

Políticas gerencialistas en la gestión educativa en un contexto de cuasimercado educativo: ¿gestionar el cambio o cambiar la gestión?

Carolina Jeniffer Valenzuela Baeza ^a 

Resumen

El artículo reflexiona sobre las políticas gerencialistas y su rol como eje central en la gestión educativa. La tesis sostiene que dichas políticas han consolidado un sistema capaz de modificar e imponer cambios en el quehacer de las instituciones y los actores educativos. El escrito se enfoca desde dos argumentos: el primero ubica a las políticas gerencialistas como una nueva forma de ejercer control y regulación a través de la validación de mecanismos basados en la descentralización, estandarización, privatización y rendición de cuentas. El segundo argumento sustentado en la distorsión de las prácticas pedagógicas, subordinación y desprofesionalización del trabajo docente, como consecuencia del discurso de la calidad y la efectividad. La reflexión pretende contribuir al debate teórico sobre las políticas gerencialistas y su rol en el fortalecimiento de una visión instrumental de la Educación basada en los resultados académicos como sinónimos de calidad y sus implicancias en el quehacer docente.

Palabras clave: Política Educacional. Gerencialismo. Calidad de la Educación. Docentes. Desprofesionalización.

1 Introducción

En las últimas décadas tanto a nivel internacional como nacional, ha aumentado considerablemente el interés en políticas educativas enfocadas en alcanzar una Educación de calidad, equitativa e inclusiva que permita responder a las grandes necesidades, demandas y exigencias del entorno derivadas de los procesos de globalización. El estado chileno, “en el marco de la ideología neoliberal

^a Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. / Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile.

Recibido en: 25 dez 2023

Aceptado en: 04 mar 2024

y conceptos de mercado presentes en las políticas e instituciones educativas desde los años ochenta” (Ávalos, 2014) por supuesto no ha sido la excepción y ha consolidado un modelo de rendición de cuentas o responsabilización por desempeño basado en una serie de medidas claves para regular y mejorar la calidad del sistema educacional, entre las que se encuentran la centralización del currículum, definición de estándares de desempeño, sistema de evaluación nacional de aprendizaje (Falabella; De la Vega, 2016), la actualización de objetivos y contenidos, aportes en la infraestructura, fortalecimiento de la gestión educativa, políticas de aseguramiento de la calidad y formación del profesorado (Castañeda; Castañeda, 2022), trasladando elementos propios del sector empresarial al ámbito educativo, instalando políticas de privatización y descentralización de la gestión escolar y por consiguiente, un modelo educativo basado en la rendición de cuentas en pro de la calidad.

Estas políticas educativas, sustentadas en una ideología neoliberal, han monopolizado los discursos y dinámicas de las reformas educativas, validando mecanismos centrados en la eficiencia, competencia, evaluación y estandarización (Slachevsky, 2015) como garantes de calidad educativa, transformando incluso la finalidad de la Educación, puesto que los esfuerzos están centrados en lograr metas visibles por prestigio, reconocimiento social y poder así atraer un mayor número de estudiantes, en desmedro de atender a las necesidades locales (Falabella; De la Vega, 2016), contribuyendo así, a la mercantilización de la Educación chilena. Es importante señalar que las políticas educativas en Chile, insertas en una matriz neoliberal, favorecen abiertamente la privatización de la Educación, consolidando un modelo de gestión educativa capaz de modificar e imponer cambios en el quehacer de las instituciones y los actores educativos, validando mecanismos en pro de la competencia, estandarización, aislamiento, agobio y distorsión de las prácticas pedagógicas, reconfigurando la identidad del docente, desplazándolo y situándolo como un actor pasivo, encasillado dentro de un rol técnico; lo que limita su autonomía profesional y personal. Este sistema no sólo mide el nivel de los aprendizajes de los estudiantes, sino también la eficiencia pedagógica y la calidad de los colegios (Slachevsky, 2015), generando un sistema que no considera a los docentes en la toma de decisiones, pero sí son requeridos y considerados como una figura medular a la hora de promover una Educación de calidad, reducida, por cierto, a indicadores numéricos.

Los principios del mercado y la competencia explícita en el plano educacional han transformado los modos en que el estado regula el sistema educativo, transitando desde un modelo de mercado centralizado a uno más bien de cuasimercado educativo (Falabella; De la Vega, 2016). En este escenario, es posible encontrar una mixtura de políticas de centralización y descentralización, siendo esta

última un instrumento para mejorar la eficiencia de la gestión gubernamental (Slachevsky, 2015; Tedesco, 2007), en donde el estado no ha perdido su poder, sino que ha cambiado el modo de ejercerlo, al delegar la gestión escolar a servicios públicos y privados, validando políticas de rendición de cuentas y una serie de mecanismos de control como solución a los problemas de calidad y equidad educativa. Sin embargo, dichas políticas han “transformando la vida escolar y la profesión docente de manera compleja y profunda. Contrariamente a los supuestos políticos, estos arreglos no han dado lugar a organizaciones más empoderadas, creativas y democráticas” (Falabella, 2014, p. 15), sino todo lo contrario, han consolidado un sistema capaz de modificar e imponer cambios en el quehacer de las instituciones educativas y sus actores, bajos argumentos como la calidad y equidad, naturalizando y defendiendo prácticas basadas en el control, regulación, privatización, pérdida de autonomía y desprofesionalización docente.

2 Políticas gerencialistas y gestión en el ámbito educativo

El gerencialismo puede definirse como un conjunto elementos propios del sector empresarial que son adaptados a diferentes ámbitos, siendo el educativo uno de ellos. Según Peroni y Lima (2020) en el plano educativo, puede entenderse como “parte de la discusión de la privatización en la Educación, y la privatización como parte de la redefinición del rol del Estado” (p. 3). Resulta importante señalar que el gerencialismo se encuentra enraizado en el industrialismo, el cual se caracteriza por relevar una serie de procesos, propios de la industria como la jerarquía, control, planificación y estandarización, a fin de transformar materias primas en bienes y productos elaborados a gran escala. De esta forma, el industrialismo otorga relevancia, en el plano educativo, a las necesidades de la economía del momento (Rubio, 2006), en desmedro de una Educación más bien crítica y pensante, orillando al sistema educativo y por ende al profesorado, a responder a demandas, requerimientos y estándares importados desde lejanas latitudes como garantes de la calidad, pero totalmente apartados de los contextos culturales locales, dado que el foco está puesto en todo lo medible y mejorable al menor costo posible, vale decir, los niveles de logro, desempeños y puntajes de los estudiantes obtenidos en evaluaciones estandarizadas.

Bajo la lógica de un paradigma gerencialista, la Educación busca garantizar la calidad, la eficiencia y la competitividad, por medio de mecanismos de control que se validan como tal, y en donde las instituciones educativas y sus actores, deben sumarse para poder lograr las metas trazadas. De esta forma, para poder estimular procesos de mejora continua, el estado crea dispositivos

que promueven una gestión escolar instrumental, en donde la metas, objetivos, resultados académicos y la eficiencia, constituyen el foco central de una supuesta Educación de calidad.

En Chile, según Oyarzún y Cornejo (2020), las políticas educativas gerenciales han presentado una paradoja, puesto que por un lado validan un sistema escolar altamente privatizado, propio de las políticas de mercado, pero al mismo tiempo tienen como propósito desmercantilizar la Educación; de esta forma, las políticas chilenas sobre gestión escolar y docencia reproducen los principios del gerencialismo, creando un ambiente institucional donde predominan mecanismos de control, para asegurar la enseñanza, minimizando la autonomía y capacidades profesionales de los agentes educativos (Oyarzún; Soto; Moreno, 2019), pues constantemente se ven enfrentados a los efectos del gerencialismo, a la eficiencia como máxima de la Educación y a situar al profesor como principal responsable y eje articulador del éxito educativo, quien debe rendir cuentas sobre la base de resultados obtenidos en pruebas externas. Sumado a esta paradoja, es posible señalar que las políticas educativas gerenciales promueven un discurso ambivalente, por cuanto se espera una Educación democratizadora, pero al mismo tiempo gerencialista.

Dentro de los enfoques de rendición de cuentas o responsabilización por desempeño Falabella y De la Vega (2016) consideran tres enfoques distintos, siendo el primero el de responsabilización estatal, en el cual el estado asume un rol central puesto que es el responsable de la oferta educativa y el cuerpo docente goza de confianza, profesionalismo y experticia, si bien existen evaluaciones estandarizadas externas, los resultados no son de carácter público. Un segundo enfoque denominado responsabilización por desempeño escolar en donde las instituciones educativas cuentan con un mayor grado de autonomía en su gestión financiera y administrativa, pero de igual forma, deben rendir cuentas al estado por su desempeño en las evaluaciones estandarizadas cuyos resultados se publican y permiten clasificar a las escuelas, lo que conlleva consecuencias como sanciones/incentivos tanto a nivel individual como institucional. El estado si bien no regula de manera directa, fija metas y promueve la competencia abiertamente, en donde las familias asumen un rol no menor, puesto que actúan como reguladores de la calidad al escoger en qué colegio desean matricular a sus hijos, tomando como base la información pública que existe sobre los resultados en las evaluaciones externas. En el último modelo, el de responsabilización profesional, existe una fuerte presencia y fortalecimiento de los equipos escolares, quienes se responsabilizan por brindar experiencias de aprendizaje, de la mano con el desarrollo de capacidades profesionales y confianza en los docentes y su estatus como profesionales de la Educación. La rendición de cuentas se presenta tanto hacia la comunidad educativa,

quien asume un rol activo dentro del proceso educativo, como el estado, el cual más que vigilar a las escuelas, busca acompañar la gestión.

En síntesis, la intención del gerencialismo es transponer a los organismos públicos los criterios de funcionamiento de las empresas privadas, por lo que las políticas educativas de la mano del gerencialismo han introducido una matriz competitiva, transformando así la finalidad de la Educación, puesto que el foco se centra en lograr metas visibles en detrimento de las necesidades locales (Falabella y De la Vega, 2016), buscando ser eficientes, pero con el menor costo posible. De esta forma, en Chile se consolida un enfoque sectorial/administrativo/gerencial en la Educación, en donde se diseñan políticas que no consideran la participación de los diversos actores educativos, ni tampoco otras disciplinas fuera del ámbito educacional (Tedesco, 2007), situando a los actores educativos, en particular los docentes, como los responsables de los bajos resultados académicos y por ende de la mala calidad de la Educación, encubriendo e invisibilizando los problemas estructurales de la sociedad (Soto *et al.*, 2016) que van más allá del aula, puesto que abarcan ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales.

3 Operacionalización de las políticas gerencialistas

Las políticas gerencialistas han incrementado en los últimos años, la necesidad de contar con mecanismos y dispositivos para el mejoramiento de la calidad de la gestión institucional y de los aprendizajes (González; Espinoza, 2008), siendo las políticas de aseguramiento de la calidad el discurso bajo el cual se insertan abiertamente los dispositivos de control que favorecen la competencia, estandarización, aislamiento, además de repercutir en el quehacer diario de la comunidad educativa, en especial del profesorado, lo que genera tensión, malestar, agobio y distorsión de las prácticas pedagógicas en pro de la calidad. De esta forma, el discurso de la efectividad escolar como sinónimo de la calidad, justifica una nueva forma de control y competencia interna, responsabilizando a los actores educativos por los bajos resultados (Herrera-Jeldres; Reyes-Jedlicki; Ruiz-Schneider, 2018).

A nivel nacional, la Ley General de Educación (2009) en adelante (LGE) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) creado a partir de la Ley N° 20.529 promulgada el 2011 (Chile, 2009), “generaron un nuevo marco institucional, distribuyendo las funciones originalmente concentradas en el Ministerio de Educación, hacia nuevas instituciones” (Álvarez *et al.*, 2021) donde cada una asume un rol específico. El Consejo Nacional de Educación se encarga de aprobar los cambios curriculares propuestos por el Ministerio de Educación, el cual mantiene su rol de administrador del sistema, mientras que la

Superintendencia de Educación Escolar se encarga de fiscalizar que se cumpla la normativa legal y la Agencia de Calidad de la Educación, tiene la función de evaluar la calidad de las escuelas en términos de los resultados obtenidos por el estudiantado en la evaluación estandarizada Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación); de esta forma, el Simce, constituye un instrumento que garantiza el control de la calidad, al punto de ser una expresión de la calidad y por ende el tener puntajes destacados, aun cuando dicha evaluación queda reducida mayoritariamente en los aspectos cognitivos de los estudiantes y de ciertas disciplinas, consideradas importantes, dejando fuera aquellas relacionadas con la música y las artes, por ejemplo.

Las políticas de aseguramiento de calidad implementadas en Chile han promovido una racionalidad técnica prevaleciendo una gestión de la demostración, por sobre una gestión centrada en los procesos internos (Falabella; Opazo, 2014). En palabras simples, el sistema educativo ha volcado sus esfuerzos en preparar y cumplir con las exigencias externas, siendo una de las más importantes el obtener buenos resultados en el Simce, para demostrar que son instituciones de calidad y de esa forma, no quedar expuestos a las consecuencias y/o sanciones producto de los bajos resultados; recordemos que el SAC también incluye un sistema de ranking para categorizar a las escuelas en función de los resultados, encontrándose cuatro niveles : insuficiente, medio bajo, medio y alto; por lo que si una escuela permanece en el nivel insuficiente durante cuatro años consecutivos, esta podría ser cerrada (López *et al.*, 2021). En síntesis, esta nueva arquitectura institucional instala progresivamente un modelo de responsabilización por desempeño y, por ende, un ambiente de política punitiva debido a las altas consecuencias que tienen para las instituciones y actores no cumplir con la normativa, tanto a nivel real como simbólico.

4 El culto a la eficiencia como garante de la calidad: estandarización, medición y competencia

El modelo de mercado dentro del cual se insertan las políticas educativas chilenas “configura la escuela escénica, en el que los gerentes y los maestros tienen que competir continuamente, comercializar y desempeñarse ‘exitosamente’ dentro de un esquema prevaleciente dirigido por la competencia” (Falabella, 2014. p. 3) y muchas veces descontextualizado de la realidad educativa, generando distorsión en el quehacer de los actores educativos, y en especial las prácticas de los docentes. Según Angulo (2020), esta distorsión se daría en distintos niveles, por ejemplo, cuando se prepara el currículum y las clases se convierten en una preparación o simulación para responder correctamente a las evaluaciones estandarizadas, eliminando unidades o temáticas simplemente porque no son contempladas por

evaluaciones como el Simce, creyendo y afirmando así, que los resultados en las pruebas estandarizadas vendrían a representar la calidad de la Educación y las instituciones educativas. Fuller y Stevenson (2018) también se refieren a las evaluaciones estandarizadas señalando que éstas “han actuado a la vanguardia de la reforma educativa global, donde la comparación, clasificación y competencia proporcionó la base sobre la cual se han construido otros elementos de la reforma” (p. 2), contribuyendo así, a una mayor privatización y mercantilización de los sistemas educativos.

En síntesis, la efectividad escolar se ha consolidado como el eje articulador de las políticas para lograr Educación de calidad en el país, reduciendo la diversidad y complejidad social de la Educación, al plano de lo medible (Herrera-Jeldres, Reyes-Hedkucju; Ruiz-Schneider, 2018), sobre lo cual se toman grandes decisiones basadas en indicadores numéricos, invisibilizando la mirada de los actores claves, lo que a su vez evidencia una falta de recontextualización de dichas políticas educativas, es decir, el poder de interpretarla o aterrizarla en cada uno de los territorios; pues se tiende a la homogenización/estandarización (Verger; Bonal; Zancajo, 2016), cuando la Educación y la calidad deberían estar vinculadas con la finalidad y el contexto (Harvey; Williams, 2010) de los actores claves y relevantes del proceso educativo.

5 Implicancias del culto a la eficiencia

Las actuales políticas basadas en la estandarización y medición externa, conllevan a juzgar la realidad escolar y sus diversos actores, y no a problematizarla, es decir, se busca más bien culpar a los responsables de los bajos resultados y tomar medidas para incrementar los puntajes, contratar alguna asesoría técnica, para que los capaciten y les digan cómo actuar y enseñar, pero no se generan las instancias para que emerjan soluciones desde la propia institución y sus actores, quienes son los que realmente conocen a los estudiantes y comparten con ellos día a día; de esta forma, el sistema educativo, bajo el imperante discurso de la eficiencia, queda afectado directa e indirectamente por la lógica de acción de otra escuela/universidad, el comportamiento de las familias y estudiantes, así como de las reglas de juego establecidas por las autoridades. Dentro las consecuencias del culto a la eficiencia se encuentran:

5.1 Tensiones en el sistema educativo y el ejercicio docente

Las evaluaciones estandarizadas y la consiguiente publicación de sus resultados constituyen el instrumento más habitual a la hora de mostrar y/o evidenciar la eficacia escolar, entendida como sinónimo de altos puntajes y transparencia

de las instituciones educativas al informar a las familias acerca de la gestión y procesos internos del establecimiento, fomentando así, la competencia explícita entre las escuelas, donde las familias forman parte activa (Bellei, 2005). Como ya se ha mencionado, el ubicar las pruebas estandarizadas en el centro del sistema educativo, desencadena una serie de consecuencias y responsabilización de los actores educativos, en desmedro de la formación integral que se declara en el currículum nacional, pues los esfuerzos están en contestar acertadamente las preguntas de ciertas disciplinas, reduciendo la calidad a una medición de contenidos curriculares, transformándose en el dispositivo que moviliza a la escuela, lo que genera una distorsión al creer que los resultados -rendimiento escolar- representan la calidad de la Educación (Angulo, 2020). A raíz de lo anterior, los docentes asumen un rol central a la hora de hablar de calidad educativa, puesto que se les ha responsabilizado históricamente por los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones, lo que a su vez ha conllevado que desde la formación inicial docente los estudiantes de pedagogía, futuros profesores, sean evaluados en el penúltimo año de su carrera tanto en el ámbito pedagógico como disciplinar.

5.2 Tensiones en la formación inicial docente: mecanismos de aseguramiento de la calidad

A la hora de referirse a la calidad, el interés de las políticas educativas ha estado orientado al fortalecimiento de la profesión docente y en particular, en la capacidad del profesorado y su formación, lo cual ha sido considerado un eje medular para incrementar la calidad de la Educación. Es así, como en los últimos años se han tomado una serie de medidas para promover la calidad en la formación inicial docente (FID), entre ellas, la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente creada a partir de la Ley 20.903 promulgada el 2016 (Chile, 2016), que busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, estableciendo requisitos como la acreditación obligatoria de la universidad y sus carreras de pedagogía, así como la obligatoriedad de rendir una Evaluación Nacional Diagnóstica (END) basada en estándares pedagógicos y disciplinarios creados por el Ministerio de Educación (Mineduc), los cuales “son los instrumentos que la política pública dispone para mejorar la calidad de la docencia, pues definen claramente el horizonte que como país fijamos para la formación y el ejercicio profesional orientado a la generación de mejores aprendizajes” (Chile, 2021, p. 3).

En este punto, es importante hacer un alcance, no menor, sobre los estándares elaborados por el Mineduc para las carreras de pedagogía, puesto que en

nuestro país ya han existido estándares para la FID, como los Estándares de Desempeño Docente (Chile, 2001), Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Básica (Chile, 2011) y Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Media (Chile, 2012), pero ¿qué diferencias presentan entonces los estándares más recientes? la diferencia radica en el carácter, pues estos últimos estándares dejan de ser orientadores para transitar al plano de la obligatoriedad a partir del año 2024, por lo que genera incertidumbres acerca de las implicancias y consecuencias que esto podría acarrear, por ejemplo, si se asumen bajo la misma lógica del Simce, las instituciones formadoras caerían en una especie de adiestramiento preparando a los futuros docentes previos a la rendición de la END, incurriendo así en la estandarización de la Educación Superior.

Con respecto a las implicancias que tienen los estándares en la formación del profesorado, podemos encontrar dos caras de la moneda, por un lado, están quienes los consideran como garantes de calidad y equidad, pues constituyen un mínimo común, además de otorgar las mismas oportunidades de aprender independiente de la casa de estudio (Ferrer, 2006), por lo que apelando a la equidad se impone este dispositivo. Otros autores, sin embargo, como Casassus (2000) aluden a esta homogeneidad y la critican pues atenta contra los sellos institucionales y la diversidad del estudiantado, al tratarse más bien de patrones, modelos o métodos, para uniformizar y simplificar algo que es diverso y complejo, más que asegurar la calidad de la formación. En esta misma línea, Darling-Hammond, (2001) señala que no es posible tener cambios en materia educativa si se utilizan los estándares solo como mecanismos de control; los estándares deben formar parte de un conjunto articulado de mecanismos que en su totalidad, contribuyan a la calidad y excelencia, por lo que los estándares por sí solos no pueden asegurar calidad, el aporte más bien estaría dado al establecer un mínimo o piso común necesario que todo docente en formación maneje, pero jamás deberían ser considerados como la meta absoluta a alcanzar.

Por su parte Zuzovsky y Libman (2006) sostienen que los estándares no han repercutido en la mejora educativa cuando se han impuesto externamente como dispositivos de control, a diferencia de cuando son definidos por los profesores o por las mismas instituciones formadoras, son bien recibidos por los actores y pueden promover procesos de mejoramiento.

6 Distorsión de las prácticas pedagógicas

Contar con políticas de aseguramiento de la calidad basadas en la eficiencia, medición y estandarización, impacta el quehacer de todos los actores educativos

al tener que constantemente rendir ante presiones externas independiente del contexto y población estudiantil a la que atiendan, desencadenando efectos o consecuencias como la desprofesionalización docente, prácticas docentes empobrecidas y orientadas a métodos para rendir bien en los exámenes, reducción curricular, segregación y exclusión socio-educativa (Falabella, 2014), invalidando el saber pedagógico y experiencial que porta el profesorado, desplazándolo a un rol más bien técnico y de hacedor de lo que otros determinan como relevante.

Esta lógica instrumental pro calidad conlleva a una distorsión de las prácticas pedagógicas al focalizar los esfuerzos en una especie de preparación, tipo adiestramiento, para destacar en las evaluaciones estandarizadas, donde prácticamente el currículum se ve reducido y su implementación se centra “solo en las áreas evaluadas por la prueba y en habilidades y contenidos evaluables por medio de pruebas de lápiz y papel” (Manzi *et al.*, 2014), dejando al margen aquellos elementos sustanciales como el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, pues no son considerados por la evaluación escrita; primando de esta forma, un currículum más bien academicista y fragmentado, ajeno a la diversidad y contextos de los estudiantes.

En síntesis, la calidad basada en la competencia, estandarización y la medición no son suficientes y no atienden a la diversidad del alumnado, puesto que no aseguran una formación de calidad, sino que perpetúan un currículum academicista, fragmentado, reducido y homogeneizante (Fuller; Stevenson, 2018). Además de esto, se genera presión, desprofesionalización y agobio, al situar a los docentes como responsables de los resultados y por ende de la calidad educativa, acrecentando la desconfianza en los docentes (Cheng, 2009), lo que los orilla a trabajar de manera aislada, reproductiva y competitiva.

7 Distancia entre discurso y acción pedagógica

A la hora de referirse al profesorado, se genera una especie de doble discurso, por un lado, la política educativa mediante el discurso oficial, promueve al docente como un profesional crítico y reflexivo, autónomo, con capacidad de gestionar el currículum en beneficio de todo el estudiantado, pero por otro lado, desde la práctica, “se implementan estrategias sutiles que guían, de forma más o menos conscientes, la praxis docente” (Molina Pérez, 2017, p. 836), limitando e incitado a implementar lo que otros dicen, porque así demuestra su vocación y compromiso, interpelando al profesorado desde el discurso de las emociones (Soto *et al.*, 2016).

De esta forma se origina un divorcio entre el discurso y la acción docente, puesto que por un lado se profesionaliza y al mismo tiempo se les desprofesionaliza con “políticas que apuntan en sentido contrario, y que paradójicamente son justificadas como medios para alcanzar la profesionalización de los docentes y el mejoramiento integral de los aprendizajes de los estudiantes” (Rufinelli, 2016, p. 263). De igual forma, el discurso se torna contradictorio cuando se insta a la creación de comunidades de aprendizajes y trabajo colaborativo, pero en la práctica, se sigue potenciando la competencia individual y las malas prácticas con tal de obtener resultados académicos destacados, por lo que cabría preguntarse ¿cómo es posible promover una Educación integral centrada en la diversidad de estudiantes y en sus procesos individuales de aprendizaje, en un contexto de políticas y normativas altamente punitivas?

8 Conclusión

El sistema educativo, impregnado de una lógica gerencial propia del mundo empresarial, comprende la calidad como una meta a alcanzar mediante dispositivos como la medición, estandarización y verificación de objetivos propuestos, derivados de la racionalidad instrumental y calculadora propia del neoliberalismo, en donde los diversos actores educativos forman parte activa como implementadores de lo que otros deciden y diseñan, pero al mismo tiempo, como actores pasivos en la gestión del quehacer diario, que tienden más bien a sufrir las consecuencias de los dispositivos. Este sistema, promueve que los actores educativos no asuman un rol protagónico en la toma de decisiones y diseño de políticas, sino que constituyen un medio para lograr las metas de manera eficiente, es decir, obtener grandes resultados con el menor costo de inversión, tecnificando y amenazando el profesionalismo docente, al limitar los espacios para la innovación, colaboración y creación, puesto que no son considerados en las evaluaciones estandarizadas, y por ende, se considera una pérdida de tiempo, de ahí radica la importancia de buscar un equilibrio entre lo que se exige a los diversos actores, pero también atendiendo a las demandas y apoyos que éstos requieren, garantizando una coherencia entre la política educativa y la realidad escolar, entre el discurso y la acción.

Es fundamental no solo realizar cambios en la gestión educativa, sino cambiar la forma de hacer la gestión, para lo cual, es necesario desburocratizar la gestión escolar desde la FID, así como las condiciones laborales del profesorado, recontextualizando el modo de hacer gestión en las escuelas, de manera tal que los actores educativos tengan la capacidad y la libertad de contextualizar las políticas según su entorno, puesto que no basta con diseñar variadas políticas,

es necesario pensar en los contextos de implementación para evitar así la homogenización y estandarización.

El desafío por tanto o el llamado más bien es a repensar la política y sus transformaciones, superar el enfoque sectorial/gerencial para transitar a un enfoque combinado que considere dimensiones invisibilizadas en sintonía con la realidad social, económica, política, cultural, como también decisiones que releven los diversos actores y sus roles a la hora de interpretar y contextualizar las políticas educativas, alineando de esta forma lo educativo con lo social. El desafío también está en (re)profesionalizar la FID y devolver el estatus al profesorado como profesionales capaces de gestionar, liderar y tomar decisiones de acuerdo con sus conocimientos pedagógicos, disciplinarios y experienciales, adoptando una mirada atenta y crítica de la política y de los lineamientos a modo de orientaciones, pero bajo ningún punto como verdades absolutas; es necesario potenciar la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo para recontextualizar la política educativa y adaptar así, las prácticas pedagógicas según las características del territorio y los estudiantes.

Para llevar a cabo lo anterior, es necesario contar además de la participación de los diferentes actores educativos, con una política integral de aseguramiento de la calidad, en donde la evaluación sea una instancia naturalizada y diversa, lejos de sanciones y consecuencias, sean estas reales o simbólicas, la evaluación debería apuntar hacia el monitoreo de los aprendizajes, a proporcionar información que sustente a la toma de decisiones responsables, como base para llevar a cabo proyectos, alejados del control, la culpabilización y las malas prácticas que se originan como producto del discurso de la calidad; más bien se busca que las evaluaciones, ya sean Simce o END, funcionen como un recurso inicial que permita promover la capacidad de analizar, discriminar, reflexionar y por qué no mejorar, pero sobre la base de lo que cada comunidad educativa entiende y considera que requiere. Adicional a esto, es necesario contar con mecanismos para una gestión que tienda a la colaboración, responsabilidad social y un desarrollo territorial equitativo.

Las instituciones de Educación Superior por su parte deben considerar los resultados para reflexionar al interior de las carreras de pedagogía sobre la formación otorgada y buscar alternativas para enriquecer lo que los estándares presentan, ver las posibilidades que se tienen como institución de innovar y vincularse con el medio, de manera tal de proporcionar a los futuros docentes, experiencias profesionales y no solo un cúmulo de contenidos descontextualizados, más bien, la universidad tiene el gran desafío de convertirse

en un espacio privilegiado desde el cual se propongan y generen cambios sociales, y se proporcione una formación efectiva en cuanto al desarrollo del pensamiento. Por esta razón, surge la necesidad de potenciar clases que transiten de un pensamiento más lineal a uno más complejo, libres de estándares fijos y reduccionistas, profundizando en la capacidad reflexiva, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la transdisciplinariedad, y con mayor razón en la formación inicial docente, puesto que son precisamente esos estudiantes, futuros docentes, los que el día de mañana deberán promover en el aula procesos que impliquen el desarrollo de todas las dimensiones del pensamiento en donde cada actor forme parte activa y no sólo quede relegado a hacer lo que otros diseñan y deciden.

En síntesis, las políticas gerencialistas, como eje central en la gestión educativa, han consolidado un sistema capaz de modificar e imponer cambios en el quehacer de las instituciones y los actores educativos, quienes se ven enfrentados a mecanismos de estandarización, privatización y rendición de cuentas con altas consecuencias individuales e institucionales. Lo anterior ha generado tensión, desajustes, distorsión, desprofesionalización y subordinación del trabajo docente, además de validar nuevos dispositivos y formas de ejercer control y regulación, como la única vía para alcanzar la calidad educativa. Este sistema responsabiliza al profesorado por los bajos resultados, invisibilizando la violencia estructural de fondo.

Managerialist policies in educational management in the context of an educational quasi-market: manage change or change management?

Abstract

This article reflects on managerialist policies and their role as a central axis in educational management. This thesis maintains that these policies have consolidated a system capable of modifying and imposing changes in the work of educational institutions and actors. The writing focuses on two arguments. The first places managerialist policies as a new way of exercising control and regulation through the validation of mechanisms based on decentralization, standardization, privatization, and accountability. The second argument is based on the distortion of pedagogical practices, subordination, and deprofessionalization of teaching work as a consequence of the discourse of quality and effectiveness. This reflection aims to contribute to the theoretical debate on managerialist policies and their role in strengthening an instrumental vision of Education based on academic results as synonyms of quality and its implications for teaching.

Keywords: Educational Policy. Managerialism. Quality of Education. Teachers. Deprofessionalization.

Políticas gerencialistas na gestão educacional em um contexto de quase-mercado educacional: gerenciar a mudança ou gestão da mudança?

Resumo

O artigo reflete sobre as políticas administrativas e seu papel como eixo central da gestão educacional. A tese sustenta que essas políticas consolidam um sistema capaz de modificar e impor mudanças no trabalho das instituições e atores educacionais. A escrita se concentra em dois argumentos: o primeiro coloca as políticas administrativas como uma nova forma de exercer controle e regulação por meio da validação de mecanismos baseados na descentralização, padronização, privatização e rendição de contas. O segundo argumento fundamenta-se na distorção das práticas pedagógicas, subordinação e desprofissionalização do trabalho docente, como consequência do discurso da qualidade e eficácia. A reflexão visa contribuir para o debate teórico sobre as políticas administrativas e seu papel no fortalecimento de uma visão instrumental da Educação baseada em resultados acadêmicos como sinônimos de qualidade e suas implicações para o Ensino.

Palavras-chave: Política Educacional. Administração. Qualidade da Educação. Professores. Desprofissionalização.

Referencias

ÁLVAREZ, J. P., et al. *Estandarización, rendición de cuentas y el gobierno de la educación*. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, 2021 Disponible en: <http://www.eduinclusiva.cl/plataformaconstituyente/documentos.html>. Acceso en: 5 ago. 2022.

ANGULO, F. *Sobre/contra el SIMCE: Propuestas para políticas inclusivas*. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, 2020. Disponible en: http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/05/Policy-Brief_Contra-Simce_Angulo_14-0520-1.pdf. Acceso en: 28 jul. 2022.

ÁVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 40, n. esp., p. 11-28, 2014. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

BELLEI, C. The private-public school controversy: the case of Chile. In: RAJASHRI, C.; PETERSON, P. E. (eds.). *School choice international: exploiting public-private partnerships*. Cambridge: MIT Press, 2005. p. 165-192.

CASASSUS, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Revista Educare*, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 85-109, 2000. <https://doi.org/10.17648/educare.v5i9.4082>

CASTAÑEDA, P.; CASTAÑEDA, M. Significados de calidad de la educación pública chilena de promociones estudiantiles interreformas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 21, n. 45, p. 23-148, abr. 2022. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.007>

CHENG, M. 'Academics' professionalism and quality mechanisms: challenges and tensions. *Quality in Higher Education*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 193-205, nov. 2009. <https://doi.org/10.1080/13538320903343008>

CHILE. Ministerio de Educación. Estándares de la formación docente. 2001. Disponible en: https://www.academia.edu/28651699/Estandares_formacion_docentes. Acceso en: 8 jun. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Estándares de la profesión docente., 2021. Disponible en <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>. Acceso en: 15 ago. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Estándares orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Básica. 2011. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf. Acceso en: 18 jun. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Educación Media, 2012. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf. Acceso en: 18 de junio de 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. *Ley 20.370, 17 de agosto de 2009*. Establece la Ley General de Educación. Disponible en: <http://bcn.cl/2fe30>. Acceso en: 12 mayo 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. *Ley 20.529, 11 de agosto, 2011* [Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Disponible en: <http://bcn.cl/326oy>. Acceso en: 5 ago. 2022].

CHILE. Ministerio de Educación. *Ley 20.903, 4 de marzo*. Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en: <http://bcn.cl/2mo48>. Acceso en: 26 abr. 2022]

DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel, 2001. <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/116978264-Derecho-a aprender.pdf>

FALABELLA, A. The performing school: the effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 22, p. 1-26, July 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.201>

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. F. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

FALABELLA, A.; OPAZO, C. Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa: informe ejecutivo. CIDE Universidad Alberto Hurtado, 2014. Disponible en: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9374>. Acceso en: 6 set. 2022.

FERRER, G. *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina*. Chile: Preal, 2006.

FULLER, K.; STEVENSON, H. Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, [s. l.], v. 71, n. 1, p. 1-4, Dic. 2018. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

GONZÁLEZ, L.; ESPINOZA, O. Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, [s. l.], n. 28, p. 248-276, 2008. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>

HARVEY, L.; WILLIAMS, J. Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 3-36, Apr. 2010. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>

HERRERA-JELDRES, J. F.; REYES-JEDLICKI, L.; RUIZ-SCHNEIDER, C. M. Escuelas gobernadas por resultados: efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, v. 17, n. 2, p. 163-174, Jul. 2018. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242018000200163

LÓPEZ, V., *et al.* A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration and Leadership*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 164-187, 2021. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>

MANZI, J., *et al.* Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, 2014 [Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Informe-Final-F711269-Manzi.pdf>. Acceso en: 19 jul. 2022.

MOLINA PÉREZ, J. Desprofesionalización docente en las políticas educativas neoliberales: el reto de la resistencia como alternativa ética. In: CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI, 2., 2017 [*Anais*[...]]. p. 835-844. Disponible en: <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/75-desprofesionalizacion-docente.pdf>. Acceso en: 6 sep. 2022].

OYARZÚN, C.; SOTO, R.; MORENO, K. Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644434888>

OYARZÚN, C.; CORNEJO, R. Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e219509, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>

PERONI, V.; LIMA, P. Políticas conservadoras y gerencialismo.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, 2020.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>

RUBIO, J. Desarrollo económico y educación. Indicios históricos en las primeras “revoluciones industriales”. *Educación XXI*, Madrid, v. 9, p. 35-55, 2006.

RUFINELLI, A. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 42, n. 4, p. 261-279, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

SLACHEVSKY, N. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1473-1486, dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

SOTO, R., *et al.* Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, Barcelona, v. 16, n. 3, p. 3-19, nov. 2016. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>

TEDESCO, J. Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 40, n. 1, p. 87-102, 2007.

VERGER, A.; BONAL X.; ZANCAJO, A. Recontextualización de políticas (cuasi)mercados educativos: un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 24, n. 27, p. 1-26, 2016. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

ZUZOVSKY, R.; LIBMAN, Z. Standards of teaching and teaching tests: Is this the right way to go? *Studies in Educational Evaluation*, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 37-52, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.01.006>



Información sobre la autora

Carolina Jeniffer Valenzuela Baeza: Profesora de Castellano y Comunicación, Magíster en Educación. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile. Docente en Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile. Contacto: carolina.valenba@gmail.com

Contribución de la autora: Carolina Valenzuela Baeza - Concepción y elaboración del artículo, revisión de la literatura, redacción del texto y revisión del manuscrito final.

Datos: La totalidad de datos se encuentran disponibles en el manuscrito.

Conflictos de interés: La autora declara que no tiene ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Financiamiento: Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/ Programa de Becas Doctorado Nacional. Folio 21221297.