

La memoria final de curso: ¿estrategia de mejora o documento burocratizado?

Rosa María Vázquez Recio

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 016200. Fax (956) 016253. E-mail: maria.vazque@uca.es (Recibido Septiembre 2002; aceptado Diciembre 2002).
Bibliid (0214-137X (2002) 18; 133-148)*

Resumen

En el presente artículo se analiza la función de la memoria final de curso en la organización escolar, desde dos visiones diferentes: la normativa y el profesorado. El análisis de esta segunda visión, en contraste con el de la primera, pone de manifiesto que la memoria final de curso comienza siendo una estrategia para el cambio y la mejora del centro para terminar como un instrumento burocratizado al servicio de la normativa.

Palabras clave: evaluación, reflexión, tiempo, normativa, burocracia.

Abstract

The present article analyses the aim of annual final reports in school organization from two different points of view: regulations and teachers. The study of this latter vision, in contrast with the first perspective, reveals that annual final reports are definitely strategies to change and improve education centres in the beginning, but somehow turn out to be bureaucratic tools in the hands of the regulations in the end.

Key words: evaluation, reflection, time, regulations, bureaucracy.

Résumé:

Cet article analyse le rôle du mémoire de fin d'année dans l'organisation scolaire sous deux points de vue différents : la réglementation et les enseignants. L'analyse sous la perspective des enseignants fait contraste et souligne que ce mémoire commence comme une stratégie de changement et de progrès pour finir comme un instrument bureaucratisé au service de la réglementation.

Mots clés: évaluation, réflexion, temps, réglementation, bureaucratie.

Sumario

- 1.- Algunas cuestiones para la contextualización del tema.
- 2.- Las memorias de finales de curso: la visión del profesorado.
- 3.- En definitiva, la memoria final de curso: ¿estrategia de mejora o documento burocratizado?.

1.- Algunas cuestiones para la contextualización del tema

Las memorias, como documentos que se realizan al finalizar el curso escolar, vienen a constituirse en una de las particularidades de los centros educativos, aunque, curiosamente, pasan desapercibidas o son mencionadas de pasada cuando se estudia la vida organizativa de los centros.

Si nos atenemos a las referencias que muestran los documentos normativos (decretos, órdenes y resoluciones), las memorias finales de curso ocupan un lugar escasamente meritorio en la relación de elementos en los que se articula y define el proyecto educativo de centro. Desde el punto de vista normativo, el espacio dedicado a su tratamiento es verdaderamente exiguo en términos generales, si bien contamos con excepciones. La primera es la Resolución de 22 de Julio de 1988, de la Dirección General de Planificación y Centros, sobre organización y funcionamiento de Centros de Preescolar y Educación General Básica dependientes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A., 64/88, de 12 de agosto de 1988). Su contenido supuso un avance importante y relevante en la medida en que le otorga un papel decisivo a la memoria final de curso en cuanto estrategia clave para la mejora del centro en sus diversas dimensiones (currículum, estrategias metodológicas, formación del profesorado, organización). Se indica que “la memoria consistirá en un balance crítico y una autoevaluación del cumplimiento global del plan de centro realizado al comienzo del curso, así como cada uno de los aspectos particulares contemplados en el mismo, al igual que aquellas críticas y sugerencias que estimen oportunas con respecto a la acción de la administración educativa”, aporta elementos sustanciales que definen a la memoria como estrategia de mejora: deja de ser un correlato o enumeración de dificultades, problemas u objetivos no alcanzados

para pasar a ser el espacio para la expresión del análisis crítico de la realidad educativa con el propósito de averiguar las razones y los motivos de esas dificultades y problemas hallados durante el curso escolar, así como para reconocer las formas de actuación que han permitido alcanzar los propósitos, de tal manera que de ese balance global sea posible extraer estrategias de acción para un futuro mediano. Es interesante, además, destacar que no sólo se somete a un proceso valorativo a la escuela sino que también se contempla la administración educativa; un hecho que hasta el momento resultaba, casi, impensable.

La segunda excepción es el Decreto 201/1997 de 3 de septiembre de 1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria (B.O.J.A., 104/97, de 6 de septiembre de 1997). El artículo 11 está dedicado en su totalidad a la memoria de final de curso, y de él podemos destacar que la crítica y la autoevaluación son reemplazadas por un *proceso de evaluación interna*. Además, dicho proceso de evaluación no sólo afecta al cumplimiento de los objetivos establecidos en el plan de centro, de los diferentes apartados y del funcionamiento global —como también se contemplaba en la Resolución de 1988— sino también, y es lo novedoso, la valoración de los “sus Órganos de Gobierno y de coordinación docente y del grado de utilización de los distintos servicios externos y de las actuaciones de dichos servicios en el Centro” (BOJA, 104/97, de 6 de septiembre de 1997).

Sin embargo, las memorias finales de curso ni quedan definidas ni pueden ser comprendidas exclusivamente a la luz de la normativa correspondiente. ¿Qué ocurre en los centros educativos?, ¿qué es lo que piensa el profesorado sobre ellas? Las memorias cobran existencia, forma y función en la vida cotidiana de los centros educativos. Por ello, ésta es la dimensión en la que nos interesa detenernos pues consideramos que, básicamente, es desde donde

es posible averiguar el valor y el alcance real de las memorias de finales de curso. En este sentido, podemos plantearnos qué representan y significan las memorias para el profesorado y cómo incide en la mejora de la práctica pedagógica y en el funcionamiento de la escuela. A pesar de la importancia que tiene esta dimensión, son escasas las referencias de estudios teóricos y empíricos que pueden encontrarse al respecto. Este vacío bibliográfico ha sido el que ha impulsado el análisis que aquí se muestra¹.

Dicho análisis es fruto, en parte, de la investigación con estudio de caso realizada con motivo de la tesis doctoral. Dicho estudio se llevó a cabo en un centro de Educación Primaria de la provincia de Cádiz, durante dos periodos diferentes: el primero, de febrero a julio de 1998 y el segundo, de septiembre a diciembre del mismo año. Al ser un estudio de caso, la selección del centro se efectuó siguiendo dos criterios, principalmente: el primero, y de acuerdo con la investigación etnográfica, el caso tenía que ser el que mayor posibilidades de aprendizaje ofreciera (Stake 1998), y el segundo, el centro tenía que acceder a participar en la investigación conforme a su diseño y objeto de indagación. De entre los centros con los que se había establecido los contactos iniciales de negociación, fue seleccionado aquel cuya historia institucional estaba marcada por una dirección colegiada en los inicios de su creación (1984) y un cambio reciente de equipo directivo (curso escolar 1997). Con todo ello, el centro elegido resultaba ser significativo para el objeto de indagación principal que era el estudio de la dirección de centros educativos. Además de estos rasgos señalados, podemos apuntar que la

escuela se encuentra anclada en una zona, que hasta hace pocos años, era fuertemente marginal. Ahora, con el crecimiento de la localidad debido a la construcción de adosados, también la construcción de un Instituto de Bachillerato, la proliferación de comercios, la construcción del Centro de Servicios Sociales en los alrededores del centro, ha contribuido a un cambio de mejora. Sin embargo, pese a todo, sigue siendo una barriada marcada por la droga, la prostitución y la marginación.

Por otra parte, las estrategias de recogida de investigación han sido: las entrevistas semi-estructuras, la observación en sus modalidades de pasiva y participativa, los documentos del centro y las conversaciones. Se efectuaron un total de diecisiete entrevistas al profesorado (85% del total), cuatro entrevistas al director de la escuela, dos entrevistas al equipo directivo, una entrevista a los representantes de padres y madres en el Consejo Escolar, y entrevistas al alumnado. El número total de observaciones realizadas durante los dos periodos del estudio fue 84 (56 en el primero y 28 en el segundo) con una media de permanencia en el centro de cuatro horas. El análisis de la información obtenida con las diferentes estrategias se efectuó siguiendo procedimientos diversos. Para las entrevistas, se estructuró la información según un conjunto de categorías, algunas definidas previamente y otras que surgieron de la información contenida en las propias entrevistas. Las memorias de finales de curso constituyó un bloque temático de análisis propio, cuyo contenido no sólo procede de las entrevistas sino también de las observaciones y los documentos internos del centro (las memorias).

¹ Este estudio pertenece a la investigación con estudio de caso realizada para la tesis doctoral, titulada *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética*, dirigida por el Doctor José Félix Angulo Rasco.

Con estas referencias sobre la investigación, damos paso directamente al análisis de las memorias de finales de curso desde la visión del profesorado, para serán las conclusiones las que nos permitan responder a

la pregunta: las memorias de final de curso, "¿estrategia de mejora o documento burocratizado?"

2.- Las memorias de finales de curso: la visión del profesorado

Las memorias, a secas, son la expresión histórica de un centro; es la narración de lo vivido, lo sucedido y lo compartido a lo largo de un curso escolar, relatado desde la visión particular e intersubjetiva de un colectivo concreto. Las memorias, por otra parte, y como veremos a continuación, son algo más que el documento escrito que llega a resultar, a saber: la huella de todo un proceso de elaboración, y es en este proceso donde queda retenida y contenida propiamente la memoria. Si las memorias de final de curso no se quedan en un mero relato, ¿qué implica esa narración para la práctica educativa de un centro?, ¿qué incidencia puede llegar a tener para las nuevas acciones futuras?, ¿qué función tienen?

A partir del análisis de las memorias de finales de curso del centro escolar estudiado, es posible establecer cinco rasgos, a saber: a) su funcionalidad, utilidad y finalidad; b) los procesos implicados; c) los contenidos explícitos y los contenidos ocultos, d) la ubicación temporal de la memoria, y e) la burocratización y pérdida de su sentido. También hemos de apuntar en estos momentos que tales dimensiones no se encuentran disociadas; es más, resulta difícil en ocasiones presentar y analizar una sin "tocar" elementos de otra u otras. Proceder de esta forma fragmentada responde simplemente a razones prácticas.

a) Funcionalidad, utilidad y finalidad

La funcionalidad de las memorias va estrechamente ligada a su utilidad y finalidad, dado que su función básica es hacer una revisión de lo acontecido durante un curso

escolar con objeto de que actúe como punto de referencia clave para el establecimiento del plan de trabajo de cara al próximo curso. Toma, de esta forma, un *carácter cíclico*.

La memoria, para poder empezar en el próximo curso, lógico. Para hacer el plan de centro siempre se tiene en cuenta la memoria que se elabora en el curso anterior. Entonces, como punto de partida, se tiene la memoria, porque si no te paras a mirar la memoria no puedes hacer el plan de centro, puedes hacerlo pero, ¿entonces para qué se hace la memoria? (en-013).

Esa revisión de todo un curso escolar no es una tarea trivial ni sencilla, aunque a primera vista así resulte. Su elaboración implica un mundo complejo de relaciones humanas y procesos no fragmentados sino interrelacionados. Con ello, la memoria deja de ser una simple expresión escrita sobre el alcance de un proyecto de trabajo de un curso escolar para convertirse en un instrumento de máxima complejidad.

Las cuestiones de funcionalidad, utilidad y finalidad de las memorias difícilmente se pueden explicitar y presentar en un apartado dedicado exclusivamente a ellas. Como se irá viendo progresivamente a medida que avancemos en estas páginas, serán los siguientes componentes los que llenarán de sentido y respuesta a dichas cuestiones. Sin embargo, si podemos adelantar tres visiones del profesorado sobre las memorias de final de curso: un grupo de docentes, el mayoritario, reconoce el valor que tienen con vistas a la mejora global de la escuela, independientemente de los problemas y las dificultades que puedan existir para su elaboración; un segundo grupo de docentes pone en tela de juicio o, al menos, duda de la utilidad y la finalidad de la memoria, hallándose, aunque muy escasamente, opiniones

como "para mí no vale para nada" (en-004) o es un instrumento "inútil porque se hace a prisa y corriendo, con muy poco debate y con muy poca profundidad" (en-017); y un tercer grupo reconoce que las memorias son un instrumento útil para el desarrollo profesional y organizativo del centro pero por razones diversas (burocráticas, temporales, conflictivas) pierden el valor inicial de motor de cambio y mejora del centro.

b) Los procesos implicados: recuerdo, reflexión y evaluación

Es posible identificar tres procesos que aparecen implicados directa o indirectamente, con mayor o menor profundidad, en la elaboración de la memoria de final de curso. Dichos procesos serían: el *recuerdo*, la *reflexión* y la *evaluación*.

En primer lugar, la memoria precisa de un proceso de recuerdo ["recordar un curso entero" (en-002)]. El recuerdo se produce en dos planos distintos: uno *individual*, basado en las experiencias personales de cada uno de los docentes en el momento de afrontar la tarea; y otro *grupal*, en las sesiones de ciclo (equipos docentes) donde se ponen en común las reflexiones personales basadas en las vivencias, las problemáticas y las valoraciones. A los dos señalados, es posible añadir un tercer nivel que toma existencia en las sesiones de claustro destinadas específicamente a la memoria de final de curso, y que podríamos denominarlo, *colectivo*, cuya finalidad es llegar a una producción conjunta donde queden recogidas todas las manifestaciones colectivas (compartidas y consensuadas), y también las grupales (equipos docentes) y las individuales, si se dan las particularidades y las excepciones. A diferencia del recuerdo individual y grupal, el tercer momento, el colectivo, deja de ser recuerdo para pasar a ser una realidad educativa -pasada- transformada y construida por los

intercambios intersubjetivos de los participantes, cada uno de los cuales, en esos encuentros individuales (privados) y grupales, han aportado sus propias visiones de la realidad educativa que han vivenciado a lo largo de nueve meses de trabajo, sometida a los influjos internos y externos, y cargadas, al menos internamente, de juicios analíticos y valorativos.

Además, el tercer nivel pierde fuerza (en relación a los dos anteriores) debido, en gran parte a la pérdida o la omisión de información, es decir, no toda la información que cada persona dispone se pone en juego en el encuentro grupal, ni todo lo que se plantea en éste llega a constatar y a manifestar públicamente en el encuentro claustro o colectivo. Hemos de tener en cuenta que desde que se inicia la tarea de elaboración de la memoria hasta que culmina definitivamente con su aprobación, el proceso pasa por esas etapas diferenciadas (individual, grupal, colectiva) caracterizadas cada una de ellas por patrones particulares, en función de los agentes participantes. A veces ocurre que la información nunca llega a conocerse (públicamente) porque no se considera relevante y otras, las más, porque no se quiere, no se puede o no se debe revelar; entonces, hablamos de razones micropolíticas, o en otros términos, de la *micropolítica del silencio* (Anderson y Blase 1994).

No, pero yo te lo explico porque lo que se refleja en la memoria es una mentira. Una mentira en el sentido de que sí que es verdad que en los ciclos las memorias empiezan a decir cosas, luego en el claustro, era insostenible aquello que se había dicho, y no se ponía (en-001).

Por otra parte, sin restar importancia al momento individual, no cabe duda que el

encuentro grupal es el momento estelar del proceso de elaboración de la memoria, hasta tal punto que, casi, queda configurada. Es el momento del *recuerdo compartido* entre los miembros del equipo docente. Cada equipo forma un núcleo propio de trabajo, determinado por las particularidades de su ciclo correspondiente y con autonomía para la toma de decisiones y las actuaciones. En cada equipo o grupo se discuten, analizan y debaten cuestiones que, al final, quedan como enriquecimiento y conocimiento del propio equipo docente pero no del claustro o del colectivo docente. En el tercer momento se presentan y se encuentran los diferentes planteamientos escritos -los documentos ya elaborados por cada equipo docente y entregados al equipo directivo-, objeto de y sujeto a discusión, debate, aclaración o simplemente aceptación, siendo esta última posibilidad la más frecuente y habitual. De este modo, podemos decir, por el alcance que tiene, que el encuentro grupal se convierte en el pilar esencial desde donde reconstruir el sentido de las memorias de finales de curso, pero, del mismo modo, se hace necesario, para que sean un instrumento de trabajo compartido y de cambio para la acción educativa, que se llegue a una elaboración colectiva basada en la discusión y el acuerdo consensuado y deliberado.

Estrechamente unido al recuerdo, está la *reflexión* que se presenta como el motor constitutivo del proceso de configuración de la memoria. "La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, (...) supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que capture y orienta la acción" (Pérez Gómez 1994, 417).

En la elaboración y el desarrollo de la memoria, la reflexión actúa en un doble plano: uno interno y otro externo. El primer plano toma el valor agustiniano del autoexamen o diálogo interno consigo mismo para descubrir las claves explicativas de la acción educativa; el segundo plano, es una reflexión compartida o el diálogo profesional con los otros (Fullan y Hargreaves, 1997). Ambos niveles podemos situarlos, con cierta cautela², bajo la modalidad que identifica Schön (1983) como la *reflexión sobre la acción* en tanto que "puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano *a posteriori* sobre las características y los procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada" (ibid, 419). La constitución de la memoria es una tarea que tiene lugar tras concluir el trabajo realizado durante todo un curso escolar; es por tanto, *a posteriori* a la acción.

Las memorias sí son un buen instrumento de reflexión sobre lo hecho (en-010).

Yo creo que sí, que la memoria es buena hacerla como una reflexión de lo que ha ocurrido y propuestas de mejora (en-014).

Sin embargo, en los términos en los que estamos conceptualizando la reflexión, no podemos perder de vista la profundidad del análisis que se efectúa del proceso escolar ni el porqué ni el para qué de esa reflexión. Pensar no

² Puntualizo con estas palabras porque el tema de la reflexión hoy día exige ser tratado con prudencia y sensatez. Los discursos actuales han instrumentalizado esta praxis deliberativa, ya sea consigo mismo o con otros, para mantener las estructuras hegemónicas y tecnoburocráticas establecidas.

es una actividad nueva; sería ingenuo considerar que el proceso de reflexión sea algo novedoso. La cuestión esencial radica en si esa reflexión que cada docente realiza conduce a hacer algo diferente y mejor, y no para legitimar prácticas ya congeladas o institucionalizadas. Recordemos que el proceso de la memoria es para descubrir aquellos aspectos, ámbitos o temas pedagógicos y organizativos que necesitan ser sometidos a un riguroso examen deliberativo, encaminado al cambio y a la mejora³. De ese análisis profundo va a depender el alcance de las acciones y las decisiones que posteriormente se tomen para el nuevo plan anual de centro.

Si la memoria es una reflexión muy superficial de las cosas, el plan de centro del próximo año será también pobre o puede quedar empobrecido de alguna manera (en-010)⁴.

muy poca profundidad en el análisis, entonces, después, repercute poco y negativamente en el planteamiento de trabajo del nuevo curso (en-007).

Pero no basta con hacer explícito qué se ha hecho y qué no se ha hecho, qué ha funcionado y qué no ha funcionado. Es necesario pero no suficiente; hay que ir más allá de cuestiones técnicas. Hay que revisar los propósitos y los principios que subyacen en las acciones, las reflexiones y los juicios porque en ellos puede estar las claves que expliquen muchas de las contrariedades y dificultades presentes en el trabajo y funcionamiento del

centro. Se da la ausencia de lo que Louden (1991, cit. por Fullan y Hargreaves 1997, 100) denomina *reflexión crítica sobre el propósito y el contexto*.

La gente no ha sido crítica, sino que se ha limitado a sacar lo negativo de lo que se ha realizado o de lo que no se ha hecho. A la memoria le falta la autocrítica que la gente no ha hecho; es fácil decir lo que no se ha conseguido pero analizar por qué no se ha conseguido es más difícil, y requiere más compromiso con uno mismo y también con los compañeros (en-012).

Es fácil comprobar en los documentos escritos el relato de lo realizado/no realizado, alcanzado/no alcanzado, cuando tras ese discurso escrito se esconden temas que necesitan ser tratados en profundidad porque aparecen una y otra vez como núcleos conflictivos. El hecho de que reiteradamente esos temas controvertidos y susceptibles a enfrentamientos, aparezcan, ¿a qué se debe?, ¿interesa mantenerlos? ¿será porque no hay el ánimo de intentar llegar a un acuerdo colectivo en el que ningún docente se sienta excluido?, ¿es difícil llegar a un consenso?, ¿será porque no se admiten posturas divergentes? En este sentido, Gómez (1994, 64-65) apunta que los acuerdos discursivos podrían ser interpretados como "*concordia discors*, de forma que el diálogo permitiera, si no siempre llegar a un consenso, sí al menos a un compromiso -no necesariamente engañoso- entre las partes, pues esos compromisos son muchas veces lo más lejos que cabe ir en los diálogos, aunque también lo menos con lo que éstos se habrían de contentar. El diálogo canalizaría así cualquier disenso, al resistirse a abandonar los conflictos a la pura acción estratégica, aunque la violencia resulte a veces inevitable. Entre la ausencia de diálogo y la concordia absoluta, tendría que haber lugar para la disidencia, preservándonos

³ Esta consideración de las memorias entrará en crisis posteriormente cuando se aborde el tema de las exigencias administrativas.

⁴ El momento en el que se realiza, final de curso, y el cansancio del profesorado, fundamentalmente, condicionan, según los informantes, el proceso de elaboración de la memoria.

de la uniformación, en cuanto que la conciencia individual es el único fundamento para desobedecer cualquier regla que el individuo crea que atenta contra sus principios”.

Sin embargo, si la reflexión compartida, o al menos, pensar de forma conjunta sobre los problemas, es un primer paso para el *reconocimiento* de ellos, no es suficiente para afrontar y buscar alternativas posibles que permitan dar soluciones viables y ajustadas a las necesidades. Es preciso pasar del reconocimiento a la *acción*, es decir, crear espacios y potenciar encuentros donde se planteen y analicen de forma compartida y conjunta las actuaciones docentes, bajo un clima de libertad, autonomía, confianza y comprensión. Lógicamente, dar ese segundo paso, que sin duda no es nada sencillo, requiere por una parte del *convencimiento personal* de cada docente de que hay que “hacer algo”, hay que confrontar y analizar las prácticas, estar abierto a otros planteamientos y sugerencias, aceptar y no evitar las discusiones relacionadas con la búsqueda de soluciones y asumir los desacuerdos sobre los principios y las prácticas de enseñanza. La reflexión compartida ayuda a analizar el trabajo docente de cada persona siempre y cuando se acepten las valoraciones y las apreciaciones que otras personas puedan hacer. La mejora y el cambio, entonces, es posible.

Yo era consciente de que algo fallaba por mi parte pero no sabía exactamente en qué. Las visiones de compañeros me han ayudado a cambiar y he cambiado, y para mí he mejorado mi práctica. Si tú no estás dispuesto⁵ a

cambiar, aceptando lo que te dice tu compañero, la verdad que es difícil (en-010).

Por otra, precisa del *compromiso personal* para que el *compromiso colectivo* llegue a fecundarse. No obstante, no siempre que se da el primero, se consigue el segundo. Puede ocurrir, y de hecho así ocurre, que el compromiso colectivo no se produzca porque existen elementos determinantes que rompen las estructuras estables de la organización escolar, tales como los enfrentamientos que llegan a afectar negativamente a las relaciones personales y profesionales, la desconfianza por encima de la confianza, la sospecha y la suspicacia, el silencio por encima de la palabra como mecanismo de resistencia y supervivencia, el cotilleo y el rumor. A todo

y mis imperfecciones con buen humor, sin perder la posibilidad de desarrollarme más” (Hunt 1987, 126 cit. por Fullan y Hargreaves 1997, 105). Dentro del colectivo que estamos estudiando como en cualquier otro, el derecho a la duda, como tal, es aceptable. Sin embargo, si se está dispuesto y abierto a las sugerencias, críticas y opiniones, las suspicacias sobre intencionalidades perniciosas hay que dejarlas a un lado, porque entonces no tiene sentido, siquiera, plantearse el confrontar y analizar las prácticas de enseñanza de forma compartida. En un claustro fue posible escuchar lo siguiente:

-Pepa: ¡Hombre! exponer lo que uno hace y que un compañero te diga que eso está mal es muy [prolongación final de la palabra] [pausa] relativo, en el sentido que tú puedes pensar que te lo dice para ayudarte y lo aceptas como tal o te lo dice pero tú lo interpretas de otra forma y no lo aceptas.

-Roberto: Que sí, que uno puede no aceptar lo que otra persona te diga; pero la cuestión es aceptarlo como ayuda y mejora de la práctica y no pensar que es para joder; la desconfianza no ayuda” (ob.cl., 27 /4/1997).

⁵ Hunt (1987) apunta un aspecto interesante para este tema que estamos tratando: el sentido del humor. Este autor argumenta que el sentido del humor está relacionado con la *disposición de aceptar críticas gustosamente*: “¿puedo aceptar mis defectos

ello, podríamos añadir, el dominio del individualismo sobre la colaboración como forma de trabajo docente.

Para que el compromiso colectivo, sustentado en la reflexión compartida, se haga efectivo es necesario una actitud de apertura del colectivo, ya que favorecería la unificación y la potenciación de una colaboración eficaz. Las palabras de Fullan y Hargreaves (1997) son esclarecedoras: "la colaboración eficaz no siempre es fácil. Lleva consigo una serie de dificultades e, incluso, de incomodidades. La calidez, las relaciones agradables y una atmósfera de confianza y apertura son, con casi total certeza, necesarias para proporcionar una base de seguridad sobre la que puedan desarrollarse unos procesos de investigación más comprometidos, pero, para echar a rodar la bola del cambio fundamental, profundo y duradero, los esfuerzos de perfeccionamiento deben ir más allá de la decisión y planificación cooperativas, de la puesta en común de experiencias y recursos y de las relaciones interpersonales de apoyo y orientarse hacia el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva bien enfocada. Las colaboraciones eficaces operan en el mundo de las ideas, examinando críticamente las prácticas vigentes, buscando alternativas mejores y trabajando juntos para poner en marcha las mejoras y evaluar su conveniencia. Creemos que éste es uno de los retos clave para el trabajo cooperativo y el desarrollo profesional en el futuro" (Fullan y Hargreaves 1997, 86).

Por otro lado, y retomando el hilo discursivo que dio origen a este desarrollo en torno a la reflexión, que ha sido tratada desde la reflexión del profesorado *a posteriori* del trabajo realizado durante el curso escolar, prácticamente finalizado para entonces, podemos tomar las memorias en un sentido y con un valor complementario. Si tenemos en cuenta el carácter cíclico del que hacíamos

mención en el primer apartado –funcionalidad, utilidad y finalidad–, las memorias de finales de curso se convierten, o se deberían convertir, en un *instrumento para la reflexión* y en consecuencia *para la acción*, es decir, no sólo sobre lo que se ha hecho (reflexión sobre la acción) sino también para lo que se quiere hacer el próximo curso. Como apunta un informante, "es bueno aprender de los errores y de las cosas que han ocurrido" (en-014). Aprender de los errores implica un proceso de toma de conciencia de lo que se ha hecho, analizándolo hasta sus últimas consecuencias. Sólo entonces será cuando comprendamos, a partir de esa búsqueda, por qué se ha originado lo que se ha dado.

Sin embargo, este aspecto entra directamente en controversia con el último de los procesos que sería interesante resaltar: la *evaluación*. Inevitablemente va unida a los planteamientos anteriores, e incluso habría que plantearse la reflexión como proceso inmerso dentro de la evaluación, a pesar de haberla presentado al comienzo del apartado como un punto diferenciado.

El concepto de evaluación es complejo aunque a veces se simplifica demasiado despojándolo de toda una serie de componentes que lo hacen presentar como algo sumamente sencillo. Y nada es sencillo cuando nos situamos en el campo de la educación, y en concreto, en las escuelas. La evaluación supone siempre una formulación de juicios de valor. "Formular un juicio debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos los que, directa o indirectamente se encuentran implicados en y con la realidad evaluada" (Angulo 1994, 296). La evaluación, por ello, debe ser entendida como proceso que viaja paralelamente al desarrollo de la propia acción (aunque desde otra línea de pensamiento sea defendida en términos técnicos y neutrales)

necesitada de la reflexión que, a su vez, se encuentra dialécticamente relacionada con aquélla.

Planteadas estas cuestiones en torno a la evaluación, cabe ahora planteárnoslas en las memorias de finales de curso, que al fin y al cabo es el tema que nos ocupa. A partir del conocimiento directo de las memorias, ¿éstas pueden ser entendidas como una evaluación del trabajo de todo un curso escolar, o más bien como apuntábamos al comienzo, como un recordatorio de todas las acciones? Si consideramos las memorias como momento de evaluación y tenemos presente que las memorias se empiezan a elaborar casi finalizado el curso, la evaluación, y por consiguiente, la memoria, no tendría un carácter procesual puesto que tiene lugar fuera del tiempo real del acontecer de los hechos y las acciones. Sería en todo caso, una evaluación *a posteriori*. Con ello nos quedamos en el relato de lo que se ha conseguido y de los que no se ha conseguido, es decir, en los asuntos técnicos de los que hablábamos cuando abordábamos el tema de la reflexión. Precisamente, en ese momento se hacía mención de la ausencia de crítica y autocrítica por parte de los equipos docentes sobre los propios ámbitos de actuación como de aquellos vinculados con el contexto organizativo del centro.

Otra cuestión diferente es si la memoria final de curso se convierte en el punto de sistematización del proceso de evaluación educativa⁶ (Angulo, Contreras y Santos Guerra

1994) esto es, el informe donde queda plasmado ese proceso reflexivo y crítico. Sin embargo no es así, sobre todo porque la memoria es percibida, en términos generales, como un documento que se ha de elaborar para ser mandado a la inspección en un plazo determinado, y no como un instrumento enriquecedor que contribuya al aprendizaje organizacional y esté orientado hacia el cambio y el desarrollo profesional e institucional.

Hemos de pensar que la memoria final de curso no es un documento que surja de forma natural en respuesta a las inquietudes y las motivaciones del colectivo docente, sino que es una medida de control externo establecida por normativa. Como acertadamente apunta San Fabián (1996, 47), "la elaboración de documentos como la Memoria de Centro no constituyen propiamente un proceso de autoevaluación. Sería ingenuo pensar que la elaboración de este documento pudiera servir para iniciar en los centros procesos de revisión y cambio"⁷.

desarrollando" (Angulo, Contreras y Santos Guerra 1994, 345).

⁷ San Fabián (1996) insiste en no confundir autoevaluación con: "los informes que realizan los directores del rendimiento del profesorado. La revisión del cumplimiento de planes y proyectos que la Administración prescribe, esto por dos razones básicas, porque estos planes no suelen servir para guiar la actuación educativa y porque el cumplimiento que exige de ellos es puramente formal: la comprobación de un listado de indicadores de rendimiento elaborado por la Inspección Educativa. Los cuestionarios y formularios que la Administración envía a los Centros para que se "autoevalúen" no pueden identificarse con un sistema de autoevaluación(...)" (1996,47).

⁶ La evaluación educativa la definen estos autores como "la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad. Es decir, una evaluación siempre se interroga e intenta explicitar el valor educativo que una realidad, como las señaladas, posee o ha ido

c) Visibilidad e invisibilidad de los contenidos de las memorias de finales de curso

El tercer aspecto a destacar es el contenido de las memorias. Y en este asunto es necesario hacer la distinción entre el resultado final, esto es, el documento escrito y el proceso de elaboración que concluye en esa producción. Esta distinción de niveles de contenidos fue en cierta medida referida cuando se trató el recuerdo como proceso implicado en la elaboración de la memoria. Por una parte, el contenido visible -el escrito- es el contenido que deviene tras un trabajo colectivo, que puede estar debatido y consensuado o ser el recopilatorio de las diversas aportaciones procedentes de los diferentes equipos docentes. Como ya apuntábamos, es una información limitada a un relato de lo realizado y lo no realizado sin entrar en un análisis detallado y minucioso de los temas y los asuntos problemáticos, controvertidos o cuestionables. También señalábamos que lo que se pone en el encuentro colectivo no es exactamente lo que se pone de manifiesto y en común en el encuentro de grupo (equipo docente), contenido que a su vez no es exactamente aquello que el docente ha pensando en su espacio privado. La información que se pierde por el camino de elaboración de la memoria puede deberse a que no era un contenido relevante e importante. Pero su ausencia en el documento final puede deberse a otras razones. De este modo, no hacer pública la totalidad de la información puede deberse a una elección personal del docente de no querer decir verdaderamente lo que piensa, o no dice lo que piensa (guarda silencio) porque no debe o no puede decir todo lo que considera decible. Lógicamente, sea el caso que sea, las razones se sitúan en el campo de la micropolítica de la escuela. No sacar a la luz determinada información o no hacer ciertas valoraciones es un modo de evitar conflictos, tensiones o simplemente que los procesos no se prolonguen

más de lo necesario, esto es, que la memoria se termine lo antes posible. Los contenidos - invisibles- no son inocuos, sino que muchos de ellos pueden llegar a convertirse, si ya no lo son, en claros detonantes de enfrentamientos y problemas que pueden provocar inestabilidad y ruptura en la estructura organizativa del centro.

A veces no planteas cosas porque no son relevantes pero otras veces es que no queremos decirlo. A veces siempre se dice lo positivo, o muy pocas cosas positivas y al contrario, y la opción depende del equipo directivo que esté y de la coordinadora que esté y de cómo me lleve yo o cómo me ha ido con la gente del ciclo. Porque hay veces que te puede ir mal y tú no reflejarlo. Entonces, la memoria no refleja realmente...porque no tienes ánimo en ese momento de reflejar todo y dices, paso (en-008).

La memoria es una cosa que nos sirve, ¿no? Lo que pasa que hay veces que, por lo que sea, no interesa que algo salga en la memoria. Entonces, lo eludimos, ¿no? Hay cosas, hombre, que sí porque es bueno pero también hay veces que no conviene, ¿no? Por ejemplo, todo el problema que hubo el año pasado pues realmente en la memoria no aparecía o, por lo menos, no estaba muy explícito, sino un poco así para pasar. El que lea aquello ve que algo hay pero sin especificar mucho lo que ocurrió porque no nos interesaba manifestarlo (en-015).

Pero también la información que no aparece contenida en el documento final puede haber tomado otros derroteros diferentes a los comentados anteriormente. Puede suceder que, a pesar de hacer público todo aquello que se considera pertinente y necesario para la mejora

de la escuela, no se relate de la forma que mejor refleje lo sucedido en el encuentro colectivo: “yo creo que lo que se pone, no es que se invente; lo que pasa que hay muchas formas de ponerlas, y de decirlas en una memoria. Entonces depende del año y del ambiente que haya, tú lo vas a poner de una forma o de otra, puedes herir o no puedes herir, ¿eh?” (en-003).

Por otra parte, la omisión de determinada información o de la situación en la que se encuentra el centro, no solamente es una estrategia con fines internos, sino también de cara al exterior. La memoria final de curso, una vez enviada a la delegación, pasa al inspector/a que se encargará de su lectura. Es aquí donde reside la cuestión: hay determinadas aspectos de la vida del centro que no se quiere que llegue a oídos de la administración.

también por cosa que de cara al exterior, porque tampoco nos apetecía mucho que el inspector tuviera conocimiento del malestar y los duros enfrentamientos entre algunos sectores del claustro (en-004)

Por último, y como puede deducirse de lo anterior, las cuestiones que se abordan y se estudian no son solamente cuestiones didácticas -esenciales para compartir un proyecto educativo-, que por otra parte, constituirían el contenido visible, sino también las cuestiones circunscritas al ámbito de la micropolítica de la propia escuela que, inevitablemente, emergen *por natura*, porque forman parte de la estructura y vida de la escuela. Serían los contenidos invisibles.

d) La memoria: ¿es sólo un asunto de final de curso?

El acompañante temporal de la memoria que la sitúa en un momento concreto, este es, “final de curso”, induce, de alguna

manera, a equívoco. De este modo, puede pensarse -y es lo que se piensa y se practica- que la memoria ha de realizarse cuando va terminando el curso. Ciertamente se acepta que el balance de todo un curso sólo se puede realizar cuando éste está a punto de concluir. Pero aquí es donde se encuentra el error; para que la memoria tenga un verdadero alcance necesita no solamente dedicar unas semanas a reflexionar y analizar lo acontecido, unas semanas que, por otra parte, están repletas de trabajo; las memorias también requieren de una valoración durante el desarrollo del curso escolar. La valoración que pueda hacerse en el momento terminal del curso únicamente permite efectuar una valoración global y superficial porque, a menos que se lleve un diario de trabajo o de clase, la persona es incapaz de retener y mantener “fresca” toda la información en su memoria. Como dice la expresión aristotélica, la memoria es del tiempo y nunca plenamente nuestra y en palabras de un docente manifestadas en el mes de junio, “yo ya ni me acuerdo de lo que hice en septiembre o en octubre” (en-003). Esta cuestión ya fue en cierto modo planteada cuando abordábamos la evaluación como proceso implicado en la memoria.

Si hablamos del momento de realización de la memoria, el último tramo del curso está colapsado de trabajo y, además, el profesorado cansado, y “la verdad que pocas ganas quedan para debatir y para ponerte a escribir sobre lo que has hecho; vamos, tres horas para debatir, ¡anda hombre!” (en-006). Pero, a pesar de estos contratiempos que inciden negativamente en el proceso, existen otras razones que juegan un papel determinante que lleva al profesorado a la apatía de superar la situación que vive cargada de cansancio. Dichas razones son el contenido del siguiente y último apartado.

e) La burocracia entra en escena

Weber nos avisó de las consecuencias de la burocracia: la deshumanización del hombre y la pérdida del sentido de sus acciones. "La burocracia se desarrolla con mayor perfección cuanto más se 'deshumaniza', cuanto mayor éxito tiene en eliminar de los asuntos oficiales el amor, el odio y todos los elementos puramente personales, irracionales y emocionales que escapan a la previsión y el cálculo" (Weber 1964, 975). Esta es la otra cara de la moneda: si antes hemos podido apreciar la posibilidad de que las memorias sean o lleguen a ser un instrumento para la reflexión y el cuestionamiento de las acciones con vistas al cambio y a la mejora de la escuela, en esta otra cara que ahora analizamos, las memorias quedan reducidas a un asunto o trámite burocrático.

Por una parte, se refieren a la elaboración de la memoria en términos de "esos papeleos", y "hay que hacerla, no hay más remedio" (en-004). Para una parte del profesorado entrevistado, a pesar de reconocer su valor, las memorias de finales de curso son, en la práctica, una exigencia o un requerimiento de la administración que hay que cumplir. La memoria se percibe como una imposición desde fuera que "obliga" a evaluar y a reflexionar sobre la marcha y el funcionamiento del centro. A juicio de un docente, a "fuerza de decretos y de demandas sin sentido, no se consigue que la gente se crea eso de pensar y analizar su práctica; o tú te lo crees o no hay nada que hacer" (en-009). Las memorias han adquirido un carácter puramente burocrático en tanto en cuanto son papeles que se elaboran para ser entregados a la inspección. Un aspecto, que para algunos docentes, es reforzado por los equipos directivos que intentan más cumplir con la normativa y quedar bien con la administración antes que darle el sentido que tienen. Por otra

parte, que las memorias sean percibidas como medida burocrática provoca, a veces sin intención aparente, que la atención y el debate se centre en cuestiones triviales e irrelevantes dejando fuera los verdaderos problemas y asuntos que son los que necesitan ser abordados y aclarados.

Antes apuntábamos que el cansancio, el momento de realizar la memoria y la cantidad de trabajo son factores que inciden negativamente. Pero si además de antemano, por experiencias acumuladas, la respuesta por parte de la administración es nula, la predisposición del docente hacia la memoria es también nula. La desmotivación y la apatía hacen que el trabajo de elaboración sea árido, pesado y sin sentido. Es necesario que exista feedback, comunicación entre la inspección y el centro porque sino el documento se convierte en una cosa estéril e inútil. Consideran, además, que la preocupación principal de la inspección educativa es cumplir plazos y nada más.

La mecánica que se genera como consecuencia de la ausencia de respuestas o de atención por parte de la administración, lleva a muchos docentes a plantearse la reproducción o la copia de memorias de cursos anteriores, porque "es muy crudo que tú te lleves siete u ocho días discutiendo la memoria y después nadie te dé una respuesta" (en-017).

3.- En definitiva, la memoria final de curso: ¿estrategia de mejora o documento burocratizado?

Después de analizar las memorias finales de curso desde la visión del profesorado entrevistado, retomamos la pregunta que dio origen a este estudio, ¿estrategia de mejora o documento burocratizado? Por una parte y con carácter general, para el profesorado las memorias final de curso son una estrategia y un instrumento para la mejora y el cambio en la

escuela. Es un principio aceptado, sin duda alguna. Sin embargo, en la realidad cotidiana del centro esa concepción cambia: las memorias toman el valor de documentos burocratizados. Si la desmotivación, el cansancio y el trabajo son factores que pueden incidir en ese cambio, parece ser que son la despreocupación, el desinterés y la falta de comunicación entre la inspección y los agentes educativos los que hacen que la elaboración de la memoria se convierta en un asunto más de trámite. De este modo, la memoria final de curso deja de ser un instrumento de reflexión y análisis crítico de la realidad educativa para convertirse en un documento que sirve para cumplir con la normativa vigente.

Antes tales circunstancias, tal vez sea el momento de hacer algunas consideraciones que contribuyan a cambiar el papel y el sentido de las memorias de final de curso.

- *Memoria final y temporalidad.*- Es necesario que las memorias no sean reducidas a un documento que ha de realizarse casi a la finalización del curso. La memoria para que llegue a ser una estrategia de mejora tiene que ser concebida como un documento que se ha de ir elaborando a lo largo del curso escolar, participando vivamente del proceso educativo y organizativo del centro. No se trata de “hacer memoria sobre el curso” en un momento determinado durante un tiempo concreto (por ejemplo, siete días), sino de “hacer la memoria sobre la marcha del curso”.
- *Memoria final y trabajo en equipo.*- La memoria de final de curso también puede ser el pretexto para facilitar y potenciar una cultura de trabajo docente en equipo, que vaya reemplazando al individualismo que parece ser la forma de actuación institucionalizada en la organización educativa.

- *Memoria final y evaluación.*- La memoria de final de curso, pese a tener un carácter prescriptivo, puede ser facilitar y mejorar el trabajo que se desarrolla en la escuela, como apuntan Fullan y Hargreaves (1997). Desde esta visión, la memoria se presenta como un buen motivo para incentivar la evaluación interna de los centros como para potenciar la formación en centros, así como la autoevaluación docente.
- *Memoria final y mejora escolar.*- El estado de la cuestión de la realidad del centro educativo, reflejado en la memoria final, no debe quedar en esa plasmación de resultados sino que debe tener una repercusión en el centro que apunte hacia el cambio y la mejora escolar. Para ello es necesario que la escuela sea tomada en su globalidad, esto es, partir de la idea de las “escuela totales” (Fullan y Hargreaves 1997) o la “escuela como totalidad” (Rudduk 1999). La escuela debe constituirse como unidad de cambio y como comunidad de aprendizaje en la que el profesorado sea capaz de analizar críticamente su trabajo profesional, y desde ese análisis descubrir la necesidad de mejorar la escuela y poner en marcha estrategias colectivas que redunden en un cambio significativo, la escuela puede mejorar a través del conocimiento y toma de conciencia de sus avances pero también de sus deficiencias, contradicciones e incoherencias. Cuando las escuelas se apropien de los procesos de cambio, será entonces cuando éste se haga efectivo.

Referencias bibliográficas

- Anderson Gary y Blase Joseph (1994), “El contexto micropolítico del trabajo de los profesores”, en Escudero, J.M. y González, M^aT. (1994) *Profesores y Escuelas ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, DIP, págs. 97-114.

- Angulo Félix, Contreras José y Santos Guerra Miguel (1994), "¿A qué llamamos evaluación? Acepciones del término <<evaluación>> o por qué no todos los conceptos significan lo mismo", en Angulo, J. y Blanco N. (Comps.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga, Aljibe, págs. 283-296.
- Angulo Félix, Contreras José y Santos Guerra Miguel (1994), "Evaluación Educativa y Participación Democrática", en Angulo, J y Blanco, N. (Comps.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga, Aljibe, págs. 343-354.
- Fullan Michael y Hargreaves Andy (1997), *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?*, Sevilla, MCEP.
- Gómez Carlos (1994), "Deber", en Cortina, A (1994) *10 palabras claves en Ética*. Navarra, Verbo Divino.
- Pérez Gómez, Ángel (1994), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, págs. 398-429.
- Rudduck, Jean (1999), *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla, M.C.E.P.
- San Fabián, José Luis (1996), "¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional", *Investigación en la Escuela*, nº 30, págs. 41-51.
- Weber, Max (1964), *Economía y Sociedad*. México, FCE.