

¿CÓMO PUEDE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL CONTRIBUIR PARA MEJORAR LA ESCUELA?

ANTONIO BOLÍVAR

RESUMEN

Asegurar el derecho a una buena educación para todos en todos los lugares precisa de dispositivos externos que posibiliten evidenciar en qué grado está asegurado y para que las escuelas den cuenta de los niveles de educación ofrecida. La cuestión es más bien cómo hacerlo para que, en lugar de abocarse a una competencia entre escuelas o a proporcionar criterios en la elección de los clientes, potencien la mejora interna con los recursos oportunos. El artículo formula una revisión actual de la “accountability”, vinculada a la autoevaluación institucional como proceso para construir capacidades de la escuela. La responsabilización o rendición de cuentas tiene como finalidad primera la capacitación para la mejora, asegurando a la vez los aprendizajes imprescindibles a todos.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • AUTOEVALUACIÓN •
MEJORA DE LA EDUCACIÓN • DESARROLLO PROFESIONAL.

COMO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PODE CONTRIBUIR PARA MELHORAR A ESCOLA?

RESUMO

Para garantir o direito a uma boa educação a todos em todos os lugares, é preciso contar com dispositivos externos que possibilitem evidenciar o grau em que ele está assegurado, a fim de que as escolas deem conta dos níveis de educação oferecida. A principal questão é como fazer isso para que, em vez de se limitar a uma concorrência entre escolas ou a proporcionar critérios para a escolha dos clientes, seja potencializada a melhoria interna com os recursos oportunos. O artigo formula uma revisão atual da accountability, ligada à autoavaliação institucional como processo para construir capacidades da escola. A responsabilização ou prestação de contas tem como finalidade primordial a capacitação para a melhoria, garantindo ao mesmo tempo as aprendizagens imprescindíveis a todos.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • AUTOAVALIAÇÃO • MELHORIA DA EDUCAÇÃO • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

HOW CAN INSTITUTIONAL ASSESSMENT CONTRIBUTE TO IMPROVING SCHOOL?

ABSTRACT

To guarantee the right to a good education to everyone everywhere, it is necessary to rely on external devices that make it possible to know how much of it is ensured, so that schools have mastery of the levels of education offered. The main question is how to do this so that, instead of looking at competition among schools or at providing criteria for choice by clients, internal improvement with appropriate resources is enhanced. This paper is a current review of accountability, linked to institutional self-evaluation as a process to build school capabilities. The responsibility or accountability has as its primary purpose training for improvement, while at the same time ensuring essential learning for all.

KEYWORDS INSTITUTIONAL EVALUATION • SELF-EVALUATION • EDUCATIONAL IMPROVEMENT • PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendo responder al siguiente dilema: si bien podemos oponernos (y criticar) las evaluaciones externas de las escuelas por los modos en que se han llevado a cabo y, sobre todo, por los efectos negativos en la mejora que han tenido, no debemos –sin embargo– oponernos a toda evaluación externa. ¿Por qué es necesario, pues, algún tipo de evaluación externa?, ¿De qué modo sería defendible?, ¿Qué papel tienen los procesos de autoevaluación interna? En último grado, la cuestión es: ¿cómo podemos garantizar una educación más equitativa a todo el alumnado? El asunto crítico, como siempre, es: ¿qué medios son más eficaces para mejorar la educación pública? De este modo, queremos plantear cómo una *accountability* puede convertirse, lejos de los múltiples usos malsanos que ha tenido, en un

[...] sistema de responsabilidad educativa efectiva que pueda producir mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes, fortalecer la profesión docente, y ofrecer transparencia de los resultados al público. (FULLAN; RINCON-GALLARDO; HARGREAVES, 2015, p. 2)

Para responder a las anteriores cuestiones, mi contribución se inscribe en la línea de lo que se ha dado en llamar “*the new accountability*” (FUHRMAN, 1999; CARNOY; ELMORE; SISKIN, 2003), donde la responsabilización o rendición de cuentas tiene como finalidad primera la *capacitación para la mejora* (ELMORE, 2003) y no tanto los *rankings* o un sentido penalizador. Desde el año 2000 todo un conjunto de investigadores (FUHRMAN; ELMORE, 2004; DARLING-HAMMOND; SNYDER, 2015) considera que el asunto no es oponerse a cualquier tipo de evaluación externa en un servicio público, sino “rediseñar” los sistemas de evaluación institucional vigentes, de modo que puedan capacitar a las escuelas para promover una mejor educación al servicio de la equidad de la ciudadanía (SIROTNIK, 2005). La “*accountability*”, como término que se presta a varias interpretaciones, debiera ser entendida como “ser responsable de las propias acciones en sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes”.

Más allá de visiones reduccionistas y conservadoras de la *accountability* educacional y de su apropiación por el pensamiento neoliberal (AFONSO, 2009), el nuevo sentido de la responsabilización por evaluaciones externas es la mejora de la educación, lo que implica su conjunción con procesos de autoevaluación internos a la escuela. Se parte de la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender y lograr el éxito educativo; para eso, las evaluaciones externas deben contribuir a la construcción de la capacidad de las escuelas para actualizar ese potencial en sus estudiantes. Una sociedad y una economía del conocimiento requieren ciudadanos con capacidad crítica y creativa. Las pruebas tipo test restringen gravemente la enseñanza y el aprendizaje a lo requerido por las pruebas (*teaching to the test*). Dos fuerzas contradictorias parecen enfrentarse: pruebas externas limitadas a aprendizajes instrumentales y conceptuales, y una sociedad del conocimiento que requiere otro tipo de competencias (SAHLBERG, 2010).

En una responsabilidad compartida, todos deben ser responsables de las contribuciones que cada uno pueda hacer para asegurar oportunidades de aprendizaje de alta

calidad para todos los niños. A nivel de la escuela, esta responsabilidad compartida exige una cultura de liderazgo compartido, en una comunidad profesional que trabaja junta con un enfoque común en el rendimiento de los estudiantes (BOLÍVAR, 2014).

No obstante, las políticas educativas occidentales están empleando la *accountability* dentro de una estrategia mercantil o descentralizadora, donde se trata de presionar a las escuelas para mejorar, cuando no a dar criterios a los clientes para elegir escuelas (otro modo de presión). En estos casos, argumentan Leithwood y Earl (2000), aparte de no ser ética, distrae a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los profesores de la mejor enseñanza, para concentrar a ambos en lo que piden en las pruebas. Con razón se han criticado las limitaciones que tienen las evaluaciones estandarizadas (BARRENECHEA, 2010).

De este modo quiero proseguir, con nuevos avances, con el estudio de algunas de las tesis que he defendido en trabajos anteriores (BOLÍVAR, 2003a; BOLÍVAR, 2006). Kenneth Sirotnik (2002) ha formulado en una excelente argumentación la necesidad de que, en una educación pública, la responsabilidad implique también la rendición de cuentas. Por eso, la cuestión a plantear es cómo combinar, de modo productivo, ambos tipos de evaluación. La evaluación de escuelas tiene, pues, dos grandes metas que, aunque opuestas a menudo, no tienen por qué serlo:

- a. Dar cuenta de la prestación de un servicio público, en una dirección de los resultados; pero también, en otra, salvaguardar la equidad de la ciudadanía que no puede dejar sólo a la arbitrariedad lo que está sucediendo en cada escuela.
- b. La evaluación de las escuelas, particularmente como autoevaluación, puede tener la función de un proceso que aprende con la propia práctica y, en esta medida, contribuir a un desarrollo, un crecimiento o una mejoría.

La *evaluación externa*, en la práctica, se dirige más a los resultados. Su función es dar cuenta del funcionamiento de

un *servicio público* y de la labor de sus profesionales, velando por una equidad del sistema. Por su parte, el punto fuerte de la autoevaluación institucional es la propia mejora interna. Sin embargo, su punto débil es que exige el compromiso y la apropiación de los implicados.

En cualquier caso, la *necesidad de evaluaciones externas* viene determinada tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, acentuada cuando las escuelas tienen mayor autonomía, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellos establecimientos de enseñanza que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados) o para compensar, en la medida de lo posible, las desigualdades o deficiencias sociales. Desarrollar y evaluar el currículum de modo autónomo, al depender de cada contexto social, puede conllevar problemas de justicia/equidad (por ejemplo, incremento de diferencias) entre las escuelas o servir a intereses parroquiales no defendibles con unas mínimas pretensiones de generalizabilidad (BOLÍVAR, 2008a). Si bien, un tanto ingenuamente, cabe oponerse a todo tipo de evaluación que pretenda el “control”, es preciso reconocer la necesidad de que las escuelas públicas respondan del servicio educativo que ofrecen y de los resultados alcanzados.

En su lugar, otro tipo de rendimiento de cuentas es posible, por medio de modos no reduccionistas del aprendizaje ni competitivos entre escuelas. Por ejemplo, las últimas reformulaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile, a demanda de la comunidad educativa, para incluir otros ámbitos en la vida escolar (convivencia y clima escolar, participación, autoestima, entre otros) que complementan a los logros de aprendizaje, al tiempo que evitan la competencia entre escuelas, caminan en dicha dirección. Igualmente el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Brasil presenta posibilidades para superar visiones reduccionistas y conservadoras del *accountability* educacional (SCHNEIDERI; NARDII, 2014).

UNA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: CONJUNTAR LA MIRADA EXTERNA E INTERNA

Se puede entender la “evaluación institucional” como un proceso que integra la evaluación externa y la interna o autoevaluación, considerando que dicha conjunción es una tarea absolutamente prioritaria. En el modo en que lo utilizamos en España (MATEO, 2000), hablamos de “evaluación institucional” como una evaluación de la institución que contemple las dos dimensiones o que integre las dos caras del proceso de evaluación, un espacio de confluencia entre la evaluación externa (eficacia) y la autorrevisión basada en la escuela (mejora). Entendemos, pues, la “evaluación institucional” como un espacio de confluencia entre la evaluación externa, dirigida a la eficacia, y la autorrevisión basada en la escuela, más orientada a la mejora (BOLÍVAR, 2003). Como señala Mateo (2000, p. 176):

La evaluación externa necesita ser substanciada desde la interna, ésta le aporta significado a sus procesos y evita su desarraigo. La evaluación institucional trata de conjugar ambas perspectivas y aunarlas en un objetivo común: la gestión eficaz y eficiente de la calidad educativa en el marco globalizador e integrador de la institución. La evaluación institucional constituye en definitiva un espacio interrelacional nuevo, donde se produce la fusión de ambas percepciones, hecho que se traduce en una importante aportación de valor añadido en términos de comprensión de la realidad educativa evaluada y es favorecedora de los procesos de desarrollo institucional y de mejora de la gestión de la calidad.

No obstante, en la práctica hay serios problemas para integrarlas, además de que responden a dos concepciones de los establecimientos de enseñanza (organizaciones formales o comunidades a construir socialmente). Primando la Revisión Basada en la Escuela (*school based review*), inmersa en un ciclo de mejora interna, hoy se mantiene la necesidad de conjugarla con indicadores de eficacia. El asunto será cómo ello se hace y para qué. Por eso, la metodología y los instrumentos a emplear se subordinan a la cuestión previa

de *para qué* queremos la evaluación de las escuelas. La finalidad no puede ser otra sino lo que significa la misión de la escuela: la mejora continua y el éxito para todos los estudiantes.

La mirada externa puede incidir internamente en la escuela cuando ya existe previamente una cultura de autoevaluación como una “responsabilidad compartida”. Así, la necesidad para una escuela pública de *dar cuenta* de la responsabilidad de sus propios resultados se combina con *rendirse cuenta* de sus propios avances, para tomar medidas a nivel local. Se plantea, pues, no sólo a nivel teórico sino práctico, la necesidad de *conjugar una evaluación externa con una autoevaluación*.

Con todo, la cuestión es cómo (en qué condiciones) pueden, de modo realista, llegar a ser compatibles, e incluso potenciarse mutuamente, cuando lo que domina es más un enfrentamiento que una complementariedad. El evaluador externo puede adoptar la posición de mediador, “amigo crítico”, agente de cambio y dinamizador, etc. Es decir, se guía por un conjunto de valores que pretenden ser educativos, en lugar de instrumentales, para los implicados, contribuyendo a explicitar un dibujo más claro de la institución y de lo que significa su trabajo en el conjunto más amplio de las prácticas sociales, como primer paso para la reflexión conjunta sobre lo que se hace, se debería hacer o sería legítimo lograr.

Sin embargo, las evaluaciones externas de las escuelas o del desempeño docente están sometidas a discusión, como ha sucedido en Portugal, especialmente por pensar en cómo pueden servir para motivar a los docentes que ya lo hacen bien y, a la vez, contribuyan a mejorar aquellas escuelas y docentes con bajos niveles en su alumnado. En el fondo, ante la mejora escolar, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo, nos encontramos con el dilema de actuar por *presión externa* (control de resultados) o por compromiso e *implicación interna* (autoevaluación). Si bien sabemos que una política *intensificadora* suele inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y de la escuela, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener, tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de cada

escuela y de su profesorado. Esto último, si bien debe ser potenciado por las instancias centrales, no puede ser presupuesto. Hay razones para pensar que, en determinados contextos, una lógica de implicación debe verse impulsada por mecanismos de presión que lleven a los actores a asumir compromisos por la mejora. En momentos en que éstos se debilitan, existen –como contrapartida–, incentivos u otros tipos de presión para aquellos casos en los que no se están alcanzando determinados niveles de calidad. Lograr un equilibrio, siempre inestable, es el problema. En cualquier caso, primero capacitar, sólo en segundo lugar, presionar.

No obstante, en la práctica, hay serios problemas para integrarlas, porque responden a dos concepciones de las instituciones escolares (organizaciones formales o comunidades a construir socialmente). Además, un sistema de rendimiento de cuentas externo inevitablemente tiende a una uniformidad (que todas las escuelas deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), mientras que la autoevaluación tiende a ser sensible con la variabilidad y particularidad de cada escuela (BOLÍVAR, 2006). En ésta damos prioridad a la “revisión basada en la escuela” (*school based review*), inmersa en un ciclo de mejora interna. Esta autoevaluación puede ser conjugada con indicadores externos de los resultados que está obteniendo la escuela. El asunto será cómo se hace esto y para qué.

Fue David Nevo (1997, 1998), uno de los primeros que situó en qué medida las dos formas de evaluación (datos externos y procesos de autoevaluación) pueden desempeñar un papel complementario en un diálogo para la mejora. En cualquier caso, como han subrayado muchos autores, deben tener prioridad los procesos de autoevaluación sobre la evaluación externa (BONAMI, 2005).

El dilema es cómo combinar un sistema de rendimiento de cuentas externo, que inevitablemente tiende a una uniformidad (y, por tanto, que todos los profesores, independientemente de la escuela, deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), con la variabilidad y particularidad de cada escuela, por lo que debieran estar especificados *contextualmente*. No obstante,

esto no puede comportar, como comenta Nevo (1997), que se utilice injustificadamente la autoevaluación como excusa para evitar las demandas de rendir cuentas de resultados o para presentarla como una alternativa a la evaluación sumativa. En la práctica cualquier proceso de evaluación desarrollado por el profesorado de un establecimiento escolar, que emplea como instrumento básico de mejora la evaluación formativa o autoevaluación, necesita también de una evaluación sumativa, que le sirva para demostrar su mérito y valor.

Una escuela que no cuenta con ningún mecanismo interno para su autorrevisión tendrá dificultades para sacar partido, en un diálogo constructivo, a cualquier informe de evaluación externa. En este sentido, como determina Elmore (2003, p. 28): “el rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora”, porque, “la capacidad para mejorar precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas” (ELMORE, 2003, p. 31). Por eso, como dice Nevo (1997), aquellos que estén interesados en la evaluación sumativa externa deberían preocuparse para que las escuelas desarrollen mecanismos de evaluación interna, no para sustituir la externa, sino para hacerla más eficaz. En caso contrario, la evaluación externa engendrará actitudes defensivas y será percibida como un intento de controlar el funcionamiento de la escuela y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora.

De igual modo defienden Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves que la prioridad de los responsables políticos debería ser orientar la generación de condiciones para una rendición de cuentas interna, es decir, la responsabilidad colectiva de la profesión docente para una mejora continua y el éxito de todos los estudiantes.

En este nuevo modelo de responsabilidad profesional, un sistema de responsabilidad educativa externa que tranquiliza a la opinión pública que el sistema está funcionando en línea con las expectativas de la sociedad sigue siendo un importante papel de los sistemas educativos, pero se nutre

y sustenta en el desarrollo de una fuerte responsabilidad interna. (FULLAN; RINCON-GALLARDO; HARGREAVES, 2015, p. 2)

De ahí que la prioridad para los responsables políticos debiera ser crear condiciones para que el rendimiento de cuentas interno sea posible y necesario, ya que son más eficaces en lograr una mayor rendición de cuentas en general, incluida la rendición de cuentas externa. La escuela no podrá dar respuesta a los datos aportados externamente si no cuenta con procesos de autorrevisión, así como con capacidad de mejora para traducirlos en planes de acción concretos y efectivos. En suma, si no hay capacidad interna de mejora malamente van a conseguir las presiones externas que la organización responda exitosamente en el sentido deseado por las presiones procedentes de rendiciones de cuentas externas.

En un trabajo excelente, uno de los mejores –promoví su traducción en un número monográfico– de Richard Elmore (2003), se plantea cómo salvar o superar el “*gap*” o la brecha entre los estándares externos y la mejora interna o el desarrollo profesional en la escuela. El plantea, en esta misma línea, que si no existen previamente procesos de autoevaluación, los datos de la evaluación no pueden contribuir a la mejoría. Desde esta perspectiva, una política bien conducida sobre la rendición de cuentas exige paralelamente (*quid pro quo*), o mejor prioritariamente, crear dispositivos, o mejor crear capacidades, y apoyar a la escuela para que los datos externos sobre la situación de la escuela puedan ser procesados por medio de procesos reflexivos por la propia escuela, para que puedan contribuir para la mejora. Lejos de una perspectiva punitiva, se trata de incidir en el *empowerment* del personal de la escuela y de ésta como conjunto, para que pueda mejorar. Como señala Elmore (2003, p. 12):

El rendimiento de cuentas debe ser un proceso recíproco. Para todo incremento de rendimiento que yo solicito de ti, tengo la misma responsabilidad en cuanto a proveerte de la capacidad de satisfacer las expectativas creadas.

Este es el principio de 'reciprocidad del rendimiento de cuentas por capacidad'. Por el momento, las escuelas y los sistemas escolares no están diseñados para proveer apoyo o capacidad en orden a poder responder a las demandas por el rendimiento de cuentas.

Si se quiere, dice Richard Elmore (2003), que una escuela llegue a un determinado nivel y ella no lo logra, en lugar de cualquier medida punitiva, será preciso apoyar determinados procesos de desarrollo profesional, de recursos, etc., para que llegue en función de una equidad, que debemos defender, de la ciudadanía. Por eso, como señalaba en otro lugar glosando a Elmore (BOLIVAR, 2003b), si el movimiento de rendición de cuentas por niveles de rendimiento quiere cumplir lo que promete (mejorar la calidad de las experiencias educativas de todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de las escuelas) requiere una adecuada estrategia de mejora, de la que hasta ahora carece: invertir en el conocimiento y habilidades de los profesores y rediseñar las condiciones de trabajo. Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los establecimientos de enseñanza continúan con la actual organización, no se podrá responder, como se pide, a las presiones de rendimiento de cuentas. Este es el *quid pro quo*, que exige –por tanto– plantear la rendición de cuentas de otro modo, como una “responsabilidad profesional compartida”.

En fin, la evaluación implica, como desarrollo y capacitación para la mejora, situarla en el desarrollo del currículo o de la enseñanza, en la creación de capacidades del grupo docente y, en esa medida, en el desarrollo profesional situado en el propio crecimiento de la escuela como organización. Todo esto subordinado, en último extremo, a la cuestión sobre cómo proporcionar mejores aprendizajes para todos los alumnos.

Es evidente que continúa irresuelta la cuestión sobre cómo las fuerzas exógenas pueden activar y sostener las dinámicas endógenas de la escuela. Si hemos constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca

por generación espontánea de los propios establecimientos de enseñanza, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y comunidad. A partir de estas coordenadas, entonces, precisamos una responsabilización “inteligente”, como la ha llamado David Hopkins (2008). Un “inteligente” rendimiento de cuentas debe preocuparse por asegurar procesos continuos y efectivos de autoevaluación en cada escuela, combinados –de modo coherente y equilibrado– con presión externa por medio de datos procedentes de las evaluaciones. De este modo los procesos de mejora escolar se ven potenciados por los impulsos externos y prioridades políticas. En aquellos casos en que ya hay buenos procesos educativos y resultados en el aprendizaje de los alumnos, la presión externa debe ser modesta, aminorarse progresivamente. Sin embargo,

[...] en aquellas situaciones en que se requieren formas más robustas de rendición de cuentas externa ésta siempre deberá estar diseñada para apoyar el profesionalismo del profesor y la capacidad de la escuela para utilizar los datos que permitan mejorar el rendimiento de los estudiantes. (HOPKINS, 2008, p. 147)

Si se presiona mucho se anulan las iniciativas de la escuela y los consiguientes procesos de autoevaluación, pero en los casos en que la escuela está en proceso de declive, presión y apoyo se han de combinar de modo “equilibrado”.

De modo similar, Pasi Sahlberg señala que, frente a los modos impositivos de rendimiento de cuentas, muchos países (Japón, Singapur, Finlandia) están introduciendo

[...] formas más inteligentes de evaluación y prestación de cuentas con la finalidad de encontrar métodos de enseñanza alternativos que promuevan el aprendizaje productivo requeridos en las economías del conocimiento. (SAHLBERG, 2009, p. 1)

Frente a lo que llama *Movimiento Global de Reforma Educativa*, propio del movimiento neoliberal con un programa de reforma común centrado en los resultados medidos en test, hay un *Movimiento alternativo de Reforma*, del que sería

ejemplo Finlandia, que busca la colaboración y el compromiso de los docentes, donde se les reconoce una profesionalidad para tomar decisiones y una responsabilización basada en la confianza. Un profesional es responsable y ejerce bien su oficio cuando no es amenazado por presiones externas. Por eso,

[...] en lugar de insistir en la abolición de los sistemas de rendimiento de cuentas de las escuelas, hay necesidad de un nuevo tipo de política de rendición de cuentas que equilibra medidas cualitativas y cuantitativas y que se basa en un rendimiento de cuentas mutuo, una responsabilidad profesional y en la confianza. A esto lo denominamos 'rendimiento de cuentas inteligente'. Este tipo de responsabilización inteligente utiliza una amplia variedad de datos que posibilita una genuina expresión de las fortalezas y debilidades de una escuela en particular en el cumplimiento de sus objetivos. (SAHLBERG, 2009, p. 10)

LA AUTOEVALUACIÓN COMO DISPOSITIVO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA

Los procesos de autoevaluación se sitúan, frente a regulaciones burocráticas y modos impositivos externos, en este enfoque inteligente de nueva *accountability*. El eje prioritario es la mejora interna y el protagonista principal tiene que ser el propio grupo docente en cada escuela. De este modo, podemos inscribir la evaluación de la acción educativa de las escuelas en tres grandes tradiciones: una, más al servicio de la administración educativa, que busca –mediante la eficacia– el control de la labor de las escuelas; otra basada en la mejora de los procesos organizativos del profesorado; y una tercera al servicio de los clientes, proporcionando elementos para la elección de escuelas (*choice schools*), en una orientación al mercado (BOLÍVAR, 2003b).

La autoevaluación es un proceso iniciado por la institución escolar, llevado a cabo por su profesorado, con el propósito de encontrar respuestas a sus problemas y no a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas. Una autoevaluación institucional, como *desarrollo organizacional*, se orienta al diagnóstico de la situación de la escuela e

identificación de necesidades, en lugar de una fase final, como en la evaluación externa. Por eso, la autoevaluación institucional ha llegado a constituirse en una buena estrategia para una *organización que aprende* (BOLÍVAR, 2000). Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación interna y, como señalábamos antes, una inteligente planificación de rendición de cuentas externa, deben tener como motivación última movilizar la capacidad interna de cambio. Los procesos de evaluación interna o autoevaluación pueden ser un dispositivo para aprender, para promover el desarrollo de la organización. Es una oportunidad para reconstruir sus modos de ver sobre lo que está ocurriendo en la organización. Por eso, es preciso contar con datos (externos o internos) para poder hacer un diagnóstico como un proceso entroncado con procesos de mejora, tomándolo como un *dispositivo de innovación planificada*, que requiere analizar los logros y problemas, apoyados en informaciones que puedan proporcionar juicios pertinentes. Se trata de hacer un uso informado, a partir de datos, en la toma de decisiones, como ya se ha convertido en un lema o corriente en el ámbito anglosajón (*Data-driven decision making*).

Como proceso de trabajo, normalmente, la *revisión interna basada en la escuela* (otra forma de denominarla) parte de un *diagnóstico inicial* del centro (evaluación *para la mejora*) que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartidos por el grupo, deben inducir a establecer planes futuros para la acción. Pero, sobre todo, la evaluación va inmersa en “espiral” en el propio proceso de desarrollo institucional (evaluación *como mejora*), se van revisando y recogiendo información colegiadamente sobre la puesta en marcha de los planes de acción, qué va pasando, de qué forma y por qué, identificando prioridades, revisando y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera acordado hacer.

En cualquier caso, siendo el foco principal de los procesos de autoevaluación la mejora proyectada, tanto a nivel de planificación de toda la escuela como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que pueda adecuadamente

llevarse a cabo, paralelamente exige un conjunto de procesos (colaboración, capacitación, procesos reflexivos, autonomía, etc.), que deben ser cuidados. Por eso, requiere el compromiso de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y cooperativamente donde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar los logros y necesidades y determinar qué cosas podemos ir haciendo mejor dentro de lo posible: ¿cómo van las cosas en la escuela?, ¿qué va funcionando aceptablemente?, ¿qué cosas necesitarían mejora?, ¿estamos haciendo lo que querríamos hacer?, etc.

Y, por tanto, qué apoyos y qué acciones pueden incrementar los niveles de aprendizaje, conducir las dinámicas más autónomas de cambio, implicar a las escuelas y a los profesores, todo esto dentro de una perspectiva de trabajo en colaboración, de configurar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje. A su vez, grupos de escuelas se apoyan mutuamente, formando redes entre escuelas.

En otro lugar (BOLÍVAR, 2003a) hemos expuesto un *modelo de proceso*, en que de la revisión y diagnóstico del estado actual del funcionamiento de la escuela, se emprenden acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. En este marco de trabajo, como forma habitual de trabajo, se parte consensuando un “mapa” de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico/evaluación de la situación de la escuela, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar nuestras ideas educativas, de modo continuo y en espiral. Un proceso parecido a lo que otros autores (HOPKINS, 2008) representan con la imagen de camino, trayecto o viaje para la mejora en la que se parte de un diagnóstico de dónde estamos ahora, de una visión para la mejoría, hacia donde queremos estar –sin visión no puede haber procesos de autorrevisión– y, unido a esto, cómo llegar allí, planificando estrategias, procesos y responsabilidades para conseguirlo.

De este modo, la autoevaluación, como revisión interna basada en la escuela, está inmersa en un proceso de desarrollo de ésta, para potenciar el propio cambio, como actitud permanente del grupo o institución por supervisar y valorar

lo que se está haciendo. Una primera fase de autorrevisión es el *diagnóstico organizativo inicial* (evaluación para la mejora). Este diagnóstico previo (detectar necesidades y problemas), una vez sea compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción (mejora escolar). Pero, sobre todo, la evaluación va inmersa en “espiral” en el propio proceso de desarrollo (evaluación *como mejora*), se van revisando y recogiendo información colegiadamente sobre la puesta en marcha de los planes de acción, qué va pasando, de qué forma y por qué, identificando problemas y necesidades, revisando y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera o se ha acordado hacer. En las experiencias de diagnóstico orientado a la mejora se pone de manifiesto que es preciso crear un Grupo coordinador interno, además del necesario asesoramiento o apoyo externo (al menos en sus primeros pasos), que vaya dinamizando el proceso, así como sirviendo de “puente” entre el profesorado y el asesor externo.

He defendido en distintos trabajos (BOLÍVAR, 2014) que, cuando el modo habitual de trabajo es aislado e individualista, la autoevaluación no funciona a menos que haya incentivos y apoyo externo o, en otra dirección, se camine a un rediseño organizativo de los establecimientos de enseñanza y del trabajo docente en línea con la configuración de la escuela como una “Comunidad Profesional de Aprendizaje”. Lo que sucede es que no es algo a pretender en todos los establecimientos de enseñanza, sino a construir en cada una, con sus distintos ritmos y proceso de desarrollo. Las escuelas, con los necesarios apoyos externos, han de construir su propia capacidad de cambio, como único modo de responder en esta época a los problemas y demandas externas.

CONSTRUIR LA CAPACIDAD INTERNA DE MEJORA

En fin, desde esta perspectiva, lo que nos importa es cómo construir la *capacidad de mejora* (BOLÍVAR, 2008b), que desempeña un papel clave los procesos de autoevaluación. Como ha defendido Elmore (2003), si se desea mejorar las escuelas, más que presionar para que rindan externamente

cuentas, que inviertan capacitando al personal que trabaja en ellas. Esta capacidad, entendida como la construcción de procesos que posibilitan el desarrollo de la escuela como organización, que en una cuidada formulación (STOLL, 1999, p. 506) dice que es

[...] el poder para comprometer y mantener el aprendizaje permanente o continuo de los profesores y de la propia escuela, con el propósito de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

Se dirige a empoderar la *capacidad interna de cambio* (“changes internal capacity”) de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos para regenerar internamente la mejora de la educación. Construir capacidad se refiere, pues, a proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que promueva su propio desarrollo individual y el colectivo de la escuela. El modelo de las organizaciones que aprenden y ahora, en su reconceptualización educativa actual, comunidades profesionales de aprendizajes, ponen de manifiesto esa competencia colectiva de tomar la escuela como un todo para el cambio educativo.

Contar con profesionales que tienen responsabilidad en hacer bien su trabajo, respondiendo por los aprendizajes de los estudiantes, tiene su impacto en la calidad de la educación ofrecida. Esto supone girar la *accountability*, como hacen Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves (2015, p. 6), en una nueva dirección (*professional accountability*):

el desarrollo de la capacidad colectiva de la profesión y su responsabilidad en la mejora continua para el éxito de todos los estudiantes, es decir, en el capital profesional de los docentes.

El incremento del capital profesional se puede pensar en términos individualistas de cada docente, pero toda una reciente literatura alternativa del cambio educativo sugiere que acontece, a nivel organizativo, como aprendizaje social y situado, cuando la escuela está configurada como una comunidad profesional de aprendizaje. Ellos proponen

cinco componentes: visión compartida y foco en la mejora; capacidad y responsabilidad colectivas; desarrollo del liderazgo; evaluación orientada al desarrollo; y un sistema coherente y cohesionado.

Reconstruir la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje viene a integrar los componentes anteriores. Es, además, como hemos defendido (BOLÍVAR, 2016), el mejor modo de inscribir la autoevaluación, de modo natural, en los procesos y vida cotidiana de la escuela. Se parte del supuesto de que el aprendizaje de los estudiantes no puede mejorar a menos que los docente aprendan, al tiempo, a hacerlo mejor mediante un trabajo en colaboración, en procesos de indagación colectiva sobre las mejores prácticas, intercambio de experiencias y responsabilidad compartida (DUFOUR; DUFOUR; EAKER et al., 2006).

Por eso, en la última década, la propuesta de hacer de las escuelas comunidades profesionales de aprendizaje (*Professional Learning Communities*) ha ido ganando una creciente atención por parte de la innovación educativa y las políticas de mejora, como un potente vehículo para asegurar la mejora de la calidad docente y, con ello, de los aprendizajes de los alumnos (BOLAM et al., 2005). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (STOLL; LOUIS, 2007).

Crear procesos de autorrevisión o de autoevaluación, dentro de este contexto que estoy presentando de la escuela como comunidad profesional, supone ir construyendo procesos paralelos de visión y valores compartidos, de una responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. Esta responsabilidad colectiva tiene lugar cuando las experiencias de enseñanza y aprendizaje están

organizadas en torno a metas y prioridades compartidas, y todos los docentes están comprometidos a conseguirlas Whalan (2012). Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas. La responsabilidad colectiva acontece cuando hay altas expectativas por el aprendizaje de los estudiantes, la práctica docente es desprivatizada, sometida a diálogo y los resultados obtenidos son objeto de reflexión y autorrevisión por parte de todos. Esta responsabilidad colectiva, como es obvio, ha de ser construida en un proceso en el que juega un papel relevante el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. La colaboración está focalizada en el aprendizaje y el propio desarrollo profesional tiene una dimensión colectiva, donde adquieren un papel relevante los procesos de indagación, investigación y reflexión profesional. El desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo.

La cuestión es cómo las culturas de las escuelas, dominadas por las reglas de privacidad, puedan ser transformadas en lugares donde predominen las características indicadas (BOLÍVAR, 2008b). En fin, transformar las culturas de las escuelas sólo se puede hacer alterando los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Exige *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje; donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Esto requiere, entre otros, de un liderazgo pedagógico distribuido en una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización el ejercicio profesional donde no sea forzado trabajar en colaboración. Estamos lejos de estas propuestas en los establecimientos

escolares españoles, donde domina una cultura de solipsismo docente, falta de trabajo en colaboración, como estamos analizando en un proyecto de investigación (Bolívar, 2014). Al tiempo, hemos encontrado equipos, ciclos, departamentos y escuelas con otros modos alternativos de organización y ejercicio profesional, que apuntan a caminos prometedores de mejora escolar, posibilitando vías para el cambio.

Desde esta perspectiva, para crear, desarrollar y sostener comunidades, la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje, la literatura y las experiencias sugieren que se deben crear estructuras coherentes, prácticas de liderazgo, sobre todo compartido o distribuido en el seno de una comunidad, y percepciones positivas de la propia eficacia y del propio progreso del alumno. La capacidad de mejora interna de la escuela y de los procesos de autorrevisión, en cualquier caso, no cabe confiar ingenuamente que en todas las escuelas se llevará a cabo. Un análisis realista viene a considerar que en torno a un 20-30% de establecimientos pueden realmente llegar a ser Comunidades Profesionales de Aprendizaje y conseguir, por los propios implicados, comprometerse en el proceso de mejoría interna, para una mejor educación para los alumnos. Y de ahí que, desde una perspectiva de alcanzar una equidad para la ciudadanía en educación, pues se tenga también que combinar con determinados procesos de evaluación externa, siempre que su función sea la de proporcionar los recursos y apoyos para alcanzar esta cierta equidad, que en muchos casos no serán tan solo escolares, o no deberán ser solamente escolares, sino también sociales. Y la comunidad profesional de aprendizaje, el enfoque en el que se centra, y aproxima a la rutina todos los procesos de discusión y diálogo, el proceso de aprendizaje individual y colectivo.

En fin, desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada a nivel general, importa mucho que para que se puedan dar estos procesos se creen tiempos, espacios y tareas para su desarrollo; más allá del propio trabajo conjunto, la mejora tiene que centrarse en el aprendizaje de los alumnos. Igualmente para que las experiencias de autoevaluación funcionen, hay que crear determinadas figuras de coordinador interno, además de la

propia asesoría externa, capacitar a la escuela, constituir equipos para gestionar el propio proceso de mejora. Muy importante, en las condiciones iniciales de partida, es contar con un grupo fuerte que pueda conducir el proceso de autoevaluación. En cualquier caso, cada equipo, cada escuela, tiene su propio nivel de partida y su propio proceso de desarrollo y, en esa medida, es única.

GARANTIZAR BUENOS APRENDIZAJES A TODOS LOS ALUMNOS

El término “*accountability*”, tanto en español como en portugués, no tiene una traducción única (evaluación externa, prestación o rendimiento de cuentas, responsabilización), refiriéndose tanto a la obligación de dar cuentas o información del funcionamiento de un servicio (público), como al derecho de alguien solicitarlo. Precisamente esta equivocidad posibilita usos alternativos. Hay varios modelos de *accountability*: un control de las escuelas y del profesorado jerárquico-burocrático; un modelo profesional, dentro de una lógica de autonomía; un modo gerencial de gestión; y un modelo al servicio del consumidor, en una lógica de mercado. Como señala Afonso (2012, p. 477),

[...] há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-conceitual e/ou pertinência política e educacional.

Además de las alternativas que él señala, por ejemplo, el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica bien empleado, dentro de un marco amplio de mejora de la educación, podría servir para una mejora de la educación y del índice de equidad (SCHNEIDERI; NARDII, 2014).

La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de las escuelas como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso, es algo a *generar desde la propia escuela*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de

propuestas novedosas externas, y –como tal– de un proceso. Dicha mejora no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) mandatos externos, sino en generar cambios en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de hacer funcionar las escuelas y sus unidades organizativas básicas*. De este modo, todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica se considerarán estrategias privilegiadas de mejora: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, el desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etc.

El trabajo del equipo de profesorado en torno a un proyecto común ha de tener su foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y en la base de la mejora (BOLÍVAR, 2005). El núcleo o dirección matriz de cualquier sistema de responsabilidad por los resultados ha de ser, como no podía dejar de serlo, el aprendizaje de los estudiantes. *La práctica docente es el núcleo de mejora y, para ello, si bien debe ser acompañada por una acción conjunta a nivel de la escuela, ésta última debe enfocar en lo que se hace y se podría hacer en la enseñanza de cada docente en su materia o área con el grupo de alumnos respectivo. Se trata de partir –como núcleo básico de mejora– de las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, compartirlas reflexivamente en el colectivo docente, para ver después qué es preciso hacer para que sucedan las prácticas que pretendemos, y –en tercer lugar– qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. Esto significa que es necesario conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que inciden en el aprendizaje de los alumnos.*

A partir de estas coordenadas, si lo que importa en último grado es proporcionar buenas experiencias de aprendizaje que den lugar a una mejora de la educación de los alumnos, esa experiencia de aprendizaje debe ser el núcleo al que se dirigen todos los restantes, su ámbito inicial tiene que ser lo

más próximo a la propia aula y ese núcleo tiene que formar parte de los procesos de autorrevisión. Un error que muchas veces se ha cometido es hablar en general de la escuela, dejando de lado las prácticas de cómo cada uno enseña y sus estudiantes aprenden, invisibilizando la práctica docente en la sala de clase. Por eso, a menudo sucede, tras los procesos de autoevaluación, que luego no han contribuido a cambiar la forma como cada profesor enseña y sus alumnos aprenden. En lugar pues, de partir desde arriba (toda la escuela) para luego buscar infructuosamente cómo ha cambiado el trabajo en el aula, se haría al revés: partir de la autorrevisión del trabajo de cada uno para después, remontando, ver qué cambios se necesitan a nivel de la escuela.

Este intercambio de experiencias, en la medida que pone de manifiesto lo que debe mejorar, es una de las bases iniciales en el proceso de autoevaluación. En primer lugar, han de ser objeto de autorrevisión las variables próximas al aula que contribuyen decididamente para las buenas experiencias de aprendizaje. A la vez, en la capacidad de mejora de la escuela influye un conjunto de factores, como el desarrollo profesional de sus docentes, el apoyo y la presión de la propia administración, el liderazgo compartido.

Como ya hemos destacado se trata de una combinación problemática, porque si se presiona mucho a partir de arriba se suelen anular los procesos de autoevaluación. Pero también es cierto que no cabe confiar ingenuamente que en todos los establecimientos de enseñanza los procesos de autoevaluación sean poderosos y posibiliten –de modo sostenible– promover la mejor educación para su alumnado. Por ejemplo, hay escuelas desestructuradas que no pueden iniciar procesos de autorrevisión, etc. En estos casos en que una evaluación externa pone de manifiesto bajos niveles educativos, la política educativa debe intervenir para proporcionar recursos y presionar por la mejora. La cuestión es cómo hacerlo en formas que contribuyan a mejorar las escuelas o aulas que consiguen bajos niveles en sus alumnos. Como señalábamos en otro lugar (BOLIVAR, 2003b, p. 85), “esta evaluación por resultados, en cualquier caso, no puede buscar la homogeneidad en una sociedad desigual, sino la equidad”.

Las demandas actuales y los retos de la educación en el siglo XXI en una sociedad crecientemente dual, con grave riesgo de exclusión social para un tercio de la población, son garantizar a todos el derecho a la educación, que incluye todo aquel conjunto de conocimientos y competencias necesarios para que la población se realice personalmente y se integre al mundo social y laboral. El reto es que todo alumno tenga garantizado, al terminar la escolaridad obligatoria, el bagaje común que se considere imprescindible para un ejercicio activo de la ciudadanía. El principio de equidad obliga a que –a dicho fin– se tenga que dinamizar la escuela para asegurar la condición de ciudadanía a todo el alumnado. Hacer de las escuelas buenos contextos para la enseñanza y el aprendizaje conjunto de profesores y alumnos exige un rediseño de las estructuras organizativas y del ejercicio de la profesión.

La educación pública debe asegurar que todo ciudadano esté recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades. Esto no puede quedar al arbitrio (y suerte) de cada escuela y su profesorado. De ahí la necesidad de contar con dispositivos (externos, además de internos) que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a la educación. Desde luego, como ya hemos argumentado, escaso valor tiene contar con evaluaciones externas si, de modo paralelo, no se proporcionan los apoyos oportunos. Como señalaba Elmore (2003), cuando no se tiene el “*quid pro quo*”, las evaluaciones externas no se justifican y cabe oponerse a ellas, por buenos que sean los propósitos declarados.

Por eso, un uso alternativo, que es el que defiende el movimiento de la “*new accountability*” para las escuelas, se enmarca en un nuevo paradigma de pensar la responsabilidad de las escuelas y del profesorado: en lugar de evaluar por test y castigar (*test-and-punish approach*), apoyar para mejorar los aprendizajes (*support-and-improve model*). Ahora se cambia el foco del control al apoyo, del rendimiento burocrático a la responsabilidad “pública” por el trabajo desarrollado, de la rendición de cuentas a la autonomía profesional. Como constataba, en un buen análisis, Stewart Ranson (2003), la edad del rendimiento de cuentas, bajo la regulación neoliberal, ha

pasado. Si quisiéramos defenderla hoy se correría el riesgo de quedar atrapado bajo dicha regulación y de hacerle el juego. Pero, en tal caso, sólo quedaría una política de resistencia. En este trabajo hemos querido delinear otras salidas, como el control público y las exigencias de la ciudadanía por una buena educación, mediante una rendición de cuentas democrática en la esfera pública.

Abogamos, pues, para que el enfoque de la responsabilidad por los resultados se amplíe para incluir la creación de capacidades y el apoyo en medios, recursos y asistencias técnicas apropiados. Ya estamos convencidos que no se avanzará si nos limitamos a identificar y sancionar a las escuelas ineficaces, si no se proporcionan paralelamente los apoyos apropiados para incrementar su eficacia. Contribuir para que cada escuela pueda construir su capacidad interna de mejora se refiere a proveer recursos (humanos y materiales) y oportunidades para que las personas, trabajando juntos, puedan crecer como profesionales y desarrollar colectivamente la escuela. La construcción de capacidades implica que las personas tengan oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces. Las escuelas, para responder adecuadamente a los estándares deseados, deben ser capacitadas para que puedan hacerlo, mejorando las habilidades y el conocimiento de su profesorado, suministrando asesoramiento y asistencia técnica.

El sistema educativo no puede garantizar el derecho a la educación para todos o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o niveles a alcanzar (“currículum común”) y se evalúa su grado de consecución en los centros. Desde esta perspectiva, la administración educativa tiene el derecho (y la obligación) de conocer cómo funciona el sistema público de educación. Si los profesores y establecimientos de enseñanza deben dar cuentas de su trabajo, también la propia administración educativa debe rendirlas a fin de asegurar la equidad y calidad en la educación. Como argumenta Linda Darling-Hammond (2001, p. 314),

[...] si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos.

Los principios de equidad implican que toda persona (muy especialmente, los alumnos con mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como lo permiten sus diversas posibilidades de formación. Todos deben tener asegurado lo que se considera indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. Adquirir y poseer dicha cultura común se identifica con lo que se puede llamar también de el currículum comprensivo o básico. La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias considerados como indispensables o fundamentales a lograr en esta primera parte de la vida. Este mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la “renta básica” de cualquier ciudadano, como –por analogía– representaría el salario cultural mínimo. Las evaluaciones externas y las propias autoevaluaciones de las escuelas se dirigen, prioritariamente, a asegurarlo.

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, n. 1, p. 13-29, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

AFONSO, Almerindo, J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BARRENECHEA, Ignacio. Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 18, n. 8, abr. 2010. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BOLAM, Ray; McMAHON, Agnes; STOLL, Louise; THOMAS, Sally; WALLACE, Micke. *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: Department for Education and Skills and University of Bristol, 2005. (Research Report n. 637). Disponível em: <<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

BOLÍVAR, Antonio. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000.

BOLÍVAR, Antonio. *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto : Edic. ASA, 2003a.

BOLÍVAR, Antonio. Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 7, n. 1-2, p. 75-89, 2003b. Disponível em: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42263>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BOLÍVAR, Antonio. El centro escolar en el desarrollo del currículum: una revisión de las políticas de mejora. *Alternativas: Espacio Pedagógico*, v. 19, n. 39, p. 157-178, 2005. Disponível em: <[http://www.rinace.net/biblioteca/BolivarSanLuis\(Argentina\).doc](http://www.rinace.net/biblioteca/BolivarSanLuis(Argentina).doc)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BOLÍVAR, Antonio. Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, v. 9, n. 1, p. 37-60, 2006. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BOLÍVAR, Antonio. Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, v. 1, n. 2, p. 57-74, 2008a. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BOLÍVAR, Antonio. **A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas**. In: AZEVEDO, José María (Coord.). *Schools facing up to new challenges [As escolas face a novos desafios]*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação, 2008b. p. 113-145.

BOLÍVAR, Antonio. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 14, p. 9-40, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. In: BARRÓN, Concepción (Ed.). **CONFERENCIAS MAGISTRALES DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, 13., 2015, Chihuahua, México. *Anais...* México: COMIE, 2016. p. 139-177.

BONAMI, Michel. Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n. 38 (avril), 2005. Disponível em: <<http://www.girsef.ucl.ac.be>>. Acesso em: 20 dic. 2015.

CARNOY, Martin; ELMORE, Richard; SISKIN, Leslie S. *The new accountability: high schools and high-stakes testing*. London: Routledge, 2003.

DARLING-HAMMOND, Linda. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda; SNYDER, Jon. Meaningful learning in a new paradigm for educational accountability: an introduction. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 7, p. 1-9, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1982>>. Acesso em: 12 feb. 2016.

DuFOUR, Richard; DuFOUR, Rebecca; EAKER, Robert; MANY, Thomas. *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree, 2006.

ELMORE, Richard F. Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 7, n. 1-2, p. 9-48, 2003. Disponível em: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42258>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FUHRMAN, Susan H. *The new accountability*. Philadelphia: Center for the Study of Teaching and Policy, 1999. Disponível em: <http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FUHRMAN, Susan H.; ELMORE, Richard F. (Ed.). *Redesigning accountability systems for education*. Nueva York: Teachers College, 2004.

FULLAN, Michael; RINCON-GALLARDO, Santiago; HARGREAVES, Andy. Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 15, 2015. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1998/1511>>. Acesso em: 12 feb. 2016.

HOPKINS, David. *Hacia una buena escuela*. Experiencia y lecciones. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2008.

LEITHWOOD, Kennet; EARL, Lona. Educational accountability effects: an international perspective. *Peabody Journal of Education*, v. 75, n. 4, p. 1-18, 2000.

MATEO, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE/Horsori, 2000.

NEVO, David. *Evaluación basada en el centro*. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero, 1997.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1 a 3 dezembro de 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Brasília, DF: Inep, 1998. p. 89-97.

SAHLBERG, Pasi. Learning first: school accountability for a sustainable society. In: COUTURE, Jean-Claude; GARIEPY, Kennet D.; SPENCER, Brenda (Ed.) *Educational accountability: professional voices from the field*. Rotterdam: Sense Publishing, 2009. p. 1-22.

SAHLBERG, Pasi. Rethinking accountability for a knowledge society. *Journal of Educational Change*, v. 11, n. 1, p. 45-61, 2010.

SCHNEIDERI, Marilda P.; NARDI, Elton L. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SIROTNIK, Kenneth. Promoting responsible accountability in schools and education. *Phi Delta Kappan*, v. 83, n. 9, p. 662-673, 2002.

SIROTNIK, Kenneth. *Holding accountability accountable*. What ought to matter in public education. New York, London: Teachers College Press, 2005.

STOLL, Louise. Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement. *International Journal of School Effectiveness and School Improvement*, v. 10, n. 4, p. 503-532, 1999.

STOLL, Louise; LOUIS, Karen (Ed.). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas* Maidenhead: Open University Press, 2007.

WHALAN, Frances. *Collective responsibility*. Redefining what falls between the cracks for school reform. Rotterdam: Sense Publisher, 2012.

ANTONIO BOLÍVAR

Profesor catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR), Granada, España
abolivar@ugr.es

Recebido em: MARÇO 2016

Aprovado para publicação em: ABRIL 2016