

El Director

El director de escuela y su equipo directivo como actores centrales en una gestión de calidad: ¿mito o realidad?

Mariela X. Donoso Cristóbal

Alumna de Doctorado

UMCE

Chile

Resumen

El presente artículo corresponde a una revisión bibliográfica y crítica acerca de la gestión escolar que realiza el director de escuela y su equipo directivo en relación con la búsqueda de la calidad educativa, entendida bajo el paradigma neoliberal instalado en la América Latina, especialmente referido al caso de Chile.

El artículo se inicia con el desarrollo de la conceptualización base de *gestión* por contraposición (o evolución) a la de *administración*, hasta llegar a la gestión que realiza el equipo directivo y su posible incidencia en los resultados escolares. La hipótesis no declarada de la autora, plantea que un equipo directivo de calidad puede influir en los procesos internos de la escuela que contribuyen a los resultados de aprendizaje escolar.

Palabras clave: gestión escolar, calidad escolar, director y/o equipo directivo.

Abstract

This article corresponds to a bibliographical review and a critic with respect to the school management that is held by the school director and its administrative staff towards the quest of an educational quality, under the rules of a neoliberal paradigm already established in Latin America, especially in the case of Chile. The article starts with the development of a basic conceptualization of management by comparison (or evolution) to administration, until reaching the management carried out by the administrative staff and its possible impact in school results. The non-declared author's hypothesis states that an administrative staff of quality can influence in the internal processes of the school contributing to results of school learning.

Key words: school management, school quality, director and/or administrative staff

Introducción

De acuerdo a las investigaciones (Druker, 1990; Blázquez y Navarro, 1999; CEPAL, 2000; Rosales, 2000; Rodríguez 2000; Rivas 2004; Schmelkes, 2002; Belley, 2003; Zorrilla y Pérez, 2006), la gestión escolar es una de las variables intrínsecas (entendidas como internas o propias de las escuelas) que afectan o inciden en los éxitos o fracasos de la misma y sus resultados, tanto en los aspectos netamente pedagógicos como en cuestiones administrativas y financieras.

La gestión escolar ha sido definida de diversas maneras de acuerdo con los énfasis que cada autor y sus investigaciones han dado. Primeramente, es necesario detenerse en el concepto mismo de gestión, antes de analizar la gestión escolar y su posible incidencia en los resultados escolares. Para ello, es adecuado decir que, a partir del nuevo paradigma instalado aproximadamente hace treinta años en Chile y un poco más en el resto del mundo, el conocido concepto de **Administración**, planteado por Taylor en relación a la forma de proceder y optimizar el trabajo en las organizaciones, fue desplazado (o enriquecido, tal vez) por el concepto de **gestión**, aludiendo así a un conjunto de acciones, saberes y haceres que debían estar presentes en quienes lideraran las instituciones privadas o públicas. En este sentido, y en términos administrativos básicos, desde la teoría de Taylor, podemos decir que “gestión es la realización, actuación, toma de decisiones y control, que encontramos en el desarrollo de cualquier labor al interior de una organización, con la mira de alcanzar los objetivos de la empresa” (Ramírez; 2005:20)

Así definido, el concepto de gestión se introduce también en la escuela: la gestión escolar, que no es otra cosa que “*un conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa*” (Pozner, 1997:98), sugiere el planteamiento de interrogantes como: ¿cuáles son los desafíos que los equipos directivos enfrentan hoy para liderar sus escuelas en pos de la anhelada calidad en la educación?, ¿qué factores de la gestión empresarial pueden ser compatibles y/o aplicables a la gestión escolar desde el equipo directivo? ¿Es posible entender la calidad escolar bajo el mismo prisma del concepto que se aplica a otras áreas, considerando la complejidad del fenómeno educativo?

Sin duda, las respuestas a éstas y otras preguntas son motivo de variadas investigaciones sobre el tema de la gestión escolar, intentando dar respuestas para orientar el trabajo de los equipos directivos hacia la calidad educativa. Sin embargo, existe consenso entre los autores revisados que explican repetidas prácticas de los equipos directivos que permiten apuntar hacia la dirección de la calidad. Sobre este punto, los estudios realizados sobre las escuelas efectivas, también llamadas de calidad y desarrollados en sectores de pobreza (o vulnerables), establecen algunas claves en la gestión escolar para el logro de la calidad educativa, entre ellas se señala, el uso adecuado del tiempo escolar, el clima del equipo directivo, la clara e informada distribución de los roles de los integrantes del equipo directivo, el liderazgo del director, entre otros (Bellèi, 2003). Sobre

estos y otros temas asociados, se expone el presente artículo.

El nacimiento del concepto de gestión

No es posible hablar del concepto de gestión sin revisar los contextos socio-históricos en los que éste aparece en Chile y en el mundo. Efectivamente, en los últimos treinta años, la educación chilena así como la del mundo entero, ha estado experimentando cambios sustanciales tras la búsqueda de modificaciones adecuadas a los diversos requerimientos de la sociedad. Dichos requerimientos han estado basados en el cambio de paradigma que, a partir de los años 70, el mundo experimenta y que fueran anunciados por diversos autores considerados como "futuristas o visionarios" del tercer milenio (Toffler, 1970, entre otros). El mayor cambio que experimenta el mundo entero a partir de la segunda mitad del siglo XX, se relaciona fundamentalmente con el paso de Estados fuertemente centralizados a la adquisición de sistemas sociopolíticos y económicos liberales y/o neoliberales que infunden la noción que el Mercado lo regula todo y que todo puede ser, a su vez, regulado por el Mercado.

No ajena a ello, América Latina se ve afectada por el nuevo paradigma liberal que implica la tecnocratización de los subsistemas: productos, metas y resultados de objetivos claramente delineados y esperados en relación al mercado. La calidad, asociada a resultados en esta perspectiva, comienza a ser un factor relevante tanto en los sistemas públicos como privados.

En este contexto, la educación en esta Región del planeta no se queda fuera y fru-

to de las diversas dictaduras políticas a las que estuvieron sometidas sus naciones, los principios básicos del modelo económico y social neoliberal se instalan en las escuelas, liceos y centros educativos, en general, en gran parte de Latinoamérica.

Por su parte, Chile vive también un cambio radical en sus sistemas político, económico y social, producto del golpe militar de 1973, que trajo consigo reformas en todas las áreas o subsistemas, como el de salud, el de previsión social, una nueva institucionalidad traducida en los albores de una nueva Constitución o Carta Fundamental para el país, y por supuesto, un nuevo sistema educativo. Una de las mayores reformas al sistema educativo que se ha producido en nuestro país corresponde precisamente a este período de su historia y que ha traído consigo consecuencias hasta ahora impensadas. Luego, durante los años noventa y con el arribo de la democracia al país, se confirma la adhesión al concepto de gestión aquí desarrollado, y por ende de la calidad en la escuela, a partir del Informe sobre el estado de la educación en Chile (Brunner, 1991) que indica un deterioro sustantivo en los resultados del proceso educativo en los estudiantes, y a partir del cual se inicia un proceso de apoyo sostenido, especialmente a las escuelas más pobres del país (Programa P-900; 1992), lo que se traducirá finalmente en la puesta en marcha de la Reforma Educativa del año 1996 (Ministerio de Educación, MINEDUC, 1996).

El Programa de las 900 escuelas y su consecuencia, la Reforma Educativa (Decreto N° 40, 1996), ratifican la necesidad de un cambio de enfoque en los procesos que se llevan a cabo al interior de los establecimientos educacionales y que reflejan

un paradigma inadecuado y obsoleto para enfrentar el siglo XXI.

Así instalado el nuevo paradigma y sus principios de competitividad, calidad, atención al cliente, rapidez, eficiencia y eficacia, por nombrar algunos, se introduce también un concepto que pudiera dar cuenta del hacer en la acción de manera efectiva: **el concepto de gestión**. La antigua o inicial **administración** de Taylor para la organización del trabajo, es reemplazada de esta manera por un término más complejo, pero al mismo tiempo más global, que supera la planificación, ejecución, evaluación, toma de decisiones y control, que encontramos en la administración en el desarrollo de cualquier labor al interior de una organización, con la mira de alcanzar los objetivos de una empresa (Ramírez; 2005). Durante los siguientes diez años en que se implementa, instala y desarrolla el proceso de Reforma en Chile, se refuerzan los conceptos tomados del campo de la economía sobre gestión, calidad y resultados y se aplican a la escuela, intentando resolver el problema de los deficientes resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas y las consecuencias que ello implica para el país y especialmente para la economía y el desarrollo sustentable.

El concepto de gestión se aleja de esa visión restringida, propia de la orientación burocrático-administrativa, para adquirir un significado más holístico y comprensivo de la gestión de los recursos, de las personas, de los procesos y de los resultados, elementos que, en interacción recíproca, se dan cita en toda organización. En este sentido, se plantea que la arquitectura de las organizaciones inteligentes está sustentada en un triángulo en cuya cúspide están

las ideas rectoras que guían el propósito de la institución; en el segundo vértice se encuentra la innovación en infraestructura organizacional, y, en el tercero, las teorías, métodos y herramientas que permiten la acción. Se sostiene que la organización no es una máquina sino un organismo viviente que puede tener un sentido colectivo de identidad y propósito, pero que sin estos tres elementos no es posible lograr una gestión de calidad (Senge, 1994). Por otra parte, la gestión se define también como una aplicación ordenada y sistemática del saber al saber (Druker, 1990), lo que implica o aduce la recursividad de los procesos en base a la reorganización y retroalimentación de los saberes adquiridos por las personas de acuerdo a la experiencia que otorga el saber en acción. De esta forma se puede decir que '*Gestión*' es un término que no posee un significado unívoco, por el contrario, adopta diferentes sentidos. Sin embargo, en la actualidad coexisten dos visiones posibles desde las cuales entender los procesos de gestión: una visión tecnocrática y una visión estratégica. De esta forma, y como se ha dicho, la gestión se enmarca en una serie de elementos y acciones que permiten desde distintos ámbitos "hacer que se hagan" o cumplan los objetivos claves de una organización o institución cualquiera.

Por otra parte, también se ha indicado que "*la gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión está siempre sustentada en una teoría –explícita o implícita– de la acción humana.*" (Casassus, 2000:35). Hay distintas maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados. En este marco, según sea el énfasis en el objeto

o proceso contemplado, se obtienen definiciones que, por una parte, ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos y los objetivos. Para el autor, la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada. O dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea. Una visión que evoca la supervivencia de una organización desde sus procesos, sugiere concebir la gestión como la generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra (Casassus, 2000).

¿Ha afectado esta nueva comprensión del concepto de gestión a la institución escolar? Si es así, ¿cómo lo ha hecho?; ¿qué se entiende por **gestión escolar** hoy, en los establecimientos escolares?. Revisemos el estado del arte sobre la gestión escolar.

¿Y la gestión escolar?

Si existe un tipo de organización en donde esta definición actualizada de gestión resulta especialmente pertinente, ése es el que corresponde a los centros educativos, debido a su implicación sustantiva con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, que constituyen, en buena medida, la razón de ser de este tipo de organizaciones, no pueden aislarse del resto de los procesos que tienen lugar en su seno y que están

afectados por un conjunto de relaciones entre ellos. Así, por ejemplo, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la Dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar del centro educativo; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la Dirección Escolar y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejoramiento de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente amplia.

Por esta razón, la escuela debe contar obligatoriamente con una gestión centrada en lo educativo y más específicamente preocupada por lograr el máximo de aprendizaje posible en sus alumnos y alumnas. Cada vez es más frecuente escuchar hablar del liderazgo pedagógico con que debe contar el establecimiento educacional que permita conducir a la organización escolar al éxito en su tarea. En esta perspectiva resulta fundamental dotar al director y equipo de dirección del establecimiento de herramientas respecto de la gestión educativa.

En este sentido, la **gestión escolar** ha sido entendida y definida de diversas maneras; por una parte como *“un conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa”* (Pozner, 1997:98). Por otra parte, la gestión escolar actualmente se ha planteado para el campo de la administra-

ción de la educación y la coordinación de los procesos escolares y educacionales, una revisión pertinente de su propia definición conceptual, habiéndose entendido este campo hasta hace poco, como Administración Educativa, hoy en día se presta a debate el surgimiento de este concepto de gestión como un concepto integrador que es más abarcativo y significativo (Navarro, 2001). Así se ha visto el surgimiento para los países latinoamericanos de un campo emergente de estudio e intervención: el de la gestión de los procesos educativos. En este sentido, es posible hacer una distinción entre la macrogestión y la microgestión.

Este campo emergente, a nivel macro, de sistemas educacionales, puede entenderse como gestión educativa, en tanto que la gestión a nivel de las instituciones escolares, es entendida como **gestión escolar o bien como la gestión pedagógica, cuya esencia es la generación de aprendizajes** (Namo de Mello, 1998). Dicho de otra manera, es entendida la gestión pedagógica como el lugar de expresión y de interacción con los alumnos, ahí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente (Ezpeleta y Furlán, 1992), y por lo cual “puede esta última quedar inmersa dentro de cada una de las dos dimensiones anteriores más abarcativas de la gestión.”(Navarro, 2006:3) Otras de las definiciones congruentes con esta postura son las siguientes:

1) Se considera a la gestión escolar como la orientación que se brinda a los procesos áulicos, a la serie de relaciones intra y extraescolares, es decir con la comunidad, y se caracteriza como una acción permanente de racionalización, aplicación de recursos para el logro de

los objetivos educacionales. (Martínez, 1997).

- 2) La gestión escolar es “un proceso muy complejo que involucra diversos saberes, capacidades y competencias dentro de un código ético que establezca la conducción acertada de la organización hacia el logro de su misión” (Topete, 2001: 1).
- 3) También se conceptualiza a la gestión escolar como aquello que surge de la interrelación entre sujetos y escuela y que define a los siguientes componentes: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo define a la escuela. Estos autores destacan como aspectos centrales de la gestión escolar su carácter holístico, centrada en los sujetos que construyen a la escuela y por lo tanto procesual, socialmente incluyente, que considera a lo educativo como una totalidad, y que se afirma desde la escuela ya que considera a ésta como una base para el cambio educativo (Elizondo; 2001).
- 4) En esta misma línea, se señala que la gestión de un centro escolar encuentra su importancia cuando se lleva a cabo entre todos, cuando existe un esfuerzo sostenido porque las acciones vayan precedidas de acuerdos entre las personas que a diario realizan el hecho educativo, de esa manera se define a la gestión escolar como un proceso de acompañamiento que realiza el o los directivos hacia los profesores y hacia la escuela, para favorecer el crecimiento personal e institucional (Maquiegui, 1997).

- 5) Se define a la gestión escolar como todo aquello que se realiza en la escuela y que logra que haya oportunidades de atención y de aprendizaje para todas las personas (Schiefelbein, 1997).
- 6) Se establece también que el buen desempeño de la gestión escolar está determinado en buena parte por el ejercicio del poder que se correlaciona directamente con la forma en que se toman las decisiones al interior del centro escolar (Topete y Cerecedo, 2001).
- 7) La gestión escolar está constituida por todas aquellas acciones en un entorno multidimensional cuyo centro es la escuela y que tienden a convertir a ésta en una organización que satisfaga las necesidades de **aprendizaje de sus usuarios directos** (Namo de Mello, 1998 y Guadamuz, 1998, en Vásquez, 2005).

Así mismo, la literatura educativa da cuenta de diversas distinciones sobre los ámbitos de la gestión escolar, sin embargo los autores Juan Cassasus (2004), Sonia Lavín (2004), Pilar Pozner (1997) y el Instituto de Fomento para una Educación de calidad, Santiago de Chile (Educa, 2003), coinciden en señalar que la gestión escolar además de las actividades administrativas y financieras involucra la forma como los directivos, profesores, alumnos y otros miembros de la comunidad educativa se organizan, cómo se desarrollan las clases, la fijación del calendario escolar, la asignación de horarios, el establecimiento de normas y las formas en que la institución educativa se relaciona con las familias y el contexto donde se encuentra inserta (Bachs, 2005).

De esta forma, se puede deducir que tanto en el caso de América Latina como en el de Chile, se ha transitado de la perspec-

tiva de la *administración* a la de la *gestión*, reforzando así estas definiciones. Bajo el régimen de sistemas educativos centralizados –hasta fines de los ochenta– existieron dos corrientes cercanas a la disciplina: por una parte se daba la planificación y por otra la administración. En el fondo, esta tradición corresponde a una visión autoritaria o verticalista de la gestión en la cual, por una parte, se encuentran los sujetos encargados de planificar y por otra parte se encuentran los sujetos encargados de administrar o ejecutar los planes. Esta práctica, que acompañó a los sistemas educativos centralizados, ha sido superada por un proceso de descentralización, que cambia las competencias de gestión de los actores involucrados y subraya los conceptos de eficiencia y eficacia en el hacer de esos actores.

Se deduce, entonces, que **la Gestión** es un concepto más genérico que el concepto de administración. La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro de donde se ejerce el poder. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar un plan. El concepto gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar. La administración, como ejecución de las instrucciones de un plan, independientes de los contextos, no es lo que ocurre en las situaciones reales. Por ejemplo los directores de escuelas encargados de ejecutar un plan, tienen que realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad política del plan, adecuar los recursos disponibles con las necesidades de la ejecución de un plan, determinar el nivel de competencias de las personas para llevar

adelante el plan. En la práctica, el plan es sólo una orientación y no una instrucción de ejecución. Por ejemplo, en su trabajo de traducir un plan en acciones concretas, los directores de escuelas se encuentran frecuentemente en la necesidad de replanificar, administrar recursos de todo tipo, ampliar o crear redes de apoyo y demostrar talento político para encauzar el plan.

De esta forma, se puede afirmar que la gestión escolar pone énfasis en los aspectos administrativos y organizacionales que implica la conducción de una organización escolar y que permiten coordinar distintas acciones a fin de lograr los objetivos de la escuela, desde la tendencia de la trama de lo cotidiano y lo procesual hasta el nivel de la cultura, enfatizando la construcción que los sujetos hacen de su escuela día a día. Finalmente, la tendencia que concreta el fin último de la gestión es: **el aprender en la escuela**, sus acentos se traducen en la gestión para favorecer en el centro escolar, el que se generen situaciones de aprendizajes de calidad en los alumnos.

Es así como se puede concluir que **la gestión escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas**, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educativos. En efecto, la reciente literatura sobre **escuelas efectivas** subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos, considerando el éxito como la incidencia de los haceres en la escuela en pro de la búsqueda y obtención de buenos resultados académicos, lo que daría cuenta, al menos a partir de las mediciones estandarizadas, del aprendizaje de los alumnos y alumnas (Belley, 2003). Por todos es sabido

que ésta no es la única forma de mirar la calidad escolar, especialmente si se consideran las múltiples tareas que la escuela realiza (programas de salud, de ecología, de asistencia social, etc.). Sin embargo, desde el paradigma ya conceptualizado y explicitado sobre la neoliberalización de los Estados y sus subsistemas, la cuestión relativa a la obtención de resultados en corto plazo y con altas metas, parece ser ineludible por el momento.

¿Cómo se relaciona el concepto de la calidad de la gestión escolar con la calidad en la educación? ¿Desde dónde surge esta asociación, hoy día tan difundida y anhelada?. Revisemos algo de la literatura existente.

La calidad como concepto asociado a la gestión

El concierto mundial en economía fundamentalmente y luego en todas las áreas sociales, comienza a introducir durante la segunda mitad del siglo XX, el concepto **calidad en la empresa privada**, que luego fue adoptado también por Educación como "**calidad escolar**" para referirse a aspectos, competencias, "saberes y haceres" de los educandos que den cuenta al término del proceso educativo (entendido bajo esta mirada como los productos) de poder responder a las demandas del mercado y/o a un sistema altamente competitivo, en este período, como se ha dicho, pero además en miras del nuevo siglo y milenio. Junto a ello, los estudios acerca del "capital humano" (Brunner y Elacqua, 2003) ponen la mirada en la importancia de los **procesos educativos** para alcanzar altos índices de

desarrollo y poder responder proactivamente a las demandas del incierto mundo del siglo XXI (Toffler, 1970; Smith, 1994; Informe Delors, 2000; Informe de la Organización para el crecimiento y desarrollo de la economía, OCDE, 2004 y otros).

Sin embargo, no hay que olvidar que la aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico y no siempre aceptado por los educadores y/o expertos en educación. El concepto de calidad viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final (Aguerrondo, 2006). La misma autora señala que algunos autores han visto por esto serias implicancias a este concepto: La ideología (curricular) de la eficiencia social vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa” entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, aludiendo directamente al término de “calidad de la educación”. Y no sin razones, ya que llegaron a la bibliografía educativa directamente

importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”). Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establecer metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo-beneficio) no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, 2006: 3).

De acuerdo o no con esta postura neoliberal imperante en los sistemas educativos universalmente y específicamente en la América Latina, es congruente la forma en que los resultados escolares asociados a la calidad se miden. Una gestión escolar exitosa es aquella que alcanza la calidad en educación, y esto es, aquella que alcanza sus metas y resultados (productos = resultados de aprendizaje), lo que es traducible a la razón de ser de la escuela significa que los niños y niñas van a la escuela a aprender lo que la cultura y/o la sociedad considera necesario que aprendan (Bourdieu-Passeron, 1970): el currículo prescrito, traducido en determinados objetivos y contenidos previamente establecidos.

En este mismo sentido, las mediciones internacionales como el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS), Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), etc., dan cuenta que los resultados obtenidos por los estudiantes, aun en los países del primer mundo, no están en condiciones de abordar dicho milenio y sus exigencias. Dicho de otra manera, la calidad escolar está altamente

cuestionada a partir de dichos informes y sus resultados.

Por su parte en Chile, y no queriendo estar ajeno a dicho contexto internacional, se creó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (**SIMCE, 1986**), congruentemente con el sistema económico, político y social reientemente introducido por el gobierno militar de la época. El objeto de dicha medición estandarizada consistía, más bien consiste, ya que sigue vigente, justamente en obtener información acerca de los resultados de los alumnos del primer ciclo básico (1° a 4° grado) inicialmente; medición que fue ampliada a 8° de Enseñanza Básica y 2° año de Enseñanza Media paulatinamente. Las cifras y datos aportados por el SIMCE no hicieron más que corroborar la realidad mundial, con la diferencia que en nuestro país, los resultados eran y siguen siendo aún más deficitarios. Hasta ahora, las mediciones estandarizadas al sistema educativo como la Prueba Escolar de Rendimiento (PER), la Prueba Nacional (P. N), la Prueba de Aptitud Académica (P. A. A.), etc. habían tenido un enfoque acorde al antiguo paradigma, es decir, alejado de los conceptos de “calidad, productos, resultados”, propios de la nueva mirada y no constituían necesariamente una fuente para la elaboración de rankings ni competencias de algún tipo, como ocurre hoy por hoy con todos los demás instrumentos mencionados. En la actualidad, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) intenta estar acorde al nuevo concepto de calidad escolar.

Sin embargo, el concepto de la calidad escolar, así como el concepto de gestión, ha tenido distintas definiciones a lo largo de los últimos años y justamente depen-

diendo del paradigma o concepción que se tiene acerca de lo que la Educación representa para cada Estado; todas ellas con defensores y detractores. Para iniciar esta discusión, parece necesario esclarecer cómo dicho concepto se asocia al concepto de gestión y cómo ellos se instalan en la escuela.

En primer término diremos que la evolución del concepto corresponde a diferentes escenarios de organización de los sistemas productivos. En el estudio del Instituto Nacional de Empleo de España (INEM, 2003) sobre la calidad y la formación del mismo se proponen **tres etapas**: la **primera** entendida como el inicio del control de la “no calidad”, desde la Revolución Industrial hasta la Segunda Guerra Mundial. Aquí el concepto de calidad va asociado a la detección y solución de los problemas generados por la falta de uniformidad del producto, es decir, al control de las características del producto final, desechando los defectuosos. Se introducen procedimientos de control estadístico, con la consecuente reducción de los niveles de inspección final y se evoluciona hacia el concepto de calidad predominante en la década de los años cuarenta, según el cual la calidad estaba dada por la conformidad del producto final con las especificaciones iniciales. La **segunda** es entendida por el autor como el aseguramiento de la calidad, y que va desde los años cuarenta a la década de los setenta, período en el cual se produce el milagro japonés y se difunde el Modelo Deming, en donde la calidad es asociada a la satisfacción de la demanda del cliente externo e interno.

Finalmente, reconoce una **tercera**, que corresponde a los últimos años del siglo XX

y principios del XXI, la cual se caracteriza por la gestión de la calidad total, para la cual las empresas deben introducir cambios en sus organizaciones que permitan involucrar a todos los departamentos en el diseño y ejecución de las políticas de calidad. Aquí la calidad implica la participación y la corresponsabilidad de todos los miembros de la organización; como lo afirman Domínguez y Lozano en el estudio del INEM, “en la realidad es muy difícil distinguir cuándo termina una etapa y comienza la otra, porque ni los enfoques ni los sistemas de calidad se han desarrollado de manera uniforme en las diferentes áreas geográficas, sino que se han ido adaptando a la evolución económica y social de los diferentes contextos en función de las propias características culturales y organizativas de cada lugar” (Domínguez y Lozano, 2003: 9-10).

Por otra parte, la calidad está entendida como “los modelos de calidad a modo de concurso que llevan implícita la concesión de premios [...] y por otro lado [...] las normas de certificación y aseguramiento de la calidad [...]. En ambos casos han sufrido evoluciones y mejoras importantes, que han permitido mejorar el concepto de calidad, de modelos más adaptados a las necesidades de la Sociedad Industrial y de la producción manufacturera, a modelos propios de la Sociedad de la Información y del Conocimiento con preeminencia de los servicios frente a la producción” (INEM, 2003:11).

Sin embargo, también se piensa que “no es válido considerar el concepto de calidad de la educación como evidente, universal, neutro y unitario [...]. Polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracte-

rizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia al abordar este asunto” (Centro de Capacitación y Producción CECAP, 2005).

Finalmente, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2005) de Colombia expresa que “la calidad en la educación hace referencia a la síntesis de características que permiten, por un lado, reconocer el modo como un programa académico específico o una institución de determinado tipo están cumpliendo con su misión, y por otro, hacer un juicio sobre la distancia relativa entre dicho cumplimiento y el óptimo que corresponde a su naturaleza”.

De esta forma, se puede concluir que la gestión está relacionada con una visión centrada en los procesos que ocurren al interior de la escuela, **vinculando la gestión al aprendizaje y por ende a la calidad como una meta a alcanzar de acuerdo a estándares o descriptores predefinidos**. Uno de los artículos que más impacto ha tenido en la reflexión acerca de estas materias fue publicado en 1988 en Estados Unidos. En él, se concibe la acción de la gestión como “un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno en pos de la calidad” (Arie de Geus, 1988). En esta misma línea, se establece una relación entre el aprendizaje, la calidad y la gestión escolar como el proceso de expansión de las capacidades de lograr lo que deseamos lograr (Senge, 1994). El aprendizaje así visto es, entonces, no sólo una elaboración personal, sino que se cons-

tituye y se verifica en la acción. Por lo tanto, la gestión de una organización concebida como un proceso de aprendizaje continuo es vista como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno o el contexto.

En las distintas visiones de la gestión evocadas, está el tema del aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, el logro de resultados planteados por la organización escolar y las representaciones mentales de quienes la conducen. Todos estos temas son también temas comunes en el universo conceptual de la educación. Este punto sugiere que la evolución del pensamiento acerca de la gestión se acerca a la evolución del pensamiento de la educación y la búsqueda de la calidad en dichos procesos. Este aspecto debería ser un elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión, aprendizaje y calidad en educación desde los principales actores o impulsores responsables del proceso escolar.

¿Cuál es la misión, desde este punto de vista, de los equipos directivos de los centros escolares? ¿Han logrado evolucionar ellos en su quehacer cotidiano como lo han hecho los conceptos? ¿Es posible mirar la gestión escolar bajo los mismos lentes de la gestión empresarial? Si es así, ¿cuánto influye ello en la calidad educativa?

El desafío de la gestión directiva al tapete

Como se ha señalado de acuerdo a la bibliografía revisada, la gestión escolar es considerada como un conjunto de accio-

nes que se realizan en la escuelas en los aspectos humanos, técnicos, financieros y pedagógicos (educativos o escolar), que permiten alcanzar el fin o misión de la institución escolar a través de la generación de oportunidades de atención y de aprendizaje para todas las personas sin distinción, en búsqueda de la calidad. Los responsables de llevar a cabo esta misión de gestionar una escuela, hoy entendida de calidad, corresponde, de acuerdo a diferentes autores desde la década del 70 en adelante (Lemus, 1975; Soler, 1995; Ostoic, 1978) y hasta hoy (Casassus, 2004; Senge, 1997; Druker, 1990; Pozner, 2006; Navarro, 2005), al conjunto del equipo directivo liderado por la figura del director de escuela. La gestión directiva, así entendida, es la responsable de los éxitos o fracasos de la escuela, tanto en los aspectos netamente pedagógicos como así mismo en aquellas cuestiones administrativas y financieras de las mismas. En este sentido, el director de escuela cobra relevancia, ya que es considerado por todos los actores del sistema educativo y también por la Ley, como el responsable de todos los procesos y resultados que en ella ocurren. Sus tareas, variadas y múltiples en los diferentes quehaceres del establecimiento, deberían conducir al éxito de la misión diseñada para cada uno de ellos, garantizando la calidad, ya definida. La gestión directiva de la escuela, concebida como la gestora de los procesos y resultados en los aspectos técnico-pedagógicos, abarcan desde el ámbito administrativo hasta la rutina y operatividad diaria del quehacer escolar.

A partir del avance de las teorías de las organizaciones, y a través del conocimiento que se ha ido generando en los estudios sobre el sistema escolar, se ha llegado a

identificar la gestión de la calidad de los centros educativos como el proceso clave para promover una educación de calidad, liderada por el director del establecimiento, considerado la pieza clave en una institución escolar que alcanza sus fines. Éste debe intencionar y fortalecer la gestión interna y externa del establecimiento para que esta se transforme en el hilo conductor que enhebre tanto la organización como los recursos en torno a los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, uno de los conceptos clave de la investigación en educación hoy día es el de **gestión directiva**. Sobre el mismo se sostiene que: "Las personas que utilizan la capacidad que tienen para influir en que el trabajo de otros se realice de una determinada manera ejercen funciones directivas (...) esa capacidad o poder les viene conferido por el status o posición jerárquica que ocupan en la organización y a otras, por su carisma, capacidad de liderazgo o porque poseen un saber reconocido por los demás. Esta influencia puede ejercerse desde las relaciones informales o las formalmente establecidas. La gestión directiva implica una actuación que se hace evidente en el concepto de gestión escolar". (Antúnez, 1998: 96).

Así también se señala en relación con el nuevo rol del director en este nuevo paradigma de la gestión y la calidad en los procesos y sobre todo en los resultados, que: "particular importancia tiene el rol del director. Él debe orientar y conducir a su comunidad, junto al equipo directivo, asumiendo un auténtico liderazgo educativo. No basta con que sea un superior administrativo, ni podría ejercer su rol con un estilo autocrático. Debe inspirar y persuadir, coordinar las tareas cooperativas y

en todo momento guiar al establecimiento en el espíritu y según los fines del proyecto educativo de su institución." (Brunner; 1994: 73).

Coincidentemente con estos criterios, en el caso chileno, el Ministerio de Educación (Mineduc) promovió cambios significativos en el proyecto de Reforma a la Ley JEC N° 19.532. Dicho proyecto aprobado por el parlamento y publicado como Ley N° 19.979 el 6 de noviembre de 2004, señala entre otros aspectos, las atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales y sus equipos directivos, en lo que ha dado en llamarse el "Marco para la Buena Dirección". Concretamente, esta ley señala que la función principal del director y su equipo directivo consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de *gestionar* administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones, según la legalidad vigente (Marco para la Buena Dirección, 2005).

Sin embargo, la investigación (Rosales, 2000; CEPAL, 2000; Rodríguez, 2000; Belley, 2003) da cuenta de la coexistencia de al menos dos tipos de variables que inciden en los resultados escolares: las llamadas variables extrínsecas y las variables intrínsecas, también llamadas, factores externos a la escuela y factores internos a la escuela, que inciden en el aprendizaje escolar.

Dentro de los factores externos o variables extrínsecas a la escuela, la investigación alude a las estructuras del o los sistemas educativos implementados, la flexibilidad de sus currículos, el nivel educativo de los padres, especialmente la escolaridad de la madre, el capital cultural con que llegan los niños a la escuela, las condiciones socio-económicas y

familiares de sus entornos (Belley, 2003; la Comisión Económica para América Latina, CEPAL, 2004; Blázquez, 1999; Rodríguez, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO, 2003; Tiana, 2003, entre otros).-Estas variables son de difícil intervención para su superación, ya que implican compromisos y voluntades políticas que están fuera del alcance de los actores directos de la labor educativa, como son los profesores y directivos de los establecimientos educacionales.

No obstante, los estudios también señalan la importancia de otros factores, llamados intrínsecos al centro escolar (o internos). Entre ellos se señalan: la organización de la escuela, la existencia y claridad de su Proyecto educativo, la claridad y conocimiento de los actores de las reglas y funcionamiento del establecimiento, un conjunto explícito de valores, metas y visiones compartidas sobre el perfil de egreso del alumno, un norte claramente definido, un clima escolar favorable para el trabajo y para el desarrollo de aprendizajes escolares, **un director líder reconocido como tal**, un director competente en términos de la gestión escolar en general y centrado en los aprendizajes de sus alumnos; así mismo, se señala la conveniencia de contar **con un equipo directivo altamente capacitado**, no sólo en los saberes propios del cargo sino también en sus capacidades transversales para gestionar la organización desde su puesto de mando (Rosales, 2000; UNESCO, 2003; Zorrilla y Pérez, 2006; Ezpeleta, 2002).

Corroborando estas palabras, el último estudio de la Pontificia Universidad Católica de Chile sobre gestión educativa (GesteUC, 2006), señala como hallazgos que los equipos directivos no realizan un

trabajo directivo que asegure la conducción pedagógica de los establecimientos; no se incorporan instrumentos de gestión disponibles (como el Marco para la Buena Dirección, MBD) ni el modelo de gestión llamado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), **las creencias** de los directivos sobre lo que pueden alcanzar sus alumnos corresponden a bajas expectativas, lo que conduce a una gestión que no optimiza ni tiempos ni recursos materiales, humanos y técnicos, y en donde es evidente la necesidad de “una gestión directiva responsable” para lograr un mejoramiento en los procesos al interior de la escuela (GesteUC, 2006).

Por tanto, existe acuerdo desde la literatura revisada, que el director y su equipo directivo juegan un papel importante en la consecución de las metas de la organización escolar, a través de su capacidad de gestionar la escuela hacia esos fines, y por ende hacia la calidad de sus procesos y de sus resultados. Sin embargo, también en este punto, las investigaciones dan cuenta de otras posturas sobre el tema.

Un estudio realizado recientemente (Universidad Central de Chile, 2005) demuestra que tan sólo el 5,3% de los directivos considera que su gestión influye en los resultados académicos de sus establecimientos educacionales y plantea que los encargados de las escuelas y liceos del país poco tienen que ver con ello. Dicho estudio señala además que los directivos aducen como causal importante de los resultados académicos de sus alumnos a factores ajenos a su gestión y que, de acuerdo a la bibliografía revisada, corresponderían a los factores extrínsecos, como se ha señalado. De esta forma, la condición socioeconó-

mica de la familia (14,4%) y la escolaridad de la familia (27,3%) aparecen con los porcentajes más altos señalados por los directivos de establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago como factores claramente incidentes en los rendimientos escolares de sus alumnos. Así mismo, el estudio mencionado indica que cuando se les pregunta a los directivos escolares sobre las dificultades en el clima organizacional, ellos mencionan en un 66,2% a la escasa participación de los padres en la escuela o liceo y el 61,8% a la indiferencia de los alumnos frente al estudio, ambos considerados extrínsecos a la unidad educativa (Rosales, 2000; Ezpeleta, 2002).

Desde luego, la pregunta que surge inmediatamente al ver estas cifras retrotrae las planteadas anteriormente: ¿Cuántos de estos equipos directivos han integrado el nuevo paradigma acerca de la gestión interna de la escuela que los alude directamente como **uno de los factores clave** en el desarrollo de aprendizaje de los alumnos y de éxito en general de los objetivos planteados en cada escuela? ¿Cómo llega un equipo directivo a hacerse cargo de los resultados de sus estudiantes, sin pasar por la explicación de causales externas a sus funciones y lideratos? ¿Cómo se explica que en escuelas de similares características geográficas, económicas, usuarios que atiende, cercanía y misma dependencia, existan diferencias de hasta veinte o treinta puntos en las mediciones estandarizadas (SIMCE, 2006)?.- Sin duda, una de esas causales que hacen la diferencia tiene que ver en muchos casos con la capacidad de gestión de los equipos directivos de esos establecimientos educacionales; la forma en que operan, el tipo de liderazgo que

ejerce el director, las interrelaciones existentes entre ellos y sus grupos docentes, la mirada acerca de los nuevos requerimientos que la sociedad les impone como agentes transformadores de las realidades en cada comunidad, la comprensión del mundo en el que vivimos y la capacidad para adaptarse a esos tiempos que corren, todas estas competencias de alto nivel de integración de contenidos tanto cognitivos como actitudinales y de adaptación a los cambios y su vertiginosidad, de modo de implementar una propuesta distintiva y asertiva en sus quehaceres cotidianos tanto desde sus roles individuales como colectivos o de equipos de trabajo.

Si se analizan los resultados escolares en Chile a partir de la medición del SIMCE (sabiendo de antemano que no es la única mirada que se puede tener, pero reconociendo que es **lo único que el Estado provee por ahora**), ellos indican que éstos han ido de mal en peor; todos los esfuerzos realizados por los distintos gobiernos durante los últimos catorce años e implementados con el arribo de la democracia en Chile durante los años noventa (Programa P-900; Programa de microcentros rurales, capacitación docente, incentivos a docentes con resultados de excelencia pedagógica, pasantías dentro y fuera del país, inyección de recursos humanos, técnicos, materiales y económicos, mejoramiento en la infraestructura de los centros educativos, asignación por desempeño difícil en sectores deprivados, Ley N° 19.070 sobre Estatuto docente, que regula la función docente y directiva de los profesores, por nombrar algunas medidas de mejoramiento), no logran superar los resultados ni dar respuestas acertadas al problema de la calidad

escolar. En las pruebas aplicadas durante el 2002, los resultados mostraron que el 19% de los alumnos no comprenden lo que leen ni son capaces de producir textos breves, un 32% de niños y niñas que no son capaces de seleccionar la operación que corresponde a una situación problemática simple de adición y sustracción y un 27% de niños y niñas que no manejan conceptos básicos sobre seres vivos, ni son capaces de establecer relaciones sencillas de temporalidad. La última medición SIMCE 2006 incorporó nuevos datos para el análisis de los resultados en las escuelas. Esta modificación correspondió al establecimiento de niveles de logro dentro de los resultados, de manera de proporcionar información más fina sobre los puntajes que obtienen los alumnos y alumnas. Dicho de otro modo, a qué nivel de calidad de aprendizaje está aludiendo un puntaje determinado o cómo se asocian puntajes y calidad de aprendizajes de los alumnos.

Así presentado, se establecieron tres niveles de logro: el nivel inicial (nivel básico de aprendizaje, sin desarrollo de habilidades superiores del pensamiento), intermedio (desarrollo de habilidades superiores del pensamiento en un nivel de poca complejidad) y avanzado (desarrollo de habilidades del pensamiento). La información de los resultados del SIMCE con estas categorías, muestra que los niveles de logro indicaron que el 40% de los alumnos y alumnas de cuarto básico se encuentran en nivel inicial de Lenguaje y 39% en el mismo nivel en matemáticas (**Mineduc, 2002**); esto, luego de permanecer por lo menos cuatro años en el sistema escolar. Por otra parte, existe evidencia que, las “escuelas efectivas” o de calidad, son aquellas que

se caracterizan por tener, además de altos resultados en mediciones estandarizadas (SIMCE, Pruebas Comunes) por ser las excepciones a la regla, es decir a estos resultados y presentan en un 90% (Belley y otros, 2003) de ellas equipos de gestión estables, técnicamente preparados y actualizados permanentemente, cuentan con un líder capaz de hacer sugerencias técnicas a los docentes cuyas clases observa y de tener una actitud proactiva o de proyección frente a los avances y/o retrocesos en los resultados escolares.

Si se intenta establecer una relación entre ellos y lo que señala la literatura revisada sobre la gestión escolar y la gestión directiva, se puede concluir que efectivamente, todavía hay mucho que investigar sobre los equipos directivos para poder establecer qué de todo lo que ellos hacen (que sin duda y por la experiencia que cualquiera tiene con la escuela, no es poco) se relaciona directamente con los resultados escolares y por ende, con la calidad de la educación que ellos imparten. Luego, se puede decir que existe consenso a nivel mundial y también en Chile a través de las investigaciones del Mineduc (2004), la Pontificia Universidad Católica de Chile (U.C., 2001-2005), el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CIDE, 2001-2005), el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE, 2001-2005), que han participado en programas de mejoramiento con escuelas en sectores de pobreza específicamente, que es necesario seguir investigando sobre el tema de la calidad escolar y los factores que dentro de ella afectan los resultados escolares de los estudiantes.

Por lo tanto, el gran desafío que la tarea les impone a los equipos directivos hoy en día y a partir de las investigaciones disponibles sobre el tema, de qué manera ellos pueden poner en marcha e implementar aquellos pequeños cambios que hacen la diferencia entre los equipos directivos de las escuelas de similares características y contextos y sobre todo, cuáles son las competencias personales de sus miembros que contribuyen a que eso ocurra. En este punto es necesario decir que no siempre un grupo directivo capacitado y actualizado en el tema es sinónimo de cambios en su forma de conducir y liderar la organización, así como tampoco la edad y/o años de servicio de los profesionales de la educación tienen una relación directa con su capacidad para comprender e implementar las nuevas demandas del sistema.

Claro está que los niños y niñas de nuestro país, así como del mundo entero, no pueden seguir esperando una educación de calidad; claro es también que no se puede afectar o intervenir en todas las variables que sabemos influyen en el rendimiento escolar. Pero sí es posible hacer una pequeña contribución a despejar dudas sobre cuánto incide alguna de ellas, para desde allí poder hacer algunas propuestas concretas. En este sentido, el determinar qué hace la diferencia entre la gestión de un director y su equipo directivo y otro podría contribuir a orientar a los directivos hacia una gestión de calidad desde sus cargos, podría orientar el proceso de formación de los programas de post-título y post-gradados en administración y gestión educacional y también serviría para proveer de información relevante a las Municipalidades o Corporaciones de Educación Municipal

para tomar decisiones en la capacitación de sus directivos, por nombrar algunos alcances que este tema reviste.

Conclusiones

Múltiples son los factores que inciden en los resultados escolares, sin embargo, la gestión escolar es concebida por la literatura estudiada como un tema central a la hora de analizar la calidad de la educación que se imparte en América Latina, Chile y el mundo entero; claro está que la gestión escolar y más específicamente la gestión directiva, corresponde a uno de los llamados factores intrínsecos de la unidad educativa que se relaciona directamente con el cumplimiento de los objetivos de la institución escolar. Sin embargo, los resultados de aprendizaje escolar medido a través de pruebas estandarizadas tanto en el caso de Chile como de América Latina, dan cuenta de bajísimos logros en los estudiantes para enfrentar el siglo XXI y sus desafíos, en donde la nueva mirada neoliberal y sus conceptos asociados (en lo cognitivo y en lo transversal) a la calidad en los procesos y los resultados, como son la efectividad, la eficiencia, el cumplimiento de metas, la capacidad de adaptarse a los cambios y a su vertiginosidad, no parecen ser cubiertos y alcanzados por los sistemas escolares vigentes.

La problemática educativa que esta situación representa para la sociedad en su conjunto para abordar el nuevo milenio, puede ser abordada desde dos perspectivas: una como un grave problema difícil de resolver debido a la lentitud de los procesos educativos para implementar cambios es-

estructurales en sus sistemas y subsistemas, o una enorme y desafiante oportunidad para desarrollar la creatividad y la osadía propias de las grandes revoluciones que han sido capaces de transformar las realidades en cualquier ámbito de la historia de la Humanidad.

La influencia de **las creencias** (Fullan, 2002) de los equipos directivos sobre los procesos y las personas que lideran cobra real importancia a la hora de analizar el camino recorrido y pensar en nuevas propuestas. Hasta ahora no se ha considerado éste como un factor clave en el desarrollo de la gestión escolar y directiva y tal vez podría ser una buena propuesta de intervención y/o desarrollo en las escuelas. Toda la literatura existente sobre el tema de las creencias (Fullan, 2002; Freire, 1978; Hargreaves, 1997; Rodríguez, 1996; Hopkins, 2002) aporta aire fresco a la discusión sobre cómo llegar a cambiar el paradigma establecido y ya demodé para los nuevos tiempos, e instalar o desarrollar una mirada más comprensiva del fenómeno que afecta los resultados escolares desde la gestión para partir desde otro punto a intervenir y/o apoyar la escuela y sus fines. Por lo tanto, una pregunta que podría guiar otra investigación en este sentido es... ¿una gestión directiva enfocada en la calidad seguirá siendo **un mito** para la mayor parte de las escuelas o se transformará en una realidad?

Reflexión personal

Cualquier cambio de paradigma en la sociedad toma su tiempo; nada ocurre en las personas de manera instantánea; toda integración de saberes y haceres requiere

de un tiempo de maduración o, dicho en palabras de Piaget, de asimilación y acomodación de las estructuras cognitivas. La cuestión más preocupante, sin duda y desde la perspectiva de la inversión de tiempo que se alude, es la enorme responsabilidad que significa el paso de generaciones y generaciones de niños y niñas por los centros escolares y en los cuales les está siendo vedado el acceso a ese nuevo paradigma que los prepara para la incertidumbre, el desconcierto y la incorporación de competencias indispensables para su desenvolvimiento en el futuro. Mi mayor preocupación radica en la urgencia de buscar fórmulas que orienten a los responsables de la implementación de la política educativa en este sentido y en la cual el tema de la fiscalización, el control y el accountability de parte de los equipos directivos no dejan de tener sentido en términos de la justicia y responsabilidad social que ello implica con los futuros ciudadanos, en este caso de Chile, pero válido para cualquier nación.

Bibliografía

- Belley, C. (2003). *¿Quién dijo que no se puede?* Estudio encargado por la UNESCO.
- Blázquez, F. y Navarro, M. J. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 3,1. Universidad de Sevilla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*: París.
- Brunner, J. (2006). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*: Santiago de Chile.

- _____ (1991). *Informe sobre la calidad de la educación en Chile*.
- Brunner y Elacqua (2003). *Estudio sobre el capital humano en Chile*. Santiago.
- Casassus, J. (1999). *Marcos Conceptuales de la Gestión Educativa. En la Gestión en busca del Sujeto: UNESCO-OREALC*. Santiago de Chile.
- CEPAL (2000). *Lo que las escuelas pobres nos enseñan*: Comisión de prensa.
- De Geus, A. (1988). *Planning as learning. Harvard Business Review*.
- Delors, J. (2000). *La educación del siglo XXI. Informe para la UNESCO*.
- Druker, P. (1990). *Managing the non-profit organization Harper Collins Publishers: USA*.
- Ezpeleta, J. (2002). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina: Departamento de Investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados, México*.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid.
¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural. Siglo XXI Madrid.
- Fullan, M. (2002). *La fuerza del cambio*. Octaedro. Madrid.
Liderar en una cultura del cambio. Octaedro. Madrid.
Los nuevos significados del cambio. Octaedro. Madrid.
- Haregreaves, A (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid.
- Kotter, J. (1997). *Una fuerza para el cambio. En qué se diferencian liderazgo y dirección*: Madrid.
- Lemus, L. (1975). *Administración, Dirección y Supervisión de Escuelas*: Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.
- MINEDUC (2002-3-4-5-6). *Ministerio de Educación de Chile. www.mineduc.cl/simce; depto Jurídico. Programa de las 900 escuelas: Trayectoria de una década. Marco para la Buena Dirección*.
- OCDE, (2004). *Informe 2004. Organización para el crecimiento y desarrollo de la economía*.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*.
- Rivas H, S. (2004). *La gestión directiva en la escuela. Antología de seminarios de investigación: Gestión 2004. Secretaría de Educación Jalisco/ Word Wide Web: http://educación.jalisco.gob.mx*.
- Rodríguez, N. (2000). *Gestión escolar y calidad de la enseñanza. Revista educere, Investigación arbitrada*. Universidad Central de Venezuela.
- Rosales, M. (2000). *¿Calidad sin liderazgo? Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Número 7; mayo 2000.
- Schmelkes, S. (2002). *La Evaluación de los Centros Escolares. Programa Calidad y equidad de la educación. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN, México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- _____ (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Buenos Aires.
- Senge, P. (1994). *El aprendizaje organizacional en el siglo XXI. www.Management y negocios. com*
- Smith, (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique Argentina.

- Soler, E. (1993). *Fundamentos de la Supervisión Educativa*: Editorial La Muralla.
- Tiana, A. (2003). ¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?
- (2004). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de educación de la Organización de los Estados Iberoamericanos*; www.oei.or/oeivrt/
- Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. Washington.
- Universidad Central de Chile (2005). *Percepción de los directivos sobre su gestión y la incidencia en el rendimiento de escolares*. Santiago.
- Vásquez, A. (2005). *Gestión y calidad basada en competencias directivas*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las Reformas educativas en el caso de México. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Madrid.