

LA FUNCIÓN DE EVALUADOR DEL DIRECTOR ESCOLAR Y EL PROCESO DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Autor/es: LEYBA, Alicia Beatriz.

Institución de Procedencia: Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento. de Educación y Formación Docente.

Correo electrónico: aleyba@unsl.edu.ar

Eje Temático: Evaluación de Instituciones Educativas.

Tipo de trabajo: investigación

Palabras Clave: Director- Evaluación- Calidad educativa- Institución escolar.

Abstract

Las funciones del director escolar han sufrido transformaciones, como consecuencia de la implementación de nuevas políticas educativas. Las funciones administrativas y financieras han ocupado un lugar de relevancia en detrimento de las funciones pedagógicas.

Se inician así procesos de fragmentación de la gestión escolar, que deberían integrarse en la puesta en marcha del Proyecto Institucional; sin embargo la preponderancia que ha alcanzado la evaluación de la calidad educativa, ha puesto en juego diferentes sistemas de control, reforzados teóricamente por una marcada racionalidad técnica, en desmedro de otros tratamientos teóricos que se ocupan, por ejemplo, de las situaciones y condiciones de evaluación.

El objetivo de esta presentación es describir las incumbencias del director escolar relacionadas con la función de evaluador institucional

Los datos a ser analizados se obtendrán mediante técnicas de observación de documentos y entrevistas semi-estructuradas a directores de establecimientos de nivel secundario, de la ciudad de San Luis.

Según fuentes bibliográficas y antecedentes de investigación, los supuestos indican una mínima intervención del director escolar en el proceso de aplicación de instrumentos de evaluación, contruidos por fuera de la escuela y una máxima responsabilidad de los resultados obtenidos, debiendo dar cuenta de los mismos.

1- Introducción

La Reforma Educativa en Argentina trajo aparejada una serie de transformaciones del sistema educativo, entre ellos el referido a la gestión de la educación.

Los objetivos del cambio en relación a la gestión de la escuela estuvieron centrados en desburocratizar los modos de administrar las instituciones escolares estableciendo nuevas maneras de realizarlo, fundamentados en principios neoliberales, ya aplicados a la gestión empresarial.

Las nuevas políticas educativas –en un contexto neoliberal- se materializan en la práctica educativa introduciendo la retórica del neomanagement, la lógica empresarial postfordista, que incluye los principios del mercado para satisfacer las demandas consumistas del cliente

Estas transformaciones se realizaron junto a las políticas de descentralización, enmarcadas en el debate de la reforma del Estado. En este proceso de transformación se pueden distinguir dos momentos: uno por la retracción de la influencia del Estado, en las que se imponen estas políticas de descentralización, para luego pasar a otra etapa de restitución de la esfera del Estado, mediante procesos de centralización.

Entre los cambios considerados se destaca el referido a la figura del director, cuyo rol en la organización escolar tradicional, era la de ejecutor de las políticas y planes que otros pensaron y realizaron. Las nuevas políticas educativas tratan de promover otro ejercicio de la función; con otras ocupaciones y responsabilidades, desde un marco de gestión diferente.

Ya no se utiliza el concepto de administración sino de gestión. Gestionar ya no es sólo ejecutar los que otros pensaron y realizaron sino que implica un grado de compromiso mayor: la de pensar, planificar y ejecutar, pero además asumir las responsabilidades de todas esas instancias.

Intentamos, caracterizar a través de las notas más distintivas, el nuevo perfil del director escolar, que las políticas educativas mencionadas, fueron implementadas por la Reforma Educativa de la década del 90, en particular las referidas a la función de evaluador del director escolar. El Director, devenido en gestor, es considerado un

medio para el logro de los fines propugnados, debe cumplir con funciones, que les son asignadas desde órganos políticos superiores, con autonomía limitada, aunque desde las consideraciones de la política educativa del momento, se proclame lo contrario.

2- Referentes teórico conceptuales

El nuevo perfil del director:

La tradición de la organización escolar estuvo dada por una estructura jerárquica de tipo piramidal, presidida por el Director y con escasos niveles de subordinación: Vice-Director, docentes, personal administrativo, de maestranza y alumnos. Prima el modelo burocrático y formal de organización algunas de cuyas características son: la división del trabajo, la norma como ordenadora de la tarea y como reguladora de las relaciones entre sus miembros, la búsqueda de resultados académicos, la toma de decisiones concentrada en el vértice de la organización y la consecuente información a los miembros de la organización de manera descendente y formalizada. Además, estas organizaciones escolares estaban imbuidas de un halo disciplinador de tipo espiritualista que se condice -en Argentina, que es el caso que nos ocupa- con la formación normalista de varias generaciones, regida por la necesidad de homogenizar a la población, estableciendo como prioridad la trasmisión de valores y de conocimientos. Por lo tanto el depositario de esas cualidades, en mayor grado correspondían al director, porque su trayectoria como docente -antigüedad y antecedentes- le permitían ocupar ese lugar, legitimando su autoridad de manera casi, indiscutible.

Esta modalidad de organización escolar fue regulando el comportamiento de todos sus miembros, las funciones y roles se predeterminaban y las expectativas de cada sector respondían a esa imagen, cristalizada por el tiempo y respetada como “deber ser”:

“...una escuela disciplinaria es una escuela organizada al modo fabril. Recordemos que para nosotros, en la enseñanza, el término disciplina tiene una acepción doble. Significa, por un lado, el sometimiento del cuerpo, como en su sentido más coloquial y, por lo tanto, forma de gobierno; pero significa también una serie de conocimientos sistemáticamente organizados para su transmisión. En ambos casos se trata de una codificación orientada a introducir un orden normalizado. Como se ve, se trata, ni

más ni menos, que de un mecanismo de imposición y reproducción de las instituciones”¹

La historia de las instituciones educativas muestra que la figura del docente se constituyó, primero, sobre su dominio disciplinar, en el sentido de aparato de sumisión, y después fue construyéndose y desarrollándose a través de la configuración y monopolio de la transmisión de disciplinas, entendidas al modo académico. Todo ese último proceso puede identificarse, parcialmente, con la Ilustración moderna y, al siglo XX cabe considerarlo como el último desarrollo de ese proceso y hay quien dice que hasta de esa etapa histórica”

El viejo orden taylorista de la normalización disciplinaria, se abre paso a una nueva racionalidad política con propuestas diversificadas de flexibilidad y polivalencia que se justifican, supuestamente, por el logro de autonomía y responsabilidad. Estas variables se corresponderían a lo que se denomina paradigma postburocrático (Terrén 1999)²

“Este proceso no sólo afecta a los trabajadores de las industrias , sino también al sistema educativo, que adoptó la filosofía tyleriana de dirección, las ideas de producción instrumental sobre educación y los intentos por medir los resultados concretos del sistema educativo. De esta forma en nombre de la efectividad, la educación inició un proceso de fragmentación”³

En este proceso de transformación se pueden distinguir dos momentos: uno por la retracción de la influencia del Estado, en las que se imponen estas políticas de descentralización, para luego pasar a otra etapa de restitución de la esfera del Estado, mediante procesos de centralización. Ambas formas: la de la descentralización y la de la re-centralización, implican el diseño de formas de gestión que las viabilizan. De manera más específica, las políticas de descentralización han incluido medidas tales como el manejo de las escuelas, la contratación de docentes, el desarrollo de proyectos educativos a nivel del establecimiento, posibilidades de

¹ Beltrán Ilavador: “ Organización Postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes”

² Citado por Jodarm, Gomez y Aguilar , pag 294 en: Cap. 5 “Racionalidades Políticas de la Gestión....

³ Besag, 1981; Klierbag, 1975, citados por P. Watkins: Cap 4 “EL Administrador como Gestor”

manejo financiero por parte de las escuelas y adaptaciones curriculares al nivel local.

Por ello la gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado a ser una actividad propia de la cúspide del sistema (ministerio), a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema e instalándose en la base del mismo, es decir las escuelas.

En la práctica, la gestión es una actividad de relaciones entre sujetos y desde esta perspectiva, se han producido redistribuciones de competencias de los diferentes puestos, incluidos los directores de escuelas. (Casassus 2000).

¿Cómo surgen estas nuevas tendencias de gestión escolar?

Según P. Watkins⁴, se mantiene la vigencia del taylorismo en la administración de las organizaciones tanto en el sector público como en el privado. Las técnicas de dirección empresarial y dirección científica tuvieron y tienen influencia en la educación.

Posterior a la Primera Guerra Mundial, surge una primera concepción de organización escolar como **movimiento de eficiencia social**, y luego una nueva, aparecida en los años 70, “*la idea básica de esta concepción es que los estudiantes deben prepararse para responder a las demandas de la realidad concreta de los puestos de trabajo*”. Quiénes impulsaron estas ideas, educadores como Bobbit, Cubberly, Sneddon y otros, tomaron las ideas de Taylor y las aplicaron en las escuelas. La eficiencia se convirtió en el patrón con que se medía tanto el currículo como la dirección de una escuela, produciendo un cambio en el concepto de Director, que pasó del de educador al de gerente de negocios.

Bobbit, formuló cuatro principios de la dirección científica: *el primero* establecía el uso exhaustivo de todas las instalaciones; *el segundo* reducir al mínimo la cantidad de trabajadores, con un rendimiento equivalente a la máxima eficiencia; *el tercero*, eliminar el despilfarro y en *el cuarto*, introducía en la teoría educativa la idea de eficiencia. Una escuela bien administrada debería: educar al individuo según sus capacidades, por lo tanto los programas de estudio y de formación fueran lo suficientemente flexibles para que cada individuo tomara sólo aquellos que necesita,

⁴ En: “El Administrador como Gestor” pag. 124-127

según los tipos de individuos de la comunidad y según las conveniencias de clase de procedencia.

Sneddon,(1916) pensaba que los educadores podían servirse de la ciencia para incrementar la eficiencia de la educación. La educación podía convertirse en unos de los campos de la ciencia aplicada, pero esto solamente era posible sobre la base de objetivos claramente definidos, poniendo en práctica los mejores métodos y los sistemas más serios de evaluación.

Como resultado de la aplicación de esta ideología de la ciencia y de la dirección científica surgió la imagen de escuela-fábrica, imagen que es la responsable del modelo de racionalidad que se basa en la idea de proceso-producto y que aún hoy ejerce su influencia en los sistemas escolares.

Estas intervenciones de el taylorismo en educación se han modificado. Hoy se habla de neotaylorismo que supone una readaptación de los viejos métodos a las nuevas condiciones de producción y a las nuevas demandas del mercado de trabajo y puede caracterizarse a nivel empresarial, por la puesta en práctica de la recomposición de las tareas en el campo industrial o dirección por objetivos en el campo de los servicios. Se trata de procurar una mejor integración de los trabajadores en la empresa y entre ellos mismos, haciéndoles creer en su participación, que no es sino una pseudoparticipación. En educación encontramos un cierto paralelismo, que da cuenta del mismo lenguaje: planificación por objetivos, formación de pequeños grupos, estimulación de la responsabilidad y de la creatividad, autocontrol y autoevaluación.

La relación pedagógica maestro-alumno, ocupa el primer plano, relación regulada y orientada por principios científicos, quedando relegada y diluidas las dimensiones sociales, históricas y políticas de las instituciones de enseñanza. Se enmascaran las funciones sociales de quiénes se dedican a la enseñanza, transformando a los profesores en técnicos, la tendencia es convertirlos en expertos, para encontrar soluciones a situaciones institucionales cada vez más complejas, suponiendo que han de poseer las claves científicas de su actuación y ser eficaces en ella. (Varela, Alvarez y Uría 1991).

La Evaluación de la Calidad Educativa:

El concepto de calidad educativa surge de la mano del concepto de control de calidad que tuvo su origen en el mundo empresarial (influencia ya mencionados, relacionadas con la gestión escolar) y a partir de los años 50 con el concepto de Calidad Total, que implica la calidad de las actividades de toda la organización, incluyendo diversas técnicas que se agrupan como sistemas de mejora continua; es un proceso que una vez que se inicia, no termina, siempre es posible pretender más calidad

En el ámbito concreto de la educación, la generalización de su aplicación del concepto de calidad tuvo su origen a partir de la década de 1960. De hecho, las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa se produjeron una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cuantitativo en sus sistemas escolares, es decir, cuando se logró el acceso de toda la población a la educación. Una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativo, los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados. Las investigaciones sobre calidad de la educación tienen como punto de partida el denominado movimiento de Escuelas Eficaces. El origen de este movimiento puede encontrarse en el conocido estudio de J. Coleman et al. (1966) sobre igualdad de oportunidades educativas, que ponía de manifiesto que "la escuela no importa". La principal conclusión de este estudio apuntaba a que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y la forma de utilizarlos tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes. En definitiva, éste y otros estudios que siguieron en los años posteriores mostraban que las diferencias entre escuelas tienen muy poco impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, situándose el origen de esas diferencias en el background familiar (especialmente la clase social) de los alumnos. A partir de ese momento, otros estudios intentaron demostrar que la escuela sí importa, tratando de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implantar en otros centros y así paliar las desigualdades entre instituciones. Este es el origen y la finalidad común del movimiento de Escuelas Eficaces. (*Egido Galvez: 2009*)

Funciones del Director Escolar

La reforma educativa de los 90, centró sus políticas en los cambios de gestión. Estas políticas de descentralización y de centralización, modificaron las reglas de funcionamiento del sistema educativo, entre ellas las que competen a las funciones del director escolar.

Existen como antecedentes, las políticas educativas neoliberales promovidas principalmente en el mundo anglosajón, como es el caso de EE.UU, Australia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y Suecia. “Las investigaciones realizadas muestran como el carácter del trabajo de los directores escolares está cambiando, entre los que se destaca la transformación de las funciones, por ejemplo el grado en que se incrementa la importancia de las consideraciones presupuestarias, en detrimento de las funciones de liderazgo relativas a la enseñanza y el aprendizaje. Además, el desarrollo de planes estratégicos, la búsqueda de financiación para la mejora de los establecimientos etc. En definitiva, se hacen cargo cada vez más de las tareas administrativas que antes se realizaban en otros niveles del sistema, tareas que los aíslan de sus colegas y alumnos”.⁵

Los elementos básicos de la teoría de gestión, se ponen de manifiesto, *primero* en la toma de decisiones que recae de manera formal sobre el equipo gestor, quedando separada la elaboración de la normativa de su ejecución, *segundo*, mediante esquemas de evaluación se ponen en juego sistemas de control de calidad y *tercero* se trata de vincular directamente el salario con la promoción de resultados. En este marco se tiende a que los puestos de directivos de las escuelas sean desempeñados por administradores de carrera, preparados específicamente para la gestión, los directores, entonces se reconstruyen como gestores.

La gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. El sujeto de la gestión es el producto objetivado de la organización, la autoridad y la responsabilidad. (S.Ball 1993)

¿Desde que otra concepción podría considerarse la problemática de la gestión o administración educativa?

Según John Codd (1989) se intenta una reconceptualización, haciendo hincapié sobre la *administración educativa* más que sobre la *gestión organizativa*. Ello

⁵ Whitty, Geoff, Power, Sally y Halpin, David (1999) “La Escuela, el Estado y el Mercado”. Morata. Madrid

supone, por un lado un concepto renovado del liderazgo en educación y por otro, estudiar la forma en que pueda integrarse al concepto de administración educativa. Se cuestiona el hecho de que las escuelas puedan funcionar mejor con una disposición administrativa que con otra, esto no sirve como criterio para determinar su valor educativo,"para la administración educativa, lo que determina la calidad de su práctica es el concepto que se tiene de la escuela como institución dentro de un contexto social más amplio"

El autor plantea la diferencia entre educación y proceso de socialización o de escolarización. La reforma no es posible mientras se mantenga una concepción de la escuela como problema de gestión. Las técnicas de gestión básicamente defienden el status quo, presumen que deben ser los factores sociales y culturales, desde la comunidad más amplia exterior a la escuela, los que determinen lo que conviene que se aprenda en la escuela. Cuando más objetivos se formulen en nombre de la efectividad, se está definiendo un tipo de escuela en el que se da prioridad a las necesidades de la sociedad frente a la autonomía racional y un pensamiento independiente.

Codd, propone una *"imagen reestructuradora de la escuela"*, ideología que permite a los individuos mirar hacia el futuro con cierto grado de expectativas, situación donde prevalezcan los principios democráticos, transformando las instituciones para que se conviertan en comunidades críticas. Aborda los problemas administrativos desde una perspectiva crítica, y asume que las teorías no son explicaciones ciertas de los hechos, ni construcciones distorsionadas de la realidad, sino aproximaciones posibles a la verdad. La imagen reestructuradora más que hacer hincapié en las características hegemónicas de las instituciones y las tradiciones sociales, lo hace sobre su provisionalidad y su posibilidad de ser modificadas. *"Desde este punto de vista la escuela puede entenderse como un agente activo del cambio cultural"*.

Estos cambios llevan implícita la necesidad de una reconceptualización de la función administradora, conlleva un cierto nivel de ambigüedad sobre el papel del administrador, reconociendo que la base de la reforma puede ser incierta y hasta contradictoria, pero su viabilidad se asienta en los principios morales y filosóficos. *"Puesto que las escuelas no son fábricas, y puesto que la administración de la educación no puede reducirse a técnicas de gestión, los administradores*

profesionales deben distinguirse por un compromiso prioritario con un conjunto de valores educativos y de principios rectores de la práctica educativa, más que una simple cualificación para determinadas funciones”

Esta perspectiva que puede o no compartirse revisa diferentes concepciones, proponiendo otra, desde una posición fundamentada desde valores humanos y democráticos, desde una práctica educativa que de lugar al consenso, pero también al disenso. Las escuelas deben encarnar en sus estructuras como objetivo central de la educación, no la pasiva conformidad social, desde un modelo instrumental y mecanicista, sino la que posibilite una crítica social activa.

3- Aspectos Metodológicos

Se trata de comprender en un marco socio- histórico-político, los cambios introducidos por la reforma educativa, relacionados con las funciones de la conducción escolar. La estrategia metodológica elegida es de carácter cualitativa, no cuantitativa, que sólo nos alcanzaría para comprobar si las nuevas funciones establecidas por la normativa de la reforma educativa fueron implementadas o no. Es decir se partiría de categorías conceptuales a ser verificadas. En tanto el modo de generación de conceptos, teniendo en cuenta el hecho social concebido como una estructura de significados, busca la comprensión de los fenómenos sociales y la construcción de categorías conceptuales.

En el caso que nos ocupa, se intenta desentrañar los cambios que se produjeron en la función directiva a través de la implementación de la normativa. Indagar en la subjetividad de los directores: ¿hubo cambios? ¿qué significaciones atribuyeron a los mismos? .

El objeto de estudio será investigado a través del tiempo como objeto diacrónico, desde 1990, hasta la actualidad. Será considerado como una tendencia en base a información obtenida transversalmente, debido a que los cambios producidos en la gestión educativa, por diferentes reformas educativas, no siguieron un proceso continuo.

Objetivo General:

Indagar los cambios que se produjeron en las funciones directivas, en el marco de la transformación educativa de los 90, en las escuelas de la Provincia de San Luis.

Objetivo Específico

Describir las incumbencias del director escolar relacionadas con la función de evaluador institucional

Fuentes de Información: *Documentos escritos:* Normativa de diferente jerarquía que surge de los Poderes Legislativo y Ejecutivo y de las instituciones escolares. Protocolos de registros de los contenidos de los documentos.

Entrevistas: cuestionarios y registros de respuestas de informantes claves.

Técnicas de recolección de datos

Se prevé el análisis de documentos (normativa) y la realización de entrevistas a directivos

Se trabajará, en principio, con entrevistas semiestructuradas, mediante un guión previo que contenga los temas que se deben tratar en el desarrollo de la entrevista, de tal manera de cotejar y validar la información obtenida en los documentos escritos.

4- Resultados alcanzados y/o esperados

a) Funciones administrativas y financieras

A modo de ejemplo podemos citar el caso de la Provincia de San Luis (Argentina) donde se implementaron modalidades de gestión escolar que cambiaron las funciones tradicionales de la conducción escolar. Entre las decisiones tomadas por el Poder Ejecutivo Provincial se encuentran las referidas a los cambios en las modalidades de gestión de los establecimientos educativos públicos. A modo de ejemplo citamos una síntesis del texto de una normativa -hoy no se aplica- referida a las funciones directivas:

-La Ley N° 5195 establece en su **Artículo 1°**: Créase un Fondo Educativo por Establecimiento Escolar Estatal destinado a cubrir financiera y económicamente, los siguientes aspectos:

- a) Cobertura de vacantes de docentes que se produjeran en el desarrollo de de las actividades escolares.
- b) Coberturas de proyectos especiales.
- c) Gastos de consumo en general.
- d) Gastos de servicio.
- e) Gastos de equipamiento.
- f) Gastos de capacitación.
- g) Gastos de mantenimiento y conservación.
- h) Otras inversiones que promuevan la capacitación y la profesionalización docente.
- i) Los fondos excedentes podrán ser reinvertidos de acuerdo a las necesidades y/o prioridades de los establecimientos.

En su Artículo 5°: Cada escuela organizará convocatorias públicas y transparentes para la cobertura de cargos vacantes durante el transcurso de la actividad escolar. Los postulantes serán evaluados por un Tribunal designado por el Consejo Escolar interno, en concurso de antecedentes profesionales y entrevista personal.

En el Artículo 6°: La dirección de la Institución en representación del Estado Provincial designará al docente de acuerdo en lo previsto en la presente Ley, haciendo efectiva la relación laboral con la toma de posesión del cargo.

Testimonios de un Vicedirector de una Escuela de Nivel Primario:

“Primero se determinaba el perfil de las personas que iban a cubrir los cargos y se integraba a través de una acta constitutiva del Consejo Escolar Interno (CEI) Lo presidía la Directora y el resto de los cargos se integraban así: Secretario, Prosecretario y Tesorero, eran maestras, los Vocales titulares un padre de la cooperadora y una madre y los Vocales suplentes, dos maestras y el Revisor de cuentas era yo (el Vice director)”

-¿Cuáles eran las funciones?

“En el caso de las designaciones, se evaluaba lo pedagógico. Los requisitos eran ,una propuesta pedagógica relacionada a primaria, se podía elegir, pero debía hacer

una adaptación curricular en función del grado, y con entrevista oral. Usábamos dos tarjetitas con preguntas generales: la Ley Federal, innovaciones y defender la propuesta y se establecía una relación con la propuesta. Mediante una grilla, se evaluaban tres ítems: Antecedentes, Proyecto y Entrevista Personal. Según la sumatoria era el lugar que se ocupaba en la grilla. Esta designación se remitía a Recursos Humanos para el trámite administrativo.”

“Algunos de los ítems que tuvimos en cuenta: la concepción sobre evaluación, sus ventajas y restricciones, los objetivos de la Ley Federal, como resolver conflictos, los contenidos transversales. Yo evaluaba la parte pedagógica...y en la instancia oral veíamos como se desenvolvía y cuando las veíamos actuar....la evaluación se correspondía con la realidad y .se apuntaba a la calidad.... Y esto nos daba la autonomía de la escuela de autogestión, de elegir...ahora no se puede, aunque no sea grata la expresión”

Podríamos afirmar que los Directores que asumieron estas funciones se convirtieron en “empleadores de sus colegas docentes”, en representación del Estado, con la atribución de selección de los mismos “a la medida de las necesidades de su escuela”. Esta autonomía agilizó trámites para la cobertura de cargos, que venían siendo demorados por la instrumentalización y ejecución de políticas de centralización. La desburocratización y descentralización en la toma de decisiones, generó entusiasmo en quienes debían administrar --equipo directivo o director- y desconfianza en los docentes. Lo que sí produjo es trabajo adicional e intensivo para los directivos, que aumentaron el tiempo de dedicación a las tareas habituales, tiempo, que en general no fue compensado por las cuotas de autonomía y responsabilidad, que sí eran monitoreadas y controladas por el nivel central.

b) Funciones pedagógicas

En lo pedagógico, la calidad del proceso educativo se mide cuantitativamente, la comprobación de los logros se realiza a través de pruebas estándares y objetivas. Con ello la evaluación deja de ser una apreciación valorativa del proceso para convertirse en la medición cuantitativa del rendimiento del alumno. Rendimientos aceptados como los indicadores más fiables de los niveles de productividad esperados.

Las escuelas deben ser centros eficaces en el logro de los rendimientos académicos y los docentes eficientes en cuanto a que dicha consecución tendría que realizarse con ahorro de tiempo, esfuerzo y costo (Angulo 1993). El mayor énfasis gerencialista recae sobre los resultados y al directivo le cabe el papel fundamental de evaluador.

Estas nuevas responsabilidades, plasmadas en funciones administrativas o **pedagógicas**, distancian a los directivos del cuerpo de profesores, consolidando estructuras de dirección de carácter vertical más que horizontal. La participación de los dirigidos, resulta de la imposición de la descentralización. Los directivos siguen las indicaciones de convocar a la participación, pero sólo desde la simulación, por lo tanto las exigencias de los órganos centrales, entorpecen la auténtica colaboración y se van institucionalizando mecanismos cada vez más controladores. (Whitty y otros 1999).

Testimonio de una Directora de un Establecimiento de Nivel Secundario acerca de la implementación de los Operativos de Evaluación Provincial.

“Estas pruebas se aplican hace tres años. Se evalúa Matemáticas y Lengua, en cursos como 4º año, no siempre son los mismos cursos y las divisiones en las que se toman las pruebas son elegidas al azar (según los responsables del Operativo). Se presentan muchas dificultades para organizar los tiempos y la asistencia de los alumnos, pues los organizadores -no la escuela- avisan casi sobre la hora, sin prever las situaciones particulares que la escuela conoce.”

*“Los encuestadores son otros alumnos (del Instituto de Formación Docente), tanto los directivos como los docentes de la escuela desconocemos el contenido de las pruebas.” “La prueba dura aproximadamente una hora –múltiple choice-y no siempre el tiempo les alcanza a los alumnos y los resultados no son informados al establecimiento, sólo el porcentaje de aprobación que para esta escuela ronda el 38%. A partir de ese resultados **se nos solicita que debemos alcanzar al menos el 50%**. Se supone que los contenidos evaluados son los mínimos que corresponden al curso en cuestión, pero nada más.”*

Las funciones de quiénes conducen los establecimientos escolares, no sólo han cambiado sino que además se han incrementado, requiriendo la incorporación de

nuevas competencias de conducción, competencias que los directivos debieron adquirir. La descomposición en diferentes ámbitos de actuación (financiero, administrativo y pedagógico), fragmenta el proceso de gestión, perjudicando la visión de la institución escolar en su totalidad.

Entre esas funciones, algunas exigen mayor dedicación, las administrativas y financieras, en detrimento de otras como las pedagógicas. La elaboración de presupuestos y de planes de recaudación de fondos, la ejecución de los mismos, el control y evaluación de los gastos, la designación de personal; son las nuevas funciones asignadas a los directivos, que además deberán ejercerlas, eficientemente, optimizando el uso de los recursos.

Todas estas funciones requieren de una competencia nueva del Director que es la de evaluador institucional con la característica de “dar cuenta de” los resultados obtenidos en cada una de las funciones propias de su rol, ya sean administrativas y/o financieras, como pedagógicas. De hecho la de la eficiencia y eficacia alcanzadas son demostraciones de la calidad educativa

Los nuevos marcos regulatorios, inician nuevos modelos de gestión, combinando mecanismos de descentralización con mecanismos de control centralizado, basado en la utilización eficaz de los recursos.

Se tuviese constituida por unidades menores que el sistema más amplio. En ese contexto los dirigentes de las unidades escolares son esenciales, tanto en lo que se refiere al gerenciamiento de los recursos materiales cuanto a las relaciones sociales que constituyen el cotidiano de las escuelas.

Estos modelos ponen énfasis en la evaluación por resultado, pero como un proceso compatible con la autonomía del equipo, en la medida que se trata de una autonomía regulada, controlada por la evaluación que incide sobre el producto.

Aquí se expresa otra faceta ideológica del gerencialismo. Lo real es la constitución de un liderazgo que refuerza la burocratización en oposición al sentido anunciado en el plano discursivo, que coloca al liderazgo y a la administración gerencial como una superación de la burocracia. Se trata de un liderazgo técnico-profesional, artificialmente construido o postburocrático

Detrás de las técnicas de dirección para la organización y administración de las escuelas se esconde una defensa velada de las desigualdades y de la estructura de clases convirtiéndose estas organizaciones en instrumento de control social.

Tal como expresábamos, al iniciar este trabajo, estas transformaciones intentan destituir a las burocracias instaladas institucionalmente en las escuelas, para reemplazarlas por un modelo superador, que no es otro, que el de una nueva burocracia que podría calificarse como técnico-profesional.

Ante este determinismo mecanicista y tecnocrática se proponen otros planteos, que permiten otras perspectivas de análisis, como el de a imagen reconstructora de la escuela que coincide con una concepción del administrador como educador, esa imagen está imbuida de racionalidad crítica y del reconocimiento que el papel socializante de la escuela siempre es parcial e incompleto. Desde un punto de vista crítico propugna una imagen de la escuela como institución relativamente autónoma de mediar entre las fuerzas de renovación y de liberación culturales.

5. Bibliografía

Angulo, F. (1993) *Ambitos de la Gestión y Calidad Docente*. Mimeo: Universidad de Málaga., 1993.

Ball, S.J (Comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber. Cap.VIII: La gestión como tecnología moral*. Morata: Madrid, 1993.

Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*.

UNESCO. Versión preliminar.

Ègido Gálvez, I (2009) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*.
<http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo>

Jodarm, Gomez y Aguilar *Cap. 5 "Racionalidades políticas de la Gestión del currículo y sus innovaciones". En "La gestión escolar del currículo en la enseñanza secundaria"*

Varela, Alvarez y Uría (1991) *La escuela empresa: neotaylorismo y Educación. En Arqueología de la escuela. La Piqueta: Madrid, 1991*.

Watkins, P: (1989) *Cap 4 "EL Administrador como Gestor". En Bates:"Práctica crítica de la Administración educativa"* Universidad de Valencia, 1989.

Whitty, Power y Halpin (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. Morata Madrid

