



UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA

MAESTRÍA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tesis

Las evaluaciones transnacionales en colegios bilingües:
Herramientas de la gestión para la mejora escolar

Maestranda

Veronika Wachsmuth

Directora de Tesis

Dra. Cristina Carriego

Febrero 2014

Quiero expresar mi agradecimiento a los directores enviados y locales de los tres colegios por haber abierto las puertas de sus instituciones y por haberme permitido realizar las entrevistas, por la generosidad de compartir la información y la paciencia y dedicación en todas las aclaraciones.

Indice

Capítulo 1

Introducción

1.1. Definición del problema	7
1.2. Contexto de la Investigación	9
1.3. Enfoque teórico y metodológico	11

Capítulo 2

Antecedentes que orientan la investigación.....	12
2.1. Investigaciones en torno a la evaluación externa	12
2.2. Investigaciones en torno a la gestión escolar.....	15

Capítulo 3

Marco Teórico	18
3.1. La evaluación: una herramienta naturalizada	18
3.1.1. Los usos de la evaluación	19
3.1.2. La mirada externa	21
3.2. La institución escuela como organización (que aprende).....	24
3.3. La gestión institucional: un dispositivo resignificado	26
3.3.1. La complejidad en el escenario educativo	27
3.3.2. Mejora, calidad, eficacia: retos para la gestión	29

Capítulo 4

Objetivos de la Investigación y Marco Metodológico.....	31
4.1. Casos estudiados.....	33
4.2. Herramental de relevamiento.....	35

Capítulo 5

Las instituciones estudiadas y sus conexiones	37
5.1.1. La escuela argentino-alemana	37
5.1.2. La escuela franco-argentina.....	38
5.1.3. La escuela italo-argentina.....	38
5.2. Las conexiones con el gobierno central extranjero	39
5.2.1. Las agencias.....	39
5.2.1.1. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen	40
5.2.1.2. L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger.....	41
5.2.1.3. La rete delle istituzioni scolastiche all'estero.....	42
5.2.2. El personal enviado	43

5.3. A modo de síntesis.....	47
------------------------------	----

Capítulo 6

Dispositivos de control	50
6.1. Los objetos de la evaluación.....	50
6.1.1. La institución como un todo	50
6.1.2. La institución como parte del sistema	56
6.1.3. Los saberes escolares.....	58
6.2. La presencia de la cultura extranjera en el hacer cotidiano: objetos, regulaciones y prácticas.....	60
6.3. A modo de síntesis.....	63

Capítulo 7

La evaluación externa vista desde la gestión.....	66
7.1. El sentido de la evaluación externa	66
7.1.1. Los directores enviados	67
7.1.2. Los directores locales	60
7.2. A modo de síntesis.....	73

Capítulo 8

8.1. La incorporación de los cambios	75
8.1.1. La acomodación a los cambios.....	75
8.1.2. La asimilación de los cambios.	78
8.1.3. La autopoiesis institucional	80
8.2. El aprendizaje institucional	84

Capítulo 9

La autonomía institucional frente al rendimiento de cuentas y la responsabilización por la mejora	86
---	----

Capítulo 10

Discusión de resultados	90
-------------------------------	----

Capítulo 11

Conclusiones.....	95
Reflexiones finales	98
Referencias bibliográficas	100
Índice de Cuadros.....	107

Anexos

Anexo I: Guías de entrevistas

Anexo II: Entrevistas a directores generales

Anexo III: Entrevistas a directores de nivel

Introducción

El presente trabajo se inscribe en la temática vinculada con la evaluación externa de instituciones educativas. Pretende, por un lado, contribuir con la comprensión de procedimientos particulares de evaluación externa transnacional y echar luz sobre los significados que le atribuyen a dicho proceso las gestiones institucionales involucradas. Asimismo, aspiramos aportar nuevos conocimientos acerca de un tipo específico de evaluación externa como instrumento de Políticas Educativas. Entendemos que desde este campo, las mismas son empleadas tanto como elemento de regulación como también como mecanismo de supervisión y/o dispositivo promotor de procesos de mejora. Nos centraremos en evaluaciones que establecen algunos estados sobre instituciones educativas fuera de su territorio y las denominaremos *evaluaciones transnacionales* ya que son extrapoladas fuera del límite geográfico de los estados en los cuales (y para los cuales) fueron diseñadas. Dichas evaluaciones pueden resultar un aporte interesante en materia de política educativa tanto en lo que respecta a los propósitos que persiguen, como al diseño y a los dispositivos que emplean.

La elección del tema es resultado de preocupaciones teóricas y otras derivadas de la práctica de gestión. Más allá de las implicancias que tiene cualquier tipo de evaluación, aquella que se aplica externamente interpela a la institución educativa desde un marco regulatorio determinado y la evalúa mediante dispositivos y herramientas establecidos externamente. Como fuera anticipado, el tema específico que nos ocupa es el de las evaluaciones transnacionales de escuelas bilingües argentinas que dependen de Estados europeos y que responden a la necesidad de dar cuenta del rendimiento esperado por parte de dichos Estados.

En el capítulo introductorio presentaremos la definición del problema, su relevancia en el contexto actual y las perspectivas teórico- metodológicas que enmarcan el trabajo. El segundo capítulo discurre acerca de los antecedentes que ha producido la

academia acerca de dos tópicos: la evaluación externa y la gestión escolar. A continuación se expone el marco conceptual sobre el cual se sustenta la investigación. El capítulo cuarto da cuenta de los objetivos específicos y del diseño metodológico empleado para realizar la investigación. En los capítulos subsiguientes se presentan el universo estudiado así como los resultados producto de la investigación. Un capítulo final se reserva para la sugerencia de nuevas líneas de investigación que resultan interesantes de abordar a partir de los hallazgos.

1.1. Definición del problema

Toda institución educativa forma parte de un determinado sistema educativo y de algún subsistema como puede ser el de gestión pública o privada, el de enseñanza inicial, básica, media o superior, el de educación formal o informal, etc. Siendo parte de un sistema, las instituciones obedecen a ciertos lineamientos y regulaciones que condicionan su trabajo (Narodowski, 2002). Uno de los desafíos centrales de las Políticas Educativas es “la verificación del grado de realización” (Gairín Sallán, 2002) de sus decisiones en el nivel micro, en el nivel de las instituciones. Los formatos que adquieran estas verificaciones (evaluaciones, supervisiones, inspecciones, certificaciones) darán cuenta de los criterios de valor subyacentes. Asimismo harán visibles los objetos de atención (procesos de enseñanza y de aprendizaje, formación docente, establecimiento educativo, por ejemplo) y un determinado modo de entender la evaluación, su finalidad y los criterios que la orientan. En el caso de la evaluación institucional el formato prescripto revelará además un determinado modo de concebir la organización y su funcionamiento.

Para las escuelas bilingües subvencionadas por estados extranjeros, los requerimientos transnacionales respecto a la calidad educativa y/o institucional se suman a las prescripciones y lineamientos establecidos en el país en el que se encuentran ubicadas. Las exigencias de calidad determinadas por un sistema educativo extranjero, y relevadas a través de evaluaciones externas interpelan de modo particular a estas instituciones.

En tal sentido, esta investigación se propone analizar cómo las instituciones educativas bilingües vinculadas a los estados alemán, francés e italiano, y emplazadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorgan significado a los procesos, interpretan y traducen la información producida por las evaluaciones impuestas por los estados europeos que las subvencionan.

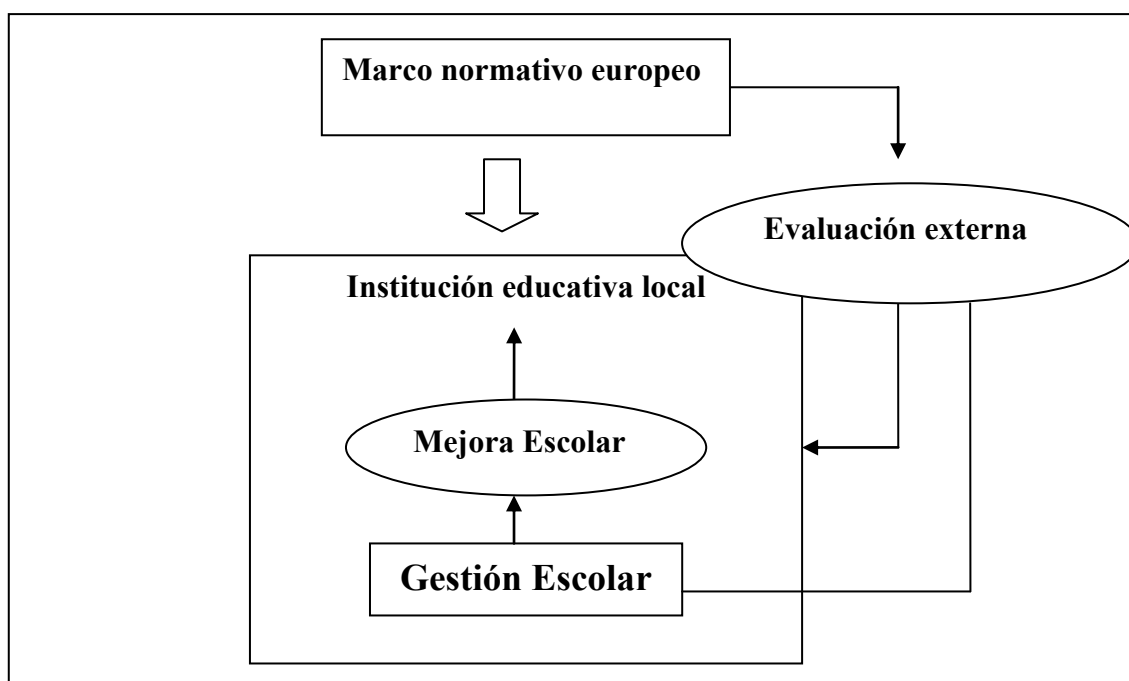
Desde la gestión escolar el reto consiste en la interpretación, la implementación y el desarrollo de las resoluciones tomadas a nivel macro. Para ello debe conciliar las presiones provenientes del nivel superior con aquellas presentes y latentes en la micropolítica institucional. Esta conciliación dependerá de la calidad de las relaciones entre los elementos del sistema, que a su vez determinan fuerzas a veces contrapuestas (Aguerrondo, 2002). Las modalidades de relación que adopten estos poderes favorecerán u obstaculizarán la implementación e integración adaptativa de decisiones del nivel macro a contextos específicos. La gestión escolar será la encargada de entender y actuar estratégicamente en este juego de poderes que emergen tras las propuestas generadas desde el nivel central.

Asimismo, los dispositivos de evaluación diseñados en el marco de las políticas educativas definen una serie de estándares que pueden ser empleados desde el nivel central con el fin de verificar en qué medida la institución educativa cumple o no con los requerimientos establecidos y rinde cuenta de ellos (López, 2006). El término *accountability* que remite a la necesidad de asignar responsabilidades por las acciones propias y de los resultados de estas acciones, en materia educativa puede referir de manera unidireccional a la responsabilidad que le cabe a las escuelas por los resultados de aprendizaje de sus alumnos, por ejemplo. Pero la responsabilización puede exigir la adecuación a estándares que no se refieran sólo al rendimiento escolar sino a dimensiones organizacionales diversas. Estos estándares también ofrecen a la gestión escolar herramientas y criterios orientadores de la acción. En este sentido los indicadores de calidad definidos a nivel macro se vinculan con dispositivos determinados que la escuela debe gestionar de manera coherente y cohesionada (Fiol, 2005) con el fin de hacer que su implementación resulte viable política y técnicamente.

Como señalado anteriormente, toda institución educativa responde a un marco regulatorio nacional, en este caso el establecido por el estado argentino. Las instituciones vinculadas además con otros estados nación, responden también a los marcos regulatorios extranjeros correspondientes. Es este el área de nuestro interés.

El cuadro 1 presenta de manera esquemática el marco conceptual propuesto para la investigación.

Cuadro 1. Esquema de trabajo de la investigación



¹ Nota: Cuadro de elaboración propia

Como se desprende del cuadro, toda institución educativa subvencionada por un estado extranjero se halla regulada por el respectivo marco normativo. Entendemos que el marco europeo incide sobre distintos niveles institucionales locales. A su vez, el marco regulatorio establece dispositivos de evaluación a través de los cuales monitorea el desarrollo de las instituciones que se encuentran fuera de su territorio. La evaluación

¹ En Murillo (2003) “De las múltiples definiciones propuestas, la que podemos considerar como tradicional y que más éxito ha tenido es la elaborada en el marco del “Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela” (ISIP). Considera Mejora de la Escuela como “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas con la finalidad última de alcanzar metas educativas más eficazmente.” (Velzen et al, 1985)

externa tiene efectos sobre la institución particular y a su vez los resultados son procesados por los órganos de gobierno y gestión locales, encargados asimismo de promover e introducir las mejoras que sean consideradas pertinentes y/o necesarias.

1.2. Contexto de la Investigación

La cuestión de la evaluación externa de instituciones educativas suele plantear una serie de interrogantes acerca de los criterios, las finalidades, los usos, las modalidades de evaluación así como acerca de las implicancias para las instituciones sobre las que recae. Si bien existe una creciente producción de conocimiento respecto a los aspectos señalados se adeudan investigaciones que den cuenta de estos mismos puntos referidos a instituciones educativas que responden a marcos regulatorios distintos a aquellos vigentes en el país en que se encuentran emplazadas. Los colegios bilingües subsidiados por estados extranjeros se ven sometidos a requerimientos de las naciones proveedoras del subsidio y por ende a sus expectativas respecto a la calidad. En este contexto, la evaluación externa presenta por consiguiente rasgos distintivos e interpela a la gestión institucional de modo particular.

La evaluación externa - ya sea de logro de aprendizajes, de calidad educativa o de centros educativos - parecería haber llegado para quedarse y adquiere características especiales según el destinatario, el usuario, la función, la finalidad, los instrumentos para recoger evidencia, los modos de procesar y publicar la información.

A su vez, esta evaluación puede considerarse una forma de presión externa por mejorar y recae en primer lugar sobre la gestión, convirtiéndola así en una pieza clave para la mejora continua de los procesos que se llevan a cabo en el contexto escolar (Sañudo, 2001). La capacidad de mejora escolar depende de manera relevante de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a la capacidad interna de mejora (Bolívar, 2010).

1.3. Enfoque teórico metodológico

La evaluación es actualmente un tema convocante y muy presente en el discurso educativo y social, y constituye una ocupación permanente en las acciones formadoras de las instituciones escolares, así como también de los gobiernos y sistemas educativos.

Así como en la década de 1990 la evaluación “se instaló como una política y adquirió un fuerte reconocimiento social” (Iaies, 2003), también en materia de gestión escolar se comenzaron a percibir cambios derivados en gran parte de la presencia del término “calidad”. Surgido éste en el mundo empresarial primero en Japón, luego en los Estados Unidos y finalmente en Europa, el concepto de gestión de la calidad total comenzó a extenderse en ese continente promovido por la European Foundation for Quality Management (EFQM)² e incursionó en la década de 1980 en el ámbito educativo.

En este trabajo se discurre acerca de conceptos clave tales como el rendimiento de cuentas, la calidad y los estándares en educación, los efectos de la evaluación sobre las distintas dimensiones institucionales, el rol de los equipos de gestión en la traducción de los mandatos en procesos de mejora escolar, la cultura y el aprendizaje institucional.

El diseño elegido para dar respuestas a los objetivos de la investigación es cualitativo. Se realiza un análisis descriptivo desde la perspectiva de los actores involucrados en la gestión en cada una de las instituciones seleccionadas que conforman la muestra y se arriba a una conclusión a través de una interpretación hermenéutica (Dilthey, Gadamer) de dichas perspectivas.

En el capítulo cuarto se desarrollan aspectos concernientes a la metodología empleada para la realización de esta investigación.

² EFQM (*European Foundation for Quality Management*): Fundación Europea para la Gestión de la Calidad fundada en 1988 por los presidentes de las catorce mayores compañías europeas, con el apoyo de la Comisión Europea. La fundación asume su papel como clave en el incremento de la eficacia y la eficiencia de las organizaciones europeas (multinacionales, compañías de alcance nacional, universidades y centros de investigación), reforzando, estimulando y asistiendo al desarrollo de la calidad. Ver en www.efqm.org

2. Antecedentes que orientan la investigación

De la presentación anterior y del propósito del proyecto se desprende el interés por comprender, desde la perspectiva de los actores, si hay elementos presentes en o resultantes de la evaluación externa que sean recogidos por la gestión institucional para la mejora escolar. Por lo tanto, hemos dividido este apartado en investigaciones centradas en la evaluación externa y en otras que dan cuenta de la importancia de la gestión.

2.1. Investigaciones en torno a la evaluación externa

Iniciados en los Estados Unidos en la década de 1950 e instalados luego en Europa en los '70, los dispositivos de evaluación externa en materia educativa se hicieron presentes en la mayoría de los países latinoamericanos a partir de las reformas de los sistemas educativos en la década de 1990.

De allí que nos interese hacer mención del relevamiento realizado por Ferrer (2006). Para aquel estudio se relevaron fuentes documentales y se realizaron entrevistas a representantes de las unidades de medición y a expertos en evaluación de 19 países de la región³ y cinco sistemas subnacionales⁴. La investigación llevada a cabo por el GTEE (Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares) del PREAL⁵ presenta los desarrollos de los sistemas nacionales de evaluación a lo largo de la década del 90 y muestra las principales tendencias en materia de evaluación estandarizada de aprendizajes en la región.

La evaluación de la calidad educativa se ha vuelto una prioridad de Estados y de organismos/agencias internacionales. Este tipo de evaluaciones brinda datos acerca de los niveles de desempeño de los alumnos y alumnas en determinados niveles de la enseñanza. Es pertinente mencionar la distinción que establecen Ferrer y Arregui (2003) entre pruebas curriculares y pruebas acurriculares. El primer grupo compromete a

³ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

⁴ Minas Gerais, Paraná, Sao Paulo en Brasil, Bogota-Colombia y Aguascalientes-México.

⁵ PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

organismos evaluadores al diseño de instrumentos de evaluación a partir de documentos curriculares oficiales en los países en cuestión. El segundo grupo evalúa según estándares de desempeño social y laboral definidos externamente sin tener en cuenta lo enseñado en el centro educativo. Dentro del primer grupo podemos ubicar las evaluaciones internacionales para evaluar resultados de aprendizaje escolar TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*, a partir de 2003 *Trends in International Mathematics and Science Study*). Este proyecto de evaluación internacional de aprendizaje escolar en las áreas de Matemática y Ciencias es realizado por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). En el segundo grupo de evaluaciones educativas podemos ubicar al Proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) promovido por otra agencia externa, la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), que evalúa el resultado de los sistemas educativos en relación a la comprensión lectora, Matemáticas y Ciencias. A diferencia de las evaluaciones TIMSS, que se centran en núcleos curriculares comunes de los países participantes, el objetivo de las evaluaciones PISA es conocer el nivel de preparación de alumnos y alumnas de 15 años para afrontar retos de la vida cotidiana. Estas evaluaciones no tienen como finalidad la información a los involucrados directos (alumnos, docentes, escuelas, familias): el organismo evaluador organiza los datos según los años, las disciplinas o los niveles de desempeño alcanzados e informa a los niveles de decisión política del país evaluado.

Si bien parecería que las evaluaciones internacionales se han intensificado en los últimos años, en términos generales se trata de evaluaciones de aprendizaje realizadas a determinados grupos etarios y en algunas disciplinas⁶. La evaluación internacional brinda datos a los países e interpela a los sistemas educativos nacionales evaluados, que a su vez toman decisiones que afectan a los niveles inferiores y por ende a la gestión institucional. Según Pilot (2000) – citado por Acevedo Díaz (2005) – la evaluación externa ha ido mas allá de la comprobación de los niveles de conocimiento de los alumnos, constituyéndose en un indicador del rendimiento de las escuelas y del sistema educativo.

⁶ En la Argentina los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevan a cabo periódicamente en las veinticuatro jurisdicciones desde el año 1993. Las evaluaciones se implementan en el último año de cada ciclo educativo en las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En este sentido, cabe mencionar el programa de evaluación estructural de sistemas educativos desarrollado por el Centro de Estudios de Políticas Públicas (CEPP) en conjunto con la Fundación Konrad Adenauer. El Consorcio Latinoamericano de Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE) fue el encargado de la ejecución, desarrollo y presentación de los resultados del proyecto. La herramienta de evaluación elaborada por el CLESE⁷ fue aplicada a los sistemas educativos de México, Colombia, Costa Rica y Chile y produjo informes de diagnóstico y recomendaciones a ser empleados por los correspondientes equipos ministeriales y demás actores sociales involucrados.

Otro elemento que aparece en el campo académico es aquel vinculado con la inspección y/o supervisión escolar como forma externa de evaluar el trabajo en las escuelas. Si bien en nuestro país existe una distinción entre la supervisión escolar y la inspección, este no es así en otros países. Terigi (2010) realiza una revisión bibliográfica y analiza cuatro sistemas de inspección escolar nacionales (Francia, Inglaterra, Tanzania y Chile) adaptando una tipología desarrollada por Carron y De Grauwe (2003). Estos autores consideran indistintamente los términos inspección y supervisión como aquellos servicios que tienen la función de controlar y evaluar, brindar asesoría o apoyo a docentes y directores (Carron y De Grauwe, 2003). Los cuatro modelos propuestos por estos autores se distinguen entre sí por el grado de injerencia del nivel central de supervisión sobre cada centro educativo. En el caso del *modelo clásico* la supervisión es parte de un denso aparato burocrático, ejerce el control y ofrece apoyo en aquellas áreas vinculadas con lo pedagógico y lo administrativo. Terigi en su investigación sitúa al sistema de supervisión de Tanzania y también parcialmente al francés dentro de este modelo. Por su parte, en el *modelo de control central* (Inglaterra) a la supervisión le compete sólo la tarea de control. La responsabilidad respecto a la mejora de la escuela es competencia de cada centro educativo en particular, desarrollo que la supervisión audita en cada inspección. Para el *modelo de apoyo cercano a la escuela* (Chile) la supervisión considera las particularidades de cada escuela y focaliza las tareas de control y asesoramiento en aquellas que lo requieren, dejando a las instituciones eficaces desarrollarse en su propio

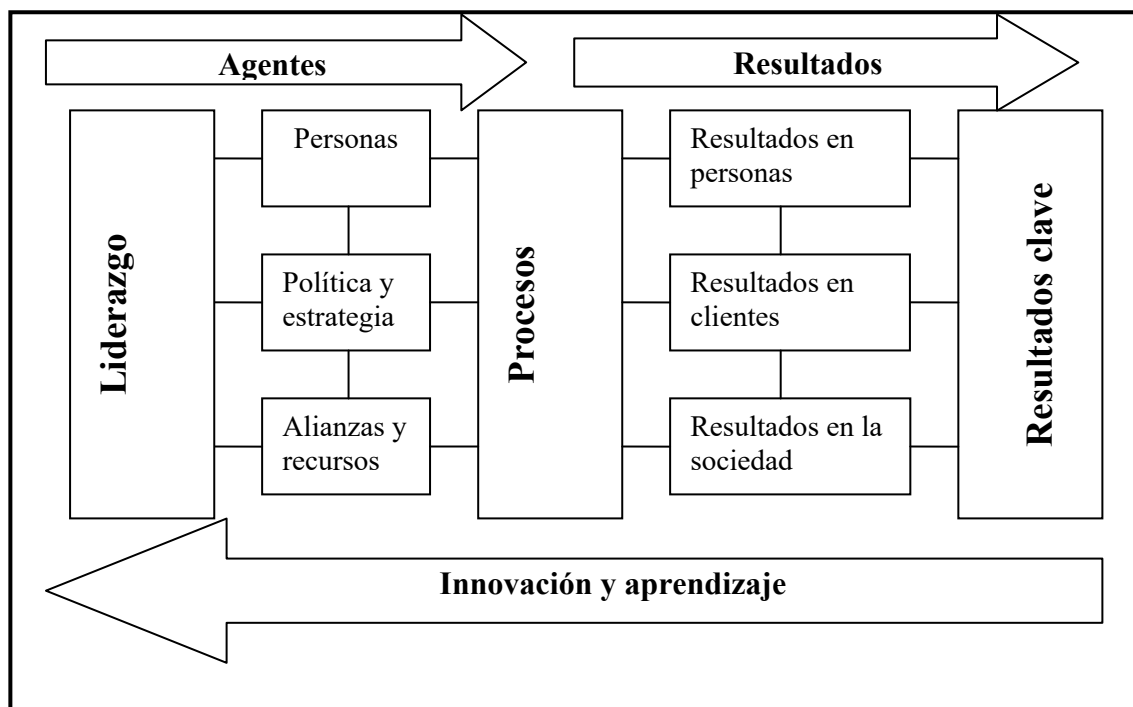
⁷ Ver <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2006/02/CLESE-Documentaci%C3%B3n-Presentaci%C3%B3n-del-Sistema-de-Evaluaci%C3%B3n.pdf>.

proceso. Por último, el *modelo de supervisión con asiento en la escuela* es aquél en el cual el accountability - en el sentido de responsabilización profesional y pública - es materia de cada uno de los actores involucrados en el hecho educativo. Terigi recupera las consideraciones de De Grauwe y Carron acerca del sistema finlandés como ejemplo de este modelo supervisión.

2.2. Investigaciones en torno a la gestión escolar

Tal como fuera señalado anteriormente el concepto de gestión de la calidad total surgido en el mundo empresarial y promovido por la European Foundation for Quality Management incursiona en el ámbito educativo a fines de los '80 y se instala en la década posterior. Vale la pena presentar este marco ya que se entiende como un cuadro orientador que puede ser empleado tanto como una herramienta de autoevaluación, como dispositivo para la comparación de distintas organizaciones entre sí o como una guía para la identificación de áreas de mejora. Presentamos a continuación el diagrama del modelo de excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad.

Cuadro 2. Modelo de excelencia de la EFQM



Nota: Cuadro de elaboración propia a partir de www.efqm.org

En el mismo sentido queremos hacer mención del trabajo realizado por Martínez Mediano y Riopérez Losada (2005) quienes exponen las características del modelo de excelencia de la EFQM y realizan un análisis de su aplicación en cuatro centros educativos españoles. Las autoras relacionan los nueve “factores críticos” definidos por el modelo para el buen funcionamiento de una organización con procesos y elementos presentes en las instituciones educativas: orientación al cliente, liderazgo y constancia de propósito, orientación hacia los resultados, desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas, gestión de los procesos, desarrollo de alianzas, proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora, responsabilidad social de la organización. La autoevaluación diagnóstica, así como el establecimiento y la ejecución de un plan de mejoras son consideradas herramientas fundamentales de la gestión para el desarrollo de la calidad institucional.

También otras investigaciones dan cuenta de la importancia de la gestión en materia de calidad educativa. El modelo de los cinco factores elaborado por Edmonds (1979) a raíz de una investigación llevada a cabo en escuelas estadounidenses, indica que el primer factor explicativo de la eficacia escolar es la presencia de un liderazgo fuerte. Un clima de altas expectativas hacia los alumnos, una atmósfera tranquila, ordenada y no opresiva, el aprendizaje como objetivo prioritario y la evaluación constante de los progresos de los alumnos son los cuatro factores que completan el pentágono. Creemers (1994) considera que estos cinco factores son en realidad interdependientes, que corresponden a niveles diferentes (centro, aula, alumno, docente) y en definitiva están relacionados con el primer factor.

Las investigaciones en escuelas llevadas a cabo por Purkey y Smith (1983) hablan de factores que hacen a la mejora escolar y reconocen variables de organización y variables de proceso. Entre las variables organizacionales o estructurales mencionan la autonomía en la gestión y el liderazgo instructivo como elementos primordiales acompañados por la estabilidad del profesorado, la articulación del currículo hacia metas claras y concretas, la formación de recursos humanos, entre otros. Entre las variables de proceso los autores mencionan la planificación compartida, el sentido de

comunidad, las metas claras y altas expectativas compartidas y el clima escolar ordenado.

Los trabajos de Scheerens (1992), Creemers (1994), Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) y Murillo (2003) también refieren a la importancia de una gestión con características de liderazgo destacado como un “correlato clave” (Levine y Lezotte, 1990) de la eficacia escolar. Este tipo de liderazgo implica según los autores una orientación inconformista, la claridad en la selección y sustitución del plantel docente, un seguimiento frecuente, personal y con sentido de las actividades escolares, el apoyo a los docentes, así como un liderazgo educativo superior.

Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Mortimore (1998) realizaron estudios diversos acerca de los factores vinculados con la eficacia y la mejora escolar y señalan –entre otros puntos- la importancia de una gestión escolar y un liderazgo comprometidos con el logro de metas institucionales claras y consistentes. A su vez, investigaciones de Arancibia (1992), Espinoza (1995), Zárate (1992), Servat, (1996) y Alvaríño (1999) resaltan como factores claves de las escuelas efectivas el sentido de misión compartido por directivos y docentes, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a metas acordadas, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas.

3. Marco Teórico

Se expone a continuación la plataforma teórica que sostiene el diseño de la investigación, acompaña el análisis de los datos recabados y confiere significado a los hallazgos. En primer lugar se presentan los fundamentos teóricos que refieren a la evaluación en términos generales y a la especificidad de la evaluación externa. A continuación se abordan conceptos centrales referidos al aprendizaje organizacional y finalmente elementos clave que hacen a la gestión institucional.

3.1. La evaluación: una herramienta naturalizada

La evaluación es actualmente un tema convocante y muy presente en el discurso educativo y social, y constituye una ocupación permanente en las acciones formadoras de las instituciones escolares, así como también de los gobiernos y sistemas educativos. Los operativos de evaluación educativa nacional, las certificaciones y acreditaciones internacionales, la publicación de rankings universitarios (*Ranking Iberoamericano SIR*, *el Academic Ranking of World Universities de la Universidad Jiao Tong de Shanghai*), la proliferación de agencias de acreditación por normas ISO (*International Organization for Standardization*), el empleo de modelos de calidad tales como el ya mencionado modelo europeo EFQM (*European Foundation for Quality Managment*), el norteamericano Malcom Baldrige o el modelo Deming japonés, el establecimiento de indicadores de logro y metas evaluativas nacionales (Metas 2021), las estadísticas de agencias supranacionales (OCDE) en base a evaluaciones estandarizadas (PISA) forman parte del escenario global en materia educativa, han contribuido a una cierta naturalización y han hecho más visible la evaluación en términos generales. Ravela (2006) sostiene que todos los tipos de evaluación son importantes para mejorar el sistema educativo.

“Para mejorar la calidad de los sistemas educativos es importante no solamente realizar buenas evaluaciones estandarizadas, sino que, además, es necesario mejorar el modo en que los docentes evalúan a sus alumnos en las aulas, las evaluaciones de que son objeto los propios docentes, las

evaluaciones mediante las cuales se selecciona a los directivos y supervisores, las evaluaciones de los proyectos e innovaciones, etc.” (2006)

También Casanova (1992) considera que la evaluación constituye un requisito ineludible para la mejora de la calidad de la educación. En el caso de la evaluación de instituciones, esta pone el acento en distintos ámbitos que hacen a la comprensión in situ de procesos de enseñanza y aprendizaje, de métodos didácticos, de desarrollos curriculares, de relaciones y vínculos interpersonales, del clima institucional, de la distribución y el uso de recursos, entre otros.

3.1.1. Los usos de la evaluación

El concepto de evaluación ha experimentado cambios de enfoque, desde la definición clásica de Tyler (1950) como “la determinación del logro de objetivos educativos” hasta la definición de Scriven (1967) como “el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”. La clásica concepción normativa se amplió a una concepción valorativa a la que luego se agregó el factor de la utilidad. En este sentido, Tenbrink (1984) afirma que:

“La evaluación es un proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones.” (1984; p.19)

Fernández Tejada (1999), por su parte, conceptualiza la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y orienta la toma de decisiones hacia la mejora. Por ende, la evaluación no es un fin en sí mismo sino un medio. En este sentido, rescatamos dos funciones básicas de la evaluación: la función de retroalimentar y la de dar cuenta (accountability), que superan la función de control. A diferencia de esta última que es unilateral e involucra sólo al evaluador como fuente de control, las dos anteriores son funciones interactivas que comprenden a todos los actores. En consonancia con estas características, Elola (2010) y otros definen la evaluación como:

“un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento”. (2010; p. 17)

Elola y Toranzos (2000) distinguen entre las funciones y las finalidades de la evaluación. Las autoras reconocen seis funciones de la evaluación que entienden como complementarias: la *función simbólica* se atribuye habitualmente al fin de una etapa o ciclo, la *función política* remite al concepto de poder de acción y oficia de soporte para los procesos de toma de decisiones, la *función de conocimiento* da cuenta de la búsqueda sistemática de indicios que apunten a un incremento en el conocimiento y la comprensión del objeto de evaluación; la *función de mejoramiento* implica la utilización del conocimiento resultante en función de modificaciones pertinentes. La *función contractual* hace referencia a la vinculación entre las expectativas del evaluador y la disposición del evaluado y finalmente la *función de desarrollo de las capacidades* refiere al potencial de desarrollo de competencias valiosas como consecuencia de las exigencias técnicas y metodológicas del proceso evaluativo. Las autoras señalan que si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, estas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente (2000).

La finalidad, por otra parte, constituye un propósito que deliberadamente decide perseguir aquel que impulsa un proceso de evaluación. Elola (2001) distingue tres categorías de finalidades: la pronóstica, la formativa y diagnóstica, y la finalidad de certificación y acreditación. En tanto que la primera se centra en la generación de información anticipatoria sobre el objeto de la evaluación, la finalidad formativa y diagnóstica es productora de información que orientará decisiones de los actores involucrados y estará directamente vinculada a la adecuada gestión del conocimiento. Por su parte, la finalidad de certificación y acreditación se vincula con el valor social simbólico de la evaluación ya que se centra en las consecuencias que esta tiene para el evaluado.

En la misma línea Ravela (Ibídem) distingue a grandes rasgos dos tipos de evaluación: aquellas que tienen implicancias altas (high stakes) y aquellas que tienen consecuencias de bajo impacto (low stakes). Por su parte, el autor discrimina además entre seis propósitos o finalidades de la evaluación:

- a. Acreditación y certificación
- b. Selección (por ejemplo mediante el establecimiento de rankings en función de los resultados como indicadores de calidad o de necesidad de programas de apoyo de carácter compensatorio)
- c. Toma de decisiones “blandas” o decisiones de mejora
- d. Toma de decisiones “duras” (por ejemplo, la interrupción de un programa)
- e. Establecimiento de incentivos y sanciones
- f. Rendición de cuentas

Respecto a esta última finalidad, Ravela (Ibídem) menciona que las evaluaciones estandarizadas surgidas a nivel nacional e internacional a fines del siglo XX persiguen justamente el propósito de hacer “socialmente visibles” los resultados de la labor educativa ante los actores directamente involucrados, ante el sistema político y ante la sociedad en general. Esta responsabilidad por los resultados o rendición de cuentas (accountability) puede ser entendida tanto por “una búsqueda de los culpables” de posibles fracasos o como por una responsabilidad compartida por los políticos, administradores, técnicos, directivos, docentes, instituciones de formación, alumnos y familias, opción por la cual se inclina el autor.

3.1.2. La mirada externa

Una de las clasificaciones posible – hablando de evaluación de instituciones - es la que refiere a los encargados de llevarlas a cabo. En este sentido, se distingue entre evaluación interna o autoevaluación, evaluación externa y evaluación mixta. Siguiendo los aportes de los autores Correa Uribe, Puerta Zapata y Restrepo Gómez (2002) la evaluación interna es realizada por personal de la institución, y generalmente se conforman grupos interdisciplinarios. Los encargados de la evaluación analizan los

problemas, realizan recomendaciones, corrigen las dificultades e implementan soluciones. La fortaleza de este tipo de evaluación reside sobre todo en el conocimiento de la estructura y el funcionamiento de la institución. Por otra parte, una de las debilidades es el involucramiento sobre todo afectivo con la institución y por ende la dificultad de un análisis racional o profesional. Estas características son inversas en el caso de la evaluación externa, donde agentes ajenos a la institución – generalmente profesionales del campo de la evaluación, técnicos de centros de asesorías o auditorías – evalúan el centro desde una mirada más distante y sin compromiso afectivo, lo cual augura una mayor objetividad en cuanto a la apreciación del funcionamiento institucional y asegura su independencia en relación con los protagonistas de la realidad evaluada.

Por su parte, Scriven (1991) define a un evaluador externo como una persona que no está involucrada con el proyecto o programa a ser evaluado. Un evaluador externo puede ser un especialista en evaluación (por ejemplo, un consultor), un experto en el campo en cuestión (un pedagogo), o un organismo externo que representa la administración escolar local, regional o central.

Las instancias de evaluación externa suelen estar sujetas a mayores costos y no propician el desarrollo de una cultura evaluativa o el empoderamiento de los actores institucionales que no necesariamente consideran al evaluador externo con autoridad suficiente para valorar el funcionamiento institucional.

La modalidad de evaluación mixta combina evaluadores externos e internos y -según los autores- minimiza los inconvenientes a la vez que potencia las ventajas de las modalidades anteriores. Rolff (2005) considera que las evaluaciones tanto internas como externas juegan un papel central en cualquier sistema de calidad. Sostiene que la gestión de calidad escolar puede provenir “desde arriba” en tanto las escuelas se sometan a estándares nacionales e internacionales o “desde las bases” en tanto desarrollen un análisis interno y se fijen metas propias.

En el caso de evaluaciones externas de aprendizaje, estas generalmente pretenden conocer el grado de funcionamiento del sistema a través del grado en que el

alumnado alcance los objetivos determinados (capacidades, competencias, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales). En este sentido, la fijación de estándares (niveles de dominio claramente definidos como patrón o referente) resulta clave a la hora de arrojar datos que ofrezcan posibilidades de evaluar aprendizajes, establecer comparaciones, realizar proyecciones y diseñar estrategias de mejora.

Según Casassus (1997) - quien ubica el surgimiento de estándares en educación en la década del '90 – estos son:

“(...) construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá.” (p.3)

Por su parte, Cox (2011) reconoce dos ejes de significados para el vocablo: estándar como norte, instrumento de orientación y referente de identidad (estandarte) y estándar como vara que define el mínimo común.

En este contexto vale la pena hacer mención nuevamente de los trabajos estadísticos llevados a cabo por la OCDE que han provocado en muchos países debates en torno a la calidad educativa. La OCDE comenzó a desarrollar indicadores (estándares) para la comparación internacional de los sistemas educativos a fines de la década del '60, mas la finalidad de los estudios comparativos se limitaba a hacer visibles los problemas presentes en la educación de los países miembros. Desarrollos posteriores posicionaron a la OCDE como un agente supranacional ampliamente reconocido que ya no solo define problemas relevantes, sino que también elabora y recomienda acciones para que los estados miembro aborden las problemáticas identificadas.

Finalmente nos interesa mencionar a Bolívar (2006), quien afirma que la evaluación de organizaciones educativas se ha presentado en las últimas décadas vinculada con los conceptos de calidad y mejora y se manifiesta de dos maneras: como eficacia, rendimiento de cuentas o calidad sujeta a estándares o como mejora de la escuela, cuando se promueve institucionalmente la generación de condiciones internas promotoras del desarrollo propio, acentuando el trabajo conjunto.

3.2. La institución escuela como organización (que aprende)

La escuela es una estructura social diseñada con el objetivo de instruir, educar y socializar a los alumnos, los destinatarios de su accionar. En tanto organización está conformada por personas, tareas, funciones y acciones administrativas que interactúan dentro de una estructura sistémica para cumplir con los objetivos trazados. Si bien se trata de una organización de características particulares (continua renovación de sus miembros, ausencia de un único poder central, pluralidad de metas, superposición de roles, no existencia de un producto final definido, etc.) se enfrenta - como toda organización - a variaciones operadas desde el entorno. La adaptación a estas variaciones suele asociarse con el concepto de aprendizaje. Huber (1991) sostiene que una organización aprende y mejora si a través de su proceso de información modifica el abanico de comportamientos potenciales.

Frigerio et al. (1992) por su parte, consideran a la evaluación como un mecanismo de aprendizaje institucional lo cual se desprende del hecho de que “la centralidad atribuida a la calidad ha generado cierto consenso alrededor de la necesidad de introducir elementos de evaluación”.

En lo que respecta al proceso de aprendizaje organizacional propiamente dicho, Askvik (1999) afirma que éste existe siempre y cuando las organizaciones emprenden acciones concretas sobre la base de nuevos conocimientos y de la comprensión de los mismos; si no se dan cambios prácticos resultados del conocimiento el aprendizaje ha de considerarse incompleto. El autor recupera una categorización enunciada por Hedberg (1989) quien distingue entre tres niveles de aprendizaje en las organizaciones:

a. El aprendizaje de ajuste que no implica cambios profundos; la organización pone en práctica ciertos cambios establecidos dentro de un marco de acciones ya conocidas.

b. El aprendizaje de renovación que involucra cambios de mayor profundidad; la organización recurre a nuevas acciones de respuesta.

c. El aprendizaje completo que resulta en una ruptura total con las acciones y recetas conocidas.

El autor reconoce que la mayoría de las organizaciones tienen cierta capacidad para el primer tipo de aprendizaje que se produce en el marco de una estructura establecida. Estos ajustes adaptativos indican – en palabras de Argyris y Schön⁸ - *aprendizajes de un único bucle*. Este tipo de aprendizaje se hace visible cuando una organización aprende de sus errores o inicia mejoras dentro de marco de referencias establecido. Askvik reconoce, empero, que muchas organizaciones son tan rígidas que no incorporan siquiera ajustes menores. Pocas organizaciones tienen la capacidad de generar aprendizajes de doble bucle (Argyris y Schön, 1978) y transformar el propio marco de referencia.

El aprendizaje en las instituciones está vinculado con los conceptos de cultura y de clima organizacional. Denison (1996) define la cultura organizacional como la conciencia colectiva que se expresa en el sistema bastante estable con continuidad histórica de significados compartidos por los miembros de la organización. Por otra parte, el clima institucional refiere sobre todo a las relaciones interpersonales menos durables en el tiempo y a una percepción subjetiva individual acerca de la organización. Los individuos se apoyan en el conjunto de supuestos y valores que hacen a la cultura institucional para interpretar su entorno laboral y su relación con él. Las percepciones de los individuos a su vez determinan las creencias, conductas y valores que hacen a la organización. El desafío consiste por lo tanto en establecer un entorno favorable para el aprendizaje de toda la organización y de cada uno de sus miembros.

⁸ <http://www.infed.org/thinkers/argyris.html>. Theories of action, double-loop learning and organizational learning

Por su parte, Schein (1993) considera que el aprendizaje y la transformación en cualquier organización debe sobreponerse a los efectos negativos de *zanahorias y palos pasados*⁹: lograr que las personas aprendan se relaciona con la explicitación de objetivos organizacionales, con el desarrollo de la motivación, pero también con la seguridad que estos individuos se perciban habilitados a innovar incluso a expensas de cometer errores. Un cambio en las organizaciones sólo será posible – según este autor – en tanto exista un clima que lo propicie. El aprendizaje organizacional será entonces equivalente con la mejora.

3.3. La gestión institucional: un dispositivo resignificado

Tradicionalmente la dirección de la escuela se entendió como el brazo ejecutor de políticas definidas a nivel macro por planificadores centrales para el nivel micro. Lamarra y Aguerrondo (1976) dan cuenta de la dificultad de la planificación para oficiar de puente entre la política y la administración (dirección de la escuela). Si bien las tres dimensiones siempre fueron consideradas elementos constitutivos del proceso de gobierno, la planificación se entendió tradicionalmente como un ejecutor técnico de decisiones determinadas al nivel político a ser llevada a la práctica en el nivel operativo. Este vínculo - que se suponía neutro, aséptico y sustentado en datos de valor estadístico - sólo tenía sentido y se definía en función de sus pilares portantes llevando además implícito el mandato de un impacto positivo en el desarrollo y la mejora de la educación.

Sin embargo, esta escuela moderna de matriz comeniana que educaba de manera homogénea para homogeneizar, se ha complejizado desde todas sus aristas. La escuela actual debe responder a demandas sociales de un mundo globalizado en el que la diversidad es considerada un valor, en el que el conocimiento avanza a pasos agigantados y se distribuye de manera incluso virtual, donde los vínculos sociales son más volátiles, la alianza escuela- familia aparece desdibujada y la autoridad docente cuestionada (Narodowski, 2006). Esta institución Escuela – que además debe dar cuenta

⁹ Traducción propia

de su eficiencia - requiere de una gestión que accione recursos y decisiones de manera estratégica para cumplir con éxito con estos desafíos.

Según Carriego (2005), la reflexión acerca de la gestión escolar y de la importancia decisiva del rol directivo es reciente. La autora cita a Santos Guerra (1997) quien distingue entre los conceptos de gestión y dirección educativa entendiendo que fijar objetivos, coordinar y guiar a la institución educativa son las funciones de la dirección, en tanto que la gestión aplica de modo racional y ordenado los recursos disponibles para la consecución de los objetivos institucionales trazados. Si bien tradicionalmente el término gestión se entendió como sinónimo de administración de una organización que persigue determinados fines, consideramos para este trabajo más pertinente la perspectiva que vincula a la gestión con conceptos de dirección, gobierno y participación colectiva en el diseño, la toma de decisiones y la evaluación del funcionamiento organizacional. Schmelkes (2000) señala que la gestión escolar “no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión.” (p. 126).

3.3.1. La complejidad en el escenario educativo

Como ya fuera mencionado, toda institución educativa constituye en sí misma un sistema subdividido en una multiplicidad de subsistemas que guardan relación entre sí y con el sistema que las contiene. Desde la teoría de la complejidad (Morin, 2004), estas relaciones se entienden no como vínculos lineales sino en su recursividad: las interacciones entre los elementos individuales producen un todo que a su vez retro-actúa sobre las partes. De este modo son los subsistemas los que producen el sistema, pero al mismo tiempo son producidos por él y se entienden en relación con él y otros subsistemas. Estos vínculos le imprimen a cada sistema una determinada dinámica: una manera particular de interacción, de circulación de información y desarrollo de procesos. A su vez un sistema está conformado por elementos diversos, que aun siendo distintos entre sí, le confieren la idea de unidad (Aguerrondo, 2002). La complejidad, el dinamismo y la heterogeneidad que caracterizan a los sistemas como tales también están presentes en el sistema educativo y en los subsistemas que lo conforman. La gestión institucional particular puede ser entendida por lo tanto como un sistema complejo,

dinámico y heterogéneo, compuesta por otros subsistemas y que a su vez constituye en sí un subsistema dentro de la red educativa general.

Entendemos esta red en el sentido de Castells (1998), compuesta por unidades (nodos) descentralizadas subsidiarias de demandas concretas que presentan un mayor potencial de flexibilidad en función de optimizar recursos de manera autónoma y elástica, coordinando esfuerzos e involucrando a otros actores. La transparencia en la gestión en esta red se entiende como rendición de cuentas a través de controles internos y externos que a su vez obligan a la mayor profesionalización de los agentes.

Gento Palacios (1996) subraya la importancia de una buena gestión para que la escuela sea eficaz. Las facultades de incidir en el clima organizacional, de llevar adelante un liderazgo pedagógico y de conducir la institución optimizando los tiempos y orientando a los recursos humanos son algunas de las tareas que la gestión/dirección debe llevar adelante. Estos procesos y procedimientos exigen una planificación que excede la planificación normativa que caracterizó a las escuelas de décadas pasadas. Este tipo de planeamiento estratégico implica la facultad de interpretar y el poder para implementar decisiones provenientes del sistema macro, la comprensión de la micropolítica escolar y una mirada atenta a la imagen-objetivo fijada por la institución.

Según Bolívar (2010), el modelo de gestión burocrático verticalista debe ser remplazado por el liderazgo pedagógico de aquellos que dirigen instituciones, que deben asegurar y dar cuenta de una educación de calidad. Para ello el autor considera prioritario que el director / la gestión se ponga al frente de la evolución institucional, estableciendo consensos en función a objetivos y metas institucionales, empleando los recursos de manera estratégica, generando espacios para el trabajo en equipos emplazados en un clima laboral motivador, promoviendo la profesionalización de los docentes e involucrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ejercer el liderazgo pedagógico posiciona al director ante nuevos desafíos y ofrece oportunidades de llevar a cabo una gestión estratégica que sitúe a la enseñanza en el centro de la escena, a la vez que vincula a cada institución con una mayor responsabilidad por los resultados institucionales.

3.3.2. Mejora, calidad, eficacia: retos para la gestión

Según Gardner (1995), difícilmente la evaluación de la calidad escolar se encuentre hoy centrada únicamente en los resultados de los alumnos mediante test estandarizados. Más bien parecerían interesar los procesos desarrollados al interior del establecimiento y en este sentido, la gestión institucional se considera fundamental. Las investigaciones presentadas en el apartado anterior así como la literatura reciente (Alvariño, 2000) señalan que en el contexto actual la gestión es un factor determinante de la calidad del desempeño de las escuelas. El clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción, el aprovechamiento del tiempo y de los recursos humanos, la planificación y distribución de las tareas, la eficiencia administrativa y el rendimiento de los recursos materiales, la calidad de los productos educacionales son factores sobre los que impacta la gestión. Internacionalmente existen iniciativas que a su vez intentan incidir sobre su mejora:

- a. adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas
- b. empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño de gestión
- c. empleo de esquemas de asistencia técnica focalizada
- d. introducción de mayores exigencias de rendición de cuentas
- e. *benchmarking* de la gestión como modelo para las escuelas
- f. diseño de mecanismos de participación comunitaria y de agentes externos, que generen “exigencias” y “apoyo” para el mejoramiento de la gestión (Alvariño et al, 2000)

Las potenciales mejoras en la escuela también se hallan circunscriptas a determinados límites. Ball (1987) sostiene que toda organización es un “sistema invisible detrás de los acontecimientos cotidianos” y que las escuelas son “campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (ibídem). Esta visión hacia el interior de la organización escolar se puede complementar con las características de un sistema complejo. Al respecto, García (2006) sostiene que la complejidad reside en parte en la dificultad de establecer los límites externos e internos del sistema. En el caso de las escuelas, las condiciones más o menos permeables de sus límites posibilitarán un mayor

o menor nivel de flujo de información, así como una incorporación más o menos eficaz de modificaciones determinadas por las regulaciones provenientes del exterior. Asimismo, las fronteras establecidas entre los elementos constitutivos del sistema darán cuenta de una mayor o menor interrelación y articulación y por ende de una determinada coherencia interna.

4. Objetivos de la Investigación y Marco Metodológico

El presente trabajo se inscribe en la temática vinculada con la evaluación externa de instituciones educativas bilingües subvencionadas por Estados europeos, y emplazadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013). Se intenta indagar sobre las formas en que las instituciones bilingües interpretan y traducen la información producida por las evaluaciones externas.

Algunas líneas hipotéticas ofician de avenidas de análisis para nuestra investigación. Sostienen Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2000) que las hipótesis son respuestas tentativas a las preguntas que se ha formulado el investigador a partir del problema de investigación. Por ende, hipótesis y objetivos de investigación se encuentran directamente vinculados entre sí.

Partimos del supuesto de que las instituciones bilingües dependientes de y/o subsidiadas por estados extranjeros son evaluadas externamente y que esta evaluación, así como también los resultados, impactan en primer lugar sobre la gestión institucional. Asimismo, suponemos que toda institución educativa se propone mejorar la calidad del servicio que imparte.

Partiendo de estos supuestos y basándonos a su vez en los objetivos presentados y en el análisis bibliográfico realizado, las siguientes hipótesis oficiarán de guía en el estudio que nos ocupa.

- A nivel de gestión existe una multiplicidad de miradas acerca de la eficacia de la evaluación externa.
- La evaluación externa transnacional tiene efectos sobre las dimensiones política, técnica y organizacional de las instituciones educativas.
- Las evaluaciones transnacionales ofrecen datos e información a la gestión.
- La gestión emplea los datos y la información que ofrecen las evaluaciones externas con el fin de instrumentar cambios y mejoras pertinentes.

- Cada institución procesa la evaluación externa de manera idiosincrática.
- La autonomía escolar es un elemento clave en el proceso de mejora, entendiendo mejora como un perfeccionamiento, como el pasaje de un estado a otro superador.
- La gestión emplea dispositivos impuestos externamente para instrumentar y dar cuenta de las mejoras.
- La gestión diseña dispositivos para instrumentar y dar cuenta de las mejoras.

El tipo de hipótesis descriptivas es congruente con el tipo de investigación que aborda el problema también de manera descriptiva, tópico que se desarrolla en el capítulo siguiente.

Del objetivo central de nuestro trabajo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar qué información ofrecen las evaluaciones externas a la gestión institucional.
- Determinar cómo esta información es utilizada por los responsables de la gestión.
- Analizar las visiones de los responsables de la gestión referidas a los efectos de las evaluaciones externas sobre la mejora (o aprendizaje) institucional.

Bechhofer (1996, en Sautu, 2011) afirma que los métodos son más o menos apropiados al tema o problema que se desea investigar. La metodología cualitativa resulta adecuada cuando el investigador procura, por ejemplo, describir detalladamente la realidad o dar cuenta de las perspectivas de los actores. En este sentido Gallart (1992) sostiene que la recolección de información de índole cualitativa requiere por un lado del acercamiento del investigador a la situación estudiada con el fin de comprenderla en profundidad, considerando la perspectiva de los actores en el contexto. Asimismo es necesaria la búsqueda de tendencias comunes que posibiliten dar cuenta del significado social de la experiencia.

Esta investigación pretende describir las formas de interpretación y traducción que las instituciones educativas bilingües derivan como producto de la información producida por las evaluaciones transnacionales. Utilizando como base conceptual los aportes de Hernández Sampieri et al. (2000) presentamos un estudio no experimental en el que se observan en retrospectiva situaciones ya existentes. Se trata asimismo de una investigación transeccional de índole descriptiva ya que se recolectaron datos en un solo momento (2013) con el objetivo de especificar las propiedades importantes de la realidad que se ha sometido a análisis.

Seleccionar las herramientas metodológicas que permitan recolectar evidencia en función de los objetivos trazados significa por un lado, la conformación de la muestra sobre la cual recae la investigación y por otro, la selección de los métodos con los que se recaban los datos.

4.1. Casos estudiados

El universo teórico de nuestra investigación está conformado por la totalidad de escuelas bilingües vinculadas con estados extranjeros que de una u otra forma las evalúan. El universo empírico está compuesto por tres instituciones. En nuestro caso la muestra es intencional y no probabilística: el investigador toma la decisión acerca del recorte del universo, de la conformación de la muestra y de las unidades de análisis. En esta investigación las unidades de análisis son tres escuelas bilingües de gestión privada emplazadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los criterios seleccionados para conformar la muestra se enuncian a continuación:

Las tres instituciones elegidas se hallan amparadas por convenios intergubernamentales.

Ninguna recibe aportes del Estado Nacional Argentino.

Las tres reciben algún tipo de subsidio de estados europeos continentales: Alemania, Francia e Italia.

Aquellos que ocupan el cargo de Dirección General o Director Escolar (en el caso italiano) son enviados desde el estado extranjero que subvenciona.

Las instituciones se caracterizan por tener pocos mandos intermedios.

El estado extranjero envía docentes por un período determinado a las tres instituciones.

Las tres ofrecen los niveles educativos inicial, primario y secundario.

Ofrecen la posibilidad de continuar estudios superiores en el país europeo correspondiente.

La enseñanza del idioma extranjero es materia curricular desde el nivel inicial.

Se ha optado por la nomenclatura EAA, EFA, EIA para denominar a la Escuela Alemana Argentina, a la Escuela Francesa Argentina y a la Escuela Italiano Argentina respectivamente. Se eligió anteponer en la sigla la letra representativa del estado europeo por ser el primer elemento distintivo de las tres instituciones, conformándose el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Entrevistados

Escuela	Niveles Educativos			
	Inicial	Primario	Secundario	General
EAA	-- ¹⁰	1	1	1
EFA	1 ¹¹	1	2	1
EIA		1	1	1 ¹²

Nota: Cuadro de elaboración propia

A su vez se distingue entre los entrevistados enviados y los locales, conformándose el siguiente cuadro:

¹⁰ A la fecha el Nivel Inicial no es considerado nivel educativo oficialmente reconocido ya que en Alemania la obligatoriedad escolar comienza a los 6 años de edad.

¹¹ Los cargos de Director de Nivel Inicial y Nivel Primario son ocupados por la misma persona.

¹² Los cargos de Rector y Director General son ocupados por la misma persona.

Cuadro 4. Entrevistados según su origen

Escuela	Procedencia	
	Locales	Enviados
EAA	2	1
EFA	2	2
EIA	2 ¹³	

Nota: Cuadro de elaboración propia

4.2. Herramental de relevamiento

Como fuera mencionado, la temática que nos ha convocado requirió de un enfoque cualitativo de investigación. Cualquier análisis de esta naturaleza se efectúa sobre la base de información observacional, de entrevistas orales o el análisis de documentos escritos. La recolección de datos es flexible y difícil de ser cuantificada. Por otra parte la mirada del investigador incide tanto en la definición de la situación como en el significado que éste le da a los hechos y las claves que le resultan pasibles de ser interpretadas. En función de los objetivos fijados, la investigación se llevó a cabo a través de un diseño de investigación exploratorio cualitativo. Según Gallart (1992) la recolección de información requiere de un acercamiento a la situación estudiada, de instrumentos dúctiles y de la búsqueda de tendencias comunes y no de generalizaciones.

Para recoger la evidencia empírica y documental se realizaron entrevistas semi-estructuradas en base a una guía (Anexo I) a aquellas personas que conforman los equipos de gestión en cada una de las instituciones. Se elaboraron dos guías de entrevistas, una dirigida a los directores generales y otra a los directores de nivel con el fin de poder dar cuenta de las distintas perspectivas según el cargo dentro del organigrama institucional. En aquellos casos en los que dos personas ejercen el mismo cargo – una por la sección castellano y otra por la sección extranjera - se ha entrevistado a ambos. Las guías de entrevistas posibilitaron la indagación sobre los

¹³ Ambos entrevistados son ciudadanos italianos. En el caso del rector, este fue funcionario público italiano y ocupó el cargo de *dirigente scolastico* en Chile antes de ser convocado por la institución para la función actual.

temas de interés y a su vez permitieron triangular la información obtenida por los distintos actores en cada una de las instituciones. Si bien en las entrevistas se procuró generar un clima distendido que posibilitara cierta espontaneidad, el espacio estuvo organizado mediante las guías elaboradas por la investigadora según su interés por recolectar información pertinente. En ocasiones fue necesario repreguntar o reformular lo dicho para lograr la precisión necesaria en los conceptos vertidos por el entrevistado. Fue preciso recurrir a la técnica de la repregunta o la solicitud de aclaración sobre todo en aquellas entrevistas en las que la lengua de uso habitual del entrevistado no era el castellano ya que en varias ocasiones se “mezclaban” términos.

En este punto nos interesa hacer una salvedad: siendo - al momento de realizar la investigación - parte del equipo de gestión de la EAA, se ha recurrido a una persona ajena a la institución para la transcripción de estas entrevistas con el fin de establecer un mayor grado de imparcialidad.

También se recabaron datos e información de fuentes primarias y secundarias en forma de documentación institucional vinculadas con las evaluaciones externas. Estas informaciones fueron recogidas de las páginas web institucionales y ministeriales. Se ha recurrido a la colaboración de traductores para revisar las traducciones de información que solo estaba disponible en francés e italiano respectivamente. En el caso del alemán, las traducciones fueron realizadas por la investigadora.

Los conceptos desarrollados en el apartado teórico constituyeron los ejes estructurantes que los que se procedió al análisis de la información.

5. Las instituciones estudiadas y sus conexiones con los gobiernos extranjeros

Este capítulo está dedicado a la presentación de las instituciones educativas en las cuales se desarrolló la investigación. En un primer apartado daremos cuenta de las características generales y estructurales del servicio educativo que prestan en relación con los estados europeos vinculados. Decidimos presentar a las escuelas por orden alfabético, recordando que denominaremos con las siglas EAA, EFA y EIA a los colegios alemán, francés e italiano respectivamente. En un segundo apartado nos adentraremos en algunos dispositivos vinculares que se establecen desde el gobierno central con el fin de mantener el nexo con las instituciones fuera de su territorio.

5.1.1. La escuela argentino-alemana

La **EAA** es una institución educativa fundada en el año 1934 a partir de la iniciativa de una Asociación Cultural, una asociación civil sin fines de lucro conducida por una Comisión Directiva integrada por padres de los alumnos. Recibe desde el año 1960 apoyo financiero, cultural y pedagógico de la entonces aún no integrada República Federal de Alemania. Es una de las cuatro escuelas de la categoría DAS¹⁴ en la Argentina (141 a nivel mundial sobre un total de 1011 escuelas que reciben apoyo desde Alemania). Cuenta con una matrícula de 1100 alumnos y abarca los tres niveles (inicial, primario y medio), tiene un proyecto educativo propio según el cual el nivel primario y el nivel secundario tienen una duración de 6 años respectivamente, finalizados los cuales otorga el título de Bachiller Bilingüe en Ciencias y Letras con Idioma Alemán. A su vez ofrece un Programa del Diploma bilingüe castellano-alemán (Bachillerato Internacional, IB), de cursado optativo durante los dos últimos años de la escuela media. Esta modalidad permite el ingreso al sistema universitario alemán y facilita la admisión a las altas casas de estudio del mundo que mantienen convenio con la Organización del IB.

¹⁴ DAS-Schule: Deutsche Auslandsschule (colegio alemán en el extranjero): se consideran Deutsche Auslandsschulen aquellas instituciones en las que se enseñan, además del idioma asignaturas en alemán. Pueden ofrecer tanto el bachillerato alemán *Abitur* o el Bachillerato Internacional con alemán. ver: www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/DieZfA/WirUeberUns/ZahlenausderZfA/AuslandsschulwesenZahlen2012

5.1.2. La escuela franco-argentina

La EFA fue creada a partir del acuerdo de cooperación cultural, científica y técnica firmado entre Francia y la Argentina en el año 1964. Es parte de una red de 485 establecimientos educativos franceses en mundo. En la Argentina detenta la categoría de *établissement conventionné*, establecimiento de contrato y tiene la particularidad de ser una escuela con una doble tutela: tanto francesa como argentina. Comprende los tres niveles educativos, tiene un proyecto educativo institucional propio que reconoce los 5 años de escolaridad primaria y los 7 años de escolaridad secundaria a la modalidad francesa. La institución cuenta con una matrícula de 1440 alumnos de los cuales el 41,5 % tiene la doble nacionalidad y el 14% es de origen francés. Los traslados familiares debidos a asuntos laborales implican una alta rotación y renovación de la matrícula. Otorga la doble titulación del bachillerato argentino y el bachillerato francés (*Baccalauréat, BAC*).

5.1.3. La escuela italo-argentina

Fundada en el año 1952 la EIA depende tanto del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como del Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia (*Ministero degli Affari Esteri italiano*). Es administrado por una Asociación Cultural sin fines de lucro y brinda educación en los tres niveles a un total de 1150 alumnos de los cuales el 6% es itinerante y de recambio permanente debido a traslados de las familias. Contando con un proyecto educativo institucional propio y el estatus de paridad (*scuola paritaria*) con cualquier escuela metropolitana italiana, la organización de los niveles se equipara a la estructura del sistema escolar italiano: Escuela Primaria o “*Scuola Elementare*” de cinco años de duración, la Escuela Media o “*Scuola Secondaria di I grado*” y el Bachillerato o “*Scuola Secondaria di II grado*” de tres y cuatro años de duración respectivamente. Durante el último año de cada ciclo los alumnos rinden – al igual que en Italia - un examen denominado *Esame di stato*. La EIA otorga dos titulaciones independientes: el título de diploma de instrucción media superior científica - en caso de aprobar el examen de estado - que posibilita la continuidad de estudios

superiores en Italia y la Unión Europea, y el título de bachiller para continuar los estudios en la Argentina.

5.2. Las conexiones con el gobierno central extranjero

En este apartado nos centraremos en la presentación de algunos eslabones estructurales mediante los que los países europeos establecen y mantienen su vinculación con las escuelas estudiadas. En los casos analizados los vínculos con el sistema central de gobierno se dan de manera diferente. Estamos en presencia de organizaciones complejas (Ministerios de Educación y Ministerios de Relaciones Exteriores) cuyas decisiones impactan sobre los niveles inferiores – los colegios, que también son organizaciones complejas. Analizar los dispositivos y mecanismos a través de los cuales se materializan estas conexiones nos permite comprender el entramado de relaciones existentes.

5.2.1. Las agencias

En dos de los casos analizados la vinculación con el sistema de gobierno central se halla mediado por agencias que reciben las decisiones del nivel macro y tienden los puentes para llevarlas al nivel de las escuelas.

En este punto resulta relevante incluir los conceptos de estructura y agencia y su interrelación. La *estructura* configura patrones de roles y determinadas formas de dominación así como también un sistema de significados, lenguajes y prácticas. Da cuenta de la organización, reglas y recursos a los cuales recurre el *agente* durante la producción y reproducción de la vida social. En tanto recurre a ellas va produciendo él mismo una nueva estructura. Esta relación se hace visible en tanto las escuelas – en su calidad de agentes – incorporan las reglas, normas, tradiciones y recursos determinados por la estructura (ministerios y agencias) y se van ellas mismas constituyendo en nuevas estructuras con características propias.

Según Emirbayer (1998), el agente se apropia de las reglas presentadas por la estructura, las reproduce e innova a partir de ellas de acuerdo a su cultura, sus ideales,

intereses y compromisos. En términos de Giddens (1995) los agentes poseen una conciencia práctica y discursiva sobre la realidad y esta conciencia les posibilita dar cuenta de su accionar de manera reflexiva y racional.

Resulta pertinente establecer un paralelismo con los términos económicos de *mandante* y *mandatario*. El problema en esta relación parecería ubicarse en la asimetría en la información: el mandante depende del mandatario al que le adjudica la misión de ejecutar determinadas acciones. Sin embargo, el mandatario es aquel que dispone de la información del contexto inmediato y resulta dificultoso para el mandante observar las acciones de manera directa, sino a través de la mirada mediada por el mandatario. El establecimiento de contratos, un sistema de premios y sanciones serían - desde el punto de vista económico y empresarial - las formas de alinear los intereses del mandatario con aquellos del mandante.

5.2.1.1. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen¹⁵

La Central de los Colegios en el Extranjero (ZfA) es parte de la Oficina Federal de Administración (Bundesverwaltungsamt, BVA). En coordinación con el Ministerio Federal de Relaciones Exteriores y Estados Federados (Auswärtiges Amt) esta central promueve el desarrollo de 140 colegios alemanes (DAS-Schulen) en todo el mundo y 1.000 escuelas en los respectivos países que ofrecen el Diploma de Idioma Alemán (DSD-Schulen). Esta evaluación de nivel idiomático es administrada por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Länder en la República Federal de Alemania (Kultusministerkonferenz der Länder, KMK).

Alrededor de 2.000 docentes, consultores y asesores pedagógicos intermediados a través de la ZfA trabajan en el extranjero – mayormente en instituciones de gestión privada - y reciben por parte de la agencia apoyo financiero, organizativo y de capacitación. Las tareas de la agencia incluyen el asesoramiento pedagógico y administrativo a las escuelas alemanas y las instituciones educativas en el extranjero, así como el desarrollo de una gestión de calidad. Asimismo selecciona y asigna al personal docente para su empleo en las escuelas alemanas en el extranjero. Prepara, forma y

¹⁵ Ver <http://www.auslandsschulwesen.de/>

capacita a los docentes y ofrece apoyo financiero a los docentes en el extranjero. Desarrolla y lleva a cabo las evaluaciones de idioma alemán como lengua extranjera Sprachdiplom de la KMK.

Dependiendo de la matrícula y del posicionamiento del idioma alemán (carga horaria, cantidad de asignaturas dictadas en ese idioma, tipo de diploma de egreso, ya sea el bachillerato alemán Abitur o el bachillerato bilingüe) la ZfA asigna una determinada cantidad de docentes enviados.

5.2.1.2. L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger¹⁶

La Agencia para la enseñanza francesa¹⁷ en el extranjero (AEFE) es una agencia pública nacional dependiente del Ministerio de Asuntos Extranjeros que tiene por objetivo el asegurar la calidad de la enseñanza curricular francesa fuera del territorio francés. La agencia garantiza el modelo educativo francés en el extranjero y es también un actor central de materia de influencia cultural y lingüística. La AEFE esta presente en 130 países y alberga un total de 320.000 alumnos a nivel mundial, 115.000 de los cuales son franceses. Nuclea una red de 485 establecimientos educativos homologados, 75 de los cuales son de gestión directa y administrados directamente por la agencia, 159 ostentan la categoría de establecimientos de contrato y son gestionados por asociaciones o fundaciones (como es el caso de la EFA), en tanto que 251 son establecimientos asociados. La red está organizada en 20 zonas a cargo inspectores de la educación nacional francesa.

Entre sus misiones está la de asegurar la continuidad del servicio público de educación francesa a las familias francesas que residen en el extranjero y la de contribuir a la proyección de la lengua y la cultura francesas a través de la escolarización de alumnos no-franceses. Asimismo se propone ayudar a las familias a costear los gastos vinculados con la enseñanza fuera del territorio francés y otorga becas a niños franceses escolarizados en los establecimientos que conforman la red.

¹⁶ Ver <http://www.aefe.fr/> y <http://www.diplomatie.gouv.fr/es/franceses-del-extranjero/article/la-red-escolar-francesa-en-el>

¹⁷ Cabe aclarar que la traducción da cuenta de la *enseñanza francesa* o la *enseñanza a la francesa*, *enseñanza al modo francés* y no a la enseñanza del idioma francés en el extranjero.

La agencia cuenta con 6.400 docentes franceses destacados del sistema educativo nacional en las categorías de expatriados o residentes y 20.000 docentes locales, una política de reclutamiento de personal específica y selectiva, un sistema de evaluación de desempeño y un plan de perfeccionamiento que incluye 700 cursos anuales en el marco de la red. Gestiona los recursos humanos y financieros brindados por el estado para el funcionamiento de la red en el extranjero. También es la encargada de reclutar, asignar y pagar a los docentes, a los coordinadores e inspectores y al personal directivo. A su vez se ocupa de evaluar la enseñanza, a los docentes y al conjunto del personal. Dirige y supervisa la formación continua del personal, al mismo tiempo que asigna becas para la escolarización de niños franceses y subvenciones en inversión, equipamiento y apoyo pedagógico. Finalmente propone becas meritocráticas a alumnos extranjeros que deseen continuar sus estudios superiores en Francia.

5.2.1.3. La rete delle istituzioni scolastiche all'estero¹⁸

En el caso italiano las instituciones escolares en el extranjero dependen de manera directa del Ministerio de Relaciones Exteriores; no existe una agencia similar a las anteriormente presentadas. La conexión entre las escuelas y el gobierno central se da de manera directa, sin intermediarios. Es el propio ministerio el que asigna y distribuye al personal estatal italiano entre las ocho escuelas de gestión pública (*scuole statali*) en el exterior (emplazadas en países europeos - Francia, España, Grecia, Suiza, Turquía - y en países africanos que fueron colonias italianas – Eritrea y Etiopía), en los 45 colegios privados paritarios (*scuole paritarie*) y las secciones italianas de en escuelas en el extranjero. Los institutos de lengua y cultura italianos también forman parte de esta red.

La red de instituciones educativas en el extranjero constituye un recurso del Ministerio de Relaciones Exteriores (*Ministero degli Affari Esteri*) para la promoción de la lengua y la cultura italiana. En colaboración con el Ministerio de Educación (*Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca*, MIUR) contribuye al mantenimiento de la identidad cultural para los ciudadanos de origen italiano. En ese sentido las escuelas y demás instituciones educativas en conjunto con las embajadas y

¹⁸ ver http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/IstituzioniScolasticheItaEst/

consulados se entienden como un pilar para la difusión de la cultura italiana en el mundo.

El director escolar (dirigente scolastico) con asiento en el consulado italiano en el país extranjero respectivo es la figura que se ocupa de las relaciones entre cada institución y el servicio central y de las instituciones entre sí. Mantiene estrechas y fluidas relaciones con los directores de las escuelas. Se ocupa del seguimiento de la aplicación de los reglamentos escolares, supervisa la aplicación de las políticas nacionales italianas en materia educativa, nuclea las necesidades, desarrolla y promueve la oferta educativa en colaboración con las autoridades locales, así como también de asignar los recursos financieros y de personal.

Resulta pertinente hacer mención en este punto a la opinión del Director General de la EIA respecto a la vinculación no mediada con el gobierno central:

“A veces pienso que sería mejor depender de manera más directa del Ministerio de Educación o de alguna agencia que se dedique específicamente al tema educativo. No necesariamente desde la Diplomacia o desde el Ministerio de Relaciones Exteriores se entiende el mundo educativo y entonces toda inversión parece ser un gasto y todo pasa por una burocracia muy lenta. Quizá con una agencia todo fuera más ágil y más funcional”.

5.2.2. El personal enviado

Las tres instituciones estudiadas reciben docentes provenientes de sus sistemas educativos de gestión pública. En el caso alemán la ZfA preselecciona a los docentes interesados en trabajar en el extranjero según una evaluación de desempeño de la escuela en Alemania, avalada por el Ministerio de Educación del Estado federal correspondiente.

“Hay en la ZfA como una bolsa de trabajo donde los docentes que quieren trabajar en el extranjero se inscriben luego de una preselección. Los colegios

buscan docentes allí. (...) La ZfA los pone a disposición de los colegios alemanes en el extranjero y el director hace la selección.” (Directora general, EAA).

Los docentes enviados pertenecen a distintas categorías remunerativas: los docentes ADLK (Auslandsdienstlehrkraft) o docentes expatriados son funcionarios públicos o profesores asalariados que se encuentran en situación de excedencia en sus estados federados. Suelen ocupar los cargos de director general en el extranjero. Por su parte los BPLK (Bundesprogrammlehrkraft) o profesor del programa federal es un docente que aprobó el 1ero y el 2do examen de estado pero aun no inició su carrera profesional en el sistema nacional. Al momento de realizar la investigación había en la EAA un total de cinco docentes de la categoría ADLK (incluyendo a la directora general) y 2 docentes BPLK, sumando 7 docentes enviados sobre un total de 110 docentes en toda la institución.

También la AEFÉ dispone de una suerte de *bolsa de trabajo* de la cual el director de cada institución selecciona al personal que requiere. Las entrevistas dan cuenta de que los docentes son funcionarios del estado francés y pertenecen al Ministerio de Educación Nacional; tras un exhaustivo sistema de selección, los docentes con las mejores cualificaciones son asignados a Agence a la cual se remiten las escuelas francesas en el extranjero para la contratación de sus recursos humanos. Por su parte los docentes reportan a la Agencia que es la que decide sobre los contratos, les paga y evalúa su desempeño.

Hay tres tipos de contratos para los docentes franceses: Tanto los residentes como los expatriados son diplomados de la Educación Nacional francesa. El estatuto es diferente entre ellos: los expatriados están totalmente pagados por Francia con un contrato que dura como máximo 5 años; además del sueldo francés reciben un bono por estar en el extranjero. Los residentes, en cambio reciben una parte de sus sueldos del establecimiento, pueden renovar su estadía cada tres años sin límites de expiración, tienen menos primas y ventajas financieras que los expatriados. Además están los docentes locales.

Al momento de realizar la investigación se desempeñaban en la EFA sobre un plantel total de 120 docentes, 30 docentes en calidad de residentes y 6 expatriados (entre ellos la directora general).

En la EIA sobre un total de 100 docentes, 11 ostentan la categoría de “ministeriales” y unos 30 son docentes italianos contratados por la institución, algunos son docentes italianos que deciden trasladarse a la Argentina y otros que ya están instalados en el país.

Los docentes MAE¹⁹ o ministeriales son funcionarios del estado italiano, seleccionados por concurso para trabajar en el extranjero por un máximo de nueve años y pagados totalmente por el estado italiano. La selección es realizada por el Ministerio de Relaciones Exteriores entre docentes que a están hace por lo menos cinco años en el sistema educativo nacional. Con la intención de brindar la oportunidad de una experiencia en el extranjero a muchos docentes italianos es que este contrato no es renovable ni repetible, por lo cual cada docente solo puede salir una vez de Italia.

La presencia de personal extranjero en las instituciones es un modo de mantener el vínculo entre las escuelas y los sistemas centrales. Por otra parte, la rotación periódica contribuye a la renovación y actualización de las conexiones. En el caso de la dirección general de la EFA es la encargada de llevar adelante la misión encomendada en un plazo máximo de cinco y un mínimo de tres años. Este período es considerado por la directora general como un tiempo razonable para realizar los cambios acordados entre el Ministerio y la Agencia. Asimismo, se considera fundamental mantener fluida la vinculación con el gobierno central y no perder contacto con la realidad francesa. Un período de tiempo más largo implicaría perder de vista la cotidianeidad francesa y significaría cortar “*el discurso pedagógico de tu lugar de origen, que es el que te da la misión.*” (Directora General, EFA). Aunque desde la perspectiva local en la EAA la rotación del personal enviado es considerada una dificultad:

¹⁹ Se denominan docentes MAE por las siglas del Ministero degli Affari Esteri (Ministerio de Asuntos Exteriores), entidad encargada de su selección.

“El recambio (...) es un problema. Por ejemplo, programar una reforma del plan de estudios dependiendo de lo que decida Alemania.” (Directora de Estudios)

Otro elemento que aparece es el bilingüismo o biculturalismo en los niveles de gestión de las tres instituciones. En el caso de la EFA y la EIA todos los niveles de gestión son bilingües: los directores locales tienen un profundo dominio del idioma extranjero y/o la doble ciudadanía, en tanto que los directores enviados entrevistados manejan el idioma castellano como segunda o tercera lengua, lo cual repercute en la comprensión de la competencia intercultural en distintos niveles. Así el director francés del nivel secundario de la EFA comenta:

“El bilingüismo nos ayuda (...) a intercambiar entre los dos muchas veces al día y trabajar juntos. Eso permite también a los alumnos (...) entender que el liceo (...) es francés pero también es argentino.”

La directora del nivel primario de la EIA comenta:

“Somos una escuela paritaria y por lo tanto en el nivel de gestión (...) todos hablamos italiano (...).”

El bilingüismo en la EAA tiene una presencia más difusa: la dirección general está a cargo de una directora bilingüe que manifiesta: *“El idioma (...) es una barrera. Si bien yo hablo castellano, no domino el idioma al nivel de hacer comprensible algunas ideas alemanas.”* La dirección del nivel primario es bilingüe, en tanto que la vice dirección y la dirección del nivel secundario (compuesta por la Directora de Estudios entrevistada y el Rector) son ejercidas por profesionales que no manejan el idioma alemán. Las formaciones disímiles podrían dificultar la comprensión de las expectativas extranjeras así como también el trabajo en función de la interculturalidad.

5.3. A modo de síntesis

Hemos visto que los sistemas de gobierno escolar en los países europeos tienen vínculos con las tres instituciones estudiadas. Si bien la titulación en las tres instituciones posibilita a sus egresados el acceso a estudios universitarios en el país correspondiente o la Unión Europea, la EFA y la EIA se consideran instituciones homólogas en su oferta de formación, y se asemejan a las escuelas francesas e italianas también en la división en ciclos y la rendición de los exámenes BAC y esame di stato. No es el caso de la EAA: la división de ciclos no es coincidente con la estructura del sistema escolar alemán²⁰, tampoco lo es la oferta curricular y el título no es homólogo con el Abitur. Este hecho podría significar una modalidad de control menos exigente desde el nivel central.

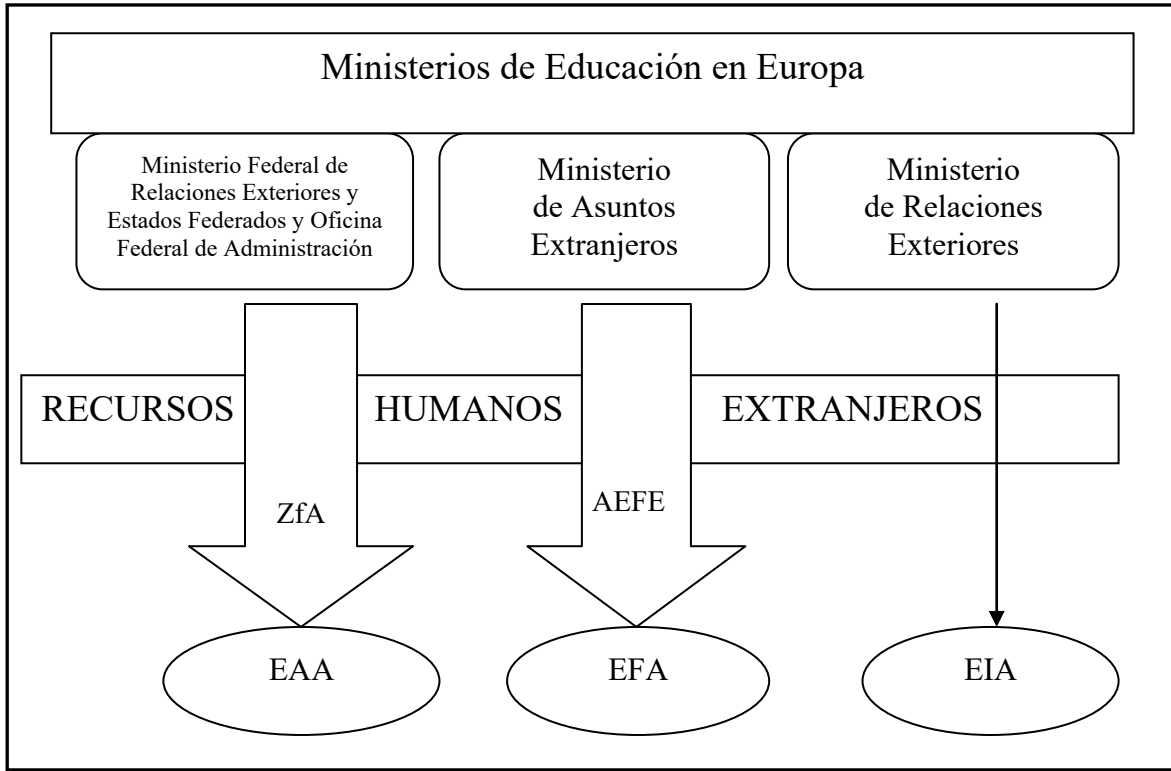
En el caso alemán y francés una agencia ejerce un rol de intermediario entre los respectivos ministerios de educación y las instituciones educativas, mientras que para la escuela italiana la relación se da en forma directa a través del ministerio de relaciones exteriores asociado con el ministerio de educación. Esta conexión sin intermediarios entendidos en materia educativa propiamente dicha es catalogada como un aspecto que merecería ser revisado, dada la especificidad de la tarea educativa.

La dirección general de las escuelas es ejercida por funcionarios públicos del estado extranjero; en las EAA y EFA las funciones de dirección general en las escuelas son competencias de funcionarios alemanes y franceses enviados con mandatos desde el nivel central a través de las agencias por un período determinado. En la EIA el director general o rector, siendo ciudadano italiano y habiendo ejercido la función pública italiana con anterioridad es contratado a nivel local en diálogo entre la institución y el Ministerio de Relaciones Exteriores. El gobierno general en materia escolar y oferta educativa es tarea de un funcionario italiano emplazado en el consulado. Este dirigente escolar no tiene injerencia directa en el desarrollo cotidiano de las instituciones

²⁰ El sistema educativo alemán se divide en 4 años de escolaridad primaria y diversos tipos de escolaridad secundaria: *Hauptschule*, hasta noveno grado, *Realschule*, hasta décimo grado, *Gymnasium* hasta 13er grado dependiendo del estado federal. Una cuarta modalidad de escolaridad secundaria es la *Gesamtschule* que consiste en una combinatoria de las tres anteriores. Sólo la modalidad *Gymnasium* otorga el certificado de bachillerato alemán *Abitur* que habilita a los estudios superiores.

educativas mas mantiene un vínculo estrecho con el rector. La relación no mediada a través de un dispositivo específicamente competente en materia educativa coloca a la EIA en posición de agente directo en la interpretación de las decisiones del nivel central. Este hecho si bien significa una relación directa con la península podría implicar también un control alejado del desarrollo institucional. En el caso de las otras dos instituciones, estas funcionan como mandantes de la agencia correspondiente instituida por el nivel central con funciones específicas en materia de desarrollo educativo. Se conforma por lo tanto el siguiente esquema que sintetiza lo expuesto:

Cuadro 5. Vínculos con el gobierno central



Nota: Cuadro de elaboración propia

Finalmente, las instituciones estudiadas cuentan también entre sus planteles con docentes que ostentan cargos de funcionarios públicos en el país europeo correspondiente y cumplen mandatos acotados temporalmente, en algunos casos renovables. La presencia de docentes de los sistemas públicos extranjeros que son financiados por los países europeos indica el interés político, social y cultural por estar presentes fuera de su territorio. Las tres instituciones estudiadas tienen similar cantidad

de docentes – entre 100 y 120 personas, pero la proporción de personal extranjero difiere entre ellas. Además de los docentes locales que dictan asignaturas en la lengua extranjera, en la EAA se desempeñan 7 docentes enviados, 36 en la EFA y 11 en la EIA. La mayor presencia proporcional de docentes franceses indica un fuerte interés por parte de Francia de estar presente en la cotidianeidad del quehacer escolar y podría indicar una conexión muy estrecha de la institución con el sistema central francés. Asimismo, se podría inferir que tamaña presencia en recursos humanos asegura la continuidad de la impronta francesa transnacional que no se vería afectada por la rotación en el cargo de director general. En el mismo sentido, la renovación de un plantel enviado proporcionalmente poco representativo en la EAA podría significar una débil presencia de Alemania en la labor cotidiana y una baja injerencia del gobierno central en el quehacer institucional.

Del mismo modo se puede interpretar el bilingüismo en los niveles de gestión enviados y locales. Una matriz idiomática común puede entenderse como facilitadora en la construcción de lenguajes comunes. En el caso de la EFA y la EIA esa matriz es el idioma extranjero.

6. Dispositivos de regulación

El objetivo de nuestra investigación es indagar sobre las formas en que las instituciones bilingües interpretan y traducen la información producida por las evaluaciones externas. En este capítulo daremos cuenta de los diversos modos en que los estados europeos evalúan a las instituciones analizadas y de aquellos elementos propios de los sistemas europeos presentes en las culturas institucionales analizadas. Remitiremos a información recabada en las entrevistas, así como a información obtenida a partir del análisis de fuentes.

6.1. Los objetos de la evaluación

Se analizan en este apartado aquellos elementos que los estados europeos en cuestión eligen como objetos de evaluación y los dispositivos que establecen y ponen en marcha con esa finalidad.

6.1.1. La institución como un todo

La forma en que Alemania evalúa a las escuelas en las que se enseña alemán en el extranjero ha transitado por cuatro etapas diferentes: la fundacional, una con posterioridad 1945, otra hasta el año 2006 y una nueva a partir de la instalación del Marco de Calidad en ese año.

“La intención alemana luego de la guerra era recomponer su imagen frente al mundo, hace publicidad para conseguir amigos para Alemania (“Freunde für Deutschland werben”). La intención era transmitir el idioma y la cultura al el mundo, también en Argentina donde había inmigrantes desde el comienzos del 1900. Pero no se sabía mucho acerca de donde estaban los colegios que enseñaban alemán, cuantos eran, qué colegios recibían cuánto y por qué, la ZFA ejercía una especie de control muy rudimentario.” (Directora General).

El lavar la “culpa alemana” frente a los estragos humanos perpetuados por el régimen nacionalsocialista a partir del año 1933 dentro y fuera de sus fronteras territoriales se convirtió - luego de 1945 y de los juicios de Núremberg - en una cuestión de Estado. Era necesario reposicionar la imagen que el mundo tenía de aquel país que había cometido tamañas atrocidades en materia de derechos humanos. Por otro lado, el “milagro alemán” devenido en gran parte a partir del Programa de Recuperación Europeo (Plan Marshall) volvió a mostrar al mundo una nación con una economía pujante que disponía de recursos económicos y financieros. No se dudó en poner estos recursos al servicio de desarrollos educativos: había una clara intencionalidad política y dinero disponible.

En ese sentido también se comprende que el control ejercido a nivel central haya sido en cierta manera “rudimentario” circunscribiéndose a un encargado regional que supervisaba las escuelas de manera intermitente relevando las necesidades que declaraban las instituciones y gestionando los subsidios de manera *generosa*. En pocas palabras se puede decir que hasta el 2006 el modo en que Alemania evaluaba a los colegios alemanes en el extranjero se limitaba a la evaluación y acreditación del nivel idiomático de los alumnos a través de los exámenes internacionales Sprachdiplom²¹ y de ello dependía en gran medida el subsidio.

Pero “*a partir del 2001 algunas cosas cambiaron en Alemania*” (*Directora General*) y eso tuvo efectos sobre la forma en que Alemania observó el desempeño de las escuelas dentro y fuera de su territorio. Este cambio de rumbo se deriva de una decisión del gobierno central tomada para las escuelas en el país y se hizo extensiva para las instituciones DAS fuera de Alemania.

Los resultados obtenidos por Alemania según el primer informe PISA del año 2000 (por debajo de la media de los países de la OCDE) fueron el puntapié inicial para el comienzo de una revisión sistemática de todo el sistema educativo alemán. Cabe recordar que siendo éste un sistema de configuración federal cada uno de los 16 estados federados (Länder) tiene su propio Ministerio de Cultura y autonomía en materia

²¹ Deutsches Sprachdiplom: DSD I y DSD II

educativa y cultural. Los diferentes sistemas educativos están coordinados por el órgano central de la Conferencia de Ministros de Cultura (KMK²²) y responden a metas y medidas generales fijadas por el gobierno federal (Bund). A partir del año 2003 el Estado Federal y los Länder alemanes decidieron implantar de manera sistemática mecanismos de desarrollo de calidad pedagógica (*Pädagogisches Qualitätsmanagement*, PQM) tanto dentro del territorio alemán como en las 140 escuelas alemanes en el extranjero (*Deutsche Auslandsschule*, DAS).

A partir del año 2006 el aprendizaje del idioma y los niveles de aprobación de los exámenes DSD I y II pasaron a constituir un elemento más dentro de un conjunto más abarcativo de indicadores de rendimiento. A partir de ese año existe un instrumento de evaluación obligatorio para todos los colegios alemanes en el extranjero. El marco de calidad institucional (*Qualitätsrahmen*, QR)²³ se considera desde ese entonces marco de referencia en lo que respecta a objetivos, medidas y orientación a logros de todas las instituciones alemanas en el extranjero y constituye asimismo la base para la construcción del herramental implementado en evaluaciones e inspecciones.

Los criterios que establecen los indicadores de calidad se desprenden del marco de calidad para colegios alemanes en el extranjero que toma como modelo el “Marco de orientación de calidad escolar en Baja Sajonia” y está compuesto por seis grandes áreas o categorías: Resultados y Logros de la Escuela, Calidad de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Cultura Escolar, Dirección y Managment Escolar, Formación Docente y Desarrollo de Recursos Humanos, Metas y Estrategias para el Desarrollo de la Calidad. Estas categorías se hallan subdivididas en 29 dimensiones, 73 criterios y numerosos indicadores a ser verificados mediante el uso de metodología cualitativa y cuantitativa.

Rolff (2000), uno de los expertos que participó del diseño y la implementación del marco de calidad, considera que la evaluación tanto interna como externa juega un papel central en cualquier sistema de calidad. Sostiene que la gestión de calidad escolar puede provenir “desde arriba” en tanto las escuelas se sometan a estándares nacionales e

²² KMK: Kultusministerkonferenz

²³ Ver traducción en

http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/QR_spanisch_Iberia.pdf?__blob=publicationFile&v=2

internacionales o “desde las bases” en tanto desarrollen un análisis interno y fijen metas propias. Se propone por lo tanto un formato de evaluación que combine ambos procesos.

Se considera que el momento del inicio de un proceso de evaluación de la calidad escolar es una decisión de cada institución y debe dar comienzo con un cronograma de capacitación que involucre a la comunidad toda, especialmente a los docentes. Es además necesaria la conformación de un “grupo de gestión de calidad” (Steuergruppe, StG) compuesto por representantes de cada gremio escolar: directivos, docentes de cada sección, alumnos, padres, administrativos. Este grupo es el encargado de elaborar documentación que dé cuenta de la misión y visión de la institución, de coordinar las acciones tendientes a la mejora de calidad, de elaborar, aplicar y relevar evaluaciones internas de calidad, de recabar documentación institucional relevante, de organizar y protocolar encuentros y capacitaciones referentes a la calidad institucional y de informar a sus representados del avance en su gestión.

Para que el proceso de evaluación externa contemple de manera comprensiva la realidad de cada institución, es necesario que previamente se lleve a cabo una evaluación interna en base a un instrumento estandarizado que posibilite a cada institución la elección de focos específicos de trabajo. Este instrumento de “auto-evaluación en escuelas” (*Selbstevaluation an Schulen*, SEIS+)²⁴ recoge mediante formularios online información de todos los actores involucrados en el quehacer de la escuela (alumnos, docentes, padres, ex alumnos, personal directivo, personal administrativo, de maestranza). Una vez procesados los datos de manera automática, se envía un informe al colegio. La institución puede solicitar adicionalmente un análisis externo de los datos relevados. En base a los insumos derivados de esta instancia la institución está en posición de reconocer y/o ratificar sus fortalezas y debilidades, y en función de la misión y visión establecidas, decide y comunica los focos institucionales sobre los cuáles centrará los esfuerzos en aras de mejorar la calidad.

Transcurrido un cierto tiempo de iniciado el trabajo en función de los focos seleccionados (como mínimo seis meses), la institución convoca a un grupo de expertos

²⁴ <http://www.seis-deutschland.de/arbeitsmaterial/grundlagen>

elegidos de otras organizaciones, no necesariamente educativas, para la realización de un análisis crítico respecto de los avances. Estos *amigos críticos* (peers) visitan la institución, revisan la documentación, entrevistan a los integrantes del grupo de gestión así como a los directivos de la institución, realizan observaciones de clases y elaboran un informe denominado *Peer Review* en el que plasman sus observaciones dirigidas exclusivamente al desarrollo de los focos que la institución estableció como relevantes y sugieren ajustes en el rumbo. El informe Peer es propiedad de la institución, la cual comunica el contenido del informe a la comunidad, al mismo tiempo que define y hace públicas las acciones futuras en vistas a la inspección BLI.

Cada institución tiene además la libertad de invitar a un asesor científico en gestión de calidad. En ese caso, el seguimiento científico tiene dos momentos: el primero a continuación del Peer Review, y un segundo momento una vez transcurrida la inspección.

La inspección consiste en la visita de entre dos y cuatro inspectores instruidos del gobierno federal y los estados que inspeccionan la institución durante tres o cuatro días. Las competencias de estos inspectores son cuatro:

- Análisis de datos y documentación (estadísticas anuales que abarquen más de cuatro años, descripciones de procesos, actividades de la institución, publicaciones, etc.)
- Observación individual de clases (de docentes enviados, locales que dictan clases en alemán, locales que dictan clases en castellano) con una grilla de observación unificada, cuyo contenido es conocido por todos los docentes.
- Entrevistas estandarizadas con todos los estamentos escolares (dirección, docentes, alumnos, padres, personal no docente.)
- Recorrido por las instalaciones de la institución con una check-list.

Finalizada la inspección el equipo realiza una devolución verbal a toda la comunidad y se indica si el colegio es meritorio del sello de calidad. Al preinforme escrito y revisado, le sucede un informe final que sirve de insumo para la próxima

instancia de inspección. No se prevé la publicación de rankings y el informe es entregado a la institución y a los organismos de subvención. Sobre la base del mismo la institución elabora un plan de acción interno para la continuidad el en proceso de desarrollo de la calidad, pudiendo para ello solicitar la intervención de un acompañante del proceso. Nuevos focos institucionales son definidos y su desarrollo habrá de ser evaluado por un nuevo comité BLI transcurridos cinco años de la inspección anterior.

Respecto a décadas anteriores se aprecia en el caso alemán un cambio en el modo de observar el desarrollo de las escuelas en el extranjero y de determinar el apoyo financiero. Como adelantado, este cambio no se deriva de debilidades o falencias verificadas en estas escuelas sino que es consecuencia de una crisis interna del sistema educativo continental que se vio cuestionado en su rendimiento a partir de la evaluación PISA 2000 y reaccionó de manera inmediata a los inesperados malos resultados.

Se observa asimismo, una decisión política de adecuar el modelo de gestión de calidad total propuesto por la EFQM a las instituciones educativas dentro y fuera del territorio así como una consecuente exigencia a la orientación hacia los resultados en las distintas dimensiones de desarrollo provenientes de un marco referencial diseñado e impuesto desde el nivel central.

Por otra parte, se verifica una mayor racionalidad en la asignación de dineros públicos destinados al desarrollo planificado del sector educativo en el extranjero y un interés por la transparencia de la gestión en todos los niveles. La motivación de la institución por el desarrollo de la calidad se determina externamente en términos de sujeción al marco regulatorio y mediante el establecimiento del sello de calidad que es otorgado luego que una evaluación externa verifica los niveles de logro estandarizados. Los resultados de esta evaluación se entienden en términos de accountability, como un elemento que da cuenta del rendimiento de la institución en función a estándares de desarrollo consignados en el marco de calidad. Como vemos, el resultado tiene consecuencias en la asignación de partidas presupuestarias así como en el proceso de acreditación y certificación y por ende en el establecimiento de incentivos y sanciones. Habida cuenta que el subsidio se renueva periódicamente dependiendo del presupuesto

anualmente asignado a Educación se deviene que el rendimiento de la institución y el subsidio mantienen entre sí un estrecho vínculo. Y el rendimiento no se limita ya a los porcentajes de aprobación de los exámenes idiomáticos (si bien los incluye), sino a la incorporación por parte de la institución de formas y modos de entender el desarrollo arquitectónico de la calidad del servicio educativo.

Los distintos niveles de gestión de la EAA reconocen el cambio en la intención y en la modalidad de control establecido desde el gobierno central y refieren que ha generado impacto en la institución. De este impacto hablaremos más adelante.

6.1.2. La institución como parte del sistema

La institución en la que se realizó la investigación es parte de una red de colegios franceses en el extranjero. La mirada francesa sobre el accionar y desarrollo de sus instituciones se presenta en distintos niveles: a nivel pedagógico los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes nacionales (léase franceses) BAC son un indicador según el cual Francia verifica el rendimiento del sistema. En el caso estudiado es la Academia/Universidad de Poitiers la que diseña, envía, recibe y evalúa los resultados de los exámenes realizados por los alumnos en Argentina. Otras academias realizan la misma tarea con los demás liceos que componen la red.

Además de la evaluación de los aprendizajes escolares Francia se hace presente en las escuelas en el extranjero a través de su agencia: Según las palabras de la directora argentina del nivel secundario *“L’Agence es como un Gran Hermano que todo lo ve, lo controla y lo dirige según los lineamientos del Ministerio (...)”*

Por un lado, el ministerio audita las finanzas de las instituciones a través de la AEFÉ y envía delegaciones de inspectores financieros a las escuelas en el exterior. Siendo - para el Tribunal de Cuentas - todos los colegios de la red concebidos como escuelas públicas de contabilidad pública francesa es la dirección general de cada establecimiento la que decide en qué se invierten las partidas asignadas. El presupuesto

de cada institución es realizado anualmente y validado por Francia en función al budget asignado a los 485 establecimientos en el extranjero.

Asimismo las instituciones son evaluadas por la Agence en base al número de proyectos de desarrollo bi- o trianual que presentan las escuelas. Estos focos de desarrollo institucional, los APP²⁵ son proyectos anuales que cada colegio hace en función a las grandes líneas trazadas por la Agence. Y el análisis de los mismos es otra dimensión a través de la cual el nivel central evalúa el desarrollo institucional.

A todas estas instancias se agregan los comunicados habituales de la Agence e inspecciones regulares que fijan las pautas de desarrollo anuales, sientan las prioridades y verifican los niveles de concretización de las medidas establecidas, colaborando en la implementación y el desarrollo de las mismas. Según los testimonios de los entrevistados los inspectores franceses son un elemento siempre presente en todos los colegios franceses tanto dentro como fuera de Francia. Los inspectores regionales están durante mucho tiempo en funciones y por lo tanto son conocidos por el personal de las instituciones que componen la región. Visitan las escuelas con una frecuencia de 3 o 4 veces al año – con mayor asiduidad en el Nivel Inicial y Primario - y permanecen en ellas durante 3 o 4 días. Tienen asignadas diversas “misiones” y se especializan en distintas áreas y asignaturas, anuncian su visita con antelación, realizan observaciones de clase tanto de los docentes expatriados como de docentes residentes o locales. Todos los docentes cuyas clases son observadas reciben una devolución de esa clase y recomendaciones por parte de la inspección, este informe a su vez es elevado a la dirección de la escuela; los docentes franceses reciben también una calificación que puede significar acceder a un escalafón superior en la escala salarial.

Estando la gestión pedagógica bajo tutela francesa se hace necesario establecer acuerdos curriculares para que no haya asignaturas y contenidos “repetidos” ni se cree

²⁵ APP: Actions pédagogiques pilotes (acciones pedagógicas piloto): Proyectos piloto de carácter innovador o experimental acompañados y subsidiados por la Agence que a su vez se ocupa de transferir y compartir estas experiencias con las demás instituciones de la red.

dificultad escolar. Para ello se establecen institucionalmente por sugerencia de la AEFÉ los llamados “espacios de armonización” en los cuales los docentes de cada grado planifican las adecuaciones curriculares.

Incluso aspectos referidos a lo edilicio y cuestiones que hacen a la infraestructura son materia pasible de inspección y de recomendaciones o sugerencias por parte de los enviados de la AEFÉ.

En el caso francés se aprecia una fuerte presencia del gobierno central en varios niveles del accionar escolar. Por una parte, se hace visible la intención de conocer el grado de funcionamiento del sistema general a través evaluaciones de aprendizaje en forma de exámenes nacionales franceses comparables con aquellos llevados a cabo en todos los colegios franceses ya sea en territorio francés como en el extranjero. A su vez, se reconoce la supervisión del desarrollo de aquellos focos institucionales que cada escuela diseña en función de ejes de trabajo establecidos por el gobierno central encarnado por la Agence. Asimismo, esta agencia establece el control de las finanzas de la institución que forma parte de una red en la que las escuelas en el extranjero son consideradas escuelas de gestión pública. Finalmente la observación regular y sistemática de los docentes en las clases, así como la redacción de informes y sugerencias dan cuenta de la mirada sobre el proceso de enseñanza y el desarrollo profesional del personal docente.

El resultado de esta fuerte presencia francesa se ve plasmado en las declaraciones de los distintos niveles de gestión en la EFA que mencionan que la gestión pedagógica de la escuela es de total tutela francesa y el brazo ejecutor inmediato es la Agence. Las palabras de la directora del Nivel Primario de la EFA dan cuenta de la visión y misión que Francia atribuye a su aparato de inspectores nucleados por la agencia “*La inspectora es la garante de la aplicación del formato francés*”.

Podemos concluir que la escuela estudiada se considera parte de una vasta red compuesta por distintas instituciones homólogas sobre las cuales recae el mismo sistema de inspección que a su vez es igual al sistema imperante en el continente y en los antiguos territorios coloniales. Por parte de todos los directores entrevistados se

registra un orgulloso y claro reconocimiento de pertenecer a esta red mundial con un fuerte anclaje en el sistema de educación francés, del cual una histórica y tradicional red de inspectores de la agencia oficia de salvaguarda. *“Somos parte de una red y esa red se convirtió en la vitrina del sistema educativo francés. Quizá podemos decir que la red de escuelas francesas en el extranjero es más competente que en la propia Francia (...)”* (Directora Nivel Primario). Cabe recordar que la directora es argentina y local, pero se refiere en plural a ser parte constitutiva de un entramado mayor, que reconoce además como cualitativamente mejor al francés propiamente dicho.

6.1.3. Los saberes escolares

Si bien es una verdad de Perogrullo vale la pena mencionar que una escuela es un lugar en el que los maestros enseñan y los alumnos aprenden. Y si en una escuela los alumnos aprenden aquello que se les pretendió enseñar, habrá pues realizado una buena tarea. La instancia formal que el gobierno central italiano tiene en cuenta para evaluar la tarea de sus escuelas dentro y fuera de su territorio son los resultados de los aprendizajes de los alumnos a lo largo de la escolaridad y la consecuente acreditación de los mismos una vez finalizada.

En la península el Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo (INVALSI) confecciona, administra y evalúa el rendimiento del sistema a través del desempeño de los alumnos estableciendo un examen de contenidos curriculares en un mismo momento en el ciclo lectivo en toda Italia, pero este tipo de evaluaciones no se realizan en el extranjero debido a la diferencia en los husos horarios. Por ese motivo la EIA realiza evaluaciones equivalentes en el formato y en los parámetros de aprobación a los alumnos de 14 y 18 años (finalizando los ciclos escolares correspondientes). En el caso de la escuela media de primer grado el “Esame di Stato” consiste en cuatro pruebas escritas y una prueba oral sobre todas las asignaturas del último año. Esta instancia se rinde ante una comisión examinadora integrada por docentes de la institución y presidida por un enviado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia. La evaluación para acreditar el segundo nivel de escuela media o Liceo (Diploma di Esame di Stato conclusivo del corso di studio di Liceo Scientifico) consiste en exámenes

escritos en tres asignaturas centrales y una evaluación oral referida a todas las materias del último año que es rendida ante una comisión conformada por tres docentes de la escuela, tres externos y presidida por un enviado del Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia. Por lo tanto, el control que ejerce Italia sobre el trabajo realizado por la EIA radica sobre todo el desempeño académico de los alumnos en los exámenes curriculares.

La inspección por parte del director escolar (dirigente scolastico) es una posibilidad pero de hecho no se da.

“El dirigente scolastico viene si quiere, no hay ningún problema, pero no está dentro del colegio. (...) No es un control propiamente dicho.” (Director general)

Como vemos, en el caso italiano la evaluación externa de los aprendizajes diseñada en el país de origen persigue el fin de dar cuenta de los resultados de la labor educativa ante los actores involucrados directamente (alumnos), ante el sistema educativo y ante la sociedad en general. Sin embargo, veremos otros dispositivos de control que atraviesan a la institución.

6.2. La presencia de la cultura extranjera en el hacer cotidiano: objetos, regulaciones y prácticas

Más allá de las formas en que los estados europeos evalúan el desempeño o el desarrollo de las instituciones que tutelan se pueden reconocer elementos “transnacionales” que son parte constitutiva de las escuelas analizadas. Podemos definir como internalización aquél mecanismo psicológico por el cual un individuo interioriza una norma o pauta social hasta el punto de considerarla como parte integrante de su personalidad. Estableciendo un paralelismo con nuestro objeto de estudio podemos dar cuenta de la existencia de dispositivos establecidos y arraigados en los sistemas educativos extranjeros que se encuentran internalizados y naturalizados en el contexto de las escuelas estudiadas.

En el caso francés se detectan dispositivos que hacen a la construcción de un común denominador reconocido en las escuelas como parte inherente a su cultura institucional.

Vale la pena recortar dos comentarios surgidos de las entrevistas:

“La francesa es la única red en el mundo según la cual tus hijos siempre van a tener la misma educación en los 130 países en los que pueden estar. Sales de aquí y a dónde vas tienen los mismos libros, los mismos programas, los mismos inspectores, el mismo título al final. (...) Los 485 establecimientos franceses en el mundo tienen el mismo programa nacional de Francia.” (Directora General, EFA)

“Tenemos algunas cosas que nos equiparan, todas las escuelas en el mundo tienen el mismo cuaderno, los cuadernos franceses. Es la misma escolaridad que en Francia. Los alumnos de las escuelas francesas de Nueva York y Buenos Aires usan el mismo cuaderno, están aprendiendo los mismos contenidos, de la misma forma. (...).” (Directora Primario, EFA)

Nuevamente aparecen ante el lector esa concepción de red y se hacen visible el espíritu francés en el accionar cotidiano de manera naturalizada y los mecanismos mediante los cuales Francia “se mete en las aulas”. Los mismos inspectores, iguales contenidos curriculares y los mismos materiales escolares sin dudas promueven en los alumnos y sus familias así como a los docentes locales y enviados la percepción de pertenecer a un conjunto más amplio estén donde estén en el mundo.

Por su parte, en el caso italiano el control del sistema se ejerce de manera natural a través de dispositivos propios del sistema educativo peninsular que se hallan incorporados a la cultura de la escuela estudiada: los contenidos curriculares, el sistema de evaluación y calificación, el Consejo de Clase y el Colegio de los Docentes.

Los programas de las materias curriculares de la EIA son los previstos por el MIUR (Ministerio Italiano de la Instrucción de la Universidad y de la Investigación) e integrados con las asignaturas previstas en el currículo argentino. Asimismo, el sistema de evaluación, calificación, de promoción y de acreditación es igual al italiano e incluye la atribución de un puntaje considerado “crédito escolar” individual a las pruebas del Esame di Stato. De este modo se convalida la categoría de escuela paritaria.

Se verifican además dos dispositivos internalizados que son propiamente italianos: el “Consiglio di Classe” y el “Collegio Docenti”.

El Consejo de Clase se compone por la totalidad de los docentes de cada curso y es presidido por el rector. El Consejo delibera sobre la evolución y promoción de cada alumno estableciendo el “débito formativo” en caso de que no se alcanzaran los objetivos, y adjudica en los últimos tres años los “créditos escolares” que suman puntaje adicional a las pruebas del examen de finalización. De modo que el poder se encuentra distribuido entre el conjunto de los docentes actuantes en cada curso que deciden de manera colegiada por votación y mayoría simple acerca la promoción de cada alumno. Asimismo, este órgano recibe propuestas de las Asambleas Estudiantiles compuesta por dos representantes electos de cada grado de la escuela media y el liceo.

El otro órgano colegiado es el Colegio de los Docentes que agrupa a la totalidad de los docentes de la institución, ya sean estos locales o enviados. El rector también participa de esta asamblea como un docente más. Al igual que en Italia este claustro de docentes es el encargado de llevar adelante el mandato educativo, de actualizar el proyecto educativo institucional y de diseñar, implementar y evaluar proyectos especiales.

También la organización horaria y la presencia de los docentes en la escuela están signadas por esta identificación con las formas de hacer italianas: todos los docentes reciben una remuneración adicional por 80 horas anuales establecidas para el trabajo fuera de la labor docente propiamente dicha. La mitad de esta cantidad está estipulada para la actuación dentro del Consejo de Clase y la otra mitad, corresponde al trabajo en Consejo de Docentes.

El relevamiento indica que en la EIA todo gira en torno al aprendizaje escolar y al desempeño de los alumnos. El modo en que Italia ejerce el control sobre la labor escolar se circunscribe a los niveles de aprobación de los exámenes de estado. Sin embargo, al interior de la organización se replican y actúan dispositivos propios del sistema europeo que le confieren a la EIA una identidad paritaria ejerciendo de esa manera una suerte de control intrínseco.

6.3. A modo de síntesis

En este capítulo nos hemos propuesto dar cuenta de las formas en que las naciones europeas evalúan el accionar de las escuelas transnacionales. Estamos en presencia de marcos regulatorios europeos diferentes entre sí, así como de finalidades y funciones de evaluación diversas, más o menos abarcativas.

En el caso alemán se verifica la existencia reciente de un marco de calidad (QR) que supone un determinado modo de concebir la organización y su funcionamiento y exige la implementación de evaluaciones de carácter diagnóstico (SEIS+), de carácter formativo (Peer Review) y finalmente de carácter sumativo (BLI), con la función simbólica de certificar un nivel de calidad previsto por el marco regulatorio. Un grupo interno (STG) compuesto por voces representativas de todos los gremios escolares es el encargado de monitorear el proceso de desarrollo de la calidad institucional en función al marco vigente. Los informes son directamente elevados al gobierno central representado por la agencia ZfA y la oficina de administración BVA que tienen el poder de certificar la calidad de la institución, lo cual da cuenta de una función política de la evaluación. En tanto la institución ponga en marcha los dispositivos previstos por el QR y oriente sus acciones en función de él, estará incorporando lenguajes, reglas y normas estructurales que harán posible por un lado, un desarrollo controlado de la institución en el extranjero y por otro, el control más homogéneo de todas las instituciones por parte del nivel central.

A su vez, este tipo de evaluación estandarizada abarcativa de distintas dimensiones institucionales tiene consecuencias de alto impacto (high stakes) ya que está directamente vinculada con los subsidios y por ello implica necesariamente una fuerte motivación extrínseca. Más allá de que la obtención del sello de calidad y su posterior mantenimiento den cuenta del propósito de hacer visibles los resultados tanto a la comunidad escolar como al nivel superior, la EAA se encuentra frente a un condicionamiento económico basado en criterios distintos a los que fueron regla hasta la primera década del 2000. A la novedad se agrega la ampliación de los ámbitos sobre los que recae la evaluación. Habiendo consistido históricamente en la evaluación de logros educativos referidos al nivel idiomático, la mirada externa atraviesa a partir de entonces dimensiones que exceden ampliamente la esfera del rendimiento escolar y engloban la totalidad de las acciones institucionales.

Por su parte, Francia mantiene un estrecho vínculo con sus instituciones en el extranjero habiendo implementado tradicionalmente un denso sistema de inspecciones también válido en ultramar. Este modo de ejercer el control sobre el sistema tiene sobre todo finalidades formativas y administrativo/financieras. La Agence a través de un denso aparato burocrático y sus misiones habituales y constantes funciona como brazo ejecutor de las políticas educativas establecidas para Francia y válidas también para las escuelas en el extranjero extendiendo el modelo clásico de supervisión más allá de sus fronteras territoriales. La función política y la función contractual se hallan estrechamente vinculadas; Francia está presente en la cotidianeidad del quehacer escolar de la escuela analizada, y las expectativas de los inspectores y la disposición de los inspeccionados parecen consonantes ya que los inspeccionados se reconocen y valoran como parte constitutiva de una red mundial.

Italia evalúa el resultado de su sistema a través de la evaluación de los aprendizajes escolares y se asegura el control de sus escuelas paritarias mediante la integración y naturalización de órganos de gobierno y sistemas de calificación propios del sistema escolar peninsular. Estos elementos identitarios sumados al empoderamiento de los actores que se desempeñan localmente, la equiparación laboral con sus colegas italianos y la responsabilización conjunta que el equipo docente asume frente a la tarea,

colaboran en el desarrollo institucional “desde las bases”. El control central es ejercido de manera asistemática por un director escolar sobre todo de carácter consultivo.

El siguiente esquema pretende sintetizar los dispositivos de control que establecen los gobiernos europeos para las escuelas en el extranjero distinguiendo entre aquellos que provienen del gobierno central (externos) y aquellos que se constituyen en la propia institución (internos). A su vez se diferencia entre aquellos mecanismos que - según revelaron las entrevistas realizadas - se reconocen como partes constitutivas del quehacer escolar (internalizados) y aquellos elementos que resultan foráneos y obran desde fuera de la estructura institucional (exógenos).

Cuadro 6. Los mecanismos de evaluación transnacional: dispositivos de regulación.

Institución educativa	Dispositivos de regulación			
	Externo		Interno	
	internalizado	exógeno	Internalizado	exógeno
EAA	-Exámenes nivel idiomático	-Marco de Calidad -Peer Review -Inspección BLI		-Grupo StG -Encuesta SEIS+
EFA	-Currículo francés -Examen final BAC -Inspección AEFE -Proyectos APP -Materiales escolares		-Espacios de armonización	
EIA	-Currículo italiano -Sistema de calificación -Exámenes de Estado		-Consejo de clase -Consejo de docentes -Asamblea estudiantil	

Nota: Cuadro de elaboración propia

Los factores que influyen para la internalización de los dispositivos presentados serán objeto de análisis en los capítulos subsiguientes ya que están vinculados con los significados que cada institución otorga a la mirada externa y/o a su relación con el gobierno central del estado europeo correspondiente.

7. La evaluación externa vista desde la gestión

Hemos analizado los distintos mecanismos mediante los cuales los estados europeos acompañan la evolución de las escuelas en el extranjero estableciendo variadas formas de evaluación y control. Este capítulo está dedicado a la presentación de aquellos hallazgos que refieren a las percepciones de la gestión respecto de la evaluación transnacional.

Distinguiremos entre las voces de los directores enviados y los locales considerando que los primeros se entienden representantes del estado extranjero y ejecutores directos de las políticas establecidas a nivel central en tanto que los segundos reciben y deben implementar decisiones tomadas desde los ministerios de educación de otro país.

7.1. El sentido de la evaluación externa

Intentaremos en este apartado responder al interrogante respecto a las formas en que aquellos que gestionan otorgan significado a la evaluación externa. En el caso de la EAA nos centraremos en el proceso de certificación de calidad que derivó en la obtención del sello de calidad “Exzellente Deutsche Auslandsschule”. En el caso de la EFA también haremos hincapié en las inspecciones realizadas por la AEFÉ en tanto que nos concentraremos en las evaluaciones de los aprendizajes en la EIA.

Como primer hallazgo podemos aseverar que todos los entrevistados - ya fueran enviados o locales - coincidieron en la apreciación acerca de la necesidad y la importancia de ser evaluados por el estado extranjero. Asimismo, se pone de manifiesto una cierta adecuación a los tiempos actuales en los que la evaluación se ha naturalizado por lo cual por momentos también se considera inevitable ser sometido a ella, como si se tratara de una moda. Se reconocen además diversas aristas vinculadas con el impacto que implica en aquellos sobre los que recae ya sea en forma de amenazas y oportunidades, temores y expectativas, trabajo adicional y beneficios eventuales. En términos generales se entiende la evaluación no como un fin en sí mismo sino como una

herramienta que posibilita un recorte y un análisis más o menos profundo de algún aspecto y contiene potencial de cambios y mejoras, punto que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

7.1.1. Los directores enviados

Siendo funcionarios extranjeros los directores enviados tienen el mandato directo de plasmar las políticas establecidas en la realidad local. Desde sus funciones son representantes de sus estados, se reconocen como los encargados de la implementación y el seguimiento de disposiciones europeas en la órbita local entendiendo que se producen tensiones en la tarea de conjugar sistemas y marcos regulatorios diferentes.

En el caso de la EAA conviene reiterar que no se trata de una escuela homóloga con las instituciones en el viejo continente y que la instauración del marco de calidad y la modalidad de inspección son recientes. Desde la visión de la directora general - único personal directivo enviado desde Alemania – el proceso se cataloga como dificultoso y arduo ya que fue necesario entender y hacer entender las expectativas alemanas y conjugarlas con el contexto cultural diferente, acostumbrado además a un tratamiento y control distintos desde el nivel central alemán.

“Fue muy difícil y llevó mucho tiempo. (...) El mayor desafío fue la paciencia de intentar rudimentariamente de hacer entender lo que Alemania esperaba y como los alemanes entienden las cosas.”

A la dificultad de intentar hacer comprensibles las ideas e intenciones alemanas para la comunidad escolar local se suman dos puntos que están directamente vinculados con la entrada en vigencia del Marco de Calidad y el proceso de management de calidad pedagógica. En primer término, la necesidad de reordenar datos e información administrativa, pedagógica y organizacional en función de los parámetros establecidos para la inspección. El proceso de relevamiento y ajuste de la información a las exigencias del nuevo marco establecido se evidenció como dificultoso ya que en

diversos puntos el marco no contempla la realidad de una escuela de doble escolaridad y de gestión privada. La segunda dificultad radicó en el establecimiento de los dispositivos internos exigidos: la autoevaluación online estandarizada SEIS+ y la conformación del grupo de gestión de calidad StG. En el primer caso la intención de hacer un relevamiento general se topó con una herramienta que contenía una serie de preguntas que no resultaban comprensibles para la comunidad local ya que referían al contexto de escuelas de gestión pública en Alemania, por lo cual los resultados fueron poco confiables. Por otra parte, la conformación de un grupo de gestión compuesto por docentes de todas las secciones, padres, alumnos y administrativos tampoco fue posible en la forma requerida por Alemania en primer lugar porque la comunidad no lo consideró pertinente o necesario, por lo cual tampoco se liberaron los recursos financieros ni se establecieron los espacios institucionales para ello. Asimismo, los niveles de gestión locales consideraron que este grupo podría erigirse como un poder paralelo y entrar en conflicto con el propio nivel de gestión. Consecuentemente el grupo StG quedó conformado por los mismos directores, un representante de la comisión directiva de padres y contó con la asistencia irregular de algunos alumnos del incipiente Centro de Estudiantes, lo cual tuvo como corolario una mayor carga de responsabilidades en los directivos de los distintos niveles.

Más allá de estas limitaciones la dirección general valora positivamente el establecimiento de un marco de calidad general como un parámetro global que define lo que es una buena escuela y en el que reconoce su función de orientador de acciones que tiendan al desarrollo de la calidad. A su vez afirma que el proceso iniciado fue exitoso en lo organizativo ya que se incorporaron procedimientos y se crearon otros que colaboraron en un mayor ordenamiento y sistematización de la información. Reconoce que SEIS+ no necesariamente es el mejor instrumento y presenta *“un formato que quizás no se adapte del todo a nuestro colegio.”* Mas dos cualidades le son reconocidas al instrumento de autoevaluación: la posibilidad que ofrece para establecer comparaciones (del colegio consigo mismo, del colegio con otras instituciones alemanas en el extranjero y del colegio con otras instituciones en Alemania) y la oportunidad de ser usado como un sistema de recolección de datos sobre temáticas que preocupan a la comunidad.

Como fue anticipado, también en el caso francés nos centraremos en los comentarios de los directores enviados respecto a la acción de la AEFÉ fundamentalmente en el aspecto vinculado con las inspecciones. Cabe recordar que para Francia la EFA es parte constitutiva del sistema nacional, por ende para los directores enviados de la EFA la evaluación externa en el formato de inspección es un dispositivo habitual ya que también lo es en Francia. O sea que la fuerte y continua presencia de los inspectores se considera parte de la cultura y está incorporada a la agenda cotidiana. La inspección en forma de observación de clases se valora además como una posibilidad de incentivo para los docentes ya que (para los franceses) la inspección implica una calificación y puede significar un salto en la escala salarial, por lo cual es una instancia incluso solicitada por los docentes. Aun así se reconoce que genera cierta incomodidad en los docentes, que según la directora general “(...) *no lo sienten como una posibilidad de mejora.*”

La aplicación de ciertas medidas formuladas a través de circulares o misiones que envía al Agence se entienden como coherentes y concordantes con el concepto de red mundial y si bien se comprende que exista una cierta resistencia y que la implementación lleve tiempo, esto no implica que no se realice. Es el caso de la implementación de la enseñanza del idioma francés en el Nivel Inicial una vez incorporada la lengua materna. Históricamente en la EFA la inmersión en el idioma francés se daba en el Nivel Inicial: los docentes locales empleaban el francés como único vehículo comunicacional con los alumnos. Una política general de la Agence basada de estudios del área lingüística en los años '80 derivó en una resolución publicada en el año 2006 en la cual se establecía para todos los colegios de la red que para enseñar el idioma extranjero los alumnos primero debían aprender el idioma local. Se había determinado que la entrada directa al idioma extranjero a los dos años y medio no era la mejor forma de aprenderlo. Pero basados en la tradición, los docentes de la EFA hicieron caso omiso de la resolución en su momento. Las sugerencias y explicaciones de la inspectora apoyadas en hallazgos académicos y experiencias de otras instituciones tampoco fueron efectivas hasta que en 2010 la AEFÉ exigió la aplicación de la circular, hecho que significó insatisfacción por parte de docentes y padres.

“Considerando que la mayoría de los alumnos eran argentinos y que siempre se hizo así, no había ninguna razón para cambiarlo. (...) Nosotros no estamos en la misma lógica. En 2008 o 2009 llegó una inspectora que empezó a plantearlo, a decirlo, esperando que las cosas cambiaran. Pero no. (...) Entonces se aplicó la circular.” (Directora General)

En la presencia de la Agence en la EFA parecería evidenciarse la dicotomía de estar simultáneamente demasiado cercana y demasiado alejada de la realidad local. Para salvar esa brecha y disponer la red por encima de sus nodos se establecen controles regulares en forma de inspecciones y dispositivos internos tales como los espacios de armonización y la realización de proyectos pedagógicos APP alineados con los lineamientos centrales trazados por la agencia.

Si bien el rector en la EIA no es un director enviado por el estado italiano, es funcionario italiano y ejerció el cargo de dirigente escolar antes de ocupar el cargo actual. Siendo éste el cargo de mayor jerarquía en la institución hemos incluido sus comentarios en esta sección. Hemos visto que la injerencia del nivel central italiano se limita en lo formal a los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes de estado. En caso que no se ajustaran a los esperados es posible que haya algún reclamo por parte del Ministerio y eventualmente alguna intervención por parte del dirigente escolar. Pero esta se considera una posibilidad bastante remota. Se sostiene que el nivel central se asegura su presencia y control mediante el establecimiento de mecanismos que funcionan internamente, por lo cual no hace falta una inspección propiamente dicha. El curriculum, el sistema de evaluación, calificación y promoción y dispositivos tales como el Consejo de Clase y el Consejo de Docentes se conjugan con las formas locales y ejercen una suerte de control y equilibrio internos. La mirada externa se entiende sobre todo como un acompañamiento de las formas propias (italianas) conjugadas con las argentinas. Se manifiesta a su vez la necesidad de comprender la realidad territorial considerando que no siempre las formas estrictamente italianas son las mejores o son aplicables a un contexto diferente. Por otra parte, tal como en Italia a partir de la Ley de

Autonomía Escolar²⁶ (1997) las escuelas no son sólo del Estado sino también del territorio en el que actúan, resulta coherente para la gestión de la EIA tener en cuenta la realidad argentina.

El rector agrega un comentario que nos parece interesante incluir en este apartado: Dado que la EIA es para la Argentina una escuela de gestión privada de alguna manera el mejor evaluador de su desempeño es el mercado: *“Si no fuéramos buenos, las familias no nos erigirían.”*

Si bien este comentario es muy sensato y da cuenta de que a la institución le resulta fundamental la opinión de las familias, sabemos que las elecciones de los padres obedecen a criterios diversos que podrían ser objeto de otro análisis. Teniendo en cuenta la fuerte inmigración italiana en nuestro país es altamente probable que muchas familias elijan la EIA por tradición y afecto, además de por la oferta educativa.

7.1.2. Los directores locales

A diferencia de los directores enviados, los locales se caracterizan por largos mandatos que exceden la permanencia de los enviados, por lo cual pueden dar cuenta de cierta historicidad. A su vez, no se consideran representantes de los estados extranjeros sino de la institución en la que se desempeñan. Sin embargo, al igual que sus superiores, se reconocen como los responsables de la implementación y el seguimiento de disposiciones europeas en el contexto local pero agregan a su tarea la de amalgamar estas exigencias con la realidad de sus escuelas y mitigar los posibles impactos. En ese sentido, los directores locales se muestran más críticos, por ejemplo, de las inspecciones extranjeras.

En términos generales refieren que la evaluación externa, si bien es una manera de rendir cuentas y obliga a cumplir con requerimientos europeos, también ofrece la posibilidad de establecer parámetros, hecho que no sería posible con la única autoevaluación. En el caso de la EAA el proceso iniciado a partir de la instalación del

²⁶ Ver *legge de l'autonomia scolastica* en www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html

proceso PQM obligó a la institución a pensar y pensarse desde otro lugar e implicó una revisión de las prácticas y los modos de organizar la información. No obstante, esto es considerado un freno al desarrollo propio al imponer y condicionar mediante el otorgamiento de un sello y el subsidio, una unión con “lo alemán”. Este condicionamiento es explicado con el argumento de que los encargados de llevar a adelante el proceso y de efectuar la inspección son empleados estatales y como tales tienen un determinado sentido del “deber ser” y reportan a sus superiores en la ZfA o en el Ministerio sin analizar las situaciones en contexto, elaborar argumentos propios o buscar alternativas más afines a la realidad local. Se pone de manifiesto la falta de interés por parte de la BLI por conocer el proyecto educativo institucional y comprender la vinculación de la institución con los organismos nacionales de educación, lo cual es percibido como una falta de consideración.

“Ellos son empleados estatales y con un sentido del deber ser (...), con un sentido de fidelidad de empleado estatal sin argumentos propios y que debe responder a su superior. (...) Ni se preocupan de ver a fondo el PEI (...) no pueden ver más allá.” (Directora Nivel Primario)

La imposición de dispositivos tan ajenos sumados a la exigencia por obtener la certificación colisionaron contra una motivación intrínseca y un motor institucional propios y terminaron desmotivando y enojando a la comunidad.

“PQM no fue un dispositivo adecuado (...) como que fue algo que venía muy de la patronal. (...) No se necesita hablar de calidad cuando eso es parte integral del colegio. Quizá haga falta en otros colegios en los que falte, para que sea como un incentivo. Pero cuando ya la tenés, que te la vengán a imponer es por lo menos desmotivador. (...) También enojamos a las familias con esas encuestas mal formuladas. (Directora Nivel Primario)

Las tensiones también son mencionadas por los directivos locales en la EFA aunque en esta escuela las inspecciones y la presencia de la agencia están incorporadas históricamente y el acompañamiento y asesoramiento pedagógico son resaltados

positivamente. No obstante esto, las habituales observaciones de clase y los reportes son percibidos como amenazas por parte de algunos docentes locales que suelen oponer resistencia a las visitas. Cabe aclarar que esta inspección no tiene consecuencias directas para el docente o su plan de carrera, sin embargo es en ocasiones interpretada como un examen y un cuestionamiento a la formación y al ejercicio docente.

“La observación de clase está mal vista. Los docentes franceses a veces la necesitan, pero de todas maneras también los angustia. En los docentes argentinos sólo genera angustia. (...) Perturba mucho porque los docentes argentinos se ven criticados en sus prácticas de clases, en una formación que ellos no tuvieron. (...) son reticentes a la inspección francesa que tampoco les sirve más allá de sus eventuales mejoras de prácticas.” (Directora local, Nivel Primario)

Otro foco de tensión se percibe en la instalación del “dispositivo español” en el nivel inicial. Tal como fuera mencionado anteriormente éste tuvo que ser impuesto de manera unidireccional y también produjo enojo en distintos actores de la comunidad. Históricamente y bajo el lema “una cara, un idioma” el plantel docente hablaba francés con los alumnos. Al implementarse el “dispositivo español” y con el fin de mantener el referente francés fue necesario incorporar docentes de castellano. Esto a su vez generó un problema administrativo de duplicación docente en la planta funcional, lo cual a su vez implicó un problema para el Tribunal de Cuentas parisino para el cual en una escuela pública por cada docente corresponde un cierto número de alumnos. Por otra parte, también las familias expresaron su desacuerdo aduciendo que se experimentaban recetas a expensas de sus hijos. Aun así, la circular se aplicó.

Es notoria la fuerza de las decisiones de la agencia en la EFA (es de suponer que esta fortaleza también se haga visible en otras escuelas francesas en el mundo) y probablemente su eficacia resida en que todas las partes están dispuesta a resignar en función del todo, lo cual vuelve a confirmar la concepción de red.

7.2. A modo de síntesis

Como era de esperar la visión de los directores enviados y de los locales es coincidente en algunos aspectos y disidente en otros. Todos los directivos de la EAA y la EFA acuerdan en que la evaluación externa es necesaria para promover la mejora. Aquellos que implementan los lineamientos del gobierno central del sistema siendo partes del mismo y ocupan sus cargos por un período de tiempo limitado no cuestionan el contenido ni el formato de la evaluación en sí. Aquellos que tienen una vinculación histórica con las instituciones son más críticos de la mirada externa y su impacto, y muestran un mayor escepticismo a la hora de los resultados e incluso ven peligrar la motivación intrínseca por el desarrollo. En el caso italiano no se da una evaluación externa de similares características ni tampoco se considera necesaria dado que las exigencias de Italia provienen de la propia institución. Sin embargo, vale la pena recordar que la intervención de una agencia dedicada a temas específicamente educativos se consideraría una mejora.

8. Los impactos de la mirada externa: cambios y mejoras

En este capítulo nos interesa presentar de qué maneras la información producida por la evaluación externa es utilizada por los responsables de gestionar las instituciones estudiadas. Analizaremos asimismo en qué medida estos cambios son capitalizados en forma de mejoras al interior de las instituciones y se pueden interpretar como aprendizaje institucional. Decidimos en esta ocasión integrar la síntesis a cada apartado con el fin de favorecer la continuidad lógica en la lectura.

8.1. La incorporación de los cambios

Nos proponemos dar cuenta de los modos en que las instituciones del estudio receptan e incorporan los cambios provenientes de la mirada externa, los elaboran y traducen en eventuales mejoras al interior de las organizaciones. Recuperaremos parcialmente las categorías enunciadas en el capítulo tercero. Sin embargo, las integraremos a otras nueva de elaboración propia, ya que en no podemos dar cuenta de niveles de concreción absolutos sino de tendencias.

8.1.1. La acomodación a los cambios

De las entrevistas realizadas en la EAA se desprende que el novedoso proceso de evaluación produjo diversos cambios. El primer desafío consistió en comprender en profundidad e interpretar los requerimientos propios del proceso PQM y aquellos enunciados en el Marco de Calidad, así como los preestablecidos dispositivos de autoevaluación online. El hecho de estar formulados para la realidad escolar alemana y no considerar el contexto local resultó en interpretaciones erróneas, en producción innecesaria de documentación y diversas reformulaciones de material informativo hasta lograr que se adaptara al formato exigido. En el caso de SEIS+ la falta de conexión con el entorno local llegó también a incomodar a las familias y a los alumnos ya que muchas preguntas estaban mal traducidas o no tenían relación alguna con la realidad en la EAA. Al mismo tiempo mostraban expectativas referidas a lo que Alemania entiende por una buena escuela y no se focalizaban en aspectos que a la comunidad le parecían

importantes. La aplicación de un “patrón” diseñado para medir una realidad distinta fue considerada impropia para relevar información y opiniones institucionales y fue criticada por todos los entrevistados.

“(…) Fue como una vara que medía otra cosa, preguntas que nadie entendía, que no aplicaban, preguntas para chicos del nivel secundario en Alemania y que no tenían nada que ver en nuestro contexto.” (Directora Nivel Primario)

Diversas voces locales proponen por ello la construcción de herramientas de relevamiento propio lo cual posibilitaría además la comparación en la EAA a lo largo del tiempo. Sin embargo, para el nivel central esto podría significar no tener una forma unificada de medir y de constituir una base de datos comparable entre escuelas en Alemania y fuera de ella y entre las escuelas entre sí.

A partir del resultado de la evaluación se llevaron a cabo cambios relativos a la revisión de procedimientos internos, a las formas de comunicación con la comunidad, a la actualización en materia de tecnología digital, a proyectos institucionales vinculados con los focos de desarrollo seleccionados. En términos generales, la gestión local considera que la evaluación externa colaboró en mejorar de manera significativa los procesos de recopilación, elaboración y ordenamiento de documentación y en el proceso de comunicación así como también en la sistematización de procedimientos internos. La inversión en materia de tecnología digital hasta el momento en que se realizó esta investigación no había producido mejoras significativas. El proyecto de desarrollo institucional vinculado con la autoevaluación de los alumnos y el error como oportunidad de aprendizaje resultó en una saturación del alumnado y una sobrecarga para los docentes lo cual produjo resistencia en unos y otros.

Para responder a la exigencia externa de crear un estamento de gobierno conformado por alumnos el Nivel Secundario de la EAA volvió a instituir el Centro de Estudiantes, organismo que por el alumnado es considerado innecesario y limitante en una institución en la que la participación estudiantil es directa y no representativa. Sin

embargo, se instaló para cumplir con la inspección y la consecuencia fue una estructura vacía de contenido.

“(…) el centro de estudiantes se inventa para BLI, es un cuento que se inventa, una manera de funcionamiento que ni los chicos se lo creen.” (Directora de Estudios)

En materia pedagógica la evaluación externa da cuenta de una metodología de enseñanza frontal considerada obsoleta, poco efectiva, altamente desmotivadora y promotora de la pasividad en el alumno. Se advierte resistencia y falta de interés por parte de la comunidad de docentes locales y alumnos por incorporar y apropiarse de “formas alemanas” de enseñar y de aprender. Por ese motivo en la EAA se implementaron distintos mecanismos para promover la reflexión conjunta acerca de lo que son “buenas clases”. Pero las capacitaciones internas y la instrumentación de herramientas estandarizadas para la observación mutua, la evaluación de clases y posterior reflexión por parte de alumnos y colegas (SEFU²⁷ y EMU²⁸) no tuvieron impacto significativo en las clases de los docentes locales y desmotivaron a los alumnos. En este sentido comenta la Directora de Estudios:

“Nosotros (...) habíamos elegido como foco la autoevaluación de los alumnos y el error como oportunidad de aprendizaje. ¿Y el resultado? Los saturamos, los abrumamos con tantas preguntas de por qué te fue bien o mal, cómo te fue, cómo estudiase, (...), para los alumnos fue un plomo, un desgaste que fue visto como algo totalmente externo y el resultado fue una mayor resistencia.”

El escaso desarrollo cualitativo en materia de enseñanza parecería adjudicarse a la falta de comprensión por parte de los docentes locales de lo que es una “buena clase” o de su falta de interés por introducir los cambios propuestos y mejorar sus prácticas en el sentido previsto. Por ende, en materia pedagógica diversas voces de enviados y

²⁷ SEfU: Schüler als Experten für Unterricht (alumnos como expertos de la enseñanza): instrumento estandarizado online para que alumnos realicen la evaluación de la enseñanza de algún docente. Ver www.sefu-online.de

²⁸ EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (métodos de diagnóstico y desarrollo de la calidad de la enseñanza, basados en evidencia): instrumento estandarizado online que recoge evidencia de un período acotado de enseñanza a través de un cuestionario 360 aplicado a alumnos, al docente que dictó la hora y a un docente observador. Ver <http://www.unterrichtsdiagnostik.info>

locales consideran que se trata de una obra en construcción y que muy poco del proceso de calidad ha alcanzado el nivel del aula.

“Todo programa necesita darse tiempo para asimilar y hay que seguir buscando estrategias para que no desgaste.” (Directora de Estudios)

Una ampliación horaria con la correspondiente remuneración para la realización de trabajo interno de articulación e intercambio es considerada y sugerida por el nivel local de gestión como posible oportunidad para promover el desarrollo del proceso de enseñanza. Esa sugerencia no se ha efectivizado al momento de la finalización de la investigación.

Sintetizando podemos decir que los responsables enviados y locales de la gestión en la EAA consideran que los cambios operados a partir de la evaluación externa han exigido una apertura al debate y a la reflexión internos, así como a la instalación de dispositivos de gobierno hasta entonces desconocidos. En este sentido, podría entenderse que se produjo un *cambio completo* en términos de Hedberg ya que la instalación de esos dispositivos resultó en una ruptura total con las acciones y recetas conocidas. Sin embargo, este cambio completo al momento de la investigación se reconoce en potencia, mas no en esencia. Si bien, algunos cambios han significado mejoras en los aspectos organizativos y de índole comunicacional interna y externa, otros son incipientes por lo cual será necesario esperar que se asienten y acompañar su evolución. La resistencia es entendida como una lógica consecuencia frente al cambio en una institución que históricamente ha tenido un intenso desarrollo propio y una identidad fuertemente signada por la autonomía y la integración de elementos alemanes (asignaturas, docentes enviados, exámenes) en la cultura institucional argentina. La imposición de incluir nuevos elementos derivados del management de calidad pedagógica es percibida por los actores locales como una intención de revertir un orden institucional y una motivación intrínseca considerados valiosos. Por lo tanto, el cambio que se pretende no llega a los niveles de profundidad suficientes para considerarse realmente *completo*, sino que se realizan algunos ajustes adaptativos. La obligación de

incorporar dispositivos ajenos a la cultura institucional resulta en una incorporación que se mantiene en el nivel de la formalidad y no alcanza el nivel de la internalización.

Difícilmente se pueda generalizar esta percepción y hacerla extensiva a otras instituciones DAS en el mundo; para ello sería necesario analizar las diversas realidades institucionales y los vínculos previos de estas escuelas con el gobierno central.

8.1.2. La asimilación de los cambios

Como vimos, en la EFA la gestión pedagógica está bajo tutela francesa y la convivencia con la tutela argentina se resuelve a favor de la primera; haremos mención de una situación y retomaremos otra que ejemplifican esta relación. Dado que en Francia los alumnos ingresan a 1er grado dominando la letra cursiva, en 2012 el trabajo de la Agence y la EFA se focalizó en el desarrollo del grafismo en el Nivel Inicial sin reparar en las entradas tardías que se dan en la escuela o en las exigencias de la tutela argentina. Por su parte, la incorporación del “dispositivo español” en el Nivel Inicial había sido un reclamo tradicional de la DGEGP y sin embargo la fortaleza institucional basada en la experiencia exitosa de generaciones había conservado la enseñanza del idioma francés en la modalidad de inmersión. Una decisión basada en hallazgos provenientes de la academia es tomada por la Agencia, supera la fortaleza institucional e instala un dispositivo que es resistido por la comunidad educativa local, dejando en claro que la paridad de poderes de los gobiernos centrales no es tal y que - aún con resistencia - los cambios se incorporan, y se ajustan los engranajes necesarios para que resulte como lo esperado. Mas en términos generales, esta primacía francesa no es percibida como limitante sino todo lo contrario. La presencia de la Agence es considerada pertinente, competente, promotora y colaboradora de mejoras institucionales e, incluso, se propone que la supervisión argentina funcione de manera similar.

“Yo le pedí a nuestra supervisora argentina que hiciera visitas de clase como para equiparar la cosa, pero ella me dijo: ‘Yo te vengo a supervisar a vos y vos

hacés las visitas a clase, me das el reporte (...). Yo vengo a supervisarte a vos y a ver los papeles.’’ (Directora Nivel Primario, local)

Varios son los cambios y las mejoras en los que la agencia intervino. La constitución de “espacios de armonización” en los que se decide qué asignatura y competencia se enseña en cada idioma con el fin de no crear dificultad escolar o replicar contenidos, el repertorio anual de reuniones de planificación y capacitación, las regulares animaciones pedagógicas, la incorporación de una consejera pedagógica con el fin de colaborar en la transversalidad de los contenidos en ambos idiomas, así como la elaboración de un boletín integral bilingüe y ciclado basado en competencias el establecimiento de planes de logro educativo personalizados dan cuenta de una cercanía de la inspección y la agencia al quehacer cotidiano en la escuela. Esta cercanía - sumada a las visitas habituales de los inspectores y al reconocimiento de la preocupación por acordar contenidos y formas biculturales (para lo cual se asignan recursos temporales y financieros) - es considerada valiosa.

Aun así nos interesa volver a mencionar un aspecto que aparece nuevamente en las entrevistas: la crítica a la enseñanza frontal por parte de los docentes locales y la dificultad de apropiarse del modelo pedagógico francés.

“Hay un enfoque de la enseñanza diferente, muy frontal y esa es la critica constante de la inspección francesa.” (Directora Nivel Primario, local)

La diferencia en la formación docente en la EFA se intenta “subsana” a través de observaciones de clase y recomendaciones por parte de la inspección.

A su vez, la superposición curricular es detectada por la inspección como una dificultad de la institución para abarcar los contenidos curriculares anuales en ambas lenguas y se sugiere la introducción de binomios pedagógicos compuestos por docentes enviados y locales, lo cual también colabora con la resolución del punto anterior.

“La inspección hace un tiempo nos dijo: ‘Tienen un problema grave, no avanzan en los programas, no logran terminar ni el francés ni el argentino. Y esto es porque cada uno va en paralelo, no se complementan. Sugiero que trabajen en binomios pedagógicos para que no haya redundancia ni superposición que, además, crea confusión a los alumnos. Y así podrán terminar los programas curriculares previstos.’ Y ese era un problema que vio la inspección y nosotros hicimos los cambios.” (Directora Nivel Primario, local)

Hemos visto que la Agence se ocupa de la enseñanza francesa en el mundo, no de la enseñanza del idioma francés y vimos también que la EFA es considerada y se considera parte de la red de escuelas francesas en el mundo. Siendo así, los cambios propuestos e impulsados desde el nivel central si bien, en ocasiones pueden entrar en conflicto con la tutela local o con las formas tradicionales de la institución se resuelven mediante la incorporación y los ajustes organizacionales pertinentes. Sin embargo, llama la atención que las dificultades sean detectadas por la mirada externa y no por aquellos que diariamente están involucrados con la tarea. Del mismo modo, también las respuestas a los cambios vienen sugeridas desde el nivel central y el *aprendizaje de ajuste* se da dentro del repertorio organizacional conocido. Cabe preguntarse si la presencia habitual y naturalizada de la supervisión/inspección es inhibitoria de la mirada crítica interna y de la motivación intrínseca por el cambio.

8.1.3. La generación de cambios

En la EIA, donde el control central está más alejado del epicentro institucional, los cambios y las eventuales mejoras no son producto de evaluaciones externas o de recomendaciones derivadas desde Italia. El funcionamiento de dispositivos propiamente italianos tales como el sistema de evaluación, los consejos de clase, de docentes y de alumnos y la organización horaria, aplicados y conjugados con el contexto local, aseguran el mantenimiento de una identidad bicultural, a la vez que favorecen el intercambio. Con esa intención es que la organización genera mecanismos tales como la determinación del horario full time para todos los docentes y asigna recursos financieros que posibiliten el trabajo en conjunto.

“Esa es una idea muy italiana, (...) que se contaminen unos con otros, que nazcan nuevos proyectos, que dos o tres docentes trabajen juntos, porque eso es la sociedad, eso es hablar de la vida, no es solo Matemáticas o Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, sino la mezcla de todo. (...)” (Director General).

También en la EIA se ponen en funcionamiento distintos elementos con el fin de avanzar hacia una modalidad de dictado de clase no frontal que, también en este caso, es considerada una falencia que presentan los docentes locales dada su formación de base diferente. Mas este hallazgo no está determinado por alguna evaluación externa sino que es producto del análisis interno. A su vez, los entrevistados no mencionan la falta de interés o resistencia de los docentes locales sino que se reconocen diferentes y complementarios. Por ese motivo la institución toma diversas medidas: Queda reservado a los docentes ministeriales el dictado de las asignaturas Ciencias Naturales, Matemáticas (en el nivel medio), Filosofía y Latín (cuyo contenido se considera fundamental y para el cual los docentes italianos tienen una preparación específica y una formación metodológica “italiana”). Se establecen, por otra parte, espacios de articulación e intercambio. El vínculo entre los docentes y de ellos con la institución es considerado muy satisfactorio.

“A los docentes les gusta trabajar acá. Italia seduce, no es la simple aceptación del otro, es un vínculo natural, humano.” (Directora Nivel Primario)

Por otra parte, cada consejo de clases elabora objetivos de grado considerando el programa nacional italiano y los objetivos argentinos y se decide que asignatura se dicta según qué currículo y se decide cuáles asignaturas se comparten. Y finalmente se elaboran proyectos transversales y biculturales.

Cabe destacar que el poder se distribuye de manera casi horizontal en la institución: Al igual que en Italia las decisiones que se toman desde el nivel de la gestión deben ser presentadas a los órganos colegiados para su aprobación; así por ejemplo el mismo rector relata que tiene por objetivo ampliar la oferta del Liceo

Científico a una orientación de Liceo Humanístico u otra oferta que integre lo científico y lo humanístico y así brindar mayores posibilidades a aquellos alumnos a los que no les agraden las asignaturas “duras”. Para la implementación de esta nueva orientación requiere del aval del órgano colegiado; sólo con la aprobación de la mayoría simple en el Colegio de los Docentes se podrá avanzar en este cambio. El empoderamiento de los docentes así como su injerencia en decisiones de esta naturaleza sin dudas es un modo de democratizar la discusión y habilitar el debate, además de augurar un mayor compromiso y un mejor funcionamiento ante la eventual implementación.

La cultura institucional parecería ser favorecedora del desarrollo colectivo, lo cual explicaría que las exigencias provengan de la propia motivación por obtener buenos resultados académicos en los alumnos y mantener un clima institucional ameno.

En consonancia con la lógica de la evaluación de los aprendizajes a través de las pruebas nacionales INVALSI, también en la EIA la dirección decide la aplicación de evaluaciones pasadas, con el fin de medir logro académico y tener elementos de comparación. Esta decisión se amplía con la intención de realizar evaluaciones similares a las INVALSI en conjunto con otras instituciones emplazadas en la zona de influencia del dirigente escolar quien coordinará la tarea del grupo en la elaboración de evaluaciones en lengua italiana y en matemática. Esto demuestra por un lado el interés de la EIA (y otras escuelas italianas de características similares) por llenar un vacío en un punto que resulta neurálgico como lo son los aprendizajes escolares y por otro la intención de continuar replicando formatos italianos que se consideran valiosos.

Los cambios y las mejoras en la EIA resultan de la autogestión y de una alta motivación y cuota de participación por parte de los docentes. En una época de recortes económicos en Italia (dato que fue mencionado por ambos entrevistados) posiblemente esta autogestión asegure la continuidad de la fuerte presencia italiana en la EIA.

8.2. El aprendizaje institucional

Entendemos que toda institución educativa presenta características organizacionales propias y por ende formas particulares de incorporar los cambios y promover las mejoras. La cultura y el clima institucionales serán por ende factores importantes a la hora de hablar de aprendizaje.

Estamos en presencia de culturas institucionales que presentan una fuerte conciencia colectiva basada en continuidades históricas, vínculos estables y sistemas de significados compartidos, características que resultan en un determinado modo de entender el desarrollo institucional y actuar en consecuencia. En este contexto, los factores externos que impactan sobre la realidad organizacional influyen sobre aquellos elementos subjetivos que hacen al clima institucional.

En el caso de la EIA y la EFA la presencia de elementos provenientes de los sistemas regulatorios europeos es entendida como parte inherente de las mismas y conforma su identidad institucional. En la EIA los dispositivos italianos de regulación interna se conciben y perciben como componentes culturales identitarios que a su vez impactan positivamente sobre el clima institucional. Este efecto favorable se traduce en un entorno laboral positivo y formas de participación consistentes con la cultura particular, aunque el aprendizaje no implica cambios profundos sino ajustes dentro de un marco de acciones conocido. Asimismo en la EFA los cambios y las mejoras se instrumentan en general en forma de ajustes adaptativos dentro de un marco regulatorio establecido y ocasionalmente se buscan respuestas nuevas. Las innovaciones se implementan en la institución según recomendaciones derivadas del gobierno central a través del accionar de su agencia y se incorporan a una cultura institucional receptiva de los mismos, dado que esta está – desde el origen - impregnada de dispositivos y elementos provenientes del sistema francés. Si bien el clima institucional da cuenta de algunas resistencias y tensiones, estas también se entienden como parte de la cultura, por lo cual se implementan desde la gestión y desde la agencia mecanismos internos de regulación de los cambios.

En el caso de la EAA los datos derivados de la investigación dan cuenta de una cultura institucional que se percibe alejada de las expectativas cualitativas alemanas, distancia que obstaculiza la incorporación genuina del proceso de calidad pretendido desde el nivel central. Se advierte una tensión entre el establecimiento de los objetivos derivados del marco regulatorio y el desarrollo de la motivación interna. El proceso de desarrollo exigido no es interpretado por la gestión local como un proceso genuino de mejora sino como un freno al desarrollo propio ya que este es percibido como contracultural y pone en riesgo tanto la motivación intrínseca como la identidad institucional. Esto explica la dificultad en la incorporación de los dispositivos tal cual fueron diseñados y las sugerencias de adaptaciones o modificaciones de los mismos para acomodarlos a la cultura institucional. La Directora General (enviada) se refiere al instrumento de autoevaluación SEIS+ :

“Es un formato que quizá no se adapte del todo a nuestro colegio (...) quizá nuestro desarrollo sea crear nuestro propio sistema de evaluación interno que comprendamos todos. (...) Son sistemas estandarizados y no todo nos sirve, pero capaz la idea, para crear un instrumento propio.”

Por otro lado, las entrevistas también indican que la vinculación con Alemania tiene un anclaje histórico y no se reduce a cierta dependencia dada por el subsidio. Siendo este un proceso novedoso - también en el viejo continente - serán decisivos el factor temporal y la evolución del proceso en términos generales para la asimilación de los cambios y la aceptación de los parámetros que para Alemania son relevantes.

9. La autonomía institucional frente al rendimiento de cuentas y la responsabilización por la mejora

Tal como hemos visto en los capítulos anteriores, estamos en presencia de escuelas que reciben un subsidio y apoyatura de diversa índole por parte de los estados europeos. Asimismo, los marcos regulatorios a los que están sujetas y el grado de identificación con estos estados definen en gran medida su accionar cotidiano. Más allá de cuestiones que hacen a la identificación institucional con las tradiciones escolares europeas correspondientes, nos interesa dar cuenta de la percepción de los gestores respecto al grado de autonomía institucional en relación con la necesidad de cumplir con el mandato europeo.

Recordemos los mecanismos centrales que hacen a la gobernabilidad del sistema: Alemania, que tradicionalmente evaluaba el rendimiento de las escuelas en el extranjero a través de los exámenes de idioma, introduce a partir del año 2001 un proceso de desarrollo de calidad y un marco de referencia que rige para todos los colegios en Alemania y los colegios de categoría DAS fuera de su territorio. Francia por su parte establece que las escuelas francesas en el extranjero conforman una red bastante homogénea y son parte del sistema de educación nacional respondiendo a las mismas exigencias que las instituciones en el viejo continente. Del mismo modo, también Italia considera a la EIA una escuela paritaria emplazada en un terreno que pertenece al estado italiano²⁹ y establece para esta institución mecanismos de control homólogos a los peninsulares. Analizaremos a continuación sí y/o en qué medida las instituciones estudiadas perciben afectado su grado de autonomía ante las exigencias de las naciones que las subsidian y apoyan.

El establecimiento de un marco de calidad educativo, así como los dispositivos internos y externos implementados para responder a él, son en la EAA señalados como elementos disruptivos en la dinámica institucional y los entrevistados refieren a la poca flexibilidad y la desconsideración de la realidad local como causales de esta tensión. La

²⁹ El terreno en el funciona la EIA fue una concesión del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como reconocimiento al aporte de la inmigración.

necesidad de ajustes a un marco rígido que a su vez engloba todas las esferas institucionales se percibe como limitante del desarrollo propio. Paralelamente este desarrollo institucional fue direccionado en un sentido contracultural, poniendo en riesgo la autonomía. El establecimiento de dispositivos e indicadores de calidad que resultaban ajenos y en los hechos no resultaron significativos generó, además, desconfianza respecto a la intención de mejora a partir de la evaluación externa haciendo sentir el costo de la dependencia.

“Sé que el colegio se beneficia con el subsidio. Trabajar en un colegio alemán que recibe un subsidio alemán hace que uno deba comprender lo que quiere Alemania y eso se deriva en que muchas veces no es lo que uno haría, pero si se recibe dinero, eso crea dependencia.” (Directora de Estudios, local)

La obtención del sello de calidad - que da cuenta de la consecución de los indicadores establecidos por Alemania - indicaría que la EAA ha cumplido con las expectativas externas, quizá en detrimento de las propias. El empleo más flexible del marco de calidad y la valoración de la impronta local por parte de la mirada externa probablemente confluyeran en la internalización de las mejoras. Posiblemente en instituciones DAS con más presencia de personal enviado, mayor afinidad con los parámetros y dispositivos establecidos por el marco de calidad y una mayor identificación de la cultura propia con la alemana haya una complementariedad de las expectativas externas con las internas.

La escuela francesa de nuestra investigación está desde su origen sujeta a lineamientos que rigen en todas las escuelas de la red francesa. La EFA se define y reconoce como elemento integrante de esta red y contribuye con sus acciones al mantenimiento de la identidad integral del sistema. Es por ello que decisiones planificadas a nivel ministerial, transmitidas mediante circulares y tuteladas por la Agence a través de sus inspectores no son percibidas como limitantes de la autonomía o de la identidad. Hay una identificación con los objetivos del nivel central por lo cual la mirada y el acompañamiento externos son considerados un vínculo indiscutido y fundamental para el desarrollo institucional. Las tensiones que generan la coexistencia y

vigencia de dos marcos regulatorios nacionales se entiende como parte inherente de la cultura y se realizan esfuerzos institucionales para responder a las indicaciones o sugerencias de la mirada externa. El mismo rechazo del sistema educativo francés de incorporar una lógica basada en el desarrollo de la calidad según indicadores y el establecimiento de niveles de logro se ve también reflejado en la EFA que rehúsa enfáticamente la interpretación de los cambios en el sentido de mejora de la calidad.

“La palabra calidad para nosotros no está. Nosotros estamos en la línea de excelencia. Somos de calidad, pero no tenemos que comprobarlo. Es una palabra del mundo de la economía, del control de calidad, son términos que en Francia todo lo que es el mundo económico lo vemos lejos del mundo de la educación. (Directora General)

“No estamos vendiendo calidad, porque no somos comerciantes. Somos educadores.” (Director Nivel Secundario, enviado)

Este término queda reservado al interior de la agencia pero no se traduce a la lógica pedagógica o escolar. De este modo la gestión en la EFA entiende sus respuestas a las exigencias externas como una co-responsabilización por la mejora.

En el caso de la EIA la autonomía está dada por el mero hecho de que el control interno está naturalizado y es tan sólido que no requiere de mayores controles externos.

“El término autonomía lleva implícito la idea del control. Tienes autonomía porque ya el control está dentro.” (Rector)

A esta autonomía de control implícito se agregan la comprensión y valoración del contexto local y el direccionamiento de la gestión para emprender acciones coherentes con lo instituido. Estas modificaciones son ajustes o aproximaciones que se dan dentro de un marco de previsibilidad orgánica y replican elementos centrales otorgándoles con un tinte localista.

“(…) es más bien un acompañamiento de las formas propias, que son las italianas conjugadas con las argentinas. No siempre las formas estrictamente italianas son las mejores, hay que ser abierto, no se puede hacer acá lo mismo que en Italia, porque esto acá, no es Italia.” (Rector)

El vocablo “calidad” es considerado ajeno al discurso pedagógico, y las mejoras no se piensan en esos términos sino en buenos resultados académicos y un buen clima de trabajo.

Vemos por lo tanto, que los cambios y las eventuales mejoras que se llevan a cabo en las tres instituciones analizadas no necesariamente tienen vinculación con el concepto de calidad y que este tampoco está instalado en las respectivas culturas de manera uniforme. Para la EIA el término calidad no tiene trascendencia ni aplicación, en la EFA sólo se utiliza en el ámbito administrativo y se mantiene alejado del accionar pedagógico siendo concebido como una contradicción con él. La incursión del vocablo en la cultura de la EAA parecería haberse iniciado con el establecimiento de un marco homónimo que define calidad a partir de parámetros europeos según los cuales se miden los resultados de las instituciones dentro y fuera del continente europeo, hecho que en el caso de la escuela estudiada ha generado tensiones que afectaron el clima institucional.

“Fue como una falta total de respeto por el receptor. Si hay que explicarlo, si se dice que eso es por la calidad, bueno, ya eso sólo ya es un agujero en la calidad.” (Directora Nivel Primario)

Podemos concluir pues que las direcciones se perciben con distintos márgenes de autonomía. Estos márgenes de maniobra e independencia en el accionar están relacionados con la cultura institucional y con los ámbitos sobre los que recae la evaluación externa.

10. Discusión de resultados

En el marco de la instrumentación de Políticas Educativas vinculadas con la evaluación, nos hemos propuesto investigar acerca de las formas en las que los niveles de gestión de instituciones bilingües y subsidiadas por estados extranjeros (alemán, francés e italiano) interpretan y traducen la información producida por las evaluaciones que dichos estados realizan. A lo largo del trabajo nos hemos planteado determinar qué información ofrecen estas evaluaciones que denominamos *transnacionales*. A su vez, quisimos comprender cómo esta información es empleada por los responsables de la gestión y qué efectos de estas evaluaciones se consideran relacionados con la mejora o el aprendizaje institucional.

Las tres instituciones bilingües en las que se realizó la investigación (2013) están ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen una vasta trayectoria y ofrecen titulaciones que posibilitan a sus egresados el acceso a estudios superiores en los países europeos correspondientes (y/o en la Unión Europea). Estas escuelas reciben subsidio monetario y/o en recursos humanos de Alemania, Francia e Italia respectivamente, pero no perciben aportes del estado argentino. Siendo instituciones públicas de gestión privada, están reguladas por las normativas del sistema educativo argentino, y, por su vinculación con los estados europeos, se hallan sometidas a las regulaciones que dichos sistemas educativos establecen. Por lo tanto, cada una las tres instituciones responde a dos marcos regulatorios – el argentino y el europeo respectivo. Mediante el relevamiento de documentación institucional y ministerial y el análisis de entrevistas a los directores generales y de nivel, extranjeros y locales, hemos procurado responder a los objetivos de nuestra investigación. A continuación, y a modo de síntesis, presentamos los hallazgos del trabajo siguiendo el orden alfabético establecido a lo largo de nuestra presentación.

Luego de los magros resultados en las evaluaciones PISA en el año 2000, Alemania elaboró un marco de referencia que sería implementado tres años después en las escuelas en Alemania y a partir del 2006 regiría también para las instituciones fuera del territorio. Este “marco de calidad” (QR, por la sigla en alemán) tiene su base en el

Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM, por la sigla en inglés) que establece, por un lado, categorías, dimensiones y criterios e indicadores de calidad y, por otro, dispositivos de evaluación interna y externa. Los dispositivos de regulación y evaluación internos prevén la conformación de un “grupo de gestión de calidad” compuesto por representantes de cada estamento escolar y encargado de coordinar las acciones tendientes a la mejora de la calidad, así como la realización y el análisis de datos relevados a partir de una evaluación interna estandarizada (SEIS+) que recoge las opiniones de todos los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, padres, docentes, directivos, personal administrativo). A partir de este análisis, la institución formula sus focos de desarrollo, cuyo avance es sometido al escrutinio y consejo de un equipo de pares o “amigos críticos” ajenos a la institución en una instancia temporal previa a la inspección alemana (BLI) que tiene la potestad de otorgar el “sello de calidad”. Este reconocimiento tiene una validez de cinco años, durante los cuales la institución continúa el proceso de desarrollo regido por el marco de calidad.

En los niveles de gestión de la escuela alemana-argentina (EAA) de nuestra investigación, tanto los dispositivos de regulación así como la modalidad de evaluación transnacional que se derivan del marco de calidad, encontraron diversas resistencias. Algunas se adscriben a la novedad en el formato de evaluación externa, ya que hasta el año 2006 Alemania sólo evaluaba el desempeño de las escuelas alemanas en extranjero (DAS, por la sigla en alemán) según los niveles de aprobación de los exámenes de idioma alemán DSD I y II realizados por los alumnos en el noveno y doceavo grado respectivamente, porcentaje del cual dependía el subsidio. A partir del establecimiento del marco de calidad, esta dimensión pasó a ser una más entre otras, hasta entonces no consideradas y sometidas a evaluación. El marco de calidad propiamente dicho, así como la autoevaluación estandarizada, se consideraron, por parte de los directores locales (y en parte también por la dirección enviada), como poco aplicables a la realidad local, dado que presuponían una institución homóloga a las escuelas de gestión pública en territorio alemán. En el mismo sentido, la inspección alemana BLI fue percibida por los directivos locales como poco interesada en la evolución de la institución por fuera de los parámetros y estándares establecidos por el marco alemán. A su vez, el

requerimiento de conformar un “grupo de gestión de calidad” (StG, por la sigla en alemán) fue entendido como la imposición de crear un órgano de *gobierno paralelo* a los niveles de dirección, responsables “naturales” del desarrollo cualitativo en una escuela de gestión privada en el extranjero. En aras de responder a este requerimiento, en la EAA el grupo StG se conformó por los propios directores y algunos representantes circunstanciales de otros estamentos institucionales (padres, alumnos), constituyéndose una especie de híbrido entre lo esperado por Alemania y lo posible en Argentina. Los cambios operados a partir de la entrada en vigor del ambicioso marco de calidad y del inicio del proceso institucional homónimo, así como los dispositivos diseñados, no permearon la institución y se mantienen en el nivel superficial. Por otra parte, los directores locales perciben limitada la autonomía institucional en función de responder a una determinada forma de entender el desarrollo que, además, implica la obtención (y posterior mantenimiento) del sello de calidad y el consecuente otorgamiento del subsidio.

El proceso de evaluación transnacional, así como los dispositivos preestablecidos y los productos resultantes del mismo, son señalados como inadecuados y desconsiderados para con el contexto local. No obstante esto, se reconocen desde el nivel de la gestión ciertas fortalezas y potencialidades del modelo. Éstas se relacionan con la obligación que el proceso de evaluación infundió a la institución, de pensar y pensarse desde otro lugar y según nuevos parámetros, y de revisar sus prácticas tanto en el nivel organizacional como en el técnico y en el político. Si bien con cierto recelo, la EAA emprendió el cambio impuesto y realizó esfuerzos adaptativos por incorporar las nuevas regulaciones, aunque estas aun se perciben como externas y no integradas a la cotidianeidad. Por otra parte, los responsables de la gestión señalan que el factor temporal es fundamental para la instalación y consolidación del modelo, así como para la compatibilización de formas institucionales locales con aquellas exigidas externamente.

A diferencia de Alemania, Francia considera homólogas a las escuelas francesas en el extranjero. Al igual que las escuelas en el viejo continente y en las ex colonias, las instituciones son habitualmente inspeccionadas, supervisadas y apoyadas por una

amplia red de inspectores. En el caso de las escuelas francesas en el extranjero esta tarea está a cargo de la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE, por la sigla en francés) de fuerte presencia, reconocida por directivos extranjeros y locales en la escuela franco-argentina (EFA). Por lo tanto, la evaluación transnacional es entendida como parte constitutiva de una cultura institucional global. El reconocimiento de la EFA de ser considerada y considerarse parte integrante de una red de escuelas homólogas en el mundo, se suma a la frecuencia y rutina de las inspecciones. Esto colabora con el hecho de que la escuela franco-argentina se avenga a realizar los esfuerzos organizacionales necesarios para plasmar, en los hechos, aquellos cambios sugeridos y promovidos por la AEFE. La Agencia y su plantel de inspectores por áreas, asignaturas y niveles educativos son considerados garantes de la aplicación del formato francés, tanto por los directores enviados como por los locales. Por ende, los responsables de la gestión otorgan a las evaluaciones y recomendaciones realizadas por los inspectores, una calidad de obligatoriedad casi acrítica. Sin embargo, también reconocen ciertas dificultades en la implementación de las mejoras sugeridas. Estas dificultades se desprenden de la necesidad de responder a dos marcos que no siempre resultan complementarios (el argentino y el francés) y también al hecho de contar con un plantel docente de diferentes nacionalidades y con formaciones disímiles. Los encargados de la gestión escolar reconocen la existencia de tensiones por parte de los docentes locales, quienes no necesariamente valoran positivamente o incorporan, sin reclamos, las recomendaciones de la supervisión francesa. Pero, estas diferencias se resuelven generalmente a favor del formato francés y de las regulaciones que de él se desprenden, no siendo esto considerado por los entrevistados una pérdida de autonomía local, sino mas bien una condición de pertenencia global.

Italia por su parte, considera a la escuela ítalo-argentina (EIA) de nuestra investigación una escuela partitaria, homóloga a cualquier escuela metropolitana italiana. La evaluación transnacional se limita a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; a los resultados de los Esame di Stato. Si bien no se reconoce una evaluación transnacional propiamente dicha, la investigación realizada dio cuenta de que el control acerca del funcionamiento de la institución se halla en el interior de la misma, representado por sus órganos de gobierno: el Consejo de Clases y el Consejo de los

Docentes. Estos órganos colegiados de impronta italiana son portadores y promotores de la integración entre los distintos estamentos escolares directamente vinculados con la tarea educativa: alumnos, docentes y directivos (locales y enviados). A su vez, el Consejo de los Docentes, en el que el rector representa únicamente un voto más, es el órgano encargado de llevar adelante el mandato educativo, de sugerir, diseñar, implementar y evaluar las mejoras que resulten del consenso mayoritario, “desde las bases”. A la integración y naturalización de órganos de gobierno se agregan los sistemas de calificación, promoción y acreditación propios del sistema escolar peninsular. Estos elementos se suman al empoderamiento de los docentes locales, cuyas condiciones laborales se equiparan con las de los colegas italianos, todo lo cual abona a una fuerte identificación con las formas de hacer italianas, que además, en el contexto argentino de fuerte inmigración italiana, resultan familiares. Sin embargo, desde la dirección general de la institución, personificada en el rector italiano, se manifiesta la probable conveniencia de un organismo de supervisión y asesoramiento escolar directamente vinculado con la tarea educativa, que oficie de nexo experto y especializado entre el Ministerio de Relaciones Exteriores italiano y la EFA.

11. Conclusiones

Hemos visto que sistemas de gobierno escolar en los países europeos evalúan a las instituciones subvencionadas en el exterior mediante la instrumentación de distintos mecanismos. Por otra parte, las gestiones interpretan e implementan las resoluciones externas de manera idiosincrática en un intento de conciliar las presiones que se ejercen desde el nivel superior con aquellas que provienen del interior de las escuelas. Estas presiones son interpretadas de maneras diversas.

En la EAA y la EFA las visiones de los directores enviados y de los locales difieren en el significado que otorgan unos y otros a la evaluación externa. En tanto los primeros se reconocen como agentes directos del nivel central europeo, representan los intereses de dichos sistemas educativos. Responden por ende por la implementación de aquellas políticas diseñadas en los países que otorgan el subsidio y fiscalizan el nivel de concretización de las mismas. Por su parte, los directores locales se entienden en primer término representantes de las instituciones en las que se desempeñan y constituyen un elemento fundamental en la tarea de amalgamar los requerimientos externos con la impronta institucional, ya que son la constante que trasciende al recambio de las direcciones enviadas.

En la EIA el rector no es un enviado del sistema italiano sino que es contratado localmente por su vinculación con él y por su desempeño anterior como dirigente escolar en otro país latinoamericano. Esto promueve el desarrollo de iniciativas de cambio, así como también facilita la comprensión de la realidad local, combinatoria que favorece la implementación de mejoras.

Convenimos que sin interpelación hay cristalización de las formas instituidas y por lo tanto no hay cambios ni eventuales mejoras. Ahora bien, esta interpelación puede provenir de diversas fuentes. En el tema que nos interesa, y en términos muy generales, podemos decir que el modelo alemán propone una interpelación que formalmente busca la combinación de la mirada interna con la mirada externa, pero en los hechos esta interpelación aparece como externa y desatenta de la realidad local,

motivo por el cual los cambios no son (quizá aun) mejoras genuinas y se mantienen en el nivel superficial. Por su parte, Francia interpela a sus escuelas en el extranjero desde un fuerte dispositivo externo instalado históricamente en las instituciones dentro y fuera de su territorio, con una fuerte impronta y reconocimiento locales. Esto posibilita a la gestión poner en movimiento los mecanismos internos conocidos de modo de operacionalizar los cambios que la Agence considera pertinentes. En tanto, Italia favorece el desarrollo evolutivo de sus instituciones en el exterior, y los cambios – en forma de ajustes provienen de la interpelación de la propia institución.

Como vimos, en el caso de la EAA se verifica un cambio en la modalidad de relación con el poder central alemán derivado de la decisión de establecer el modelo de gestión de calidad total adaptando el modelo de excelencia de la EFQM a la organización Escuela. El cambio de enfoque y por ende del objeto de evaluación (recordemos que hasta ese momento eran los exámenes de nivel idiomático) implicó adoptar nuevos procedimientos al interior de la institución que no están consolidados. Al contraste entre la modalidad de evaluación anterior y la nueva se suma la discrepancia entre el modelo de desarrollo propuesto y el desarrollo institucional instituido, resultando en una escasa permeabilidad de la cultura escolar a las modificaciones sugeridas externamente por el modelo. La tensión se mantiene en el nivel de la negociación interna por incorporar de manera genuina aquellos elementos que se entienden como mejoras y por conciliar la imagen-objetivo de la institución con la imagen-objetivo del poder central.

En las instituciones tuteladas por Francia e Italia la coincidencia entre las imagen-objetivo institucionales y centrales es un factor explicativo de la permeabilidad para la incorporación de los cambios y la consolidación de las mejoras. Esta coincidencia favorece que el conflicto y las tensiones que surgen no desequilibren la estructura, sino que sean integrados a los significados comunes previos.

En el caso de la EFA se agrega un ya conocido esquema de asistencia técnica que se entiende como generador de exigencias y también como soporte, apoyo y acompañamiento del desarrollo institucional. Adicionalmente, el hecho de reconocerse

y ser reconocido como parte de una red mundial en el extranjero, que a su vez constituye parte del sistema general francés, colabora en la percepción de una responsabilidad común y conjunta por el mantenimiento y desarrollo del sistema. La presencia francesa dentro de distintas estructuras de gobierno escolar sumada a un plantel de docentes enviados, proporcionalmente significativo e integrado con los locales, colabora en la construcción de un tablero de significados comunes y compartidos.

La concordancia de los estamentos de cogobierno internos con aquellos vigentes en Italia parecería ser el valor agregado en la EIA. Los cambios se entienden y proponen como una evolución dentro de un mismo patrón lógico basado en la evaluación de los aprendizajes escolares. Bajo estos parámetros consensuados se sitúa a la enseñanza en el centro del accionar institucional y se generan espacios de trabajo en un clima motivador, promotor de la mejora. Entendiéndose representante y heredera de la tradición escolar peninsular, la institución se auto-confiere la habilitación para innovar y asume la responsabilidad por las mejoras. Esas empero se dan dentro del marco predeterminado en forma de pequeños ajustes.

En base al relevamiento realizado, podemos concluir que las evaluaciones transnacionales de los sistemas educativos europeos en las escuelas bilingües presentan finalidades y modalidades diversas. En el caso alemán y francés, la información que ofrecen es empleada por las respectivas gestiones para la instrumentación de cambios. En el caso italiano, la mirada desde el gobierno central está puesta en el rendimiento académico de las distintas cohortes. Sin embargo, los dispositivos transnacionales de regulación son parte constitutiva de la institución y los cambios se operan dentro de esta línea lógica. La coherencia y afinidad entre los parámetros establecidos por la parte evaluadora extranjera y la cultura institucional destinataria local favorecen la traducción de estos cambios en mejoras y su consolidación.

Reflexiones finales

Hemos reservado este último apartado para la presentación de una serie de reflexiones finales, dado que de la investigación realizada surgen una serie de nuevos interrogantes que merecen ser mencionados e invitan a futuras investigaciones.

Vimos como los responsables de la gestión de tres escuelas bilingües subsidiadas entienden y (re)accionan frente a las evaluaciones externas de los gobiernos europeos que las subvencionan. Sería interesante indagar acerca de las visiones de otros actores escolares respecto a esta temática. Por un lado, aquellos directamente involucrados con la responsabilidad de educar y enseñar: los docentes. Probablemente también se encontrarán diferencias entre los docentes enviados y los locales, así como entre los docentes de distintos niveles educativos. Una subcategoría podría distinguir entre los docentes locales responsables de asignaturas que corresponden al currículo europeo o a la enseñanza del idioma extranjero correspondiente y aquellos otros encargados del currículo argentino.

También las familias podrían ofrecer información valiosa en relación con las expectativas propias y aquellas que se establecen desde el gobierno del sistema en el viejo continente y la traducción que de ellas realizan las instituciones en sus proyectos educativos.

En un nivel superior de análisis de política educativa otra posible línea de investigación podría derivar en un estudio comparativo entre instituciones amparadas bajo la misma lógica evaluativa. Así, podría analizarse qué mecanismos comunes y distintos ponen en marcha escuelas alemanas, francesas, italianas de similares características en el extranjero para dar cuenta de su accionar, cómo responden a las exigencias externas y/o qué mejoras se han dado a partir de la evaluación externa. Un estudio comparativo permitiría el establecimiento de generalizaciones, por ejemplo, de “buenas prácticas” y la construcción de categorizaciones.

Una tercera hipótesis de investigación podría derivarse del interés por analizar cómo el gobierno local, en este caso, el Estado Argentino representado por la DGE GP,

entiende la evaluación y las recomendaciones que otro gobierno realiza de las escuelas que atienden mayoritariamente a población local. Sería interesante quizá analizar en qué medida, los sistemas educativos local y extranjero se conciben complementarios y pueden enriquecerse mutuamente.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Díaz, J.A.** (2005). “Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en Ciencias”. Revista Eureka sobre Enseñanza y Educación de las Ciencias. Vol. 2, N° 3, pp. 282-301. Recuperado en diciembre 2013 de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/timss_pisa_evaluacion_aprendizajes_ciencias_acevedo.
- Acosta, R.M.** (2003). “Reflexiones en torno a la gestión educativa y sus dimensiones.” UPN. Aguascalientes. Méjico.
- Aguerrondo, I.** (2002). “La escuela del futuro I. Como piensan las escuelas que innovan.” Recuperado en diciembre 2013 en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/ed_salud/segunda_semana/ap_bibl/esc_futuro.pdf
- Aguerrondo, I., Fernández Lamarra, N.** (1994). “La planificación educativa en América Latina”, en Aguerrondo I, *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel.
- Alvariño, C. (et.al)** (2000). “Gestión escolar: un estado del arte de la literatura.” Revista Paideia. Recuperado en enero 2014 de www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4_htm.htm
- Askvik, S.** (1999). “La gerencia y el aprendizaje organizacional.” http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.VIII_No.II_2dosem/AS_Vol.8_No.II_2sem.pdf (recuperado en diciembre 2013)
- Ball, S.** (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barroso Ramos, C.** (2007). “Un análisis crítico sobre los modelos de gestión de la calidad en la educación.” *Innovación Educativa*, vol. 7, núm. 41, Instituto Politécnico Nacional. México.
Recuperado en diciembre 2013 de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179421215003>
- Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M.** (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Bolman, L.G., Deal, T.E.** (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bolívar, A.** (1994). “Auto-evaluación institucional para la mejora interna”. En Zabalza, M.A. *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.

----- (2006). “Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna.” En *Gestao em Ação*, Salvador, v.9, n.1, p.7-36, jan./abr. Recuperado en diciembre 2013 de www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf

----- (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones” *Revista Psicoperspectivas*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol.9. N ° 2. Dic. 2010. Recuperado en enero 2014 de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1710/171015625002.pdf

Bourdieu, P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.

Burke, M. (1991). *Styles du pouvoir*. France: Dunod.

Campbell, J.J., Dunnette, M.D., Lawler, E.E., Weick, K.E. (1970). *Managerial behaviour, performance and effectiveness*. New York: McGraw Hill.

Cano García, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

Carriego, C. (2005). *Mejorar la Escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carron, G. (2001 a). “School supervision in four african countries. Vol I. Challenges and reforms.” IIPÉ-Unesco. París.

----- (2001 b). “School supervision in four african countries. Vol II. National reforms.” IIPÉ-Unesco. París.

Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). “Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión. Una revisión de la literatura.” IIEP-Unesco. París. Recuperado en diciembre 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111916s.pdf>

Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

----- (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

Casassus, J. (1997). “Estándares en Educación: conceptos fundamentales.” Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación. OREALC. Documentos.

Castells, M. (1998). “Globalización económica e instituciones políticas.” Ponencia en Seminario sobre “Sociedad y reforma del Estado” organizado por el Min. de Admi. Federal e Reforma do Estado, Rep. Fed. Do Brasil, San Pablo. Recuperado en enero 2014 de cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/MM1129.pdf

Centro de Estudios de Políticas Públicas (CEPP) (2006). “Las evaluaciones educativas en la región”. Recuperado en enero 2014 de

<http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/01/Las-evaluaciones-educativas-en-la-regi%C3%B3n.pdf>

----- (2011) “Evaluación de Sistemas Educativos. Chile.” Recuperado en enero 2014 de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/CHILE-Programa-de-Evaluación-de-Sistemas-Educativos.pdf>.

Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A. Restrepo Gómez, B. (2002). “Investigación evaluativa”. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. ICFES. Bogotá. Colombia. Recuperado en enero 2014 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3156311.pdf

Creemers, B. y AAVV. (1998). “The Future of School Effectiveness and Improvement”, en *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9(2), pp. 125-134. Recuperado en diciembre 2013 de <http://www.highreliability.co.uk/Shared/SchoolEffectiveness.aspx>

Creemers, B. y Reezigt, G. (1998). “The concept of vision in educational effectiveness theory and research”. Paper presentado en AERA, San Diego, 1998. Recuperado en diciembre 2013 de <http://www.highreliability.co.uk/Shared/SchoolEffectiveness.aspx>

Cox, C. (2011). “Estándares en la formación de docentes: contexto, conceptos y evidencia comparada.” Proyecto Estándares FID. Recuperado en diciembre 2013 de <http://www.slideshare.net/ceppechile/estndares-director-ceppe-c-cox>.

Dankhe, G.L. (1989). “Investigación y comunicación.” En Fernández Collado, C. y Dankhe, G.L. (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México: Mc-Graw-Hill.

Denison, D.R. (1991). *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Colombia: Legis.

----- (1996). “What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars.” *Academy of Management Review*, 21 (3), 619-65

Denison, D. y AAVV (2012). *Leading Culture Change in Global Organizations: Aligning Culture and Strategy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elola, N. (2001). *Evaluación y aprendizaje. Aportes para el debate curricular*. Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Elola, N. y AAVV (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.

Eisner, E. (1985). *The art of Educational Evaluation. A personal view*. Londres. Filadelfia. The Falmer Press. Recuperado en enero 2014 de

http://www.understandingbydesign.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198609_reviews.pdf

Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). "What is Agency?" En *American Journal of Sociology*, vol. 103, pp. 962-1023.

Fernández Ballesteros, R. (Coord.) (1996): *Evaluación de Programas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Ferrer, G. (2006). "Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina: Balance y Desafíos." PREAL. Recuperado en diciembre 2013 de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Evaluacion_AL/Ferrer_eval.pdf

Ferrer, G. y Arregui, P. (2003). "Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones". Doc. N° 26. PREAL. GTEE- GRADE . Recuperado en diciembre 2013 de www.preal.org

Fiol, M. y AAVV (2005). *Dirigir y delegar a la vez*. España: Deusto.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1997). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Gallart, Ma.A. (1992). "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" en Floreal Forni, Gallart y Vasilachis.: *Métodos cualitativos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

García, R. (2006). "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos." En *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Capítulo 1. Buenos Aires: Gedisa.

Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (1995). *La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández Sampieri, R y AAVV. (2000). *Metodología de la Investigación*. Méjico.

Jiménez, B. (editor) y AAVV (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis.

Kempfert, G. y Rolff, H-G.(2005). *Qualität und Evaluation: Ein Leitfadens für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim und Basel: Belz Verlag.

Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). "El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos."

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado en diciembre 2013 de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-02>.

Maureira, O. (2006). “Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental.” REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 4e, Madrid. Recuperado en diciembre 2013 de redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140402.pdf

Murillo Torrecilla, J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes.” En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2. Recuperado en diciembre 2013 de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.

----- (2003). “Una panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.” En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 1 Recuperado en diciembre 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110104.pdf>

----- (2007). “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Convenio Andrés Bello. Bogotá. Recuperado en diciembre 2013 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIE.pdf

Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). “El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas” en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 10, Número 1. Recuperado en enero de 2014 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Narodowski, M., Nores, M. y Andrada M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.

Narodowski, M., Brailovksy, D. (comp.).(2006). *Dolor de Escuela*. Buenos Aires: Prometeo.

Perassi, Z. (2008). “La evaluación en educación: un campo de controversias.” - 1a ed. - San Luis: L.A.E. -Laboratorio de Alternativas Educativas. Ver en http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf

Pérez Juste, R. (2007). “La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos.” Recuperado en enero 2014 de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47

Ravela, P. y AAVV (2008). “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 2008. Vol 1, N° 1. Recuperado en enero 2014 de www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num1/art4.html

Ravela, P. (2006). "Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas." PREAL. 2006. Recuperado en enero 2014 de http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=225&Camino=315%7CGrupos%20de%20Trabajo/38%7CEvaluaci%F3n%20y%20Est%Elndares/225%7CPublicaciones

Ruiz, G. (2009). "¿Cual es el sentido de la evaluación de centros escolares " en REICE- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2. Recuperado en enero 2014 de <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>

Sandoval Hernández, A. y Barrón Pastor, J.C. (2007). "El programa de investigación del Movimiento de Escuelas Eficaces. Hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina." REICE. Vol. 5, N°5e. Madrid. Recuperado en diciembre 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55121025032>

Santos, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.

Smith, K. , Saxon, A. (2011). " The Challenge of Organizational Learning ". Stanford Social Innovation Review. Summer 2011.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

----- (2011). *La trastienda de la investigación*. Nueva edición ampliada. Buenos Aires: Manantial.

Scheerens, J. (2000). "Improving school effectiveness". En "Fundamentals of educational planning. N°68". Recuperado en diciembre 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf> www.unesco.org/iepe

Schein, E. (1993). "How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room." SMR Forum. Sloan Management Review . Winter 1993.

----- (2010). *Organizational culture and leadership*. 4ta ed. Jossey-Bass. San Francisco.

Schmelkes, S. (2000). "Calidad de la educación y gestión escolar". En *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas*. México.

Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Terigi, F. (2010). “Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar.” 1º edición. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco. Buenos Aires. Recuperado en diciembre 2013 de www.iipe-buenosaires.org.ar

Tiana, A. (1996). “La evaluación de los sistemas educativos.” Revista Iberoamericana de Educación. OEI. N° 10. Enero 1996. Recuperado en enero 2014 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>

Tyler, R. (1950). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Wainerman, C. (2001). “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales” en Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Índice de Cuadros

Cuadro 1.....	9
Esquema de trabajo de la investigación	
Cuadro 2.....	15
Modelo de excelencia de la EFQM	
Cuadro 3.....	34
Entrevistados	
Cuadro 4.....	35
Entrevistados según su origen	
Cuadro 5.....	48
Vínculos con el gobierno central	
Cuadro 6.....	65
Los mecanismos de evaluación transnacional: dispositivos de regulación	

ANEXOS

Anexo I

Guías de entrevistas

A. Guía de entrevista a directores generales

¿Cómo fue seleccionado? Hace cuánto dirige la institución? ¿Cuál es su formación?

¿Cuál es su vinculación con el estado (alemán/francés/ italiano)?

¿A quién reporta? ¿Cómo lo hace?

¿Cuáles son los niveles de gestión?

¿Qué proporción de alumnos extranjeros hay? ¿Y de docentes?

¿Cómo se seleccionan los docentes extranjeros?

¿Por cuánto tiempo permanecen?

¿Qué vínculo tienen los docentes enviados con los locales?

¿Cuál es la relación entre el colegio y el estado extranjero? ¿Qué tipo de subsidio recibe? ¿Hubo cambios en estos últimos años? ¿De qué depende el subsidio?

¿Qué tipo de comunicación existe entre los niveles? Frecuencia de encuentros.

¿Como se interpreta – desde su percepción - el mandato alemán/ italiano/ francés en los distintos niveles? ¿Cómo calificaría el nivel de aceptación?

¿De qué modo(s) evalúa el estado extranjero esta institución?

¿Con qué frecuencia?

¿Quién evalúa?

¿Qué se evalúa?

¿Con qué instrumentos?

¿Son de conocimiento público?

¿Qué consecuencias tiene esta evaluación externa?

¿Qué se hace con los datos o la información que arroja esta evaluación externa?

¿Hay otras evaluaciones externas?

¿En qué medida es diferente a las evaluaciones argentinas?

¿En qué medida se asemeja a las evaluaciones en Alemania, Francia, Italia?

¿Cómo es el vínculo con el Estado Argentino a nivel de evaluación?

¿Cómo perciben los niveles de gestión esta evaluación?

¿Y los docentes?

¿Cómo rinde cuentas la institución al estado europeo?

¿Qué sucede si no cumple con lo señalado?

¿Qué consecuencias tiene la evaluación en la ...

a. dimensión política

- Acuerdos Documentación Procesos

- Rendición de cuentas

b. dimensión pedagógica

- Implicancias sobre currículo nacional y extranjero / relación
- Enseñanza –aprendizaje
- Evaluación de aprendizajes
- Formación docente/Selección

c. dimensión organizacional

- Canales de comunicación
- Mecanismos de supervisión y control

Mejoras

¿En qué medida considera usted que la evaluación hace a la mejora institucional?

Ejemplos

¿Considera usted que sin estas evaluaciones externas la institución hubiera realizado las mismas mejoras?

B. Guía de entrevista a directores de nivel

¿Hace cuánto trabaja en la institución? ¿Qué lugar ocupa dentro del organigrama?

¿Cuál es su vinculación con el estado (alemán/francés/ italiano)?

¿A quién reporta? ¿Cómo lo hace?

¿Cuál es la relación entre el colegio y el estado extranjero? ¿Y desde su nivel?

¿Qué exigencias tiene el estado alemán, francés, italiano respecto a la escuela y a su nivel?

¿Cuál es su percepción respecto a estas exigencias?

¿Cómo definiría el nivel de aceptación de estas exigencias dentro de su nivel? ¿Hay diferencias entre los docentes locales y los enviados?

¿De que modo evalúa el estado extranjero esta institución? ¿Como rinde cuentas la institución al estado europeo?

¿Con qué frecuencia?

¿Quién evalúa?

¿Qué se evalúa?

¿Con qué instrumentos?

¿Son de conocimiento público?

¿Qué consecuencias tiene esta evaluación?

¿Qué se hace con la información que brindan las evaluaciones?

¿En qué medida es diferente a las evaluaciones argentinas?

¿En qué medida se asemeja a las evaluaciones en Alemania/ Francia/ Italia?

¿Cómo percibe usted esta evaluación externa? ¿Y los docentes locales?

¿Qué sucede si no cumple con lo señalado?

¿Qué consecuencias tiene la evaluación externa en la ...

a. dimensión política

- Acuerdos, documentación, procesos

- Rendición de cuentas

b. dimensión pedagógica

- Implicancias sobre currículo nacional y extranjero / relación

- Enseñanza –aprendizaje

- Evaluación de aprendizajes

- Formación docente/Selección

c. dimensión organizacional

- Canales de comunicación

- Mecanismos de supervisión y control

Cambios / Mejoras

¿En qué medida considera usted que la evaluación externa hace a la mejora institucional?

¿Puede dar algún ejemplo?

¿Como percibe usted el efecto de las evaluaciones externas en relación a la autonomía institucional?

Anexo II

Entrevistas a directores generales

Escuela argentino-alemana (EAA)

Fui elegida por concurso. Uno se presenta (aplica), se hace una preselección y luego una selección. Tuve que asistir a un coloquio ante la ZfA, la KMK y el Ministerio de Relaciones Exteriores. Yo había estudiado Romanistik-Anglistik-Pädagogik para ser docente de francés e inglés, pero no había estudiado management escolar. Estuve 12 años trabajando en el ministerio en lo que tenía que ver con el intercambio estudiantil y sobre todo en la parte administrativa. Hice muchas capacitaciones, entre ellas una que se intitulaba “Schulleitung, eine Option” (Dirección escolar, una opción). Eran tres módulos. Una semana era muy intensiva en un Hotel en Xanten. Y ahí había cursos de dinámica de grupos y yo sentí que se me reconocía por saber organizar grupos. También aprendimos a moderar. Nunca en la vida hubiera imaginado en ese entonces que sería directora de una escuela y difícilmente me lo hubiera imaginado en Alemania. Porque ese puesto en Alemania está muy vinculado con todo lo legal, las leyes, las disposiciones escolares, la moderación en conflicto, el manejo del personal. Ser director de una escuela en el extranjero es mucho más simple porque hay muchas cosas de las que un director alemán no se tiene que ocupar. Hay una comisión de padres, otros directores de nivel, uno no es responsable de los dineros institucionales, eso en Alemania no es así. El director es el administrador.

Fue muy difícil y llevó mucho tiempo. Fue necesario construir puentes porque hay una cultura alemana diferente, otras reglamentaciones, otras formas de entender los sistemas, otras reacciones frente a enmarcamientos. Y el mayor desafío fue la paciencia de intentar hacer comprender rudimentariamente, detalladamente lo que Alemania esperaba. Y cómo los alemanes entienden estas cosas. Hay que tener paciencia como director y adaptarse a contextos culturales diferentes. El idioma también es una barrera. Si bien yo hablo castellano, no domino el idioma al nivel de hacer comprensible algunas ideas alemanas. Trabajar sobre la base de la competencia intercultural e intentar que no se produzcan malos entendidos o interpretaciones fallidas es una tarea muy ardua y a veces sentí que los argentinos hablan como un lavarropas durante el proceso de centrifugado y nosotros por otro lados somos de menos palabras. Aún después de 10 años hay cosas que sé que no terminé de comprender.

Desde Alemania hay ayuda personal (hoy son 4 Adlk y 2BPLK y el director general) y financiera. Parámetro es según horas de clase, cantidad de alumnos, el subsidio en definitiva depende del presupuesto que se asigna cada año a Educación y se renueva periódicamente. Antes el importe era fijo. Los docentes también se elijen con el mismo procedimiento. Hay como una bolsa de trabajo donde los docentes que quieran trabajar en el extranjero se inscriben luego de una preselección. Los colegios que buscan docentes ven allí. Y hay una evaluación de desempeño del colegio en el que se desempeñan, esto está avalado por el ministerio de educación del estado federal correspondiente. La ZfA lo pone a disposición de los colegios alemanes en el extranjero y el director hace su elección. Generalmente viaja durante las vacaciones de verano a mantener entrevistas personales. Por supuesto también se ven recomendaciones.

La intención alemana luego de la guerra era recomponer su imagen frente al mundo, hacer publicidad para conseguir amigos para Alemania ("Freunde für Deutschland erben"). La intención era transmitir el idioma y la cultura al mundo, también en Argentina donde había inmigrantes desde el comienzos del 1900. Pero no se sabía mucho acerca de donde estaban los colegios que enseñaban alemán, cuántos eran, qué colegios recibían cuánto y por qué, la ZFA ejercía una especie de control muy rudimentario, había dinero disponible y una intención política y se hacía. Los alumnos rendían exámenes de idioma y con eso bastaba. Había un encargado regional que supervisaba las escuelas y veía qué escuelas necesitaban subsidio y qué tipo de ayuda. La cuestión de la culpa alemana fue sin dudas una de las mayores motivaciones para los subsidios. Y creo que el Colegio utilizó esta apertura de manera muy inteligente para propiciar el acercamiento. Pero también en ese entonces los dineros dependían del presupuesto y por lo tanto requieren del aval del Parlamento. A partir del 2001 algunas cosas cambiaron en Alemania. Yo me enteré en Chile en el 2003 cuando fue presentado de Marco de Calidad por parte de la KMK, Blascha, ZfA, y el Auswärtiges Amt. ZfA es el que paga todo el proceso, que en principio no tiene costos para la escuela. En el futuro los contratos de rendimiento y subsidio estarán vinculados. Supongo que los parámetros también serán los exámenes DSD cuyos resultados tendrán mayor impacto: si en un promedio a lo largo de varios años se mantiene un determinado nivel de aprobación. O cuántos alumnos van a estudiar o a trabajar a Alemania. Sin dudas hay una orientación hacia el output.

En las evaluaciones ONE no se evalúa la institución sino el rendimiento de las clases. En Alemania el director es responsable por toda la escuela. Lo administrativo, el management del personal.

El PQM tardó mucho tiempo pero se instaló, la comprensión del proceso y las personas

involucradas. Esto no es un invento alemán, sino una derivación de procesos que iniciaron los holandeses o ingleses y que en Renania del Norte Westfalia se comenzó a pensar y a instrumentar. Fue algo así como un parámetro global que define lo que es una buena escuela y como tal el QR es como una caja de herramientas de la que hay que servirse lo que sirve. En cuanto a lo pedagógico esto es sin dudas una obra en construcción, ¿cuándo llega al nivel del aula? En lo organizativo se avanzó mucho, se han incorporado procedimientos y se han creado otros, hay una división de tareas y una descripción de roles, mayor orden en todo lo que respecta a la sistematización de información. Se hicieron logos institucionales, formularios de comunicación interna y externa. Pero en las clases aún hay mucho por hacer. En primer lugar tiene que haber voluntad y certeza de que se quiere cambiar metodológica y didácticamente la forma de dar las clases. Hay una clara influencia sobre las materias que se dictan en alemán pero no así sobre aquellas que se dan en castellano, sigue habiendo mucha clase frontal y además esa parecería ser la forma en la que los alumnos entienden que es una “buena clase”. No están involucrados en querer cambiarla porque creen que esa es la forma correcta de enseñar y aprender. Por eso creo que no hay un interés genuino de parte de los docentes argentinos de incorporar los cambios propuestos y que es difícil aceptar las “formas alemanas” para los alumnos. Creo que por eso es buena la observación de clases de forma colegial, la visita entre pares. Pero aún hay mucho por hacer. Y sin la voluntad de los docentes locales, no se puede hacer mucho. El otro punto es el uso de los medios. Por ejemplo se implementó el aula virtual y creo que también hace falta más formación de docentes para que la usen. Hay una cierta resistencia, lo cuál es lógico pero también hay una tierra fértil sobre todo porque hay una actitud abierta al aprendizaje y lo más importante es el amor a los alumnos. Y ese amor los alumnos lo sienten y parece que no necesitaran nada más.

Evaluación es un poco todo, una amenaza, una oportunidad, algo que no se puede evitar, algo a lo que no se le da importancia o se le da demasiada. Hoy creo que se acepta, si bien siempre hay un poco de miedo y también es claro que toda evaluación implica mucho trabajo y que los beneficios se dan a la larga. Tiene que ser claro que no es un fin en sí mismo y que siempre hay que observar los datos de manera crítica. En SEIS por ejemplo yo confiaba más de lo que confiaban otros de mis colegas y creo que ahora soy más escéptica, si bien sigo interesada en lo que dicen los alumnos y padres. Hay que ver todo en su contexto, el QR es un marco y hay que ser inteligente en la interpretación de los datos. SEIS nos ofrece la posibilidad de compararnos con nosotros mismos año a año (si bien la población es distinta) y con otros colegios alemanes en el extranjero o en Alemania y también nos ofrece puntos que quizá nos sean importantes para trabajar como por ejemplo el tema del ruido. Hay otras

cosas que quizás son datos pero no dan información relevante. Es un formato que quizá no se adapte del todo a nuestro colegio pero es un comienzo. Quizá nuestro desarrollo sea crear nuestro propio sistema de evaluación interno que comprendamos todos. También tenemos ejemplos como SEFU y EMU para evaluación de clases por parte de alumnos y colegas. Son sistemas estandarizados y no todo nos sirve pero capaz la idea para crear un instrumento propio si es lo que queremos.

La cultura del colegio es estar al servicio del cliente y el cliente es el alumno. Y por eso la mayor motivación son los alumnos y su aprendizaje, nos importen. Lo más importante es el aprendizaje escolar, sin dudas.

Hay exigencias de afuera y de adentro. Tenemos que pactar paz con los parámetros que no nos gustan pero son relevantes para Alemania y provocan resistencia. Tenemos que negociar, también explicar por qué acá no hay por ejemplo un Consejo Docente. A veces me pregunto si debemos explicar por qué los alumnos no van a Alemania.

Escuela franco-argentina (EFA)

Tengo 3 años aquí en este colegio, en Francia somos parte de un sistema nacional. Tengo que reportar oficialmente, casi cotidianamente a Francia, que nos cuadra muchísimo, en lo pedagógico, en lo financiero y administrativo. También hay reportes a Argentina a la DGEGP, pero mucho menos. Soy el representante legal también ante Argentina. Tengo las dos obligaciones. Mis antecesores y sucesores también fueron y serán representantes legales. Reporto a Francia, a la AEFÉ, que fue la que me seleccionó para este cargo.

Soy la directora, hay un servicio pedagógico secundario, uno primario y hay un servicio de administración- lo que ustedes llamarían es un administrador- que es el contador del liceo, que es francés. Son los 3 grandes servicios. La primaria incluye al jardín. Siempre hay un director para la parte castellana y otro para la parte francesa.

Administrativamente reportamos tanto el contador como yo, pero yo soy superior a él. Sólo en una cosa estamos separados, es un colegio de contabilidad pública francesa. En eso estamos separados. Yo soy la que decide qué se gasta y él firma el cheque. Yo decido en qué se gasta- el presupuesto se hace anualmente, se envía a Francia. Ahora estamos preparando el de 2014- allá lo validan, hay un bugdet que representa a los 485 liceos en el extranjero. En enero o febrero se

presenta el resultado financiero. Y lo mandamos allá.

Hay varios niveles de evaluación. A nivel pedagógico con los resultados que obtenemos de los exámenes nacionales (los BAC), evaluaciones nacionales de los alumnos, ésta es una parte. Y también nos evalúan en el número de proyectos que presentamos. Por ejemplo, en un proyecto de establecimiento, que son los ejes que elegimos favorecer en el liceo durante un lapso de 2 o 3 años, son focos de desarrollo institucional, es obligatorio tener uno.

También tenemos inspecciones, pues en la educación nacional francesa es así y estamos bajo la homologación y controlados, en lineamientos y vienen regularmente inspectores o misiones pero son similares. Y acá se lo conoce así como que viene la “mission” Tenemos inspectores en cada disciplina y a los profesores de matemáticas, por ejemplo, les ponen una calificación. En el extranjero la calificación no interviene en nada. Puede intervenir para un cambio pero es una evaluación, no es suficientemente objetiva y exterior, está metida en la lógica propia. Una vez que un profesor aprobó el ingreso y entra va a tener un puesto de docente para toda la vida: dependerá qué liceo le toque en función de su capacidad. Evaluar no es dar una calificación o un premio. Pero los docentes no lo sienten como una posibilidad de mejora. La evaluación es entre lo que yo hago y lo que debo hacer. En Francia sí interviene la calificación.

A veces los inspectores visitan a los docentes argentinos, pero hacen un reporte de visita, de intercambios de ideas, pero de eso no depende la suerte del docente. Evaluar no es poner calificación o dar un premio. Evaluar es otra cosa, es ser capaz de medir la distancia que hay entre lo que hago y lo que debería hacer. No podemos fundar toda nuestra evaluación solamente en rendimiento.

En Francia es diferente. Allá podemos evaluar una corte. Acá es mucho más complejo. La mayoría de los alumnos franceses entran y salen, en la generación que se va a graduar a fin de año apenas la mitad empezó aquí. Hay mucha rotación de alumnos, por año hay 100 que se van y otro tanto que llega. Y entonces evaluar una cohorte se hace más complicado. Medir de ésta forma, no, nos cuesta evaluar si lo hicimos bien. Pueden hablar más francés, pero ¿cómo lo puedo medir?

Pero evaluar es fundamental, cuando llega la inspección los docentes tienen dificultad en entender que se los va a evaluar cuando ellos lo hacen siempre con los alumnos, permanentemente. Evaluar por pares, les cuesta mucho. El inspector-dependiendo de él- les da un impulso.

En secundario, los inspectores vienen una vez cada 2 o 3 años. Les gusta porque trabajan juntos. En primario vienen muy seguido - 2 veces al año. Cuando funciona bien es perfecto, ahora cuando funciona mal, y el inspector dice que los resultados de sus alumnos no son adecuados, el equipo docente se queda mal, con el ánimo bajo, hay una tendencia a pensar que el evaluador pasa unas horas en la clase y ya sabe lo que pasa. Ve una foto representativa, no ve a todos. Y el rol del equipo directivo es aminorar ese golpe de cuando les dicen que no funciona bien.

La responsabilidad por la mejora, eso depende de cada colegio. Hay que buscar lo que no funciona y porqué no funciona. Nunca es la culpa de una persona. Hay cosas que no funcionan en las cuales no tenemos nada que ver. Por ejemplo, tenemos la obligación de hacer 3 horas de historia o 4 de geografía en el sistema argentino y además les sumas las 2 horas del sistema francés, el alumno que está en una especialidad de ciencia está haciendo 8 horas de historia-geografía. Frente a esto, el sistema (francés) me dice que los alumnos tienen demasiadas horas de clase, no tienen tiempo de reflexionar, de estudiar en su casa. Yo lo veo, pero no puedo hacer nada. Lo digo, los alumnos no tienen tiempo para pensar, para trabajar y salen del año agotados y hay momentos que ya no soportan la institución. Yo no lo puedo cambiar ¿Quién tiene la culpa? El sistema. Si en esto veo que poniendo una sala para reunirse es mejor, yo cómo rectora voy a tratar que tengan una sala para descansar. Hay cosas sobre las que se puede actuar a largo plazo y otra que se pueden cambiar en 2 minutos y otras que no se pueden cambiar.

Los directores tenemos un máximo de 5 y el mínimo de tres años. Tres años es para mí el tiempo perfecto para hacer los cambios, porque si no los hiciste en ese tiempo, nunca los va a hacer. Pero para poder verlos funcionar, disfrutarlos, aprovecharlos está bien 4 años. El quinto años, empiezas a ver los frutos y ya te vas.

Cuando llegué yo tenía algunas características de lo que estaban esperando que hiciera. Te dan una misión que firmas, un especie contrato de trabajo. Todos los franceses que vienen acá tienen una carta de misión, a veces son muy generales. Yo los recibo a todos en el momento de la firma- porque soy su superior- para recordarles lo de la misión. Cuando yo vine tenía una misión bien determinada y a veces te dice “bueno tienes que ver esto, esto y aquello” y allí tomo las decisiones. Obviamente la autonomía es general pero tiene límites, por ejemplo si yo quiero cerrar una sección o curso no me van a dejar. No puede ser hacer cualquier cosa.

En el caso de la implementación de la enseñanza del castellano en el Nivel Inicial, eso no fue el resultado de una inspección y mucho menos una decisión de la escuela. Ninguna de las dos. Es

una política general de la Agence - que se aplica en todos los liceos-, que aquí no se había aplicado. Y que corresponde a trabajos de lingüística de los años 80. La verdad que aquí el liceo se quedó un poco atrapado en el tiempo. Fue un texto publicado por la Agence en 2006 donde se dijo: Para enseñar un idioma extranjero, primero tienen que aprender el idioma local. Hacer la entrada directa al idioma extranjero a los 2 años y medio no es la mejor forma. Debe ser paulatina. La Agence decidió que para todos los liceos debía ser así. En 2010 aquí todavía no se había aplicado. Cuando los profesores leyeron esto dijeron, "ah sí, que bien, pero acá no funciona nosotros somos diferentes" - sin evaluación acerca de si son o no diferentes. Considerando que la mayoría de los alumnos eran argentinos y que siempre se hizo así y no había ninguna razón para cambiarlo. Es muy cultural que si una cosa se hace desde hace 20 años no hay que tocarla. Nosotros no estamos en la misma lógica. En 2008 o 2009 llegó una inspectora que empezó a plantearlo, a decirlo, esperando que las cosas cambiaran. Pero no. Los alumnos no manejan bien el francés ni su propio idioma, porque los dos idiomas se enseñaron en formas separadas. No es poniendo más horas que se armoniza mejor. Entonces se aplicó la circular. Fue una decisión política de la Agence en todo el mundo y se terminó aceptando y listo.

Para los docentes argentinos y a veces también para los franceses la Agence se les hace demasiado lejana y cerca de la vez. En qué se están metiendo si siempre hemos trabajado así, dicen. Habría que preguntarles a ellos, como lo sienten, pero creo que a veces hay disconformidad. Los que más criticaron la entrada del francés primero por el castellano fueron los profesores. Y se lo dijeron a los padres. Y obviamente ellos también estuvieron en contra. Son temas difíciles. Dicen: "Yo estudié en varios niveles y tuve un profesor que decía "La escuela no puede ser el lugar de la experimentación con niños". Los padres pueden decirlo, pero no es así. Nuestros hijos son conejillos de Indias, dicen los padres. Y esto no es cierto. Esta forma de trabajar existe en todos los liceos.

Y está esa idea de que la constante son los profesores argentinos, el resto va y viene. Al mismo tiempo tienen razón, por eso estamos siempre en renovación. No hacemos lo que queremos, sino lo que debemos porque somos una red.

La palabra calidad para nosotros no está. Nosotros estamos en la línea de excelencia. Somos de calidad, pero no tenemos que comprobarlo. Es una palabra del mundo de la economía: del control de la calidad, son términos que en Francia todo lo que es el mundo económico lo vemos lejos del mundo de la educación. No puede medirse, no es que no rinde nada. Por eso esta palabra esta como excluida. La Agence en si está controlada con el tema de la calidad, pero no lo hace hacia a

nosotros. Hay un rechazo del sistema educativo francés de ser tratado y medido como una industria o una empresa. Es un rechazo muy fuerte, es muy difícil evaluar nuestro sistema en esos términos. Escuchaba un discurso del ministro de Relaciones Exteriores ante la Red Cultural de los Consejeros Culturales de Francia dice: “La cultura no se mide. Francia está considerada en el mundo entero como que su cultura es de calidad, de excelencia. No podemos comprobarlo, pero sí sabemos que es así. Lo que si no sabemos hacer es utilizarlo. Por ejemplo, gastamos mucho dinero para estudiantes que de todo el mundo van a estudiar a Francia. Becas y más becas. Terminan con un doctorado, regresan a su país y en Francia se olvidan de ellos. Si fueran gringos seguro que de algún modo les piden que devuelvan en su economía lo que han invertido en ellos. En Francia no quieren hacerlo. Al mismo tiempo no vamos a poder llegar a decirles “mira tu nos debes esto”, me debes algo. Deberíamos organizar algo que nos identifique, de no cortar la relación con ellos. Cuando salí de Francia en 2005 se hablaba de control calidad a otro nivel, pero con los profesores hablar de esto es la mejor manera de nunca llegar a ellos en una forma pedagógica. O sea que a nivel administración lejos del aula se habla, pero dentro no se puede hablar de calidad. Es cómo una contradicción. Voy a medir el rendimiento y a la vez no voy a hacer nada con eso, es una lógica diferente, es una lógica de mercado. Una mala palabra en la lógica pedagógica. Desde la Agence te dicen lo de la calidad pero ¿qué quieres decir? Nuestra administración central de finanzas está midiendo todo el tiempo, pero estoy muy a gusto cuando un ministro dice que “bueno, no vamos a medir nada”. Porque ¿qué vamos a medir? Se habla más y más francés en el mundo, sí lo sabemos, pero como segunda lengua. Y a nivel cultural Francia sigue siendo el lugar adonde todos quieren ir a estudiar algo. ¿Cómo les explicas esto a los que dan el dinero que eso es fundamental? Y sirve más allá de los impuestos que pagan los franceses. En realidad en este liceo, Francia interviene en el 40% de los gastos totales, más o menos. Por eso es que la agencia está en ese problema de demostrar que esto sirve, que rinde, para qué estamos aquí. Si buscas decir cómo rinde esto, es difícil. ¿Para qué estamos aquí gastando tanto para una población de argentinos? No es así como se hace.

Los argentinos más o menos son los mismos, los que salen y entran son los franceses y todos los de la comunidad europea, de la comunidad internacional, los diplomáticos, los hijos de diplomáticos argentinos. La francesa es la única red en el mundo según la cual tus hijos siempre van a tener la misma educación en 130 países en los que puedan estar. Sales de aquí y donde vas tienen los mismos libros, los mismos programas, los mismos inspectores y el mismo título al final que será reconocido en la mayoría de los países del mundo. Los 485 establecimientos franceses en todo el mundo tienen el mismo programa nacional de Francia. Estamos presentes en el mundo entero y es el mismo programa en todos lados.

El BAC se reconoce en todos lados. Te lo reconocen si lo hiciste en Francia y si quieres entrar aquí en una universidad privada, sí. Pero si quieres entrar en una pública es un poco complicado, porque Argentina no reconoce ningún título. Es mejor entrar después, es más sencillo, pues te reconocen algo más. Es muy chistoso que no se reconozcan los títulos sabiendo que muchos profesores de la UBA se formaron en Francia o en el resto de Europa.

Te digo algo que no lo voy a poder cambiar, pero es un absurdo. En la UBA nuestros alumnos que salen con el BAC tienen que rendir el examen para comprobar cual es el nivel de francés. Deberíamos de poder trabajar en eso, en el tema de reconocimiento de los títulos.

La Agence está súper presente, tenemos que rendir cuentas todo el tiempo. Está midiendo siempre, lleno encuestas todos los días. De vez en cuando se dan cuenta que no pensaron algo y aparece una circular para regularizarlo. Pero autonomía existe. La autonomía es tal que se puede llegar hasta que una circular no se haga cuando corresponde.

Es importante no cortar, cuando un rector está mucho afuera, con la realidad francesa. Yo hace 8 años que estoy fuera de Francia, en 2 volveré y es fundamental no estar por fuera de lo que pasa, se corta del discurso pedagógico en tu lugar de origen que es el que te da la misión.

Somos representantes del estado francés aquí, cuando llegué me costó poner en marcha algunas cosas, por ejemplo, cuando hay que avanzar con un proyecto de ayuda personal a un alumno y yo me quedo diciendo... ¿Y, cómo lo hago en forma concreta en un liceo francés en el extranjero en el cual los alumnos en vez de tener 25 horas semanales tienen 36? ¿Dónde los pongo? Entonces me reúno con los coordinadores o jefes de departamento para ver cómo lo hacemos. Quizás lo queremos hacer en dos años, y faltando uno, no hemos podido. Estoy segura que como yo no estuve allá cuando se hizo la reforma y desde tal lejos, leyendo los textos, con un ritmo diferente, es difícil.

Los APP son proyectos anuales que cada colegio hace en función a grandes líneas que traza al Agence. Y el análisis de proyectos es otra forma en la que la central evalúa. Cuando yo pido a un profesor que haga un proyecto de acción me tienen que poner los ejes que tenemos, me tienen que poner en qué eje está, quién coordina, objetivos, competencia, descripción y al final les pido la evaluación. Todo lo que hacemos y que no está en el programa – porque se evalúa a sí mismo – tenemos que poner a cada alumno en marcha global, el desarrollo sustentable. Y para hacerlo se ponen los indicadores y una política general con propuestas de acciones concretas, para 3 años, o puede ser cada año, luego se ve como va, se mide. Esos APP son acciones, los proyectos son

como una política general que durante 3 años, adentro de cada uno hay un programa de acciones concretas anuales y esto se evalúa al final con todo el proyecto. Los coordinadores de acciones son docentes que empujan. Son muchos. Es un profesor, que por ejemplo, hace la ronda de los alimentos y es para todos, son 100 alumnos y ellos se encargan de traer a gente de afuera que hable sobre la alimentación, etc. Hay de acción de alimentación, deportes, música y cuando lo hace solo el profesor la evaluación es sencilla.

Como el proyecto se hace junto con la comunidad escolar, armamos al principio del año, armamos horarios para que se reúnan para hablar del tema. Por ejemplo tenemos otros que se van ahora al Chaco y muchos proyectos se repiten año a año. Lo que funciona sigue. La agencia nos empuja a tener proyectos. Las APP son acciones pedagógicas piloto, la agencia nos demanda todos los años acciones innovadoras y vos lo mandas. Y el servicio pedagógico central se reúne y escoge las que les parecen innovadoras y te manda el dinero para que las pongas en marcha. Y todo eso se puede ver en la red y se informa a otros establecimientos para que lo repliquen o lo amplíen. La idea es que podamos ver los proyectos de otros.

La intención mayor es que siempre el trabajo en equipo funcione bien y por eso hay una especial valoración por el trabajo de los directores de nivel que suelen ser muy proactivos.

Escuela ítalo-argentina (EIA)³⁰

Durante los últimos nueve años fui dirigente scolastico en Chile. Y como ya estaba terminando mi gestión. En una jornada en La Plata se enteraron que yo estaba ya a punto de retirarme de la función pública, me consultaron acerca de mi visión para esta escuela y me convocaron para la gestión aquí. Estuvimos un tiempo en stand by y luego me contrataron cuando me jubilé de Italia.

Italia solo envía directores a escuelas de gestión pública en el mundo, a escuelas estatales en el extranjero por ejemplo a aquellos países que fueron antiguas colonias italianas en África. Hay solamente ocho. Los demás directores de las escuelas italianas en el extranjero son contratados por las mismas escuelas. Y esa es una decisión de cada escuela. Tienen que tener título universitario, ser italiano o europeo y dominar obviamente el idioma italiano. El idioma del país preferentemente también. La mayoría de las escuelas selecciona a su personal directivo de entre sus filas de docentes, por un tema de promoción, formación y trayectoria. Antes había más escuelas en el extranjero que tenían un director italiano, pero luego vino la crisis y hubo ajustes y

³⁰ Entrevista realizada en conjunto con la Directora del Nivel Primario (local)

ahora solo envían un director de Italia a estas ocho escuelas públicas.

El edificio en el que estamos es propiedad del estado italiano. Esa fue una concesión del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Y esto también es distinto a otras escuelas italianas en el extranjero, por eso nosotros somos una escuela llamada “paritaria” pero de alguna manera también somos estatales porque estamos ubicados en terreno “italiano”.

El dirigente escolar da directivas a todas las escuelas italianas en la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Es funcionario directo del estado italiano, depende del Ministerio de Relaciones Exteriores que ejerce el control y da las directivas en conjunto con el MIUR (Ministerio de Educación).

Hay un sistema de evaluación de los aprendizajes, único pero solo es válido para los alumnos en Italia. Esa prueba nacional es una evaluación escrita diseñada para evaluar los niveles de aprendizaje de los alumnos en el 3er año de la Secundaria Media en Italia. Las pruebas – de lengua italiana y matemática - las confecciona, administra y evalúa el INVALSI que es Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo. Pero en el extranjero no se puede hacer por un simple tema de husos horarios. Las pruebas INVALSI se hacen en toda Italia en un mismo momento y en el resto del mundo serían suministradas en otro momento y se podría hacer trampa. Por eso en el extranjero no se hacen de manera oficial. Acá igual las hacemos pero de manera no oficial porque de alguna manera nos dan una idea de cómo vamos. Y este año se va a hacer por primera vez en todas las escuelas italianas en Buenos Aires, eso es algo que se decidió con el dirigente scolastico. Hay un grupo de trabajo coordinado por el dirigente scolastico que va a confeccionar las pruebas esta vez en lengua italiana y probablemente el año próximo en matemáticas. La vamos a hacer al finalizar el 1er año del Liceo. Será una prueba multiple choice para que sea más económica de corregir y para que no haya subjetividad docente. En realidad no se hacen las pruebas INVALSI no porque no se quiera, sino porque no se puede.

Acá y en Italia hay dos exámenes importantes: uno cuando los alumnos tienen 14 y otro a los 18 años. Para el primero los evaluadores son los docentes del Consejo de Clase y un Preside que viene de afuera, puede ser de Italia o de algún lugar cercano, pero es funcionario del estado italiano. En el segundo caso los evaluadores son tres comisarios de Italia, un presidente también italiano y 3 comisarios internos locales. Todos los alumnos rinden ese examen, aunque no siempre todos lo aprueban. Son tres partes escritas y una oral. Y antes del examen hay un escrutinio de admisión: el alumno debe tener la calificación suficiente en todas las asignaturas y buena

conducta.

El Consejo de Clase es un dispositivo italiano. No cuenta la opinión de un individuo, de un solo docente para ser promovido al curso siguiente. El poder está distribuido en toda la asamblea que está compuesta por todos los docentes de una clase. Y la mayoría es la que decide la promoción. Se decide por votación del Consejo de Clase. Y son importantes los objetivos transversales, el aprendizaje y también el comportamiento. El Consejo también elabora los objetivos de cada año teniendo en cuenta el programa nacional (italiano) adaptando los objetivos nacionales con los argentinos. Por eso se decide que materia se da totalmente el curriculum italiano, cuales toman el curriculum argentino y cuales se comparten. En el nivel primario por ejemplo se da matemáticas en castellano pero el vocabulario se enseña en italiano porque en el nivel secundario la matemática es en italiano y también la metodología es diferente. Y las Ciencias Naturales se dan en italiano. Tenemos programas integrados.

Los Consejos de Clase se reúnen varias veces, se puede decir que por lo menos cada mes y esto está contemplado en los sueldos. Estos consejos por ejemplo deciden si un alumno debe repetir o no. El repetir no es algo tan terrible en Italia como acá y por eso existe la figura de “deuda formativa” y los alumnos en la secundaria tienen que venir en febrero si no aprobaron alguna materia. Todos los docentes locales trabajan aquí full time, de 8 hs a 16 hs. O sea que tienen sus horas de clase pero muchas horas para planificar, corregir, entrevistar padres y también mucho tiempo para trabajar en la escuela con sus colegas de grado, de otros grados y con los directivos. En Italia a los docentes se les pagan 80 horas anuales que son para trabajo fuera de la función docente propiamente dicha (dar clase, corregir, planificar, etc.). 40 de esas horas son para el Colegio de Profesores y otras 40 para el Consejo de Clases. Esos dispositivos italianos también los tenemos acá. Por eso los docentes locales – ya sean de italiano o de castellano – son docentes de jornada completa. Y las horas de Consejo(s) están planificadas, a veces más allá del horario de clase.

Esa es una idea muy italiana, la de entender la formación como un valor, como la formación en habilidades transversales, que se “contaminen” unos con otros, que nazcan nuevos proyectos, que dos o tres docentes trabajen juntos, porque eso es la sociedad, eso es hablar de la vida, no es solo Matemáticas o Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, sino la mezcla de todo. Que uno se complemente con el otro y para eso se necesita tiempo para la construcción de proyectos.

En un plantel docente de unos 100 docentes en toda la escuela, tenemos 11 docentes ministeriales

que son funcionarios del estado italiano y que son seleccionados por concurso para trabajar fuera de Italia por un máximo de nueve años. La selección la hace el Ministerio de Relaciones Exteriores entre docentes que ya están hace por lo menos cinco años en el sistema educativo nacional y solo pueden salir de Italia una vez, o sea el contrato no es renovable ni repetible. Esos 11 docentes son pagados totalmente por el estado italiano. Y también tenemos otros docentes italianos, unos 20 o 30 que son contratados por la escuela, docentes italianos que quieren venir a la Argentina, o italianos que ya están instalados acá. Los docentes MAE³¹ o ministeriales dictan asignaturas que no dictan los argentinos y generalmente tienen una formación específica y más a nuestra medida (italiana) en Matemáticas, Filosofía o Latín por ejemplo y nosotros decidimos a que años los asignamos.

Antes de la crisis a nivel mundial había como 1000 docentes MAE. Ahora habrá como mucho unos 600, es cada vez menor la contribución italiana en ese sentido.

Nuestro sistema de evaluación, calificación y promoción es totalmente italiano. Por el convenio entre Argentina e Italia podemos hacer eso. El dirigente scolastico viene si quiere, no hay ningún problema, pero no está dentro del colegio. Él trabaja en el Consulado y con él estoy en permanente contacto, siempre con la idea de potenciar más el idioma italiano, con ideas de cómo gestionar, con consultas sobre los profesores MAE, las licencias. Consulto y comparto decisiones con él. No es un control propiamente dicho. Es más bien un acompañamiento de las formas propias que son las italianas conjugadas con las argentinas. No siempre las formas estrictamente italianas son las mejores, hay que ser abierto, no se puede hacer acá lo mismo que en Italia porque esto acá no es Italia. Hay un trabajo de acompañamiento y de comprensión de la realidad territorial. Y eso es así también en Italia.

El control que ejerce Italia radica sobre todo en los exámenes. Si salen mal los resultados, el Ministerio se pregunta y nos pregunta por que salieron mal y entonces hay algún tipo de presión y va a controlar un poco a través del dirigente scolastico. Pero en realidad cada escuela tiene autonomía, igual que en Italia. En nuestro caso el mejor controlador es el mercado. Si no fuéramos buenos, las familias no nos elegirían.

La autonomía incluso se hace presente en el curriculum. El 20% del curriculum está en manos de cada escuela. Las escuelas en Italia son del Estado pero también lo son del territorio en el que

³¹ Se llaman docentes MAE por las siglas del Ministero degli Affari Esteri (Ministerio de Asuntos Exteriores), entidad encargada de su selección.

actúan. Están al servicio del territorio. Esa es la Ley de la Autonomía Escolástica del año 1997. Antes era muy centralista.

Tengo entendido que el INVALSI ahora solo evalúa los resultados de los aprendizajes pero hay otros dos pasos que están pendientes, el siguiente paso es el de la autoevaluación de las escuelas y el tercero sería el de evaluación del sistema. Son pasos que hay que dar.

El término autonomía lleva implícito la idea del control. Tienes autonomía porque ya el control está dentro. No hace falta control externo. Si quizá en la parte financiera. Hay un budget y no te puedes exceder de eso. Pero en los tiempos que corren ya no hay dinero para desarrollos compartidos de proyecto. Antes sí, había proyectos de las escuelas que tenían un aporte del estado italiano, pero eso ahora no existe más.

Además del Consejo de Clase hay otros dos órganos a los cuales yo de alguna manera reporto. El Collegio dei Docenti. Ese órgano en el que están todos los docentes de la escuela, es el que mantiene viva la oferta formativa, escribe y actualiza el proyecto educativo institucional, es el claustro de todos los docentes. Lo que yo quiera modificar, tiene que pasar por ese claustro, allí soy uno más. Es el que se ocupa de la eficacia, yo propongo pero el Consejo de Docentes es el que por voto mayoritario decide si algo se implementa o no. Es un grupo grande, de 100 personas y las decisiones se consultan y si la mayoría lo aprueba se sigue adelante. Todos se pliegan. Por ejemplo yo ahora quisiera ampliar la oferta del Liceo Científico a una orientación de Liceo Humanístico o un Liceo que integre lo científico y lo humanístico para dar más cabida a los alumnos a los que no les agradan las materias duras. Es un proyecto y si el Colegio de Docentes en su mayoría lo avala entonces lo vamos a hacer. Y esto es igual en Italia y acá en ese sentido no podemos ser diferentes, esas son las líneas fundamentales que tienen que ser comunes, son como las leyes fundamentales que deben ser cumplidas. Y no le compete al dirigente scolastico decir nada.

El otro órgano al que le debo reporte es por supuesto a “los dueños”, que son una Asamblea, una junta, un consejo de 5 o 6 personas que son las herederas de la intención fundacional. Algunos son padres. Son los representantes legales frente a la DGEGP y también frente a Italia. Son los que por ejemplo me eligieron a mí para este cargo. Con esta comisión yo estoy en permanente comunicación.

Somos una escuela paritaria y por lo tanto en el nivel de gestión debemos ser ciudadanos italianos

o europeos, todos hablamos italiano y tenemos un título oficial argentino o italiano que es reconocido acá.

Yo creo que la identidad de la escuela interesa. Muchos docentes argentinos quieren venir a trabajar a esta escuela, porque saben de qué se trata, la gente quiere estar acá. Hay mucho compromiso docente porque hay mucha confianza en el proyecto, mucho diálogo entre docentes y con los niveles de gestión y eso entusiasma. Todos juntos estamos comprometidos y si la mayoría decidió algo en el consejo de los docentes o en el consejo de clases, eso se respeta y el que no estaba de acuerdo, sabe que se tiene que plegar, porque ese es el principio de la democracia. El poder está en delegar, en dar, en empezar a hacer circular, en fomentar la participación. Es todo muy dialéctico y a veces me es difícil hacer entender a otros que no nos conocen que discutir es bueno. Acá decís: “Quiero discutir contigo algo.” y el otro te dice:” ¡No, yo no quiero pelear!” Hay una diferencia entre discutir y pelear y yo creo que hay que discutir mucho. Y en las escuelas italianas se anima a la discusión y eso llama la atención. Nuestros consejos de docentes son muy discutidores, pero siempre sale algo bueno. En el colegio tenemos además un Consejo Docente por nivel y así la gente se conoce, debate, comparte, proyecta. Por ejemplo salidas pedagógicas, las jornadas de Olimpiadas Matemáticas, cuestiones que tienen que ver con el deporte y participan todos, no solo los que dictan la asignatura o dictan clases en ese año en particular.

A los docentes les gusta trabajar acá. Italia seduce, no es la simple aceptación del otro, es un vínculo natural, humano.

Italia subvenciona a la escuela en estos 11 docentes MAE y con becas para los docentes que quieran viajar a Italia, los otros aportes son ofertas culturales. Antes había más aportes, por ejemplo para la instalación de laboratorios de idiomas o de arte, pero eso ahora se cortó. Las exigencias de Italia vienen sobre todo de nosotros mismos, de querer obtener buenos resultados académicos y de que la gente trabaje bien.

A veces pienso que sería bueno depender de manera más directa del Ministerio de Educación o de alguna agencia que se dedique específicamente al tema educativo. No necesariamente desde la diplomacia o desde el Ministerio de Relaciones Exteriores se entiende el mundo educativo y entonces toda inversión parece ser un gasto y todo pasa por una burocracia muy lenta. Quizá con una agencia todo fuera más ágil y más funcional.

Anexo III

Entrevistas a directores de nivel

1. Nivel Primario

Escuela argentino-alemana (EAA)

Directora local

Durante 11 años fui directora del Nivel Primario, 5 años vicedirectora de alemán y 9 años vicedirectora del Nivel Inicial. En mis años de vicedirectora reportaba a los directores del nivel y cuando llegó una Directora General, reporté a ella. En general con Alemania el vínculo se daba sólo cuando había que ir a la Embajada al Día de la Reunificación, o cuando algún alemán visitaba el colegio. Y de los informes en cuanto a cantidad de alumnos alemanes o de familias alemanas (datos que reclamaba Alemania) se ocupaba mi secretaria.

En general nunca tuvimos muchos alumnos alemanes y los docentes son todos locales, algunos alemanes (si les sobraban horas) daban algunas horas de materias especiales en alemán, pero mayormente son docentes locales que enseñan alemán como lengua extranjera, algunos provienen de familias alemanas y la mayoría son exalumnos de otros colegios alemanes o de nuestro propio colegio, todos formados en el Lenguas Vivas o en el Seminario Pedagógico.

Se puede decir que la evaluación externa siempre se dio a través de los exámenes internacionales de idioma Sprachdiplom que se toman año a año, antes en 4to y en 6to año y hace algunos años en 6to grado, 3ero y 6to año. Antes el Director de Alemán de Primaria era también docente en la secundaria, viajaba una vez por año a Alemania y era algo así como un director general y cuando él se jubiló, Alemania mandó un Director General. Y ahí también empezó todo el asunto de la calidad. Y esa fue como una vuelta de tuerca y una “unión” con lo alemán. No diría desde lo afectivo porque de hecho no fue así, hubo mucho enojo, pero sí de alguna manera lazos más fuertes porque había que hacer algo que querían los alemanes de manera explícita. Pero fue todo lo contrario a un vínculo afectivo. La Primaria se puede decir que mejoró cuando se unificó la Dirección – eso fue antes de la llegada de la Directora General. Pero aún entonces las maestras de castellano tenían temor, yo no sabía cómo me aceptarían, había que establecer un sentido de unidad, la mirada pedagógica integral sobre al alumno siendo educado desde una mirada más global y ahí se integró más lo alemán, pero llevó tiempo que hubiera menos aversión a lo alemán.

Y después vino todo el asunto de la calidad.

La evaluación fue algo muy difícil, un proceso muy complejo. Fue muy difícil lograr que fuera algo que le sirviera para algo al Colegio, auténticamente, genuinamente. No sé cuál es la llave porque viniendo impuesto por una dirección general alemana, alguien que recién llega y tiene mucho que aprender, que no ve lo que ya hay, lo que tiene valor para nosotros. Ellos son empleados estatales y un sentido del deber ser y de lo que quieren hacer, con un sentido de fidelidad de empleado estatal sin argumentos propios y que debe responder a su superior. Ellos dicen que así son los alemanes del este pero la verdad es que no. Ni se preocupan de ver a fondo el PEI y no creo que lo hagan desde un lugar malintencionado sino que no pueden ver más allá. Me pregunto si no será una cuestión de tiempo. Ellos reportan a Alemania, a su ministerio y si les dicen que tienen que escribir un informe, lo hacen. Y tienen mucho para hacer cada día, infinidad de informes, comunicados a la prensa, capaz no da el tiempo para detenerse a mirar y encontrar un camino diferente de hacer las cosas. Como es lo que hay entonces te exige que lo tenés que hacer vos también. Y no se les ocurre buscar una manera diferente para llegar a los distintos niveles. Por ejemplo se podría haber buscado fortalezas en el propio proyecto educativo y ahí reconocer que quizás ahí se hubiera podido meter algo de lo que pide de por sí el marco alemán, pero no al revés. Es como ir en contra de la lógica. Hay puntos de tensión entre los marcos, no les importó ver nuestro PEI, ni a la inspección alemana, pero en parte tampoco a la directora general.

Sí tuvimos algunos acuerdos que fueron necesarios. Por ejemplo en lo que hace a recabar documentación. Pero faltaron acciones concretas, se hicieron y juntaron todos los documentos que Alemania pedía. Antes de la inspección había cosas que no estaban integradas por ejemplo entre la Primaria y la Secundaria o entre el Jardín y la Primaria. Y la inspección de alguna manera exigía que hubiera un Calendario Institucional o un hilo conductor. Nos tuvimos que sentar todos a hacer ese papelerío pero sabemos que no se hace con gusto. También se escribió mucho en vano, documentos que se tuvieron que escribir y rescribir hasta que “encajaran” con la forma en que Alemania se supone los pedía. Cosas que se tuvieron que hacer 2, 3, 4 veces. Una pérdida de tiempo. Las instrucciones de Alemania eran poco claras, éramos los primeros de los colegios alemanes y nos sentimos como títeres políticos. Visto así parecería que no sirvió de nada en lo académico, la presión por la inspección ayudó a que nos sentáramos los directores a hablar de algunos temas y que se establecieran algunos acuerdos, pero no terminaron en mejoras concretas. El calendario escolar había que hacerlo y lo hicimos, porque había como un sentido empresarial, y lo entiendo en una práctica de empresa porque ahí es obvio, una sección tiene que saber si la otra tiene que usar la sala de proyecciones o algo similar. Pero en una empresa hay otra mentalidad. Pero en una escuela es difícil, ahí hay que resolver diariamente. En algunas cosas nos sirvió

porque también el docente tuvo que darse cuenta que se puede y debe ser más eficiente y que eso no es pecado aunque la palabra venga del lado de la empresa. En eso Alemania nos obligó a pensar y a ver las cosas desde otro lado. Pero hubo demasiada encuesta, cosas mal traducidas, como una vara que medía otra cosa, preguntas que nadie entendía, que no aplicaban, preguntas para chicos de nivel secundario en Alemania y que no tenían nada que ver en nuestro contexto. Fue como una falta total de respeto por el receptor. Si hay que explicarlo, si se dice que eso es por la calidad, bueno, ya eso sólo ya es un agujero en la calidad.

Yo creo que en lo técnico no aportó en nada. De manera indirecta quizá para un futuro desarrollo de un currículum metodológico, pero de manera indirecta. De alguna manera el maestro aprendió a ver y a mirar sus prácticas y a ponerle nombre a muchas de las cosas que hacía y hace. Es más el desarrollo de una mirada técnica sobre su práctica y también que cosas debería aprender a hacer, no sólo enseñar el contenido de su materia sino como un saber más técnico de la educación, a tomar distancia y a mirar la acción teniendo en cuenta lo institucional, además de lo que está haciendo día a día en el aula. Quizá nos sirvió para mirarnos y vernos un poco mejor. Creo que hay mucho de declarativo y que la verdad es que no siempre es así que lo que está en el papel es lo que sucede en el aula. Los docentes quieren enseñar contenidos y las técnicas son herramientas flexibles, algunos las usan más, otros menos. Pero de alguna manera se vio que es necesario enseñar una batería de herramientas y que eso quita energía, el docente no quiere salir de su rol de acompañar el proceso y de enseñar el contenido.

Tuvimos que ponernos a revisar, faltaba mucho pero nos hizo falta que alguien lo dijera y eso nos obligó a ocuparnos del tema. PQM no fue el dispositivo adecuado, fue uno. Tuvimos que partir de lo que había. Yo creo que si hubiéramos hecho un análisis FODA genuino, hubiera sido mucho más rico, con mayor participación auténtica de todos lados, mayor reflexión, más participación, una forma mucho más democrática, un tipo de desarrollo de ciudadanía escolar. Todo eso y desde ahí dar respuesta a Alemania. Pero la exigencia de un grupo PQM en el que nadie se sentía que representaba a nadie, eso le quitó autonomía, como que fue algo que venía muy de la patronal. Si se hubiera podido elegir, seguro un FODA habría sido más enriquecedor y si hubiera podido salir desde ahí para ver cómo mejorar de manera auténtica y no según un marco alemán para Alemania.

Este es un colegio muy autónomo, con mucha autogestión y un motor propio y al mismo tiempo no somos endogámicos, siempre nos estamos enriqueciendo con elementos del afuera. La institución siempre tuvo un motor propio infrenable, con distintos ciclos y de acuerdo a las diferentes situaciones socio-políticas y económicas de las cuales nadie escapa. No se necesita este

tipo de mecanismo de calidad. Cuando se comprende que hay autopropulsión y de ahí hablo del nivel de la gente porque se toma obviamente gente de estilo y personalidad similar a la institución, con empuje, con inquietudes, con ganas de mejorar y de crecer, que soporte los compromisos y todo esto hace que otros nos vean como soberbios y que siempre estemos buscando mejorar, perfeccionarnos, siempre gente de lujo, desde el personal de maestranza a los directores. Entonces no hace falta que otro te venga a hablar de calidad porque entiende por calidad otra cosa. No se necesita hablar de calidad cuando eso es parte integral del colegio. Quizá haga falta en otros colegios en los que falte, para que sea como un incentivo. Pero cuanto ya la tenés, que te la vengan a imponer es por lo menos desmotivador.

Lo mismo sucede con el marco regulatorio argentino, no está ni bien ni mal, es un marco una cosa que se supone que orienta pero no te debería limitar, debería ser flexible cuando vos como colegio tenés una idea muy acabada de lo que es calidad para vos.

Unificamos, quizá la manera de comunicar a las familias fue más prolijo, igual que una empresa en la que es importante el modo de comunicar. Pero también enojamos a las familias con esas encuestas mal formuladas. Y a los chicos.

En cuanto al marco alemán, nosotros no lo necesitamos, no me parece porque tenemos un sentido muy claro de lo que queremos y que nunca nos dejamos de auto motivar. El BLI fue como un freno a nuestro desarrollo. Quizá sea necesario para otros, los marcos pueden ser rígidos y entonces regulan desde lo estricto y limitan o pueden ser flexibles y entonces confirman a las instituciones en sus desarrollos propios y confían en las instituciones y para eso hay que mirarlas desde lo que son.

Escuela franco-argentina

Directora local

La gestión pedagógica es de total tutela francesa. Esto es así por el convenio bilateral. Seguimos el programa educativo francés y esto tiene implicancias administrativas. La lengua curricular francesa es la mayor en nuestro currículo y entonces tenemos materias repetidas en francés como Historia, Geografía, Ciencias Sociales. Primero debemos ponernos de acuerdo – porque la currícula es la misma – en qué idioma vamos a dar los conceptos y en qué idioma hacer la aplicación de los conceptos, para no crear dificultad escolar. A veces es más sencillo hacerlo en castellano y otras es hacerlo en francés. Si no nos ponemos de acuerdo antes estamos creando una

dificultad escolar. Por eso tenemos frecuentemente reuniones de planificación pedagógica, los horarios están previstos de tal forma que el tiempo de los maestros está liberados para hacerlo. Tenemos distintos días, tardes o mañanas liberados y un repertorio anual. Además tenemos pautas que va fijando la inspectora francesa. El tiempo de planificación se paga y hay tiempo liberado. 1ero y 2do toda la tarde de los lunes esta liberado para armonización pedagógica. Y tenemos un repertorio anual.

La inspectora francesa es la garante de la aplicación del formato francés. Los inspectores están en sus puestos 3 o 4 años y siempre es la misma. Ahora esta inspectora terminó su contrato. Ahora viene una nueva. Es la encargada de todo el Cono Sur, tiene su sede en Chile y visita a todos los establecimientos de la zona. Allí, en ese nivel, también hay un trabajo de armonización. Ella trabaja con un coordinador pedagógico, que es su segundo que ahora termina de evaluar un dispositivo que se puso en funcionamiento hace unos años. El dispositivo español en el jardín. Cuando se firmaron los convenios bilaterales hace 40 años el jardín no era obligatorio y fuera del convenio nosotros como escuela funcionamos como una escuela francesa y hablamos en francés con los alumnos. Pero el inspector francés nos dice: armen un dispositivo porque según los estudios lingüísticos hay que emplear y enseñar en la escuela primero la lengua materna y luego la segunda lengua. Nuestra tutela argentina la DGEGP lo había intentado varias veces, pero no pudo y ahora lo sugiere la inspección francesa, y se hace. El problema es que nuestras maestras son un plantel muy constante, no hay casi rotación y ellas en gran medida siempre hicieron las cosas de una determinada manera y convencidas y basadas en “una cara, un idioma”. Para ellas fue un gran cambio, hay que cambiar la cabeza. Si vos sos mi referente de francés, no me podés hablar en castellano. Eso rigió durante mucho tiempo la enseñanza en el jardín. O sea que tuvimos que poner otras docentes de castellano y acá hubo un problema con la planta funcional. Para Francia y el Tribunal de Cuentas de Paris somos una escuela pública: a tantos alumnos, tantos docentes y por eso no podemos tomar más docentes. Y para Argentina somos un colegio privado con poca rotación docente. Pero bueno, termina siendo un problema administrativo y una cuestión financiera.

Es la inspección francesa la que sienta las prioridades. Acá hay también una diferencia con la supervisión argentina: para los docentes argentinos yo soy un personal jerárquico, pero para los docentes franceses sólo lo es la inspectora. Tienen la misión de venir 2 o 3 veces al año, hace visitas de clase, escribe informes para los colegas franceses – que implican algo en el escalafón, pero para nosotros no significa nada, la inspección no hace a su plan de carrera, no cuenta. Pero perturba porque los docentes argentinos se ven criticados en sus prácticas de clase en una

formación que ellos no tuvieron. Por eso tenemos tanto tiempo de capacitación interna. Yo le pedí a nuestra supervisión argentina que hiciera visitas de clase como para equipar la cosa pero ella me dijo: yo te vengo a supervisar a vos y vos haces las visitas a clase, me das el reporte, lo escribís si querés en el libro de actas, pero no lo voy a hacer yo. Yo vengo a supervisar a vos y a ver los papeles.

Esto es un disfuncionamiento, porque los docentes argentinos son reticentes a la inspección francesa que tampoco les sirve para más allá de sus eventuales mejoras de prácticas. Hay un enfoque de la enseñanza diferente, muy frontal y esa es la crítica constante de la inspección francesa. Tenemos docentes jóvenes que se adaptan pero a los más antiguos les cuesta entrar en la dinámica. Y aunque en los papeles se llegue a un acuerdo, en la práctica el aula es el aula y una vez que se cierra la puerta, el maestro da clase como le parece mejor.

Entonces tenemos una consejera pedagógica porque toda la dificultad se da en la formación del personal local. No tanto el contenido como las formas. Por ejemplo en la parte humanista esta la materia Historia de las Artes. No es Historia del Arte. O sea que se toca con Geografía, Historia, es una materia interdisciplinaria que acá es muy útil si la sabemos dar como corresponde, se ahorraría mucho tiempo. Toda la parte pedagógica depende de la inspección francesa, ella lo aprueba y sugiere. Yo traduzco, la supervisora la aprueba. Así son las cosas.

Hay un trabajo arduo y con complicaciones, resistencia. Pero tenemos mucha presencia francesa. Tenemos 4 clases por nivel y por lo menos un docente francés por nivel. Y eso son docentes de grado, cada docente tiene 2 clases, en cada nivel tenemos dos parejas de binomio, o sea dos argentinos y dos franceses que trabajan juntos y se intercambian y eso ayuda.

La didáctica es la de la pedagogía francesa donde el alumno es el centro sobre el que se constituye el aprendizaje. Toda la base se da en una paridad horaria, se divide el tiempo en dos. Como te decía, tenemos espacios de armonización para no crear dificultad escolar y se decide que contenidos da cada sección, en que idioma se da que contenido, o en que idioma se da la explicación y en cual la aplicación. El tiempo de planificación se paga y es tiempo liberado.

Hay una dificultad de los docentes locales de apropiarse del modelo pedagógico francés. Por eso tenemos que trabajar en función de armonizar. Se hacen informes cada vez más transversales y viendo al alumno desde todas las áreas, se trabaja interdisciplinariamente. Cuando viene una inspección, reporta a cada docente, le hace una devolución y sugerencias. Y eso es muy bueno. La

inspección hace devoluciones a todos los docentes. A los docentes argentinos les hace un informe, un comentario y a los franceses además una puntuación. Anota que observa, que valora y que sugiere. Todos lo perciben de alguna manera como una amenaza. En esta profesión docente lo que más se teme es ser observado. La observación de la clase esta mal vista. Los docentes franceses a veces lo necesitan, pero de todas maneras también los angustia. En los docentes argentinos solo genera angustia. Muchas veces me pidieron si se podían negar a la visita. Pero no se puede. Ellos conocen los criterios de evaluación, en general la inspección deja pautas de trabajo de un año para otro y viene a ver eso. Tenemos que ser observados, se necesita y los franceses lo piden. Pero genera angustia, no se puede negar.

La inspectora deja pautas de trabajo de un año a otro, por ejemplo en el 2012 se focalizó en el trabajo de la oralidad, ese trabajo que no deja huellas, tuvimos animaciones pedagógicas, se habló de herramientas, de prácticas comunes, de formas estructuradas y estructurantes, de ver criterios comunes de evaluación de lo oral, de como se puede ver la mejora. En el jardín de infantes la inspección se centró en el grafismo, en Francia los niños entran a 1er grado dominando la cursiva. Pero acá tenemos entradas tardías y entonces eso no se daba. Y después se hizo. Francia también se mete en las aulas desde su material. Y esa es la manera de hacer visible el espíritu francés. Tenemos un cuaderno de escritura con los renglones franceses con un rayado especial. Tenemos algunas cosas que nos equiparan, todas las escuelas en el mundo tienen el mismo cuaderno, los cuadernos franceses. Es la misma escolaridad que en Francia. Los alumnos de las escuelas francesas en Nueva York y Buenos Aires usan el mismo cuaderno, están aprendiendo los mismos contenidos, de la misma forma. Nuestra población escolar es heterogénea, tenemos a todos los hijos de diplomáticos que abren el libro en otro país en el mismo lugar que lo abren acá. Esta es la concepción de la red.

Somos parte de una red y esa red se convirtió en la vitrina del sistema educativo francés. Quizá podemos decir que la red de escuelas francesas en el extranjero es más competente que en la propia Francia, porque los mejores se van al extranjero luego de una selección muy exhaustiva. Recibimos a lo mejor en términos de personal docente. También es cierto que a veces las certificaciones académicas no necesariamente implican apertura hacia lo cultural.

Pero para darte un ejemplo concreto. La inspección hace un tiempo nos dijo: “Tienen un problema grave, no avanzan en los programas, no logran terminar ni el francés ni el argentino. Y esto es porque cada uno va en paralelo, no se complementan. Sugiero que trabajen en binomios para que no haya redundancia ni superposición que además crea confusión en los alumnos. Y así se podrán terminar los programas curriculares previstos.” Y eso era un problema que vio la inspección y

nosotros hicimos los cambios, en parte para responder a lo que ella quería.

De la misma manera sucede con el boletín de evaluaciones por competencias que también surge de una recomendación. Lo vimos como una necesidad para cumplir. También nos sirvió, pero aun falta tiempo para estar totalmente armonizados.

En el caso de la enseñanza del francés del modo paulatino en el Jardín, creo que lo hicimos para cumplir con lo que se pretendía desde el Ministerio, con lo que decía la inspectora. Pero no surge de una necesidad propia de esta institución. Muchas veces hay cosas que se hacen por acomodación, pero no está totalmente armonizado todavía. Eso pasa y de eso se trata. En otras cosas la armonización es más fácil o ya la hemos incorporado. Por ejemplo en el binomio pedagógico, el modo de calificar a la francesa, que no haya superposición de materias que no le sirven al alumno y que además se tenga en cuenta la carga horaria. Hay además un muy fuerte acompañamiento de los alumnos, los docentes van señalando si hay dificultades, luego se establece un plan de logro educativo personal en un tiempo determinado para trabajar ciertas competencias, luego un contrato personalizado de educación con un tiempo mas largo para contemplar el ritmo y hay reuniones periódicas para evaluar ese proceso de cada uno. Todo eso lleva mucho tiempo y también es una modalidad francesa que es diferente a la argentina pero con la que estamos consustanciados. A veces nos falta tiempo para hacer todo.

Escuela ítaló – argentina (EIA)

La entrevista con la directora del Nivel Primario fue realizada en conjunto con el rector del Nivel Secundario que es a su vez el Director General o Preside de la institución (ver Anexo II) ya que el recién ocupaba su puesto. La directora participó activamente de la entrevista y completó la información brindada por el rector.

2. Nivel Secundario

Escuela argentino-alemana (EAA)

Directora de estudios, local

Soy Directora de Estudios desde 1995 y Coordinadora del IBO desde 2002. A través del rol no me siento muy cercana al estado alemán. Sí, indirectamente porque hay docentes alemanes a los que también coordino o ayudo a coordinar proyectos como ser el Programa de Intercambio. Sé que el colegio se beneficia con el subsidio. Trabajar en un colegio alemán que recibe subsidio alemán

hace que uno deba comprender lo que quiere Alemania y que se deriva en que muchas veces no es lo que uno haría, pero si se recibe dinero, eso crea dependencia.

Reporto al rector, a la dirección general alemana, a la Comisión Directiva, también al estado argentino. El director general alemán es más indirecto, porque por ejemplo solicita información con tareas que están vinculadas a capacitaciones. Sin embargo Alemania exige que todos los docentes tengan desarrollo profesional y entonces hay que reportar esas capacitaciones e informar sobre todos los cursos que se dictan y mostrar evidencia de que hacen en esas horas.

En cuanto al organigrama, desde el funcionamiento soy la 3er autoridad, Comisión directiva, Dirección General, Rector y luego yo, pero de hecho soy la 2do autoridad. La dirección general alemana no está al tanto de la cotidianeidad si bien es un referente para los docentes alemanes, pero no en lo operativo.

Existe una tensión en lo bicultural y en las expectativas de Alemania. En las reuniones se les dice a los docentes alemanes quien es la autoridad más inmediata, pero ellos reconocen al director general como el *primus inter pares* y no al rector argentino. El recambio (de docentes enviados) también es un problema. Por ejemplo, programar una reforma del plan de estudio dependiendo de lo que decida Alemania.

Las evaluaciones externas son de rendimiento en alemán, inglés y el programa IBO. Esas son las instancias más formales. La evaluación del estado nacional o municipal/jurisdiccional son censales o muestrales y muestran el rendimiento del sistema. También somos auditados por distintas organizaciones que hacen de nosotros una evaluación indirecta. Por ejemplo cuando los profesores universitarios preguntan dónde hiciste el secundario y responden: “ah, claro.” Todo eso es muy cualitativo, un registro oral. También la participación en concursos, olimpiadas, torneos, o las pasantías que había antes en Bayer y se pedía un mayor cupo para este colegio. Eso es una evaluación indirecta. También cuando las escuelas de frontera piden que vayan nuestros alumnos. Y luego está la evaluación de la institución como tal. También el IBO evalúa cada 5 años a la institucional.

La inspección BLI es más alejada, mensajes confusos, una especie de amenaza, de eso depende el subsidio. A veces sentí fanatismos internos, reinterpretaciones, pero era un HAY que. Nunca sentí que fuera auténtica y que fuera para mejorar. El IBO claramente dice que la evaluación debe servir al colegio para mejorar y que siempre se puede estar mejor. Pero en el fondo nadie dice

nada demasiado nuevo, solo hacen recomendaciones por ejemplo respecto a elaborar documentos de trabajo. Por ejemplo: Uds dicen que no tienen buenos resultados en Biología. Pues entonces quizá deberían ofrecer más horas de taller. Si la escuela dice no saber qué mejorar, piden que se mande un plan de acción. Es un enfoque interesante, igualmente es un plomo. A nadie le gusta ser criticado. Pero si hay que meterse en un formato de evaluación, valoro más el del IBO.

De todas formas a los docentes en el fondo no les importa. Es un problema de los directores, los docentes se involucran poco. Hay un doble juego. Nosotros desde la gestión tomamos más atribuciones y nos cagamos la evaluación a cuestras para que no haya conflicto. Y los docentes dejan que eso ocurra. Quizás sería diferente si estuvieran todo el día, pero como no se paga, entonces no se comprometen. Supongo que se comprometerían un poco más si estuvieran todo el día.

En lo macro no hay tensión entre expectativas BLI y ministerio nacional porque las normas son un deber ser, uno no puede no estar de acuerdo. Todo depende de la interpretación y la evaluación. Ya no es novedoso decir que el alumno debe ser el centro, que hay que planificar en conjunto. Eso es lo mismo que se dice desde el ministerio nacional. No son prescripciones sino recomendaciones y hay que ver como se hace y si quieren ver que esa forma es la esperada.

La tensión con la BLI y el marco alemán siento que son los criterios de participación de padres en la escuela, las generalizaciones, no es la mayoría de las afirmaciones. Hay más cosas en las que estoy de acuerdo que con las que no. Ahora bien, con lo que no estoy de acuerdo es con SEIS que aún no sabemos si es o no obligatorio, están midiendo otra realidad y tiene otro enfoque. Y en base a eso el colegio reflexionó, se elevaron críticas, y suponía que iban a hacer una encuesta más acorde y más corta pero no se hizo.

En cuanto a la dimensión política. Se elaboró una enorme cantidad de documentación y eso fue muy interesante y muy útil. Eso yo lo uso, ... los docentes no. Faltan orientaciones a la práctica, toda evaluación tiene que atravesar el curriculum. Toda queda en el documento y sirve de orientación general pero que no necesariamente atraviesa el currículo. Los directores lo ven. En las reuniones de directores hay un ida y vuelta, de alguna manera les va llegando a los docentes, pero se necesitaría otra organización. No es así que el profesor full time soluciona todo, no todos trabajan aunque estén todo el día en la institución, pero hay una mayor profesionalización. Reunirse una o dos veces al año al mediodía con los docentes y que los tutores hablen del grupo y se establezcan algunos pactos, no es suficiente. O reuniones por área en algún ratito porque no

existe otro momento. Se debe trabajar en grupos pero hay que tener un espacio temporal y esa es una variable fundamental. Estoy convencida de eso. Y muchas veces se percibe como una pérdida de tiempo lo que se hace porque no hay tiempo no para entenderlo.

En el marco y el proceso PQM no existe impacto curricular. Esto hace que se no sea impulsor de la reforma. Sí se compraron más cañones, pero no es causa- efecto, se apuró la compra luego del diagnóstico BLI, hubo un gasto en dinero. Pero yo no veo modificaciones. Nosotros por ejemplo habíamos elegido como foco la autoevaluación de los alumnos – el error como oportunidad de aprendizaje. ¿Y el resultado? Los saturamos, los abrumamos con tantas preguntas de porqué te fue bien o mal, cómo te fue, cómo estudiaste, para el chico era una evaluación externa, se liga con la evaluación de aprendizajes en el aula. Yo te corrijo, te doy para que rehagas, te marco los errores y lo hacés de nuevo, pero para los alumnos eso fue un plomo, un desgaste que fue visto como algo totalmente externo y el resultado fue una mayor resistencia. El docente corrige el doble, la mitad de los alumnos no lo hace, pero bueno, son ideas.

Acá la comunidad, las familias y los docentes, tiene confianza en los que dirigen la institución, que no es elegida por el alemán en primera instancia. Siempre supe que la escuela iba a tener los anticuerpos suficientes y la fortaleza interna y que nunca hubo acá comodidad o autocomplacencia. Cierta rendición de cuentas es necesaria pero sobre todo porque una única autoevaluación nos dejaría sin parámetros, pero creo que uno debe elegir sobre qué rendir cunetas y a quién.

Es necesaria más interacción. Es por BLI, por dirección alemana, no sé, es difícil atribuir a una variable porque es un conjunto. Fue un gran trabajo el de juntar papel útil y espero que ahora ese trabajo sea menor. Pero tanto para BLI como para el IBO la documentación deber ser viva y ser sometida a revisión: Quién lo hizo, cuándo, cómo lo va a difundir y cada cuánto se va a revisar, y qué es una práctica el revisar y no dejarlo en un cajón. Y esa es tarea de la gestión.

El “mayor” impulso es el centro de estudiante que se inventa para BLI, es un cuento que se inventa, una manera de funcionamiento que ni los chicos se lo creen. Es la adaptación activa de Piaget. Lo hacemos a nuestra manera, pour la galerie y así pasamos los 5 años. Pero tengo la esperanza que una nueva etapa de BLI vea más el proceso que el resultado y que eso resulte en una mayor autonomía que “el documento es así” y de ninguna otra forma. Eso sofoca.

Todo programa necesita darse tiempo para asimilar y hay que seguir buscando estrategias para

que no desgaste. Y obviamente alta motivación.

Escuela franco –argentina (EFA)

Directora local

Hace 8 años que soy directora y no reporto a Francia sino a la rectora y a la DGEGP, trabajo en equipo con mi par francés.

En cuanto a la evaluación. Hay misiones que vienen a evaluar, en regla general hay un informe en el que se menciona tu cargo y si fue una buena evaluación. Hay una doble tutela. Y una buena integración de los dos sistemas.

La sensación de la inspección es algo que depende del docente, a veces lo toman a mal porque lo toman como un examen, sobre todo en el nivel primario. Pero no existe sanción directa. Solo un par de casos en el que el inspector hizo algunas recomendaciones, pero en general se trata de un feedback.

Todas las normas y directrices vienen del Ministerio de Educación Francés, o sea que nos regimos por ese marco. Los inspectores ven a los docentes expatriados, a los docentes residentes, a los docentes de proyectos, ven cuestiones edilicias y de infraestructura. Viene una misión de la AEFÉ y según esas misiones se ve una u otra cosa. Y por ejemplo hacen sugerencias. Un ejemplo es este pasillo, que mencionaron era muy triste y entonces se vio que tenían razón y se decidió pintar y ahora es un pasillo muy colorido. Valió la pena.

Somos parte de una red que es supervisada por la AEFÉ y tenemos la contradicción de ser parte del sistema público republicano y funcionar como una escuela privada. En este colegio dependemos de la Academia de Poitiers, es la que nos envía los exámenes del BAC.

Las inspecciones se anuncian con mucha anticipación, por año vienen 3 o 4, a veces ven lo pedagógico, a veces lo administrativo. Se sabe que están por venir 4 o 5 meses antes. La fecha exacta se anuncia un mes antes como mínimo y se informa a todo el equipo en reuniones, se elaboran luego documentos y hay una devolución. Y se quedan 3 o 4 días. Y los inspectores también son conocidos. Están mucho tiempo en su función. Por matemática vienen cada 2 años, es una práctica que ya está naturalizada. El Ministerio Nacional de Educación francés es el que baja la línea y la Agence es como un Gran Hermano que todo lo ve, lo controla y lo dirige según

los lineamientos del ministerio, pero también asesora y ayuda porque la exigencia es la excelencia, es el mejor nivel posible para cada uno. No se trata de la educación de una elite, se trata de llevar a todos al mejor rendimiento posible, es muy fácil expulsar a los malos y quedarse con los buenos, el desafío es dar las mejores posibilidades a cada uno, una misma vara alta: el BAC. Hay una presión grande obviamente.

Director enviado

Hace 4 años que estoy aquí en el colegio. Soy funcionario de estado, del gobierno francés y pertenezco al Ministerio de Educación Nacional el cual me presta a la Agencia (AEFE) que es esta entidad que creó el gobierno para administrar a los empleados que no trabajan en el territorio nacional. Antes eran relaciones no muy convencionales entre ministerios de relaciones exteriores, Alianza Francesa, Misión Laica y varios organismos. Cuando termine mi contrato regreso y seguiré trabajando a través de la AEFE, reporto todo, me pagan, deciden mi contrato, sanciones eventuales.

Nuestro sistema es que podemos acumular dos contratos de cinco años en el extranjero seguidos y luego tenemos que volver a Francia por un período mínimo de 3 años, esa es la regla que se cumple en el 99% de los casos. Por supuesto que hay excepciones.

El sistema es: Hay un rector /a general francés que supervisa la totalidad del colegio, desde la sala de 2 años hasta el último. Luego tenemos cómo dos antenas: una el colegio primario y el secundario. El secundario para nosotros empieza a partir de quinto grado, yo soy de secundario que va desde los 11 años 18 años y luego egresan.

Tengo un co-equiper argentino. Esa es la particularidad que no tiene otros colegios, pero en Argentina, ya que somos un colegio franco-argentino debemos responder también con las leyes de aquí. Para garantizar el respecto de esas leyes, están ambas direcciones nacionales, hay una cabeza argentina y otra francesa (yo) ambos en la sección secundaria y en la Primaria funciona igual. Pero la dirección general es francesa.

En cuanto a los marcos que nos regulan, el francés y el argentino, creo que, tensiones no hay porque funcionamos de manera inteligente. La idea de un colegio francés en el exterior no es imponer un sistema. La argentina protege su sistema y está bien que lo haga, porque es un buen sistema. No es cómo un liceo francés en África o uno país subdesarrollado de Asia, allí si vamos a

trabajar para los expatriados franceses y para quienes integran las capas sociales altas o de gente de la embajada. Aquí es diferente, tenemos dos sistemas que son buenos, que son inteligentes y pretenden lo mejor para sus alumnos. Los dos sistemas tienen en gran medida las mismas metas y objetivos. Ambos piensan en los alumnos y, de vez en cuando, por supuesto hay algunas diferencias.

Por ejemplo, es interesante, porque yo no soy privado, soy del sistema público- todo el sistema francés es público - y la excepción es que aquí tenemos que cobrar a las familias porque este tipo de organización cuesta carísimo. Ésta es la única diferencia. Pero somos del servicio público, tenemos el mismo espíritu. Es cierto, la cuota hay que pagarla a fin de mes y parecería que se trata de un emprendimiento privado donde se cosechan ganancias, pero no es así.

Los programas son un desafío también, el bilingüismo nos ayuda tanto a la directora por la parte de castellano como a mí, pues ella habla bien francés y yo me arreglo con el castellano, nos sirve para intercambiar entre los dos, muchas veces al día y trabajar juntos. Eso permite también a los alumnos, nuestros alumnos, entender que el liceo franco-argentino es francés pero también es argentino. Eso es importantísimo. Porque puede pasar que padres de franceses expatriados que están en Air France, por ejemplo, vienen y nos dicen que no les importa que a sus hijos les den clases de historia Argentina, Geografía, pero así es. Es un colegio francés y argentino.

Aproximadamente un 20% del alumnado es de familias expatriadas – familias que se mudan de Francia por cuestiones de trabajo y vienen a trabajar a la Argentina - y la rotación depende, tradicionalmente es como de 3 años. Depende mucho de la situación económica del país. Actualmente estamos en un período de recesión y las empresas extranjeras francesas algunas de ellas, siguen trabajando en el país pero se desprenden de los expatriados porque son caros y los necesitan en otros países. Por eso la rotación no es una constante.

Hay tres tipos de contratos de expatriados de la AEFÉ. A nosotros (gestión) nos contrata el gobierno y tenemos contratos de tres años más uno, más otro, máximo. Son pocos los profesores que también tienen ese contrato. Generalmente tienen un contrato de expatriados que se renueva cada 3 años. Los demás son docentes que contrata el colegio y dependen solo de la ley argentina y cobran sueldos en moneda local. Tenemos profesores franceses bajo el contrato local y reciben el sueldo que corresponde al régimen local, los franceses reciben su sueldo francés más un bono chico por estar en Argentina y nosotros, los expatriados- que somos pocos-tenemos nuestro sueldo francés más un bono importante por estar acá. El estado francés se compromete muchísimo, en lo

cultural, lo político y la educación. Algunos dirán que es una forma moderna de colonización, siempre fue la voluntad de Francia de extender su cultura. La AEFÉ pretende conocer, aprender y adaptarse a la cultura nacional y por eso yo reporto dos veces por año.

La AEFÉ nos controla, también las finanzas y nos inspecciona. Hay inspectores de áreas por ejemplo de Letras, Ciencias Humanas, Matemáticas, van a clases, ven como funcionan, hablan con los docentes a lo que son del estado francés. Estas inspecciones les permiten subir en sus condiciones y su sueldo y los locales podrían rehusarse a recibirlos, pero nadie lo hace. Los inspectores luego hacen recomendaciones y reportan a la rectora. La inspección es para nosotros habitual, todos lo saben, es parte de nuestra cultura, los inspectores tienen una presencia y una influencia fuerte. Pueden reorientar la formación del personal a algunos, pero eso es muy escaso. Y en realidad solo recae sobre los docentes franceses. Para la parte argentina es más bien una inspección administrativa. A muchos docentes los incentiva, existe además una confianza implícita, ya saben que con suerte una o dos veces por año y es una suerte porque es una manera de mejorar su sueldo. Cada tres años hay un aumento automático pero una inspección puede ser un salto después de la visita. Por eso piden la visita, la temen, pero la piden.

Hay algunas tensiones que a veces no se pueden resolver, hay que vivir con ellas. Por ejemplo para Francia los alumnos no deberían estar tantas horas en la escuela, pero acá eso no se puede. Necesitamos dar más horas de clase para cumplir con el programa de Francia y con Argentina; nuestros alumnos están más horas en la escuela. Pero en realidad las concepciones pedagógicas son muy similares, pero culturalmente sobre todo en el nivel familiar, los chicos argentinos son menos independientes y por ejemplo en cuando hacen un intercambio con Francia a veces es como un choque, porque sienten que en Francia son mas fríos, mas duros. Y acá son como más cuidados y protegidos.

En cuanto al nivel de idioma, todos hacen el BAC, es la exigencia del convenio bilateral. El objetivo no es el idioma en si, el idioma es una herramienta y es una condición saber francés para aprender los contenidos, no hay exámenes de nivel de idioma. La exigencia es una buena nota en el BAC, no el francés. Son evaluaciones nacionales como en cualquier colegio secundario francés en Francia.

En cuanto a la autonomía, no existen sorpresas, ni cosas decididas repentinamente. Hay mucha confianza de la AEFÉ porque ellos nos nombraron. Existe una autonomía, pero igual que en Francia hay un marco de reglas, las escuelas se pueden mover libremente dentro de ese marco, la

autonomía pedagógica de lo importante. Y por eso hay que reportar. Hay en total 120 docentes franceses, sobre todo en la secundaria. No estamos vendiendo calidad, porque no somos comerciantes. Somos educadores.