... ... Buenas noches, con esta sintonía les presentamos la revista de educación, un programa de la Facultad de Educación de la UNED que llega hasta ustedes todos los jueves lectivos a través de Radio 3, de Radio Nacional de España. En esta ocasión nos vamos a centrar en materias de quinto curso. Comenzaremos con gestión y dirección de centros educativos. La profesora de esta asignatura, Teresa Bardisa, entrevista a una investigadora argentina que conoce bien los problemas de la dirección escolar. Se trata de Margarita

Poggi, directora de proyectos del Centro de Estudios Multidisciplinarios en Buenos Aires, Argentina. Su conversación nos ayudará a comprender la realidad de la dirección escolar, a conectar la teoría con la práctica. En la segunda parte del programa presentaremos dos asignaturas de quinto curso, Educación Permanente y Educación Comparada. Teresa Bardisa, profesora de gestión y dirección de centros educativos, nos presenta ahora el primer espacio de la revista.

Buenas noches. Iniciamos hoy los programas de radio de la asignatura de quinto, gestión y dirección de centros. Yo quisiera en primer lugar aconsejaros que escucharais la grabación que se hizo el año pasado, el 19 de octubre, porque unos alumnos del curso anterior dieron una especie de pautas, de normas de carácter general, de cómo abordar la asignatura. Por eso este año me pareció oportuno no iniciar las emisiones radiofónicas con este tipo de tema, puesto que ya lo tenéis, sino entrar directamente a contenidos de la asignatura. Y vamos a tener mucha suerte porque está con nosotros una alumna que acaba de venir para rendir cuentas de los trabajos de doctorado, de investigación y de cursos más convencionales, y quiero aprovechar que nos pueda contar algo de sus experiencias en su país, puesto que es Argentina. Se llama Margarita Poggi, tiene una gran tradición como investigadora, de la Municipalidad de Buenos Aires.

y es una alumna de la que hay que aprender muchas cosas. Entrando ya en tema, en contenido de la asignatura, yo quisiera que explicaras, Marga, por qué en general encontramos, tanto tú con tus cursos sobre directores e inspectores en tu país, como yo en España, carencias respecto a una formación teórica de los directores escolares. Bueno, Teresa, antes de contestarte la pregunta, realmente quiero mandar un saludo a todos los oyentes y realmente decir que para mí es un placer estar aquí intercambiando experiencias, saberes, digamos, de aquí y de allá, de aquí de Madrid y de allá de la Argentina. Tú me preguntabas por qué los directores carecen o no tienen teorías suficientemente consolidadas. Y me parece que hay un punto previo sobre el cual deberíamos reflexionar, que es el siguiente. Sin duda, los directores, y yo voy a hablar desde la Argentina, porque es aquello que domino y que conozco completamente, con mayor detalle, sin duda los directores...

como decía, tienen unos saberes que podríamos decir que tienen que ver con, son saberes de la experiencia, saberes intuitivos, han ido acumulando un saber a lo largo de los años, tanto cuando ejercieron como docentes, es decir, maestros o profesores, como en el cargo mismo de dirección. Sin embargo, es cierto lo que tú dices, que no siempre este saber intuitivo, este saber de la experiencia, tiene fundamentos en distintas posiciones teóricas, seas cuales sean. Después uno puede, digamos, ponerse a cuestionar ciertas teorías o a decir, aquella me resulta más interesante para entender mi práctica. Y me parece que hay un punto que por lo menos en la Argentina se da, digamos que nos permitiría avanzar una

contestación respecto de esto que tú dices, que es que tanto las teorías sobre la organización escolar como sobre la dirección, se han difundido solo en los últimos años.

por lo menos en mi país. Es decir, no digo que no hubiera teorías, pero estas no formaban parte ni de los planes de estudio de los docentes. Había una asignatura que se llamaba Organización y Administración Escolar en la Argentina, en la formación de los profesores, pero que básicamente era analizar toda la legislación, es decir, todo lo normativo, todo lo que los reglamentos establecen que un director o un docente pueden hacer o no pueden hacer o deben hacer o no deben hacer. Y esto en realidad es una visión, tampoco esto es una teoría de la organización escolar. Así que, aun cuando había una asignatura con un nombre que decía Organización y Administración Escolar, esto no abordaba las teorías ni sobre la organización escolar ni sobre la dirección. Yo diría que en los últimos 10, 15 años, estoy por supuesto, haciendo grandes números, empiezan a difundirse, a divulgarse.

distintas teorías, porque en realidad lo que pasaba en la Argentina era lo siguiente. O había grandes estudios o teorizaciones o investigaciones sobre lo macro, es decir, la sociología, los sistemas educativos, el nivel primario o el nivel secundario, las estructuras, o por opuesto lo que pasaba en el interior del aula, es decir, qué le pasaba a un docente con una asignatura, con un grupo de alumnos. Entre el nivel del aula y las grandes estructuras tenemos la organización escolar, y esto estuvo, por lo menos en la Argentina, ausente de la conceptualización y de la formación de los docentes. Hay que añadir otra cosa, y era que en el caso de que llegara algo de teoría de la administración o de la organización, llegaba como una copia mimética de lo que eran organizaciones de otro carácter, organizaciones burocráticas, organizaciones empresariales, pero no elegibles. El estudio, la teorización, conceptualización de lo que era la organización para o específicamente para la organización.

específica de la escuela, porque la escuela no era como organización objeto de estudio, como tú dices muy bien. Claro. No, bueno, justamente estoy en todo de acuerdo con lo que tú planteas, porque ha habido distintas teorías, pero todas que venían del campo empresarial centralmente, que perdían la especificidad de la organización o la institución escolar, como le decimos allí. Y aún hoy, digamos, sigue habiendo teorías empresariales que se trasladan o se traspasan desconociendo el objeto de estudio particular. Y esto es preocupante, porque si bien nosotros como educadores seguramente podemos abrevar o tomar teorizaciones que se hagan en otros campos, la cuestión es tampoco perder la especificidad del objeto de estudio sobre el cual estamos trabajando, pensando, analizando, teorizando y volviendo a retraducir en prácticas. Pero, Fide, además de no haber trabajado con teorías, con estudios, con investigaciones...

Yo creo que hay otro problema añadido. Los alumnos en general de quinto y los alumnos de doctorado leen el libro que vosotros también trabajáis, el libro de Bates, y lo que ocurre es que no ven cómo pasar ese campo teórico, cómo pasarlo para poder analizar lo que pasa en la propia organización. No, diríamos, seleccionan aquellos contenidos que explican qué es lo que está pasando en la organización. Este es otro fenómeno añadido, porque separan la teoría y la práctica como los modelos más tradicionales. Y esto viene a colación porque he corregido los exámenes de quinto de septiembre de este año y les pido en concreto que, iluminándose en alguna de las teorías, diseñen algo para la práctica. Dificilísimo. Les cuesta mucho. No ven qué utilidad, entre comillas, tiene una teoría. Para

explicar su propia práctica. El salto o el impedir que la brecha se produzca es bastante difícil. Bueno, es que este es uno de los puntos más problemáticos de toda la formación de los docentes.

Y de los directivos, sí. Es una cuestión que excede a los directivos. Y es que pareciera que por momentos van los discursos teóricos por un carril y las prácticas por el otro carril. Y no hay puentes que vayan conectando y alimentando uno con otro. Me parece que el primer punto sobre el cual hay que pensar es que no se trata de pasar las teorías a las prácticas, sino un camino tal vez más rudimentario que es, en principio, ver qué de esta teoría me ilumina mi práctica. Me ilumina en el sentido de que me permite comprender mejor. Porque este es un punto... Bien, si yo puedo comprender mejor mi práctica a partir del concepto que aporta tal teoría, o de cómo ha pensado tal temática tal autor, yo tal vez pueda reflexionar, en ese momento, reflexiono sobre mi práctica. Y, porque no hay recetas, ni en la docencia, ni en la...

en la dirección, ojalá lo hubiera. Yo siempre le digo a los directores o inspectores con los cuales hacemos curso en la Argentina, que si nosotros tuviéramos, digamos, las 100 recetas y conviértase usted en un buen director, sería maravilloso. Millonarias los llamarían de todas partes. En poco y en breve tiempo, pero lamentablemente, digamos, no lo disponemos. Digo, lamentablemente y por suerte no lo disponemos. Porque si lo dispusiéramos, quiere decir que las organizaciones serían muy mecánicas y que uno simplemente lo que haría es toma la receta 25 y la aplica, o la 58, etcétera, etcétera. Ya, pero fíjate, frente a eso hay también el discurso de los directores aquí, a mí me toca ir a dar los cursos que organizan los CEP aquí, y me pasa otro fenómeno curioso, que es la típica casuística que ocurre en su propia escuela, el pequeño detalle, intentando convertirlo en gran categoría. Pero lo más grave no sería eso, porque es bueno analizarlo, las pequeñas cosas, lo doméstico.

esticolo cotidiano, sino la dificultad que tienen para preguntarse el porqué de esas situaciones. De ahí la importancia que tú estás señalando de que si usted tuviera referencias teóricas que han estudiado fenómenos de burocracia, fenómenos de poder, de conflicto, que iluminan en cierta medida la práctica, ellos sacarían sus propias respuestas. O sea que ni siquiera de lo cotidiano y pequeño elevan para preguntarse cómo y por qué. Esto no es una generalización. No, por supuesto que no. Evidentemente estamos hablando de grandes números, diríamos. Y hay gente que ha reflexionado sobre esa práctica cotidiana y aunque sea, como tú dices, intuitivamente, estaría muy cerca de algunas de las tres teorías que ellos van a encontrar en el libro de Bates. Pero como veo, pues tus preocupaciones y las mías en ese sentido coinciden. A mí hay una cuestión que me preocupa, que está vinculado con esto de lo que estamos hablando ahora, es el poco tiempo para la reflexión y para pensar que un director tiene en su jornada laboral. En su horario laboral.

Fíjate Marga, yo diría también es la falta de hábito de plantearse la organización de un modo distinto a una estructura muy burocratizada, muy hiperregulada, donde el director debe evacuar, entre comillas, lo más cotidiano, lo inmediato, lo periférico, que es el otro punto que vamos a abordar a continuación. O sea, están más centrados en resolver pequeñas cuestiones que en preguntarse por qué esas cuestiones, esas preguntas, esos problemas son relevantes en una organización. O sea, te cuento una anécdota, pero que me parece que ilustra bastante lo que queremos y estamos planteando. Hace unos años, en

una provincia de la Argentina, hicimos una actividad muy intensiva con directores, duró 120 horas reloj, bueno, después de aproximadamente un año nos volvimos a encontrar con ese grupo de gente y una directora que había hecho la primera instancia nos comenta que cuando ella se preocupó mucho en el primer curso, ella se preocupó mucho en el primer curso, y la directora se preocupó mucho en el segundo curso.

respecto de cómo ella estaba usando su tiempo en la escuela, en qué, dónde ponía el acento, qué cosas estaba dejando sin ni mirar ni analizar, digamos, ni preocuparse por ellas. Y una de las cuestiones, no voy a reducir todo a esto, pero una de las cuestiones que planteaba es que cuando ella volvió a la escuela después de ese curso, puso un día por semana un cartel en la puerta de la dirección que decía, directora estudiando y pensando. Muy bien. Porque, digamos, ese era el tiempo que ella se tomaba a lo largo de su semana de trabajo para pensar, para leer un nuevo material, para leer un artículo, para pensar, programar, etcétera, etcétera. Y ella nos contaba simultáneamente lo valioso que había sido para el desempeño de su rol este espacio, pero también cómo al principio había provocado en el resto de las personas de la institución todo movimiento. Siempre trataba... Trataban de que transgrediera...

era este tiempo que ya se había dado golpeándole a la puerta, habiendo llamadas telefónicas, resistencias variadas, y también nos contaba, por suerte, cómo, digamos con esfuerzo, pero después de un tiempo, el resto de los actores se fueron acomodando a esta nueva organización de su tiempo. Es decir, que en realidad la reorganización de su tiempo, de manera indirecta, también provocó una reorganización del tiempo de los otros. Y fíjate esto, que puede parecer muy pequeñito y casi sin importancia, ella nos contaba el impacto que había tenido, porque a partir de allí empezó a pensar, bueno, qué miran en la institución escolar, por qué antes se ocupaba, y vamos entrando en el otro tema que habías anunciado, por qué antes se ocupaba solo de los baños, o de los papeles, o de la planilla que tenía que elevar a dispecciones, o de la discusión, o, bueno, un sinnúmero de cosas que se han hecho.

seguramente deben ser bastante similares aquí en España. No, no, solo en España. Hay un libro muy interesante, inglés, que trata precisamente de un estudio que se hace en una observación continua de la tarea de los directores para llegar a la conclusión de la cantidad de pequeñas tareas fragmentadas, no tienen nada que ver una con otra, son interrupciones continuas, de un padre que entra, de un alumno que tiene un problema, de un inspector que viene a verlo, y cómo las pequeñas tareas ocupan minutos, al final del día uno siente un agotamiento enorme de haber hecho muchas cosas, pero si mira al interior de lo que ha hecho, dice, pero bueno, si esto, la primera vez que se planteó, ya tenía que estar resuelto. No, se vuelven a retomar los temas, etc. Entonces entraríamos, dejando un poco la historia, si quieres después volvemos, es por qué están tan preocupados los directores de este tipo de temas, que es lo que yo, no solo yo, lo llaman otros autores, es lo periférico y no lo nuclear. Lo nuclear sería cómo llevar a cabo un buen currículum, cómo decir,

desarrollarlo, cómo motivar a los profesores, etcétera, etcétera. Y en cambio lo que están preocupados es en esta otra, o muy obsesionados por estas otras tareas, como si fuera el fin de la organización. Bueno, yo no tengo todas las respuestas, pero algunas cuestiones las podríamos pensar. En primer lugar, digamos, recordando que las organizaciones escolares tienen centralmente características burocráticas. Y me parece que acá hay un

trastocamiento de medios por fines. Es decir, aquellas cuestiones administrativas de papeleo que sin duda deben ser necesarias en una organización, pero que en algún momento, incluso en la teorización de Weber, se pensaba como un medio para lograr el fin de la organización. En nuestras organizaciones burocráticas modernas, los medios se han convertido en fines. Entonces, ya el papel, la planilla, no es un medio para otros.

cosa, sino que es el fin en sí mismo de la organización escolar. Ahora, piensa todo esto en cascada, es decir, la administración pide papeles, los inspectores piden papeles, y así los directores pueden pedirlos a los docentes, y así uno podría organizar toda una pirámide en cascada de pedidos de papeles, de arriba hacia abajo, y de reenvío de esos papeles de abajo hacia arriba. Me parece que esto que ha pasado a ser el fin en el sentido que da una explicación a por qué se ha convertido en el centro. Podríamos decir que esto, lo periférico, en lugar de estar en la periférica, está en el centro. Y otro punto que me parece importante y que está vinculado con lo que decíamos anteriormente es también la cuestión de la formación de los docentes y los directores. En realidad, a los docentes y a los directores en mi país no se los forma para hacer... ...ser otra cosa distinta.

que o dar clase como docente, como después para el acceso a los cargos de dirección se prioriza la antigüedad en la docencia, bueno, después ha habido mecanismos de concurso y de oposición, pero son estos más recientes en el tiempo. En realidad lo que hay, podríamos decir, como una especie de reproducción de modelos que uno va interiorizando cuando pasa por las instituciones educativas. Me explico. Sí, el profesor actúa como director tal como vio actuar al director anterior. Como no ha habido modificación en la conceptualización y en la profesión pues ya está el lío armado. A veces por adhesión, a veces por rechazo. Por ejemplo, te dicen, yo quiero ser como fulanito, digamos, esto lo dice el docente y el fulanito es el director de su escuela. A veces lo dice, yo en realidad no quiero ser... De loco quiero ser director. Digamos, como fulanito, si yo haría tal cosa o tal otra cosa. Pero de cualquier manera, el modelo de gestión de fulanito se ha convertido en un modelo de gestión de fulanito.

sigue siendo el punto de referencia. Es decir, no hay la posibilidad de construir otros modelos, digamos, mucho más asentados en marcos teóricos. Entonces, en mi país, hace unos años hacíamos un ejercicio bastante interesante en las actividades de capacitación con directores, que era justamente ver cómo organizaban su agenda, cómo distribuían su tiempo y dónde ponían las tareas. Y aquello que tiene que ver con los sustantivos de la institución escolar, es decir, lo pedagógico-didáctico, no aparecía. O aparecía en un grado tan ínfimo. Pero acá me parece que es importante aclarar una cuestión. Porque tampoco para un directivo lo pedagógico-didáctico es la suma de la didáctica de la matemática más la didáctica de la historia, más la didáctica de las sociales, más la didáctica de la lengua, etcétera, etcétera. Lo pedagógico-didáctico es más que eso. Que la suma de...

Entonces, aquí está la complejidad de cómo abordar lo específico cuando uno no ha sido formado, cuando uno no está capacitado en eso, entonces solo queda reproducir modelos. Ya, pero lo que acabas de decir que es muy interesante es una descripción de lo que ocurre aquí también. Los docentes son formados para en algún momento dirigir, yo no digo toda la institución, sino dirigir un departamento, un seminario, reuniones de grupo de trabajo, porque lo que se ha experimentado generalmente es el trabajo aislado de cada docente metido en su aula, con la complicidad de ambos, es decir, el director no entraba, a ver qué

es lo que estaba haciendo un docente, porque se sentía como una fiscalización más que una comprensión de lo que ocurre en cada aula para tener una idea de lo que está pasando en el centro, y viceversa, el director no permitía tampoco, desde modelos más autoritarios, ya yo creo que gran parte periclitaos, el director no era cuestionado sino que era un director que tenía que ser un director.

a través del rumor, del humor, del cotilleo, como describe muy bien el libro de Bolles. Es decir, la política del centro puesta encima de la mesa para analizar lo que ocurre no era una costumbre social, por decirlo de algún modo. Negociar ahora los campos de intervención en la organización, tanto del papel del director como de los docentes, es una reflexión no hecha. Se sigue con la costumbre anterior, el director en su despacho, abierta la puerta para cualquiera que quiera entrar y en cualquier momento, interrumpiendo un trabajo a lo mejor importante para el centro, y el impedimento como resistencia por parte de los profesores de implicarse en la propia organización. No sé si el fenómeno así descrito... Sí, sí, sí. Lo que me parece que están apareciendo son de nuevo modelos normativos. Por ejemplo, si tú eres director, tú tienes que coordinar equipos. Si tú eres director, tienes que favorecer la participación. Exacto, es ese discurso. Pero de nuevo desde un deber ser. Exacto. Sí. Sin tener clases.

Claro, ni qué es coordinar equipos, ni qué es participar, ni para qué, ni las complejidades que uno vive cotidianamente, donde sabe que justamente coordinar equipos es lo más complejo, que uno se encuentra con obstáculos, con conflictos. Entonces, de nuevo aparece como el deber ser, la norma, lo prescriptivo, y si bien podríamos, en muchos de los casos, acordar con estos grandes principios, porque quién podría decir que un director no sea un buen coordinador de grupo de gente. Seguramente esto acordaríamos, pero la cuestión es, de nuevo, tener una visión más compleja hacia la organización y el centro escolar. Que permita a un director tener más herramientas, no recetas, herramientas teóricas y prácticas para poder llevarlo a la práctica y también poder pensar sobre las dificultades.

obstáculos cuando aparecen. Claro, porque en definitiva es la preocupación por el funcionamiento del aparato formal, de la estructura. Es decir, un director nos contaría, mi centro funciona porque se reúne la comisión pedagógica, porque tienen entrevistas de tutoría, porque tienen entrevistas con los padres, pero habría que sentarse a pensar para qué son esos órganos de funcionamiento o esas competencias atribuidas, cómo se están realizando, qué tipo de dificultades y hacia dónde camina esta organización. Quizá los proyectos educativos, los proyectos curriculares que se están pidiendo formalmente, entre comillas, permita, si se hacen en serio, que la gente replantee muchas de las cosas que está haciendo, porque lo que van a hacer ya no es desde la perspectiva individual, sino con sentimiento de pertenencia a un centro, el cual hay que desarrollar mediante otro tipo de comprensión de su propio grupo. Ahora, en ese sentido, los proyectos pueden disparar una u otra cuestión, me explico. Sí, está claro. Porque en la Argentina estamos asistiendo a un proyecto de la Universidad de Madrid, que es el proyecto de la Universidad de Madrid, que está haciendo como una...

a un exceso de solicitud de proyectos. Entonces tienes aquí todo el abanico de posibilidades sobre cómo se construyen y elaboran esos proyectos. En algunas escuelas se encierra solo el director con su vicedirector, digamos unas horas o unos días, y sacan un

precioso documento que elevan a la inspección, pero que en realidad es solo la elaboración de ese director con ese vicedirector. Ni ha habido discusión, en consecuencia tampoco ha habido conflictos, pero yo dudo mucho que esos proyectos se encarnen en la institución. En ese sentido, estas modalidades tienden a burocratizar el proyecto también, porque entonces es el papel que hay que presentar en la inspección. Bueno, hasta el punto que tú puedes encontrar documentos ya de color amarillo, porque se repiten y se fotocopian, se repiten, sin ver de aquello que planificamos, primero, ¿por qué planificamos esto y no otra cosa? ¿Qué fue prioritario en aquello que se ha cumplido? ¿Qué fue prioritario en aquello que se ha cumplido?

qué problemas hemos tenido, y desde la tranquilidad de que no pasa nada si los objetivos de la institución previstos para este año se cambian a los tres meses, porque no proceden. Pero claro, ¿por qué se cambiarían? Porque la gente se ha sentado, digo entre comillas lo de sentarse, a pensar cuáles son las causas que impiden que un proyecto vaya adelante, que haya modificarlo. Se nos llena la boca diciendo que tienen que ser contextualizados, tienes que conocer al grupo, tienes que saber la cualificación de ese profesorado, sus necesidades, pero a la hora de plasmarlo es solo una especie de relleno de pequeños epígrafes que legitiman tanto la tarea del director que lo hace, como del inspector que lo supervisa, con la indiferencia a veces, o la participación solo de un pequeño grupo que está en línea con el equipo directivo. Y que el proyecto sería casi una, y entre comillas, una excusa perfecta para que los actores de la institución se implicaran en las prácticas cotidianas. Esa es la propuesta. Ahora, cuando esto no ocurre, se caen en las otras cuestiones, esto del papel amarillo. Digamos que... Digamos del...

la ritualización de un instrumento que podría ser muy valioso para dinamizar las prácticas cotidianas en el centro. Bueno, parece curioso, pero lo que nos está contando Marga Poggi es una fotografía muy clara de lo que hoy está ocurriendo también en nuestras instituciones. ¿Y sabes lo que yo creo que puede pasar en definitiva? Que aquellos centros que realmente están preocupados por su propia organización y por su micropolítica, y para adelantar algo del contenido de este curso, la micropolítica se apoya por una parte en el currículum, por otra en el profesorado y por otra en la organización. Ese triángulo es el que da sentido a lo que ocurre en la organización y por tanto es el objeto de análisis casi de esta asignatura. Bueno, pues lo que ocurre es que si realmente los equipos y los profesores se preocuparan de qué pasa ahí. Al final lo que va a ocurrir son centros escolares que han reflexionado sobre estos problemas y avanzan.

están fosilizados en las rutinas y en las normas de obligado cumplimiento, sin expectativas de cambio institucional, propiciado por ellos mismos. Porque la otra obsesión es que venga el experto, el listo de la tribu, y me cuente lo que debo hacer. Un experto le puede dar tres líneas, si fuera serio, tres líneas de reflexión, como ahora mismo tres preguntas, y que ellos mismos las contestaran. No el paracaidista que llega con el recetario, pues unas 3.000 recetas, tú has dicho poquitas, pero podríamos poner hasta 3.000, de buen funcionamiento, que no les valdría para ese centro, para ese tipo de profesores, para ese perfil de alumnado, etc. Y yo querría enlazar un último tema, si te parece, Marga, que es qué pasa con la avalancha que nos viene, igual que con las teorías que nos vienen de fuera, pues también con una especie de obsesión por la evaluación mal conceptualizada, tú seguro que estás entendiendo lo que te quiero decir, convertida en control externo. De lo que está ocurriendo en esa organización.

es importante aclarar que es importante la evaluación en educación. Pero dicho esto, lo que habría que empezar a distinguir es, frente a la expansión de muchos llamados, entre comillas, sistemas de evaluación, que en realidad son sistemas de medición, ¿qué se está entendiendo por medición y por qué se está reduciendo y simplificando? A ver, trato de ser más clara con lo que quiero plantear. Por lo menos en América Latina, pero en otros países también, como Estados Unidos y en diversos países europeos, se están expandiendo los sistemas de medición. Podríamos hacer muchísimas críticas a estos sistemas de medición, algunas de ellas que nos llaman la atención. Bueno, en primer lugar, pareciera que solo se toma, o es objeto de medición, el alumno. Bueno, digamos, esto lleva a reflexiones, porque bueno, si para evaluar o medición,

medir un sistema, porque se hablan de sistemas de medición, de los sistemas educativos, como empezar solo por, uno podría decir, apenas un eslabón en la compleja cadena de eslabones que constituyen un sistema educativo. En consecuencia, variables como, bueno, qué pasa con los profesores, qué pasa con los centros educativos, con los estilos de gestión que los directores tienen, variables sociofamiliares y culturales de las familias a las que pertenecen esos chicos. Uno, por lo menos en los países de América Latina, no escucha que estos sistemas de medición se preocupen también por estos temas, estas otras variables que, de alguna manera, uno podría decir, son simultáneamente contexto de lo que pasa en el interior del aula y lo que pasa un alumno cuando aprende o deja de aprender, y ya no son solo contextos, son contextos educativos. Y el otro punto, digamos, o la otra crítica fuerte...

se puede hacer estos sistemas, es el tipo de instrumento de medición que utilizan, son las llamadas pruebas objetivas, y a mí esto me preocupa muchísimo, porque las pruebas objetivas, digamos, a ver, lo digo con un ejemplo, uno en el mundo cotidiano, en el mundo como adulto se va a desenvolver, no encuentra siempre problemas que tengan cinco opciones, que de las cinco opciones una sea la verdadera y la otra sea la incorrecta. La segunda, luego la tercera y la peor. Los problemas en el mundo son más complejos, son ambiguos, requieren procesos cognitivos también de mucha complejidad, así que pensar que porque un alumno tiene un cierto entrenamiento para seleccionar la respuesta correcta, y de allí salen diagnósticos lapidarios hacia los sistemas educativos, por ejemplo, el 60% de los alumnos no comprende las consignas cuando lee, a mí realmente me preocupa muchísimo por las conclusiones. La segunda es que después se vería

de estas hipótesis que resultan de la aplicación de estos instrumentos, que son sumamente cuestionables en sí mismos. Bueno, habría para esto muchísimo más para plantear respecto a los sistemas de medición, pero me parece que allí son los dos puntos que por lo menos ahora me gustaría poder subrayar. Bueno, yo querría señalaros que haciendo un poco la síntesis hemos hablado de algunas cosas importantes, como es la ausencia o la carencia de elaboraciones teóricas en general de los que ocupan los cargos directivos en las instituciones. Hemos hablado si era importante o no, o necesaria, la formación en dirección escolar, y hemos quizá argumentado que era importante que todos, tanto directores como profesores, entendieran la organización desde otras perspectivas, que no son las burocráticas, las tecnocráticas, las de haga usted muchos papeles, etc. O sea, no necesitaban viginarse en quién trabaja quién.

Y la formación iría por un análisis más contextual y más reflexivo de lo que pasa en las organizaciones. Después nos hemos centrado en por qué los directores, justo quizá por esa carencia de formación en esa línea, de lo que se preocupan fundamentalmente es de lo periférico. Y por último estamos analizando qué pasa con la avalancha que amenaza, entre comillas, a las escuelas de una evaluación entendida desde la perspectiva que ha enfocado Marga y no desde un análisis más profundo de la complejidad de las instituciones escolares. En síntesis, espero que estas pistas os valgan para iniciar el curso desde una reflexión profunda y de un cambio, o no cambio en el caso de que vayáis en esta línea, que por lo menos prescribe en este caso la asignatura. Deciros también que escuchéis la grabación del 19 de octubre del año pasado para que veáis las pistas que dan los alumnos de cursos anteriores. Y por último, reclamaros. La finalidad de la sesión es la siguiente.

dicha de curso para que con tiempo suficiente yo os mande cuáles son las líneas de actuación vuestra de cara al trabajo de curso que debéis iniciar a comienzos de enero y no ahora. Este primer trimestre yo os rogaría que os dedicarais fundamentalmente a estudiar los materiales y en concreto a empezar casi la asignatura por el libro de Ball, que es tremendamente entretenido y os va a gustar mucho, y por el tercer capítulo del texto de Bates. Espero que con estas primeras orientaciones abordéis el curso sin dificultades y bueno, os solicito para que escuchéis la segunda emisión radiofónica que transcurrirá dentro de poco tiempo. Bienvenidos a la asignatura y espero que os mantengáis en contacto conmigo los martes cuando lo necesitéis. Muchas gracias Marga por tu presencia. Gracias a ustedes. Me había faltado preguntar... Me había faltado preguntarte algunas cosas más, pero espero contar contigo quizá el próximo año cuando lleves muy avanzado.

Muchas gracias. A través de su conversación nos hemos acercado a la realidad de la dirección de centros escolares, con problemas comunes a los que se enfrentan cada día los directores de los distintos centros y con vías de solución que pasan por una adecuada conexión entre la teoría y la práctica.