámide de ancha base, con una cúspide muy afinada y con las paredes hundidas en profundas concavidades, especialmente en el lado de las mujeres; por el contrario, un SAE alto va aparejado más que a una pirámide, a un rascacielos de perfil casi rectangular y con un mayor equilibrio entre ambos sexos.

Se puede observar como prácticamente todos los países tienden, eso sí, a muy diferentes ritmos, a seguir este proceso metamórfico que va de la "pirámide" al "rascacielos".²

Aunque SAE es un indicador de compleja obtención, capaz de reflejar la forma de la pirámide escolar, no por ella deja de ser un indicador cuantitativo. En efecto, ¿puede acaso de la comparación de los SAE de distintos países llegarse a conclusiones acerca de la calidad de la educación de sus escuelas?

Topamos, de nuevo, con el problema de la definición de los objetivos de la educación y de los criterios y procedimientos de evaluación idóneos. Problemas, como se ve, ineludibles y de difícil solución. Ahora bien, al desplazar su planteamiento del plano individual (cuáles son los objetivos del proceso de educación de cada hombre) al plano colectivo (cuáles son los objetivos del proceso de educación humana) parece abrirse un resquicio para una solución basada en un amplio consenso. En efecto, a pesar de las discrepancias en torno al modelo de hombre que se pretende educar, en los últimos tiempos y en un número creciente de sociedades se ha venido imponiendo la tesis del derecho de todos los hombres a la educación y, por ende, a los niveles más altos de escolarización a los que sus respectivas capacidades les permiten acceder. Los sucesivos principios de la libertad de enseñanza, de la educación como servicio público, de la igualdad de oportunidades ante la educación y de la educación compensatoria vienen siendo asumidos, al menos en la formas, por la mayoría de países; su práctica significa un proceso de avance hacia el "point de maturité" del que hablaba Poignant. En consecuencia, de cara al cumplimiento de los objetivos derivados de estos sucesivos principios de la educación de la sociedad, un aumento en el nivel de escolarización, expresado por un SAE más alto, constituye un buen indicio de eficacia.

De eficacia y, a su vez, de eficiencia, en la medida en que un SAE más alto indica una reducción de las tasas de abandono y/o de repetición de los estudiantes. En efecto, si la eficacia es entendida como la relación entre el producto y el objetivo, entendemos la eficacia como la relación entre el producto y los recursos utilizados en su obtención. Tanto el abandono como la repetición de los estudiantes suponen un mal aprovechamiento de los recursos que intervienen en el proceso educativo.

Podemos concluir, en vista de todo lo que antecede, que un aumento del nivel de escolarización constituye un indicio de eficacia en la consecución de los objetivos educativos de la sociedad y un indicio de eficiencia en la utilización de los recursos

educativos puestos en juego. Podríamos afirmar que el aumento del nivel de escolarización, tal como la expresa SAE, es un condición necesaria, aunque no suficiente, para el logro de la calidad general de la educación.

Esta afirmación, no obstante, viene a contradecir la creencia general de que la cantidad va contra la calidad. Ciertamente podría darse el caso de una disminución del nivel de exigencia para permitir la promoción a niveles superiores de la estructura de los estudios. Aún admitiendo esta posibilidad, sería preciso demostrar que en la actualidad el porcentaje de un grupo de edad que ha superado un determinado nivel de exigencia es inferior al del grupo de la misma edad que lo superó en el período de referenci, o bien que el nivel medio de un determinado grupo de edad en la actualidad es inferior al nivel del grupo de la misma edad en el período de referencia, incluyendo siempre en todos los grupos de edad toda la población (escolarizada, no escolarizada; masculina, femenina; urbana, rural; etc.).

Estudios de este tipo no resultan de fácil ejecución, especialmente porque exigirían la aplicación de los mismos criterios de evaluación en dos épocas más o menos distanciadas, a la vez que el trabajar con una muestra amplia de la población total correspondiente a los grupos de edad estudiados, para evitar cualquier sesgo (sexo, residencia, escuela, etc.) que pudiera desvirtuar los resultados.

A la espera de tales estudios, y a pesar de todas las lamentaciones sobre el deterioro de la "calidad de la enseñanza", nadie puede parar el crecimiento de los sistemas escolares, el aumento del nivel de escolarización. Coombs hablaba del carácter automultiplicativo de la demanda de educación:

"Una razón crucial es que la demanda educativa, alimentándose a sí misma, crea su propio dinamismo. Una población que, de pronto, comienza a instruirse más, muy pronto necesitará, a corto plazo, más instrucción. (...) De este modo, la demanda social de educación crece inexorablemente, al margen de lo que pueda estar sucediendo con la economía y con los recursos puestos al alcance de la educación".³

Efectivamente, en la búsqueda de las variables que tuvieran mayor relevancia sobre el nivel de escolarización indicado por SAE se ha encontrado que, de todas las variables tomadas en consideración -número de alumnos por maestro, PNB por habitante, porcentaje de presupuesto público destinado a la educación, etc.- aquella que mostraba mayor incidencia era el nivel de estudios de la población entre 25 y 65 años⁴. Es decir, el nivel de estudios de la población actualmente escolarizada parece depender en gran medida del nivel de estudios de la generación de sus padres, lo cual está en total consonancia con la apreciación de Coombs antes expuesta.

Así, el aumento del nivel de escolarización deviene el principal motor del aumento del nivel de escolarización de la generación siguiente, en un claro ejemplo de ciclo de retroacción positiva. La limitación de los recursos para el proceso educativo, las críticas

² Vid. QUETGLES, T.: *Escolarització i Dinàmica de sistemes* (En vías de publicación).

³ COOMBS, PHILIP, (1973): *La crisis mundial de la educación*. Ed. Península. Barcelona, p. 33.

⁴ Vid. QUETGLES, op. Cit.

a la deficiente "calidad de la enseñanza", las frustraciones de las expectativas depositadas en los beneficios de la propia educación o en la de los hijos, todo esto parece no tener demasiado efecto en la trayectoria de crecimiento de los sistemas escolares. La educación recibida podrá parecer insuficiente, pero esta constatación no hará en la mayoría de los casos sino engendrar la necesidad de acceder a niveles escolares superiores. La escolarización deviene cada vez más insuficiente y, a la vez, cada vez más necesaria. Como muchos bienes que se introducen en el mercado y van perdiendo su capacidad de diferenciar a la élite a medida que su uso se va generalizando en estratos inferiores, para, al final del proceso, tener que ser sustituidos por nuevas versiones de acceso restringido, también la educación escolar experimenta este proceso de sustitución. Así, por ejemplo, cuando se ha generalizado el acceso a los estudios universitarios, nuestras universidades se ocupan cada vez más de la organización del "tercer ciclo".

Este fenómeno merecería ser llamado "suprastitución" y o "sustitución" porque los nuevos bienes que aparecen en el mercado se destinan a los niveles superiores, desplazando hacia los inferiores los bienes antiguos. Desde una perspectiva aristocratizante, la "suprastitución" llevaría emparejada la progresiva e inevitable devaluación de los bienes; desde otra perspectiva menos pesimista podríamos considerar que aquello que al principio es el lujo de unos pocos, con el tiempo se convierte en la necesidad de muchos, aunque, ciertamente, pagando el precio de una pérdida de su funcionalidad inicial: cuando el uso del automóvil se generaliza, la circulación degenera en caos; cuando el hijo del obrero obtiene su licenciatura, se ve inmerso en una reserva de licenciados en paro. En pocas palabras, la disminución de los costos –tanto directos como indirectos– de la escolarización –con la consiguiente facilitación del acceso– parece ir emparejada con la disminución de sus beneficios: cada vez se necesita más educación para obtener de ella el mismo nivel de beneficio, pero la generación de la necesidad de educación no hace sino estimular su demanda.

Por todo lo antes expuesto, el sistema escolar parece experimentar un crecimiento debido sobre todo a su propio dinamismo, a un ciclo de retroacción positiva que no parece ser grandemente afectado por las disfunciones del sistema. Más bien sucede lo contrario: resulta notable su capacidad de aprovechamiento de las propias disfunciones para seguir generando un aumento del nivel de escolarización.

Tal sistema parece inmune a toda crítica. Declaraciones de "crisis mundial de la educación", "desescolarización obligatoria" y "la escuela ha muerto" no parecen sino haber estimulado su crecimiento hacia unos niveles muy superiores a los existentes en el momento de crítica más intensa.

Este estado de cosas puede provocar en el observador una profunda sensación de impotencia, de incapacidad, para mejorar una trayectoria que parece imparable e inalterable. No se trata en absoluto de pretender frenar el aumento del nivel de escolarización, sino de mejorar la calidad de este proceso, para conseguir, tal vez, una mejor educación a las expectativas individuales y sociales. Ahora bien, la mayor parte de estas expectativas se centran en el valor de la educación escolar como bien de inversión; es decir, en el valor del título o de los títulos obtenidos al final de los estudios para conseguir el puesto de trabajo ansiado, desde la perspectiva individual o familiar, o en la

adecuación de las cualificaciones producidas por el sistema escolar a las demandas del sistema productivo, desde la perspectiva social.

A la hora de la elección de colegios, las familias con posibilidades reales de elección y con un cierto nivel de estudios, suelen tener en cuenta las probabilidades de promoción interna y, posteriormente, a centros de nivel superior, que ofrecen las escuelas. Para hablar de calidad de la educación, se tiene que asegurar ante todo, la permanencia y la promoción dentro del sistema escolar. Esta evaluación de los padres y la subsiguiente demanda de plaza pueden constituir un buen indicador del nivel de escolarización del centro escolar o, al menos, de la percepción de ello que circula entre las familias.

La promoción hacia niveles superiores hasta la obtención de cualquier título exige la adaptación a las normas –de conducta, de rendimiento intelectual, etc.– establecidas por la escuela y/o el sistema escolar.

De hecho el proceso de escolarización viene a ser en gran medida un proceso de selección. Antes el examen y ahora la evaluación es el procedimiento para decidir la adaptación del estudiante a las exigencias de la organización; unas exigencias que van creciendo a medida que se pretende llegar a los niveles superiores, no solo de la docencia, sino –y en mayor medida– de la docencia, pues sería una extrema simplificación considerar sólo dos niveles, jerarquización existente entre estos. Este complejo proceso de selección es, a nuestro juicio, una de las principales claves del mantenimiento de la estabilidad de la estructuras escolares.

De ser ello así no ha de extrañar que el significado habitual del término evaluación sea el de juicio que tiene lugar al final de una etapa del proceso para decidir acerca del acceso a la etapa siguiente, ejercido siempre por docentes sobre discentes o por docentes de rango superior sobre docente de rango inferior. En otros términos, al hablar de evaluación es habitual referirse a la heteroevaluación sumativa.

En tal proceso de evaluación parece intervenir poco el ecosistema de la escuela o del sistema escolar. Se trata de un proceso interno del sistema que tiene como objetivo primordial el mantenimiento de las condiciones de promoción a los sucesivos niveles jerárquicos. No interesa tanto la adaptación del sistema a las variaciones de su ambiente, como la adaptación de los individuos a las exigencias internas del sistema. El que no se adapta es expulsado cuanto antes del sistema o desterrado a posiciones periféricas.

En la organización escolar quien parece tener derecho a exigir no es tanto el cliente como el profesional, funcionario o no, al servicio del público. El cliente no tan sólo no puede exigir, sino que es precisamente él quien debe responder a las exigencias de la organización. Al cliente no le queda otra opción, eventualmente, que cambiar de centro escolar, no cambiar el centro escolar. Este reparto de la "clientela" refuerza en gran medida la función de cada centro dentro de la estructura del mapa escolar; así mientras un centro se "especializa" en llevar a la mayoría de sus alumnos hasta los estudios superiores, el centro de al lado tiene que resignarse a mantener escolarizados sus alumnos durante el período obligatorio. Este reparto no aleatorio, desigual, de la clientela, aconseja

tener muy presente el lugar que el centro ocupa dentro de la estructura del mapa escolar, a la hora de proceder a una evaluación de los resultados obtenidos.

En este contexto, el que entiende la evaluación como un proceso capaz de poner en cuestión no sólo los resultados académicos de los estudiantes, sino también los métodos docentes e incluso los objetivos del proceso educativo desarrollado hasta el presente, puede encontrarse con el rechazo de aquellos que, por el motivo que fuere, no están interesados en un cuestionamiento de su status. Puede acaecer que aquellos que más se opongan a cualquier proceso de evaluación, con el riesgo que siempre lleva implícito de descubrir disfunciones y de plantear la exigencia de cambios, no carezcan de cierto poder, al menos dentro del subsistema en que actúen. Desde otro punto de vista, no es de extrañar que los que se implican en programas de autoevaluación formativa, "action research", etc., no dispongan de gran capacidad de tomar decisiones, como no sea sobre ellos mismos.

Finalmente, en el mejor de los casos, si el centro escolar se embarca en un proceso de autoevaluación permanente, se plantea no sólo el viejo problema de la definición de los objetivos de la educación y de los criterios de evaluación, sino también la cuestión de la capacidad real de toma de decisiones efectivas para corregir y optimizar la trayectoria del centro.

En relación al primero de los problemas cabe decir que es de prever que surjan conflictos no sólo entre los profesionales de la educación, sino también con los estudiantes y con los padres. El progresivo aumento del nivel de estudios de éstos es un factor a tener en cuenta a la hora de valorar las exigencias que presentan acerca de la educación de sus hijos. La imagen de un maestro de escuela dominando una mesa de padres analfabetos es, afortunadamente, del todo obsoleta y ha venido a ser substituida por la de unos claustros numerosos, con enfrentamientos internos y sometidos a las presiones de padres y otros agentes externos.

En cuanto a la capacidad de tomar decisiones y darles cumplimiento, deberíamos tener presente el grado real de autonomía de nuestros centros escolares públicos. La transferencia de competencias en educación a algunas comunidades autónomas y el diseño de unos órganos de gobierno escolar con una composición más democrática y una cierta ampliación de competencias no acaban, a nuestro juicio, de otorgar la necesaria autonomía que necesitan los centros escolares para poder adaptarse a un ambiente social en progresiva aceleración, mediante un constante ciclo de decisión, realización y evaluación, en el que esté implicado todo el centro escolar.

La estatalización no es el único modelo para los centros públicos. Tampoco la "comunidad-autonomización" agota el repertorio de posibles soluciones. La Constitución española establece que los poderes públicos deberán garantizar el derecho de todos a la educación: el municipio, por ejemplo, es también un poder público al que, en pleno derecho, se le podría transferir la titularidad, la competencia y los recursos para la administración de centros escolares públicos, tal como sucede desde hace tiempo en países europeos como Dinamarca, Suecia, etc.

PLAN DE CENTRO DE LOS COLEGIOS PUBLICOS DE SEVILLA: ANALISIS DEL CONTENIDO Y DE LOS OBJETIVOS.

Rosario Navarro Hinojosa

INTRODUCCION

El Plan de Centro es una de las innovaciones más importantes en la reciente historia de la educación española y más concretamente dentro de la organización de los centros, ya que su realización exige una profunda reflexión por parte de todos los que participan en la comunidad educativa. Reflexión sobre la situación de partida de los alumnos, del centro y del entorno, sobre la educación que deseamos para aquéllos, el tipo de centro que queremos, así como el modelo de sociedad al que aspiramos. El resultado de esta reflexión y puesta en común nos llevará a la elaboración de unos objetivos realistas, sin perder de vista los establecimientos en los programas oficiales, y a la búsqueda de estrategias didácticas y medios para conseguirlos anualmente; de ahí que el Plan de Centro sea denominado también programación de las actividades educativas del centro.

Mi interés por el tema es porque considero que una de las causas del fracaso escolar está en la falta de coordinación entre los profesores del centro, lo que se traduce, en la mayoría de los casos, en la formulación de objetivos diferentes, distintos métodos de enseñanza y de evaluación, y en actuaciones dispares ante los alumnos, lo que hace que éstos se sientan, en muchas ocasiones, perdidos y sin saber a qué atenerse. Un Plan de Centro, realista y elaborado por todos, pienso que es la solución a situaciones tan variopintas y complejas. No se trata de conseguir uniformidad en los estilos de enseñanza, ya que esto ni es posible ni deseable, sino en los propósitos, y en definir y decidir entre todos, en base a la reflexión antes aludida, el estilo de centro y los objetivos educativos que se pretenden alcanzar. Que uno y otros sean conocidos y asumidos por todos los que integran la comunidad escolar supone potenciar el trabajo de profesores y alumnos y, como consecuencia, mejorar sus resultados, además de la satisfacción que produce el comprobar que un proyecto de trabajo es continuado por otros profesores y, lo que es fundamental, que la educación sea más profunda, armónica y equilibrada.

Obviamente, la eficacia de un Plan de Centro dependerá, en gran medida, de la calidad de los objetivos propuestos y de su ajuste a la realidad del centro y de cada niño. lo que supondrá compensar las deficiencias tanto de uno, solicitando a la administración lo que sea de su competencia, como de otro, siendo el profesor consciente de que hay que dar más al que más lo necesita, y ello en función de su procedencia ambiental y familiar, pues hablar de calidad de educación sólo tiene sentido en la medida en que la escuela ofrece un valor añadido al alumno, más allá de lo que ofrece su propio devenir vital. (MUNICIO, 1988).