

Libros de **Cátedra**

# Administración de la Educación

## Modelos y racionalidades de gestión

Gabriel Asprella, María Eugenia Vicente  
y César Gerónimo Tello

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**S**  
sociales

  
**Edulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

## MODELOS Y RACIONALIDADES DE GESTIÓN

Gabriel Asprella  
María Eugenia Vicente  
César Gerónimo Tello

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Edulp  
EDITORIAL DE LA UNLP

# Índice

Presentación \_\_\_\_\_ 4

## **Capítulo 1**

Administración de la educación y la escuela como organización \_\_\_\_\_ 6

*Gabriel Asprella*

## **Capítulo 2**

Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas \_\_\_\_\_ 28

*Gabriel Asprella*

## **Capítulo 3**

Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política \_\_\_\_\_ 52

*César Gerónimo Tello*

## **Capítulo 4**

La gestión de las políticas públicas educativas en Argentina \_\_\_\_\_ 63

*María Eugenia Vicente*

**Los autores** \_\_\_\_\_ 96

# Presentación

El Libro “Administración de la Educación: modelos y racionalidades de gestión” tiene el objetivo de brindar textos que acompañen y enriquezcan las temáticas relacionadas con la gestión institucional, las políticas públicas y la educación como derecho, contempladas en las propuestas curriculares de ciertas unidades académicas pertenecientes a la UNLP. Desde este marco, el Libro pretende realizar aportes en tres sentidos principales.

En relación a *la vacancia de perspectivas conceptuales en el campo de la gestión institucional de la educación*, los modelos de gestión educativa exteriorizan el pensar y la actuación que se traducen como influencia de un marco teórico determinado sobre las organizaciones educativas. Sobre el tema, existen diversos autores -principalmente extranjeros- que han logrado sistematizar las diversas posturas de análisis sobre la gestión educativa. Este Libro se constituye en una oportunidad para que el equipo de la cátedra de Administración de la Educación provea a los estudiantes de aquellos modelos y racionalidades que consideramos de fundamental importancia, atendiendo a las características de la materia dictada en la Facultad de Humanidades de la UNLP y a las trayectorias de los estudiantes que la cursan año tras año.

En relación a *la contribución respecto de las problemáticas sociales, educativas, y culturales*, la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica, la gestión de la escuela está imbricada dentro las políticas educativas que se despliegan desde el Estado como políticas públicas. En este sentido, los aportes vertidos en el Libro de Cátedra permiten poner en discusión la idea de la norma como estructura inquebrantable que gobierna la vida social. A lo largo de la historia de la política educativa argentina, las normativas han cambiado, desde una intención de control central hacia un modelo más flexible. Desde los inicios del sistema educativo el modelo de burocracia educativa instauró, entre otras cuestiones, fines educativos uniformes, trayectorias escolares lineales y formatos institucionales orientados a homogeneizar los procesos y prácticas institucionales. Este modelo es puesto en discusión a partir de las últimas normativas orientadas a flexibilizar las prácticas y decisiones, dando mayor lugar protagónico a las instituciones educativas particulares. En este sentido, las prácticas institucionales combinan el reconocimiento de objetivos y lineamientos centrales, con intereses y necesidades particulares a las instituciones y, dentro de éstas, a diferentes momentos.

En relación a *la formación de los estudiantes de grado, pre- grado y enriquecimiento de la formación de directivos de las instituciones de educación secundaria* (colegios pre- universitarios), los textos que componen al libro están destinados a las cátedras dedicadas a los estudios y temas sobre la gestión institucional, los formatos escolares, las prácticas socio- educativas de los directivos de instituciones escolares y la gestión de las políticas públicas de educación. Para ello, el Libro presenta un conjunto de textos orientados a ofrecer herramientas conceptuales básicas que permitan comprender las políticas educativas y sus vínculos con las prácticas de gestión en organizaciones educativas de nivel secundario y superior.

# CAPÍTULO 1

## Administración de la Educación y la escuela como organización

*Gabriel Asprella*

La Administración de la Educación en su contexto en especial para América Latina conforma un área de saberes específicos dentro del campo de Ciencias de la Educación. Su núcleo temático central se asienta en el reconocimiento de las organizaciones educativas como objeto de estudio y en tanto disciplina científica constituye un sistema de conocimientos metódicamente fundamentado que explica el origen, evolución y proyecto de dichas organizaciones. Las prácticas educativas se constituyen en espacios determinados de una organización que denominamos, en genérico, centro escolar.

Los procesos de las organizaciones educativas en su complejidad se constituyen en motivo de estudio donde se diferencian etapas y componentes, la planificación, la conducción, la toma de decisiones, los sujetos, la comunicación, la información, los intereses, las influencias, los conflictos, el control, la gestión recursos, entre otros.

La evolución del pensamiento administrativo analizados desde los años ochenta en adelante revela que este campo de estudio demanda de nuevos y permanentes desarrollos científicos (Asprella, 2013; Ball 1989; Bardisa, 1997; Sander, 1984). Para algunos autores que apuntan sobre estos estudios como algo más bien reciente introducen al debate sobre las organizaciones educativas las influencias de otros campos disciplinares, como lo expuesto por Smyth (1989):

Con independencia del enfoque que se les pueda dar, los estudios sobre administración educativa son algo relativamente nuevo. Además de esta novedad, lo más sugestivo estriba en que las teorías, las investigaciones y la discusión que genera todo lo referente a la administración de un centro educativo no son sino reflejo de un debate más amplio, propio de las ciencias físicas y sociales, sobre la propia naturaleza de la investigación y de su relación con la práctica. (p.14)

La Administración de la Educación trata de investigar, explicar, comprender y predecir los *porqués* en las organizaciones educativas, en todas y cada una de las partes que componen las respectivas estructuras y en el modo o estilo en las que son dirigidas y gestionadas y se adoptan decisiones para ciertos fines. Como disciplina aplica herramientas metodológicas para elaborar teorías, modelos e hipótesis sobre la naturaleza, dinámica, funcionamiento y evolución de las organizaciones educativas.

Las organizaciones educativas se componen de formas o estructuras sociales que incluye las regulaciones de los sistemas y de ordenamientos requeridos para la acción. Son escenarios sociales complejos y en este enfoque la definición de Etkin (1978) para las organizaciones en general, resulta específica para las escuelas:

Las organizaciones son construcciones sociales con modos de funcionamiento formalizado y reconocido por sus miembros, cuyas tareas están orientadas hacia el logro de ciertos propósitos adoptados por el conjunto y que son culturalmente aceptados por el medio ambiente en que se desenvuelven. (p.3)

Etkin entiende que las organizaciones están insertas en un ambiente, contexto o situación donde se le reconoce la finalidad que persiguen porque procura una satisfacción, ese reconocimiento le concede la personería oficial para actuar. En el estudio de las organizaciones educativas se le otorga a la gestión directiva una entidad de actuación, no sólo por la representación de la autoridad que enviste sino porque se lo registra como responsable del proceso de satisfacción del objetivo escolar.

Entre otros varios aspectos sobre el análisis de las organizaciones en general, pero de directa atención a las educativas, es de interés aquel que refiere a cierto mimetismo entre las conductas de los sujetos y las formas de los constructos sociales como las organizaciones. Se puede traducir este aspecto en la desviación de interpretar que los destinos de los directivos son los destinos del centro escolar. El registro, por ejemplo, de identificar a escuelas, de manera excluyente, por el nombre o rasgos del directivo, presente o anterior, no es solo una nota anecdótica de la cultura escolar. Estas situaciones permiten analizar una relación delicada dependiente sujeto – organización, organización - sujeto. Los autores Perel; Messuti; López Cascante y Magdalena (1996) contribuyen a este análisis y plantean:

(...) la estructura organizativa de cualquier organización es una simple representación de los distintos tipos de mentalidad que manejan las propias organizaciones cualquiera sea. Tales formas de pensar determinan su futuro, sus planes y políticas y crean las áreas de autoridad internas. (...) pero ineludiblemente la forma de la estructura es un producto de las personalidades que dominan la organización. Es decir, la organización [en cuanto actor social] es un producto de las personalidades que la dirigen y que actúan en ella de modo dominante, imprimiéndole un estilo de gestión o de conducción propio. (p.20).

Este dato peculiar, aunque no menos problemático por esta especie de mentalidades transferidas se sintetiza en la continuidad de la idea en Perel et al. (1996) al sostener:

(...) la organización perdura tanto como las personalidades que la dominan. El proceso de cambio entonces casi podría corresponder al proceso de duración biológica de una generación (p.20).

Esta determinación se puede trasladar al caso de las organizaciones educativas y habilitar la figura de un modelo de gestión directiva biológico que está determinado según el

tiempo personal cronológico de desempeño de los directivos. Estudios relacionados se hallan en Ball, (1989) y en Bardisa, (1994) en las figuras del cambio de los directivos y el impacto en las escuelas.

Ingresando al campo específico de estudio de las organizaciones educativas se constata una amplia producción intelectual al respecto donde los autores desde procedencia educacional y sociológica han definido la escuela (centro escolar) como organización y sus componentes y han sumado sus miradas teóricas que la analizan. La denominación de organización, y está asignada a la escuela es ante todo la verificación que los procesos escolares son estructurales, de plano colectivo y de tensión de finalidades e intereses. El centro escolar es un sistema abierto con múltiples interacciones en un medio cambiante. El entorno familiar, la comunidad, el sistema social, político, cultural y económico jaquean la dinámica organizacional y a su vez son estructurantes de la cultura escolar.

La perspectiva desde Santos Guerra (1997) describe a la escuela con algunas características organizacionales tales como: -Fines claramente redactados en formulaciones teóricas y legales -integración estable de sus miembros –Diferentes personas que cumplen las funciones que le han sido asignadas. -Normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural. -Un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio.

En Antúnez (1998) se define la escuela como organización, pero muy distante de otros tipos de organizaciones e incorpora una serie de identificaciones. Se indican dos de ellas, por un lado, al centro escolar se lo reconoce como una organización que plantea muchos objetivos de naturaleza variada, pero de concreción ambigua y por otro lado “la escuela es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoques diversos” (p.26). Este sentido de la convivencia de los modelos, que en realidad conviven en tensión, y las ambigüedades en la cristalización de los objetivos influencia sobre los modelos de gestión directiva en las organizaciones educativas instalando notas de inestabilidad e incertidumbre.

Las instituciones educativas son un producto social y cultural supeditado a la realidad social. Se hace central la afirmación de Lorenzo (1994 citado en Gairín Sallán, 1996) al considerar las escuelas como:

El resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales, ya que siempre han beneficiado a unos, desechando a otros. Una construcción social, es decir, una organización pensada y construida por los grupos sociales dominantes en un momento determinado. Un espacio que cumple muchas funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, orientar, preparar profesionalmente, culturizar, etc. y otras ocultas (reproducción de clases sociales, dominación cultural de las clases dominantes etc. (p.19)

La escuela expresa la injerencia histórica cultural de la trayectoria social de una comunidad y como esas posiciones tiñe la vida escolar. La construcción social (Gairín Sallán, 1996) se ordena en una estructura que refleja la puja de intereses con posiciones dominantes de unos sobre otros, alianzas en torno a beneficios sectoriales y un plano de resisten-



cias y contradicciones donde los sujetos ponen en juego sus cuotas de poder. La escuela es un espacio social donde los sujetos producen materialmente su existencia (Quiroga, 1994). La construcción social refleja el orden social y la escuela como organización social está estrechamente involucrada en las condiciones que hacen a lo emergente de lo social como las regulaciones, el lenguaje, el psiquismo y la conciencia social. En definitiva, la escuela está condicionada, pero a la vez como organización condiciona de alguna manera el proceso de la vida social, política e intelectual.

En esta mirada la escuela como organización se presenta como un cruce de cultura donde entran a tallar atravesamientos de naturaleza diversas como las regulaciones oficiales, las emotividades individuales y colectivas, las asignaciones de sentido y las valoraciones simbólicas. Esto obliga a agudizar tanto para su comprensión como para la investigación de la vida escolar los ángulos de lectura y registro de la realidad. Este impulso está descrito en Pérez Gómez (1999) cuando afirma:

Todas las características del concepto de cultura: configuración sistemática, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos (...) me parecen de enorme trascendencia para la comprensión de los fenómenos de socialización y educación que tienen lugar en el escenario de la escuela. (p.16)

La escuela define relaciones institucionales que quedan enmarcadas en los procesos escolares. Las escuelas como organizaciones, en realidad, son lo que representan sus procesos *escolares* tanto efectivamente como simbólicamente. Rockwell (1995) convalida esta interpretación al sostener:

Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas en la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros, (profesores, directivos) y alumnos. (p.14)

En la continuidad del pensamiento de Pérez Gómez (1999) guarda coincidencia con Rockwell cuando afirma:

El análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. (p.16)

Las dinámicas internas de las organizaciones no quedan limitadas a una mecánica de funciones por más complejas que se las señale. La construcción del conocimiento cotidiano es parte constituida de esa dinámica, la forma efectiva en que se reconoce el valor de los procesos. Las organizaciones escolares son entidades de acción y tensión en tanto se halle un conocimiento activo de su proceso que las restaura o reedita de manera permanente en el tiempo con valor de contigüidad. En el transcurrir de los días va la organización, el aprendizaje, los nuevos saberes y la vida de la escuela como tal, la reiteración no es sinónimo de proceso. Desde estos enfoques se caracteriza un modelo de gestión directiva para reconocer otra versión de la escuela la que se puede señalar como gestión directiva de proceso que se construye desde lo saberes que la misma escuela produce y se notifica. Guarda relación con las organizaciones que se interesan por el autoconocimiento y desde el aprenden. Es la línea de trabajo de Cantón Mayo (2004) que aporta una mirada de interrelación entre organizaciones educativas y sociedad del conocimiento:

Los centros educativos son un reflejo de lo que sea la sociedad en la que se insertan. Y como estamos en época de globalización, los centros tendrán el referente globalizador como primera premisa y como segunda, el paso de la gestión clásica en las organizaciones al de gestión de lo que éstas saben y aprenden. El desarrollo de la gestión del conocimiento debe su éxito al desarrollo de organizaciones que señalan y contabilizan el capital intelectual, de tipo intangible, en contraposición a la tradicional organización intensiva en mano de obra o capital financiero o tecnológico, tangible. (p.55)

Acompañando este nivel de análisis sobre la significación e impronta de las organizaciones educativas en la vida pública y social, se hace mención a la necesaria reflexión teórica sobre las organizaciones educativas. Esta cuestión ha sido un factor convocante y constante que en el marco de la teoría de la educación fundamentalmente, con aportes también de la sociología de la educación incluye encuadres sobre la gestión y la dirección de las escuelas. Las primeras referencias buscan acercar diferentes enfoques o perspectivas que procuran algún tipo de explicación e interpretación de la realidad del comportamiento y la dinámica de los distintos componentes de la organización escolar. Como toda práctica social, en las mismas organizaciones escolares no hay explicaciones neutrales, naturales o simplemente anecdóticas. Los hechos en la vida cotidiana de las organizaciones escolares, la definición de los distintos componentes, como por ejemplo el conflicto, se encuentran estrechamente dependiente del marco, paradigma o ángulo conceptual que el educador, teórico o investigador, asume para el análisis. El análisis teórico y la realidad observada conforman un par insustituible en la configuración de las organizaciones educativas con vistas a procesos de cambio, justicia social, democratización, calidad e innovación. Autores como Owens (1983 citado por Gairín Sallán, 1996) presentan su aval a esta convergencia entre teoría y funcionamiento de la escuela cuando sostiene:

Una teoría sólida, es decir, la que nos da una descripción o modelo exacto de cómo funciona realmente la organización, es útil porque nos permite comprender mejor, predecir y, en último término, controlar lo que sucede en la bulliciosa “confusión” de una escuela. (p.32)

Los aportes teóricos forman parte de la consistencia requerida que confirma la realidad de las prácticas educativas como hecho social y político y ofrecen un respaldo de carácter epistemológico (Cantón Mayo, 2004) sobre el estudio de las organizaciones y en particular en el recorte de interés sobre la gestión y la dirección de los centros escolares. El estudio en profundidad de las organizaciones educativas no se hace en vacío, la disyuntiva teoría – práctica bajo la cual se escudan algunas lecturas tiene vida breve. Las preguntas sobre la trama interna de las organizaciones educativas no tienen otra fuente de seriedad y consistencia que la teoría para hallar una contundente o insinuante respuesta. Reiteradas explicaciones de varios autores reiteran esta posición de validez como el caso de Santos Guerra (2000) cuando enfatiza sobre el respaldo de la teoría a la práctica:

Constituye un error y una torpeza despreciar por irrelevante la teoría. La teoría no está de espaldas a la práctica, no es un impedimento para actuar con acierto sino, justamente, el mejor camino para hacerlo. [...] Podría entenderse que solamente la práctica conduce a una acción positiva. Pero no es exactamente así, ya que la práctica tiene detrás una teoría que la explica y, además existe una teoría procedente de la práctica y de la reflexión de otros que puede ayudar a entender la acción. (p.10)

La confianza profunda no recala en la evidencia, no es lo que solo se ve, sino que está depositada en la savia que guarda el pensamiento activo de variadas miradas que desde lo teórico abren canales de fertilidad sobre la forma de pensar, actuar y sentir de y sobre las organizaciones educativas.

## **Perspectivas y análisis desde las racionalidades**

Las principales perspectivas teóricas operan sobre la interpretación de los distintos sentidos, formas, dinámicas y procedimientos, de las organizaciones educativas donde la escuela aparece como centralidad de estudio. Las formas y dinámica que asumen las organizaciones educativas se las denomina modelos organizacionales conformándose como temas de investigación. En estrecha relación con este encuadre, se menciona la problemática de la gestión educativa y la dirección escolar como prioritarios

Los enfoques que se plantean abren el sentido de interpretación de los hechos dentro de una organización escolar, aunque es cierto, al mismo tiempo, que en la práctica no hay organizaciones que puedan describirse, de manera absoluta, como modelos de un paradigma puro.

Trabajar este tema implica hacer un ejercicio de construcción y deconstrucción, de observación y reflexión, sobre la práctica social interna de las organizaciones escolares. Cada perspectiva concibe, explica o indica una forma o sentido de interpretar cada componente o aspecto de la organización. No existen en las instituciones educativas modelos categóricos o tipificados de manera excluyente en un solo paradigma o que respondan todas sus formas a una única perspectiva. Antúnez (1998) reafirma esta especie de acentuación simultánea de enfoques al planear que, en la escuela, lo circunscribe a España, pero es generalizable para América Latina, conviven aristas de las distintas perspectivas y lo expresa de esta manera:

En nuestros Centros, los enfoques organizativos estructurales que ponen énfasis en la jerarquía, el orden, la dependencia orgánica y otros criterios de racionalidad se manifiestan y conviven con otros enfoques que entiendan la organización como una arena de combate en la que hay que luchar por el poder. A la vez pueden emerger y coexistir con las anteriores otras concepciones del centro escolar (p.26)

En una parte posterior afirma este mismo sentido de manera más precisa:

Las teorías y modelos que intentan explicar las organizaciones educativas no son sino propuestas que deberían ser consideradas de forma concurrente. Más que una visión permanente de las organizaciones a través de uno u otro modelo de forma invariable e independiente sugieren una visión simultánea a través de todos ellos o tal vez desde una posición más realista, utilizarlos como elementos de análisis a través de un proceso integrador. (p.50)

Estudiar las organizaciones no es un ejercicio de detectar componentes aislados e intentar una explicación, se trata, por el contrario, de concebirlas desde la totalidad de las relaciones con un enfoque interactivo. Para un aporte sistemático en el análisis organizativo se recurre al encuadre de tipos racionalidades de Habermas utilizado por varios autores (Bardiza, 1997; Cantón Mayo 2004; Gairín Sallán, 1996) que diferencia el enfoque científico – racional, el interpretativo simbólico y el socio – crítico.

Previamente se hace mención a otros esquemas mediante los cuales algunos autores clasificaron las posiciones teóricas que influyen en la interpretación de las organizaciones educativas.

El esquema de cuatro modelos de organización (Ellstrom 1983) los caracteriza como racional, político, de sistema social y anárquico. Cuthbert (1984) presenta cinco: el analítico – racional, el pragmático – racional, político, ambiguo y fenomenológico. Otra mirada similar es del trabajo de Miles y Ekhom (1985) donde identifica cinco imágenes de la escuela: el racional – burocrático; profesionalizada/colegial; sistema social, política y sistema natural.

Los aportes desde la sociología de la educación para la caracterización de las organizaciones educativas según Burrell y Morgan identifican cuatro paradigmas que detalla Tyler (1991), estos autores los definen como funcionalista, que subyace a las metáforas mecanicistas y or-

ganísmicas, interpretativo en el que se considera la organización un documento simbólico, radical, en donde puede contemplarse la organización como instrumento de dominación y humanista radical en la que predomina las formas de liberación intersubjetivas e ideológicas.

En el análisis respectivo de Antúnez (1998) se destaca las aportaciones de Bush (1986) que identifica cinco modelos diferentes, los formales que incluyen los sistémicos, los burocráticos, los racionales y los jerárquicos, los modelos democráticos, los modelos políticos, los modelos subjetivos y por último los modelos ambiguos.

En el marco de los estudios sobre administración de la educación y las organizaciones de América Latina uno de los aportes más sistemáticos y vigentes es el trabajo de Sander (1984) que propone delinear cuatro paradigmas diferentes para el análisis de las organizaciones, el de administración para la eficiencia, el paradigma de administración para la eficacia, el paradigma de la efectividad y el cuarto, el paradigma de administración para la relevancia.

A partir de la descripción del tipo de racionalidades que se detalla a continuación, en proyección al análisis de los componentes de las organizaciones educativas, se derivan las influencias de esos enfoques hacia el diseño de la gestión de los centros escolares. Esas notas propias de cada caso efectivizan una acentuación en los modelos de gestión directiva.

El trabajo desde estos enfoques el científico – racional, el interpretativo simbólico y el socio – crítico, como plantea Gairín Sallán (1997), sostienen concepciones respecto a la realidad, describen e interpretan la realidad escolar y exponen la forma de conocer esa realidad. Sus ideas fuerzas y notas que caracterizan el sentido de cada enfoque son los siguientes:

*Enfoque clásico, positivista, racional-tecnológico*

Idea fuerza: La organización es una realidad posible de normalizar, de otorgarle uniformidad, de tecnificar y estandarizar.

La nota propia: identifica las escuelas eficaces en condiciones eficientes

*Enfoque interpretativo – simbólico – cultural – fenomenológico.*

Idea fuerza: La organización no es solo lo visible, es lo que esa realidad significa para sus miembros.

La nota propia: atiende la cultura organizativa

*Enfoque crítico, político o socio – crítico*

Idea fuerza: Toda organización manifiesta la realidad social, es lo social, es una *realidad problemática* por lo tanto es una estructura de opresión que responde a sectores de poder y busca una transformación emancipadora.

La nota propia: se compromete con el cambio organizativo.

El enfoque científico racional reúne una serie de teorías que se interpretan como presupuestos comunes para pertenecer a una misma agrupación, entre ellas se destacan la de sistemas, la de las relaciones humanas y la burocracia (Bardiza, 1997; Gairín Sallán, 1997; Smyth, 1989)

Otros autores incorporan en este enfoque también la posición positivista y funcionalista sobre las organizaciones. (Cantón Mayo, 2004; Ball, 1989; Bates, 1989). El centro del enfoque es para algunas la dimensión estructural de la organización de la escuela, con distintos focos de interés como la toma de decisiones como proceso racional y otros es una dimensión más psicológicas donde se marca el carácter racional de la eficacia de la escuela desde el papel que juegan los individuos como la cuestión del liderazgo y la motivación.

Algunos de los presupuestos conceptuales y de las identificaciones de este enfoque resultan ser:

- ✓ La realidad puede ser conocida tal cual es,
- ✓ Existe una teoría general universal, aséptica.
- ✓ La teoría como recurso instrumental para la acción.
- ✓ Causalidad lineal y objetiva.
- ✓ Delimita y prefigura metas, estructuras y tecnología.
- ✓ Objetivos prefijados.
- ✓ Criterio de homogeneidad.
- ✓ Criterio de eficiencia y eficacia

Estos enfoques han delimitado el conocimiento de la realidad en forma a priori de esa misma realidad de las organizaciones escolares. La escuela esta prefigurada antes de la *escuela misma*. La producción académica hace abstracción de la realidad en tanto el suceso fuera de los márgenes no ofrece validez objetiva. La realidad normal es la prevista, no tiene porque llamar la atención. El sentido de uniformidad deja habilitada la matriz de origen y funcionamiento donde se debe corresponder cada escuela. La característica histórica de la homogeneidad de la escuela que otorgó y justificó la extensa regulación de los sistemas educativos en América Latina durante todo el siglo XX tiene su respaldo en estos enfoques. El sentido y uso de los parámetros, estándares y regulaciones jurídicas de orden responden a la racionalidad que estructura de manera atemporal, a personal y ahistórica los centros escolares. La conducta de los individuos responde y se controla en dependencia de las normas oficiales instituidas por eso el conocimiento es objetivo y debe estar exento de apreciaciones de sustento emotivo o creencias de la vida privada de los individuos. Smith (1989) citando a Hoy y Miskel, referentes del positivismo conductista afirma al respecto:

Apuestan por un concepto del hombre inherentemente mecanicista y reduccionista, y renuncian a la idea de hombre como ser consciente, reflexivo y creativo, capaz de actuar de agente de su propia liberación y emancipación. El paradigma científico, al ocuparse sólo del mundo objetivo, no puede abarcar, y ni siquiera describir, un mundo subjetivo construido socialmente sobre la experiencia y la conciencia vivas de la mente humana. (p.19)

En el marco de la perspectiva clásica la definición del modelo funcionalista la incorpora Tyler (1991) citando a Morgan:

Morgan caracteriza acertadamente el enfoque funcionalista del análisis de las organizaciones como “generador de formas de elaboración teórica que se basan en el presupuesto de que la vida real de las organizaciones se funda en una red de relaciones ontológicamente reales, relativamente ordenadas y cohesivas (1980, p.616). Una versión del funcionalismo está constituida por el modelo “legal- racional” ortodoxo de organización, [...] que explica las variaciones de la estructura de la organización tanto en términos de un patrón de objetivos y valores como a modo de mecanismo coordinador. (p.27)

Otro de los aspectos refiere a la relación entre teoría y práctica la cual es puramente técnica, no hay interrogantes sobre la naturaleza y la razón de ser de la práctica. En esa línea de análisis Bardiza (1997) precisa que estos enfoques no cuestionan la propia esencia de los objetivos, están dedicados al modo de lograrlos eficazmente. El interés se centra en el aporte de recetas que se presupone que están legitimadas por una ciencia objetiva (Smith, 1989). La categoría de recetas es recurso ordinario en el sistema educativo que se deriva de esta calificación homogénea de la realidad escolar.

En la burocracia la regularidad del funcionamiento de las organizaciones educativas es tan constante que los conflictos perturban como elementos externos al proceso. Entran dentro de la clasificación de componentes patológicos y precisamente por irracionales. Los conflictos son de los individuos no de las organizaciones. La burocracia se desarrolla con mayor perfección cuanto más de *deshumaniza* (Bates 1989). Hay una operatoria del consentimiento hacia el orden regulado donde la administración sustituye a la política. Bates (1989) lo precisa con la categoría de despolitización:

Es evidente que todas las sociedades socializan a sus miembros según determinados modelos de valor, creencia y conducta. La socialización va unida inevitablemente a la vida social. Sin embargo, la socialización que propone la organización burocrática es diametralmente diferente a la de la mayoría de las culturas, sociedades y comunidades, por cuanto se propone una despolitización efectiva tanto de los miembros como de los clientes de la organización. (p.192)

La acción política como la exposición de las ideas o versiones personales de los objetivos, en los modelos burocráticos, es reducida y restringida a los directivos. Estos se han convertido en técnicos y expertos de la acción eficaz, no muy alejados de lo que hoy se les requiere en muchos modelos de los sistemas educativos en el mundo. En palabras de England (1989) apelar a la figura de la ingeniería social es pertinente para los directivos:

La práctica administrativa, pues, en la forma de control técnico, es una práctica política que se ocupa de cuestiones tales como la distribución de recursos, la

organización de la enseñanza y el desarrollo curricular. El administrador educativo, desde este punto de vista es un ingeniero de sistemas sociales. (p.92)

Las escuelas eficaces y su gestión directiva traducen los marcos de referencia de este enfoque donde se registra una mayor inclinación a su incorporación y sostenimiento en los sistemas educativos de América Latina (Teodoro 2008; Torres, 2008). Gairín Sallán (1997) reconoce la ascendencia de este encuadre en el perfil del movimiento de escuelas eficaces con su explicación:

La implicación organizativa más destacable de este enfoque es el impulso que dio al llamado movimiento de las escuelas eficaces, dirigido a la búsqueda del conjunto de rasgos que permiten hablar de un “buen funcionamiento” de los centros educativos.[...] Desde los primeros estudios que asocian los resultados escolares a variables de *un buen funcionamiento* (escuelas eficaces), a una preocupación por el uso de los recursos (escuelas eficientes) o manifiestan preocupación por los procesos y productos (escuelas de calidad), las aportaciones en la línea de delimitar rasgos característicos han sido constantes.(p.37-38)

El enfoque clásico racionalista y en particular el burocrático, aún vigente y con influencia, se muestra con considerables fisuras en las organizaciones educativas actuales, pero es al mismo tiempo demandado para su actualización en determinados aspectos. El movimiento de las escuelas eficaces como se ha mencionado y sus derivaciones a las formas de la organización, la cultura del resultado y la competencia que se instala en la escuela como influencia de la mirada rectora del mercado son otras formas que se derivan de este encuadre clásico.

La gestión directiva en definitiva se desarrolla en el cumplimiento de la normativa del propio sistema educativo, tanto institucional como curricular, para cada institución educativa. Las conductas quedan resueltas de manera a priori, en un contexto de neutralidad y en busca de un rendimiento eficiente. Los soportes de jerarquía, autoridad, lo regular y lo legal definen las siguientes notas como más características de este enfoque expresado en la vida de un centro educativo.

- a. Escuelas típicas, homogéneas. Rutinas institucionales, criterios uniformes.
- b. Deslinda los conflictos.
- c. Estandarización de procedimientos. Se centra en los procesos técnicos.
- d. Misiones y funciones asignadas y generalizadas en la gestión institucional y curricular.
- e. Gestión impersonal, validez de la historia documentada. La calidad como certificación.
- f. Linealidad y estabilidad de la planificación y del diseño de mejoramiento o evaluación de la calidad en términos de resultados por medición externa
- g. Neutralidad ideológica.
- h. Bloqueo de la comunicación.
- i. El mérito prevalece sobre la política



j. Términos frecuentes que lo identifican: input, output, costo, productividad, coherencia, armonía, sistema, realimentación, eficiencia, medición, maximizar, aplicación, técnico- tecnología, verificación

k. Hay una mayor predicción por sobre la previsión

l. Prioridad de función sobre el saber.

El enfoque interpretativo, simbólico, cultural, fenomenológico se sostiene en la racionalidad interpretativa que reconoce el involucramiento de la intencionalidad y de la intersubjetividad en la conformación del acontecer de las organizaciones educativas. La organización no es solo lo visible, es lo que esa realidad significa para sus miembros con las cargas de valoraciones, creencias y reconocimiento de orígenes y evolución de los ámbitos institucionales condicionados por la variable subjetiva de sus miembros.

Los aportes de Max Weber citado en Carr y Kemmis (1988) hacen alusión desde la sociología a la ciencia que intenta el “entendimiento interpretativo de la acción social”, (p.102). Esa acción social está impregnada de un significado subjetivo que se expresa en la *conducta humana* y que para develarlo hace falta una interpretación del sentido que cada actor confiere a su conducta. El ejercicio de la ciencia social interpretativa es descubrir esos significados y hacerlos evidentes. Las acciones sociales no son definiciones aisladas o aleatorias de los individuos, guardan una estrecha relación con las huellas que deja la historia social en el individuo. Así lo refiere Carr y Kemmis (1988):

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, los cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la “realidad”. [...] Por ese motivo, otra misión de una ciencia social “interpretativa” es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica porque tienen sentido cualesquiera acciones que observemos. (p.104)

Con esta afirmación se contradice la posición homogeneizadora, regular y universal de la escuela para conocer su realidad. Cada organización educativa concentra es su presente no solo la historia cronológica sino fundamentalmente su historial de significados explícitos e implícitos. Morgan (1990 citado en Gairín Sallán, 1997) afirma en esta dirección del análisis: “Las organizaciones son esencialmente estructuras de realidades sociales que descansan en las mentes de sus miembros que las concretan en serie de reglas y relaciones” (p.41) y se agrega la definición de Bolman y Deal (1984 citado en Gairín Sallán, 1997): “Lo realmente importante en cualquier hecho, no es éste en sí mismo, sino el significado de lo que ocurre” (p.44). Como dice la especialista en calidad de la educación, Schmelkes (1994) “Cada escuela es única. La escuela típica no existe La escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta y las interacciones entre todos ellos [...]” (p.70)

Se mencionan a continuación algunas características del enfoque:

La realidad como conjunto de significados contruidos y *compartidos* por las personas en calidad de actores.

La realidad social como realidad construida, *tantas realidades como personas* en acontecimientos ambiguos e inciertos.

La naturaleza del conocimiento educativo es subjetiva.

Las acciones se interpretan como contingentes y redefinibles.

La escuela como *construcción cultural*, generada desde los significados de los miembros.

Los símbolos aumentan la predictibilidad y disminuye la incertidumbre.

Los miembros suelen actuar en coalición donde negocian sus intereses y metas

La organización y el entorno tiene una baja o pobre interacción. Las disputas y negociación son netamente ad-intra de las organizaciones.

El enfoque cultural descubre elementos irracionales en la teoría racional.

Se puede ejemplificar con una situación frecuente en las escuelas (Asprella, 2013). En el caso de las políticas educativas incluyendo las instrucciones para la gestión que emiten los niveles centrales del gobierno educativo, estas responden a ciertos modelos que en su repercusión en términos directos y diarios en los centros escolares media *una gran cocina* de percepciones, interpretaciones, asignación de significados, cargas simbólicas e intervenciones. Se evidencia como esas definiciones políticas en el seno de una organización educativa, mirada desde este enfoque interpretativo, confrontan con otras fuerzas originadas en la cultura institucional que las redefine y las acomoda a la versión de cada escuela. La realidad de las organizaciones muestra que habitualmente las políticas denominadas descendentes se encuentran con un filtro, que es el filtro propio de la construcción de la naturalización de la práctica de cada actor y la de los estilos que se instalan en cada escuela.

A la luz del ejemplo se considera que el enfoque interpretativo abre al tratamiento de revisar las condiciones previas sobre las que se sustentan las formas de definir y construir posiciones en las organizaciones educativas, la estructura que configura la construcción a priori de los discursos que expresan la interpretación. En esta línea el trabajo de Popkewitz (1997) sobre estructura con un enfoque en la epistemología social resulta de apoyatura al análisis. Al respecto expresa el autor:

Las estructuras son principios globales y universales de ordenación del mundo social... Este concepto de estructura reconoce que gran parte de nuestras pautas institucionales comúnmente aceptadas fueron creadas, en realidad, como respuestas a tensiones sociales complejas, aunque ahora se consideren como partes naturales de las interacciones, lenguaje y prácticas cotidianas [...] La estructura en cuanto idea dinámica e histórica [...] Las estructuras no son estables, sino que se encuentran en continuo cambio. (p.32)

En el análisis de Antúnez (1998) sobre los modelos subjetivos caracteriza este mismo planteo sobre estructura y la organización: “concebir la estructura como un producto de la interacción humana más que como algo fijo o predeterminado. La formalización de la estructura o los grafos para representarla suponen una pura ficción” (p.44).

La ciencia hermenéutica – interpretativa tiene una forma propia de construir el conocimiento sobre las organizaciones educativas, se ha recurrido en ese sentido a los enfoques etnográficos donde los interrogantes buscan escudriñar las hebras más imperceptibles y originarias de las significaciones presentes en la madeja organizacional de la escuela.

En el marco del presente trabajo donde un foco está puesto en la escuela secundaria, estos enfoques cobran una dimensión relevante en tanto las escuelas secundarias son hoy escenario de cambios estructurales de significaciones muy sustantivas. La escuela secundaria interpretada como selectiva por su impronta histórica a ser interpretada como de acceso universal desde el enfoque del derecho a la educación exige una revisión en profundidad de su sentido con el correlato en el modelo de gestión directiva que deviene de estas nuevas concepciones políticas y pedagógicas.

Desde la perspectiva fenomenológica se sustenta esta preocupación y se reconoce en el individuo el inicio de todo proceso de construcción de sentido en la realidad organizacional, en el caso del secundario serán los propios actores quienes identifiquen nuevos sentidos y los introduzcan con *valor simbólico* en la comunidad. Bardiza (1997) expresa esta idea y a continuación reafirma el sentido político de la dirección con una cita oportuna de Deal:

Esta perspectiva busca comprender su interpretación del mundo que le rodea, las escuelas son vistas como centros de actividad política, que crea significados y sirve a la sociedad como un símbolo permanente. “Los directores que ignoran necesidades, se evaden de lo político o rechazan los símbolos y ceremonias para centrarse exclusivamente en el liderazgo instructivo, pueden llevarse una sorpresa” (Deal, 1987, p.230).

En definitiva, lo esencial en esta perspectiva es revelar y develar la red de significados que dieron sustento al orden existente en las escuelas y a su tensión de cambio y reconfiguración que desde las interpretaciones de los actores se exponen en la vida cotidiana. La intención por conocer la realidad escolar queda centrada en detallar y comprender el entorno en el que se produce la toma de decisiones. En tanto el perfil directivo en conjunción con los demás actores, desde este enfoque, se parte del interés común de alcanzar desde la comunicación una comprensión mutua de sus intereses y en donde se persigue un sentido de utilidad para poder sobrellevar la organización escolar en la vida diaria. Palabras que uso que repercuten desde esta perspectiva: simbólico, interpretación, sentido, significación, realidad construida, subjetividad, actores, cultura escolar, ritos, ceremonias, prácticas, negociación, imágenes escolares, juicio subjetivo, mediación, consenso.

El enfoque socio – crítico – político se concibe desde la consideración que las organizaciones son el reflejo de la realidad social y política de la sociedad. Las escuelas como organiza-

ciones son construcciones sociales. El sentido del enfoque no radica en conocer los significados en el hacia dentro de la organización sino en conocer la manifestación de la sociedad en la escuela a través de indagar los porque, los motivos y las tensiones. El propósito de la teoría social crítica (Bates 1989) es explicar y esclarecer la racionalidad y justificación ideológica que dan plataforma de sentido a las aparentes regularidades de la vida social. Denhardt (1981, citado en Bates, 1989) define esta posición:

El trabajo del análisis social crítico consiste en desmenuzar estas justificaciones, o ideologías, y establecer las regularidades de la acción social que se esconden tras la superficie de nuestras relaciones. A su vez, la crítica nos permite ver las relaciones de dependencia y de sumisión que previamente se nos ocultaban; da origen a un proceso de autorreflexión en el que empezamos a comprender cuál es nuestra condición verdadera, libres de los condicionantes ideológicos. (p.200)

Continuando en esta línea la categoría de *realidad problemática* deja en evidencia el comportamiento de una estructura de opresión, condicionamientos y reproducción e incorpora en centralidad el análisis de los planos de poder y por consiguiente persigue una transformación emancipadora. Para Borrel Felip (1989) “el poder puede ser considerado como la habilidad para determinar el comportamiento de los demás o para salir de un conflicto” (p.97). Como ya se mencionó, el interés vertebral de este enfoque es el cambio organizativo. Las organizaciones escolares expresan notas sobre las relaciones de dominación, autoridad, privilegios y se contraponen con valores de justicia, igualdad y autonomía. En esta visión escuela – sociedad que expresa un proceso histórico de mutua dependencia Mézáros (2008) lo profundiza como una relación de dependencia para un escenario de cambio:

Pocos negarían hoy que los procesos educativos y los procesos sociales más amplios de reproducción tengan una vinculación estrecha. En consecuencia, una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio. (p.21)

El enfoque socio-crítico de las organizaciones parte del reconocimiento del conflicto, de las tensiones, que expresan relaciones de poder y dominación. A decir de Friere hay una pedagogía del oprimido (Freire, 2005) que se establece en la categoría de la concepción bancaria de la educación donde se anula el poder creador de los educandos o se los minimiza estimulando su ingenuidad y no su criticidad. Este mismo planteo se proyecta a las organizaciones, donde el enfoque socio crítico caracteriza escuelas desde gestiones directivas de ingenuidad donde su acriticidad es patente frente a las políticas públicas del sector e influencias externas o gestiones directivas de contradicción donde se habilitan nuevos ángulos de interpretación e interrogación que permiten el develamiento de la otra cara de la realidad signada por la injusticia y el deterioro de las sujetos individuales y colectivos.

Para hacer efectivas estas relaciones de contradicción y el ejercicio de una conciencia crítica es relevante sustentar una comunicación directa sin distorsiones en la organización educativa. En la mediación comunicacional yacen las condiciones flagrantes de mecanismos represivos de la conciencia de los sujetos o de circuitos genuinos sin perturbaciones de los contenidos autónomos de los sujetos. Para este último encuadre el seguro lo asiste el compromiso democrático y la práctica participativa. La esfera de la comunicación, desde este enfoque define la inclinación del modelo de gestión. Para el análisis sobre los modelos políticos de Bush (1985, citado en Borrel Felip, 1989) se destaca: “la ambigüedad de los fines educativos donde los individuos, los grupos y las coaliciones tienen sus propios propósitos y actúan para alcanzarlos” (p.96).

El ejercicio de la contradicción es nota distintiva de la dinámica de este modelo en las organizaciones que buscan un impacto en la construcción de la conciencia histórica, así lo expresa Gairín Sallán, (1997):

Desde el paradigma socio- crítico se trata de elaborar un conocimiento sobre la organización que debe llevar a sus miembros a la autoconciencia de las contradicciones implícitas que hay en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes. (p.45)

Para esta perspectiva la lucha está centrada en la contradicción frente al orden imperante porque todos los sujetos han internalizado o se los intenta adaptador desde esas condiciones dominantes y asumir una determinada concepción del mundo y por lo tanto traducirla a nivel de las organizaciones escolares. Quiroga (1994) reflexiona sobre el escenario impuesto y las fisuras posibles que hacen a una visión diferente cuando afirma:

Esa sociedad no es homogénea, y si bien hay una clase social que domina a otras, eso no se da sin resistencia. Hay lucha de clases. Y una de las formas de la lucha social es la lucha ideológica. Hay una concepción dominante que tiende a encubrir y mistificar la realidad. Los rasgos más sobresalientes de esa ideología dominante es que universaliza lo particular, naturaliza lo social y eterniza lo histórico. [...] las contradicciones no son analizadas como un modo de ser de la realidad, sino como una anomalía del pensamiento o del sentimiento [...] Las necesidades objetivas de otros sectores sociales los conducen a develar la esencia de esa realidad y a enfrentar a la ideología dominante. (p.70)

Los aportes de la pedagogía crítica, a través en los autores como McLaren y Giroux, ofrecen miradas claves sobre la concepción y el diseño de la dinámica organizacional de las escuelas. Al postular una educación que promueva sujetos críticos para que cuestionen y desnaturalicen los procesos convencionales de las prácticas educativas indefectiblemente connota al tipo de estructuración que asumen las escuelas. Así reafirma McLaren (2003) esta convicción:

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido relevar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. [...] los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. [...] ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. (p.196)

Desde las consideraciones Giroux (1990) se considera que la función de la educación es crear intelectuales críticos que cuestionen la cultura dominante y que generen un discurso alternativo. El educador y en ese sentido proyectado a los directivos son los intelectuales orgánicos que llevan adelante la tarea de desmitificar y desnaturalizar el orden de sumisión vigente. Por ese motivo la escuela es el espacio físico donde se debe ejercer la democracia en esa doble instancia de contradicción y resistencia al mismo tiempo de la ideología dominante. Este sentido de democracia de la escuela se acentúa aún más para McLaren (2003) al sostener que la teoría crítica instala el debate ético sobre la función de la escuela, lo expresa así:

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo. La preocupación por la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de los que significa “ser escolarizado”. (p.198)

El aporte de este enfoque para el análisis de las organizaciones educativas se centra en el poder, como referencia a las condiciones de dominación y en la incidencia de la realidad política como construcción de la libertad y la participación como procesos de emancipación, sus notas más características se pueden definir en las siguientes:

- ✓ La organización como construcción social, mediatizada por la realidad socio-cultural y política.
- ✓ Las organizaciones educativas exponen / son la realidad social. / Estructura social dominante.
- ✓ Recurre a los mecanismos de negociación.
- ✓ Sostiene una perspectiva emancipadora / liberadora desde las escuelas.
- ✓ La organización refleja las relaciones entre estructura superficial y profunda.
- ✓ Genera otros modos de pensar lo “no oficial” de la escuela.

En esta perspectiva corresponde una referencia fundamental a una de las acentuaciones muy difundidas y reconocidas como es el enfoque micropolítico de la escuela. Bardiza (1997) lo explica en interrelación con la visión macropolítica:

Para reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque *interno*, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política —en cuyo caso estaríamos hablando de *micropolítica* educativa—, y, por otra, el enfoque *estructural*, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión *macropolítica* de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender (sistema económico, el currículum oficial, el sistema ideológico y político público). Es necesaria la superposición de ambos enfoques para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad. (p.18)

El reconocimiento del accionar de la escuela como sistema político implica otorgarle la consistencia de la vida social en la escuela reconociendo su complejidad y dinámica desde la historicidad, la situacionalidad y las luchas de intereses de los sujetos por sobrevivir y alcanzar a cumplir sus deseos individuales y colectivos. El término micropolítica ha sido enriquecido por varios autores desde su utilización, el trayecto lo describe específicamente Bernal Agudo (2004):

El término fue acuñado en 1975 por el estadounidense Iannaccone; [...] en los años ochenta otros autores avanzan en torno a tres términos clave: *Relaciones de poder, conflicto y procesos políticos*. [...] Otra de las aportaciones es la de Hoyle (1986) que incide en el “*lado oscuro de la organización*” como todo aquello que Ball comenta que no sabemos y que es lo que realmente es determinante en su funcionamiento. Por otra parte, Bacharad y Lawler (1993) destacaron unos ámbitos considerados clásicos en esta perspectiva como son el papel del diálogo, el debate y la formación de coaliciones [...], pero una de sus aportaciones más importantes ha sido su consideración de “*lógicas de acción*” como aquellos intereses que entran en juego en la dinámica de cualquier organización.

En esa secuencia se encuentra Ball quien ha continuado profundizando sistemáticamente este enfoque reiterando que el punto fundamental del análisis de las organizaciones educativas está en cómo llegar a conocer lo que, precisamente, no sabemos de las escuelas. Su posición (Ball, 1989) enfatiza el reconocimiento de la naturaleza conflictiva de las organizaciones escolares. Su comprensión de lo micropolítico resulta elocuente:

Mi uso del término micropolítico también es abierto e inclusivo, pero yo limito y específico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores; 2) el mantenimiento del control de la organización y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales lo que llamo la definición de la escuela. (p.35)

El planteo busca resaltar como se describe la circulación del poder, se enfatiza en que dicha estructura frecuentemente no manifiesta la dinámica de las relaciones de poder que en ella se desarrollan. La metáfora de Ball (2001) "campo de lucha" permite estar atento a las relaciones de poder que determinan las influencias reales entre sus actores. En el sentido que le otorga Mintzberg (1991) que existen centros de poder carentes de reconocimiento oficial. Las vías reguladas se ven complementadas y a veces incluso *burladas* por fuertes redes de comunicación informal, y los procesos de decisión atraviesan la organización independientemente del sistema regulado.

La micropolítica constituye otra esencia de la vida organizativa y se desarrolla en muchas ocasiones en espacios no académicos mediante relaciones informales de simpatía, ideología o conocimientos, que se terminan constituyendo en la cultura institucional, en términos de Viñao (2002) como "el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo". Su "apropiación" y asimilación" explicaría la inercia del profesor que "reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer" (p. 57). En términos de Corea (2004): "de lo que viene durando sin producir efecto alguno" (p. 34).

La lectura sobre las organizaciones escolares, tanto desde el campo de estudio académico como de los discursos de las instancias del gobierno de la educación siempre ha estado condicionada por la última razón que el sistema le impone e implica el sentido de certidumbre y racionalidad. Esta certeza es reconocer que la regulación y el orden del sistema educativo deben prevalecer y preservarse. Podemos comprobar al mismo tiempo que en la circunvalación de la escuela sus actores apelan a ciertas lecturas ancladas en otro orden de registro sobre la realidad. Ese orden no es neutral ni inocuo y se expresa en los laterales de lo confuso, las constantes de perplejidad, lo imprevisible, lo oculto o lo tergiversado o simplemente los sentimientos de posesión, de odio y amor o los motivos de permanencia. La versión micropolítica intenta dar una respuesta a esta constatación de tensiones que operan sobre la interpretación de los sucesos escolares.

Los intereses, el control y los conflictos como menciona Ball parecen innatos a la imagen y secuencia de la escuela actual. Las escuelas son un entramado del cual es necesario dilucidar los colores y texturas de los hilos silenciosos y ocultos que la radiografía de las organizaciones escolares expone en la actualidad.

Desde el estudio de la realidad micropolítica de la escuela Bardiza (1997) como especialista en el tema, explica las dos razones del porque de la actividad micropolítica y establece una directa relación con el papel de los directivos:

Las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones, (una) son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad y (dos) porque las formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. Esto último se debe a que la legitimidad formal del director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. (p.21)



El enfoque micropolítico al reconocer *la escuela como campo de lucha* busca y promueve el cambio partiendo del reconocimiento del conflicto como situación de insatisfacción, injusticia o interés por algo diferente en condiciones de mayor dignidad y con un encuadre ético. Deja en evidencia en ese camino de búsqueda tanto las dimensiones explícitas como las ocultas y desde el análisis de Ball (1989) se juzga esencial, “si se quiere comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos” (p.35).

## Conclusiones

La gestión directiva en perspectiva socio crítica se construye desde el registro de la vida cotidiana, desde las intenciones históricas – culturales que fueron determinando las posiciones de los sujetos y que en la escuela quedan expuestas. La razón política de la escuela como organización es la misma razón que registra la sociedad. Un ángulo poco mencionado en esta perspectiva, al menos por los autores más mencionados de origen anglosajón pero que cobra una dimensión taxativa para América Latina refiere a la educación pública y a los derechos. Desde esta perspectiva se redefinen las luchas de la coerción y pasan a la vanguardia las demandas de lo público y los derechos ciudadanos como parte de los procesos de concientización democrática ciudadana. La situación de vulnerabilidad de los derechos ciudadanos y la lucha por la garantía de los mismos comienza a ser sustanciales en la gestión de las escuelas y en particular del nivel secundario. La razón de los derechos desvía la linealidad tradicional de la razón de la función en los esquemas de gestión.

## Referencias

- Antúnez Marcos, S. (1998) *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE. UB. Editorial Horsori.
- Asprella, G. (2013) La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas. Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana. En Tello, C. *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (91-108). Campinas: Editorial Mercado de Letras.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ed. Paidós. MEC.
- Ball, S. (2001) Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M; Nores M. y Andrada M. (comps.) *Nuevas tendencias en política educativa* (103-128). Buenos Aires: Editorial Granica.
- Bardisa Ruiz, T. (1994) *La dirección de centros públicos de enseñanza: Estudio de su representación y análisis de necesidades*. Madrid: CIDE.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15) 13-52.

- Bates R. (Coord.) (1989) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Ed. Universidad de Valencia.
- Bernal Agudo, J. L. (2004) La micropolítica: un sentimiento. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol.12(4) 11-16.
- Borrel Felip, N. (1989) Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Cantón Mayo, I. (2004) *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituida, familias perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Coronel Llamas, J. M. (1998) Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de centros. *Revista Investigación en la Escuela*, (34) 37-47.
- Etkin, J. (1978) *Sistemas y estructuras de organización*. Buenos Aires. Editorial Macchi.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. (2da. Edición) Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Gairín Sallán, J. (1996) Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas* (15-67) Madrid: Ed. Escuela Española.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Editorial Paidós. MEC.
- McLaren, P. (2003) *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Mészáros I. (2008) *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI Editores.
- Mintzberg, H. (1991): *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Perel, V., Messuti, D., López Cascante, J. & Magdalena, F. (1996) *Administración General*. Buenos Aires: Editorial Macchi.
- Pérez Gómez A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.
- Popkewitz, T. S. (1997) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quiroga A. P. de (1994) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. (3ra. Ed.) Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rockwell, E. (1995) *La Escuela Cotidiana*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Sander, B. (1984) Administración de la Educación: el concepto de relevancia cultural. *Revista La Educación* (96) 49-69.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Schmelkes, S. (1994) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington: Serie Educativa. O.E.A.
- Teodoro, A. (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Brasília: Líber Livro Editora, CYTED.

Torres Cota G. G. (2008) *La mujer en la dirección escolar*. Disponible en [http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upnip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upnip/files/gloria\\_torres\\_cota.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upnip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upnip/files/gloria_torres_cota.pdf)

Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Editorial Morata.

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Editorial Morata.

## CAPÍTULO 2

# Modelos de gestión en las Instituciones Educativas

*Gabriel Asprella*

La Administración de la Educación en América Latina como espacio académico de estudio de las organizaciones educativas se ha visto introducida en una tensión conceptual e epistemológica a partir del advenimiento del término y significado de gestión hacia finales de los años ochenta. El concepto de gestión aparece en la literatura especializada, como *managment*, término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como “dirección”, ‘organización’, ‘gerencia’. La denominación de gerencia y gerentes ha sido moneda corriente en el ámbito de la educación privada. La lectura sobre la escuela pública y su deterioro en plena afluencia de las tenencias privatistas de la educación no escatimaron discurso al afirmar, como sucede en otras áreas dominadas por la lógica del mercado, que todo era culpa de un mal gerenciamiento (público). Para Cantero y Celman (2001) el término gestión ha inquietado las aguas y los debates, y así lo expresan:

Hablar hoy de gestión escolar suscita adhesiones entusiastas o serias objeciones, según los contextos e interlocutores. No se trata, como algún desprevenido podría suponer, de diferencias sutiles o fútiles que a veces apasionan el debate académico. Se trata de una relación más o menos conflictiva entre actores sociales que se disputan la hegemonía o, al menos, cuotas de poder sobre los procesos educativos nacionales. [...] Políticos de la educación, consultores internacionales, gremialistas y empresarios debaten hoy sobre el rol de la escuela en el marco de los profundos cambios económicos y sociales que se han operado en el país. [...] En este contexto, el tema de la gestión escolar es colocado en el centro de la polémica. Se trata concretamente de que las escuelas asuman un modelo de gestión funcional al nuevo orden imperante o desarrollen otro que las fortalezca en su autonomía relativa. (pp.105 -106)

En el espacio público de los Ministerios de Educación en los noventa con la legislación de cuño neoliberal quedó oficializada la versión de una educación pública con dos tipos de gestión, estatal y privada. Fundamentalmente gestión se tiende a vincularla con participación, es un término que hace referencia a una actividad de actores colectivos y no puramente individuales. Para la teoría organizacional, la gestión educativa es un conjunto de procesos teóricos-

prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Para Antúnez (1998) al término gestión es de uso genérico en el sistema educativo y deriva a una actuación:

La palabra *gestión* es una de las más utilizadas cuando se trata de describir o de analizar el funcionamiento de las instituciones educativas. [...] En cualquier caso, el término *gestión* sugiere inmediatamente *actuación*, tiene siempre una dimensión dinámica y, además, necesita ser acompañado de un referente, de una especificación que lo complemente. (p. 59)

El término *gestión* es un sustantivo al que se le asigna una multiplicidad de manifestaciones. Cantero y Celman (2001) sugieren desprender al concepto de *gestión* del trasfondo semántico que lo asocia al mundo de los negocios y direccionar a la acepción más general que refiere a diligenciar para la consecución de una meta desde un tipo particular de interacción. La *gestión* de las organizaciones educativas y la del directivo en particular dice o explica su carácter según la adjetivación que se le imprima. La inmediata y frecuente calificación de *gestión* institucional, por ejemplo, concentra su actuación en relación a las reglas, a los comportamientos, a los mecanismos internos de funcionamiento, a los sentidos y recursos de las organizaciones.

Otras relaciones se establecen entre *gestión* y gobierno como la capacidad de diseñar las finalidades y las orientaciones de la acción en las organizaciones y entre *gestión* y gobernabilidad como la capacidad de sostener la ejecución efectiva de las intenciones preservando la unidad del espacio, los referentes simbólicos y la proyección temporal.

La *gestión* educativa es un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, que se asume en el marco de cumplir los mandatos sociales en las instituciones escolares. Puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. En revisión histórica la toma de decisiones en las etapas de construcción de los sistemas educativos se concentró en los niveles centrales desde donde operaba un sistema de intercambio y comunicación que privilegiaba la prescripción y el control.

Este diseño organizacional fue adecuado y eficaz mientras los sistemas educativos tuvieron un tamaño de escala limitada y mientras contaron con un cuerpo de docentes relativamente reducido, con una formación homogénea y un estatus social superior al de la mayoría de sus conciudadanos. Progresivamente, el diseño institucional y el formato de administración original fue útil en tiempos en que la sociedad cambiaba a un ritmo más lento que en el presente. En la actualidad el desafío más importante en materia de política educativa no se reduce a dar mayor autonomía a las escuelas o desarticular la centralización, el desafío es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos, un nuevo modo de entender la *gestión* educativa cuyo eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante los nuevos objetivos en un contexto social incierto, cambiante y crecientemente inequitativo.

El concepto de gestión o la concepción sobre la gestión que no implica una definición taxativa, registra momentos históricos donde estaba tácitamente en otros conceptos. Gestión no es un término con larga trayectoria aún, en el sistema educativo. Otros conceptos que fueron guardando mayor incidencia mantuvieron latente el de concepto de gestión que iría a llegar. Para ciertos períodos la administración fue el concepto para un primer tiempo de consolidación de los sistemas educativos. Más tarde el de organización se incorpora activamente entre los años sesenta y setenta de la mano de los aportes de la pedagogía sistemática y desde los años sesenta en adelante hasta la instalación propiamente del término gestión hacia fines de los ochenta, el concepto de planeamiento en perspectiva desarrollista tenía incardinado al de gestión. Planificar significó durante mucho tiempo gestionar. La Provincia de Buenos Aires fue testigo de ese mimetismo en primer lugar mediante un texto que fue ampliamente difundido en el año 1970 titulado *Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo* teniendo como autor a Jorge Hansen de relevante trayectoria en el sistema educativo nacional y uno de los primeros consultores argentinos de educación en la UNESCO.

Ese material fue reeditado en más de diez ocasiones y se extendió a todo el país y países limítrofes. El trabajo de Hansen (1981), fuente de consulta imprescindible e inobjetable proyectaba uno de los aportes más permanentes que validan este vínculo subsumido, casi en sinonimia, entre planeamiento y gestión. Los dos capítulos centrales que hace a la ejecución de la mirada del desarrollo y la acción en educación se denominaron: *El planeamiento, nueva etapa en el desarrollo de la humanidad* y *Planeamiento integral de la educación*. Su texto fue cabecera para la gestión directiva por varias décadas, esta constatación no es ajena a la influencia del modelo desarrollista que en los años sesenta marco la dirección política y económica en muchos países de América Latina.

El planeamiento como gestión guarda una lógica justificada. En relación al contexto político de influencia del modelo desarrollista, planificar era tomar las previsiones y proyectar el *hacer* como *cumplir* pues estaba perfectamente pautado y temporalmente delimitado. Ese hacer y cumplir se puede definir hoy como gestionar, en la versión de algunos autores. Esta apreciación con cierto sentido de evolución histórica, deja de alguna manera una impronta de como para algunos directivos y funcionarios del sistema educativo en general en la experiencia práctica gestionar se define como un hacer. Cuando gestión se vincula con los objetivos organizacionales sin más hay mayores componentes de los vestigios del planeamiento. Hay un acercamiento efectivo a la eficacia, sobre todo interpreta que la gestión es un hecho posterior al diseño de los objetivos. Desde esa interpretación se interroga si planificar no está incluido en el gestionar. Algunas definiciones de gestión en la actualidad aún mantienen y promueven este legado del planeamiento.

El trabajo de Frigerio, Poggi, (1994) junto a Tiramonti y Aguerro, que se tituló: *Las instituciones educativas, cara y ceca* fue uno de los trabajos académicos sobre organización y gestión escolar de mayor difusión que acompañaron el proceso de reforma educativa en los noventa en argentina. Consultados por muchos directivos presentó a la escuela como organización posible de ser analizada desde diversas perspectivas. La más extendida e incorporada en el

discurso de los directos fue plantear las diferentes dimensiones de la gestión de las escuelas: dimensión pedagógico- didáctica, dimensión organizacional, dimensión comunitaria, dimensión administrativa. Donde cada una de estas dimensiones se proponía de modo analítico, ya que sería imposible comprenderlas de modo aisladas.

Otros autores también plantean las dimensiones. Por su parte, Casanova y Chaves (2001) señalan que, si bien se presentan en forma compleja e integrada en las escuelas, es posible distinguir seis dimensiones organizacionales: gestión escolar como proceso vinculado a la definición y concreción de un proyecto institucional; funcionamiento organizacional, que es puesta en marcha de la planificación institucional; condiciones ambientales y físicas como los medios y recursos con los que cuenta la escuela para el desarrollo de su funcionamiento; relaciones con el entorno que comprende el conjunto de vínculos – interacciones que establece la escuela con su entorno, actores y organizaciones que pertenecen o no al sistema educativo; cultura institucional donde se expresa la forma de ser de la escuela y de sus actores y tecnologías de gestión que indica los medios instrumentales y metodológicos con los cuales se realiza la gestión de la escuela, tanto el nivel administrativo como el pedagógico.

No obstante, las aclaraciones de una mirada en conjunto, el recurso de las dimensiones responde más a un nivel analítico de tipo indagatorio sobre el objeto de estudio de la gestión. En la experiencia directa de la gestión educativa se propugnó en la comprensión de muchos directivos una lectura de paralelismo de las dimensiones en la tarea directiva, una tendencia a actuar por segmentos lo que ha producido un débil desarrollo de una mirada globalizadora e integradora. La escuela es una unidad sociopolítica de pensamiento y acción y la gestión es concentrada y única como entidad.

## **Acerca de las definiciones sobre gestión**

En la perspectiva de Tello (2008), se concibe que la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en la cotidianeidad de la escuela, de las cuáles también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y asumirla. Debemos considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno. Este aspecto se acentúa también en Cháves (1995) cuando sostiene su definición: "...la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de dirección y de gobierno, no entendidos como actividades para hacer que las cosas funcionen, sino como capacidad de generar procesos de transformación de la realidad" (p.5). Esa realidad depara una interpelación a conocerla y una concepción de dinamismo sobre la acción de la gestión. Así los describe Cháves (1995):

La gestión institucional de las escuelas concibe que la realidad histórica que se quiere comprender debe conducir a la acción; y que por lo tanto es nece-

sario acercarse hacia nuevas formas y estrategias de investigación de esa realidad que impliquen [...] plantear alternativas de solución a los problemas de la vida misma de la institución. La gestión institucional rebasa los muros de la escuela, su administración formal, los agentes educativos tradicionales y se ubica en la comunidad para la búsqueda de la ampliación de espacios democráticos y participativos. (p.5)

Es decir, para gestionar se requiere de conocimiento sobre las situaciones que se deben gestionar. Desde esta perspectiva toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, esto es una posición pedagógico-política. En este ángulo de ópticas es convergente la acentuación sobre proceso, interacciones subjetivas y perspectivas de gobierno que exponen Cantero y Celman (2001) sobre la gestión:

[...] la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso de la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos. (p.8).

En el prólogo del texto de Blejmar, Gore (2005) también hace incidir la cuestión de la gestión con un apelativo a la capacidad de gobierno, radica la implicancia para la gestión y la gobernabilidad en ese conocimiento de la escuela real afirmando:

Esto implica orientar el esfuerzo a conocer mejor el funcionamiento de las escuelas para poder gestionarlas. Ya no se trata solamente de entender cuál es la normativa más “lógica” para quienes generan las regulaciones, hace falta un esfuerzo adicional: entender cómo funciona la escuela como organización para generar un contexto de gobernabilidad que deberá ser ejercido en cada institución. (p.10)

La incorporación de la gobernabilidad trae consigo una redefinición del andamiaje social educativo en la actualidad. Se debe considerar que la escuela y en definitiva los sistemas educativos están atravesando un momento sin precedentes en la historia de la educación en lo que respecta a la institución escolar. Se trata de una crisis estructural – en tanto agotamiento de lo instituido- de la escuela y los sistemas educativos gestados en y para la modernidad. Este tipo de crisis se presentan de modo singular según los tiempos y las variables socio-políticas en las que tienen lugar. Se podría mencionar, como características particulares de la crisis actual, tres razones medulares: la desinstitucionalización en relación al corrimiento del Estado en particular en la década de 1990, (Olmos 2008), la transicionalidad cultural en la tensión entre modernidad y posmodernidad y la fragmentación social heredada de las influencias neoliberal y neoconservadoras en Argentina (Tenti Fanfani, 2007). Estas cuestiones son las que generan dislocamien-



to y desfasaje si se considera que la escuela fue gestada en un período particular de la historia para responder a determinadas demandas de la sociedad y el presente hoy tiene otras encue-  
dres y necesidades. Desde esta perspectiva, considerando la afirmación de Kaes (1996), se abre un interrogante de fundamento, el referido a la cuestión del sentido de la escuela:

Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia. (p. 29).

Este planteo intenta aproximarse desde otra perspectiva a la escuela y la gestión. La situación de crisis en el contexto institucional de los sistemas educativos y en consecuencia la escuela también, exige una revisión, pero sin obviar la constatación, aún en crisis, que la escuela sigue en pie todos los días. Se trata por lo tanto de pensar o repensar su funcionamiento, en los procesos de su mejoramiento, en la optimización de su rendimiento, en el procesamiento de sus conflictos. Este presupuesto no restringe la gestión educativa a un planteamiento operativo ni mucho menos a un soporte técnico, se trata gestionar con el espíritu de una experiencia fundante para una realidad del mundo que se mueve en otros parámetros históricos. Esto implica crear condiciones que produzcan contribuciones hacia otros sentidos en atención a un devenir más justo. Desde esta perspectiva se plantea la construcción de nuevos paradigmas contrarios a lo que surgiera en su momento como gestión educativa en América Latina. La presencia de la gestión como cuestión no mantuvo ingenuidad, así lo denuncia Birgin (2001):

La gestión en tanto paradigma viene a sustituir la política, pero ocurre que la política es de otro orden que la gestión. [...] Nos interesa plantear un retorno de lo político no como una búsqueda restauradora sino para producir y compartir otra legibilidad de la situación, para disputar sentidos, para contribuir a otra orientación de la vida colectiva. Es allí donde deseamos inscribir nuestras preocupaciones sobre la gestión educativa. (p.14)

Hacia finales de los años ochenta la intencionalidad política se manifestó a partir del debilitamiento del papel del Estado como garante de los servicios públicos (Casassus, 2000) y tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. En esas condiciones se acuña una conceptualización acerca de la gestión educativa que procura dejar a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar los objetivos. Esta reducción de las competencias planificadoras y administrativas del Estado se traduce a la esfera educativa, cediendo a las propias escuelas la autonomía y utilizando como factor de motivación la posibilidad de la autogestión, produciéndose lo que Contreras (1999) denomina autonomía de gestión por decreto donde sostiene:

Autonomía (de los servicios públicos y de los ciudadanos), descentralización, desregulación y devolución del poder del estado a la sociedad son, parece, términos que designan y resumen en sus máximos valores y aspiraciones. Evidentemente, la retórica que acompaña a estos cambios, por parte de quien los patrocina, es que suponen una ganancia en la libertad social y personal, una recuperación en la capacidad de iniciativa y de actuación libre. (Contreras, 1999, p. 4).

En este sentido, se actualiza la advertencia de Tedesco (1993) cuando afirma que la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, dejar las escuelas libradas a su suerte en competitividad entre sí el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad. No se puede soslayar en esta relación de autonomía y gestión la impronta que lo enunciados de las políticas educativas buscan expresarse en las escuelas y fijan sentidos para la gestión no obstante Pozner (1995) dimensiona la principalidad de la acción reflexiva en la gestión tal como orienta su definición

La Gestión Escolar realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa. Podemos definirla también como un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en- con- para la comunidad educativa. La gestión es esencialmente una actividad humana en cuanto supone una acción reflexiva que es previa a cualquier acción a emprender, a cualquier decisión a tomar. Esa acción reflexiva es la que fundamenta, justifica y estructura la gestión. Resulta importante destacar que la gestión no es un fin en sí mismo, sino que es parte de un pensamiento y acción estratégicos. (pp. 70-71)

Se propone definir a la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia, el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella. Gestionar la escuela es el ejercicio para describir, interpretar e intervenir. Una dinámica de la gestión educativa en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön (1998) donde se extrapola su planteo a los directivos, se concibe la gestión directiva como reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental. Para este autor, la reflexión en la acción posee una función crítica y da lugar a la experiencia en contexto cuando afirma:

Ideamos y probamos nuevas acciones que intentan explorar los fenómenos recién observados, verificamos nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmamos los pasos que hemos seguido para que las cosas vayan mejor (p. 38).

La reflexión y el saber son los soportes de la intervención de la gestión como potencia de sí misma, tal como lo señala Blejmar (2001) en su definición donde se remarca el sentido de intervención:

Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para “que las cosas sucedan” de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post. La gestión no es un evento, no es una sola acción. [...] (p.23)  
 La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. (p.25)

Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene (Duschatzky y Birgin, 2001), la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, una actitud de búsqueda. En una primera interpretación del *que las cosas sucedan* estriba un sesgo de gestión lineal en las organizaciones escolares, no todo lo que sucede es intervención planificada, aunque el autor incorpora en la continuidad de su trabajo una mirada sobre el reconocimiento de las notas de inestabilidad y conflicto.

Ese mismo autor Blejmar (2001) desde el análisis de las características de las dinámicas de las escuelas desarrolla dos figuras sobre la gestión, la gestión requerida y la gestión de resistencia. La primera parte de sostener que la versión posible desde donde pensar la intervención más adecuada es la organización existente. Partiendo de esa constatación es posible el diseño de la organización / gestión requerida. Esta se caracteriza “por la producción de bienes y servicios valorados tendientes a satisfacer necesidades públicas” (p.36). Por otro lado una gestión de resistencia trata de alinear “la energía y los recursos de la organización al servicio de contener el embate contextual y tramitarlo de la mejor manera” (p.44).

Siguiendo en el perfil de definiciones y conceptualizaciones y en relación con las nuevas demandas de la gestión escolar en las instituciones de nivel secundario, se puede arribar a que gestionar es “generar condiciones para que algo tenga potencia” (Tello, 2008, p.6), para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter en la escuela argentina actual:

- ✓ Restitución. Generación de sentido.
- ✓ Condiciones. Posibilidad de y para pensar la realidad.
- ✓ Potencia. Pensamiento que transforma y construcción ciudadana.

Por esta razón, es necesario considerar desde otro paradigma la categoría de *gestionar*, en la línea de la afirmación de Tello (2008):

La gestión se da en la situación concreta de la escuela, por tanto, no se libera de los obstáculos y la realidad, gestionar es hacer que se produzca el movimiento de comenzar a habilitar la posibilidad de ráfagas, en oposición a la completud, a la armonía del “todo está bien”. (p. 4)

El trabajo de gestión irá más allá de listar debilidades y fortalezas, consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta

(Freire, 2003); en la esperanza radical sustentada en la siempre posibilidad de transformar el mundo porque en cuanto existente, el sujeto se volvió capaz de participar en la lucha por la defensa de sus derechos y la igualdad. La gestión como intervención en perspectiva crítica intenta hacer visible las sutiles fisuras de la realidad de las escuelas y de la gestión directiva. Coloca una especie de quiebre conceptual sobre el decir de lo que se hace y se piensa en las escuelas, opera en un nuevo lenguaje para explicar la historicidad y la vida cotidiana como factores de los procesos de gestión. Gestionar implica proponerse la escucha de la realidad, la palabra que dice y el silencio que enuncia, la palabra dada. La gestión como posibilidad de pensar en el sentido que hablarle al otro es colocarse en situación de pensar sobre la propia experiencia y sobre el otro individual y colectivo. La palabra que aparece espontáneamente o aquélla que aparece como provocada.

De ahí la idea de gestión reconstitutiva (Duschatzky y Birgin, 2001), la palabra que penetra en el sentido, que pregunta para enterarse de lo diferente y va más allá de la repetición, del más de lo mismo, que intenta escuchar la palabra que dice cosas distintas cada vez. La escucha es la que avanza sobre la comprensión y por lo tanto, desnaturaliza lo que parece obvio. Gestionar sin otros es imposible, pero encontrarlos, verlos, no es poco, ni es tan sencillo. Las situaciones de alta dificultad y de profundo sufrimiento promueven salidas que reniegan, que sacan de circulación, que imaginan acciones mágicas para transformar al otro según el propio deseo de algunos. Gestionar con otros implica un miramiento, tanto en la mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia.

Trabajar en la gestión tiene que ver con instalar un cuestionamiento que permita vislumbrar algo nuevo, no por lo original sino por tratarse de una respuesta diferente a los hechos habituales. Volver a mirar lo ya conocido y encontrar huellas, marcas, legados, tradiciones; advertir sobre las múltiples miradas, los diversos espectadores y protagonistas; inscribirse en la transmisión y posicionarse como pensador de lo propio y de lo de otros; reflexionar sobre la reflexión desde la acción (Tello, 2008), sin que sea un tiempo robado a aquello que supuestamente hay que hacer, sino un acto que moviliza la inteligencia y el pensamiento.

La gestión educativa se entiende, así como uno de los elementos articuladores de la nueva institucionalidad y dimensión política del sistema con miras a revertir las tendencias derivadas del patrón burocrático de organización. Sustituye el énfasis en las funciones y procedimientos por la importancia de los procesos y las relaciones, otorgando a las estructuras el carácter de soportes facilitadores de las tareas sustantivas de las escuelas.

La escuela posee una gramática específica que fue construyendo por la propia historia del sistema educativo y por la propia cultura institucional a través de dispositivos específicos, es allí donde los distintos niveles de la gestión educativa deben concentrarse para poder transformar la escuela, para innovar. Pero no se trata de innovar por innovar, sino de buscar el cambio que favorezca que la escuela sea una institución del Estado capaz de dar respuestas a las actuales realidades socio-políticas en especial de los y las adolescentes de la escuela secundaria, teniendo en cuenta que, como afirma Cullen (2004):

Si para constituirse como sujeto-razón, la experiencia (teórica) tiene que mediar-se por la acción (práctica), para constituirse como espíritu-conciencia moral, la acción práctica tiene que mediar-se por la experiencia. Es decir, desde el punto de vista institucional (social), la educación es la mediación entre una acción social ilusoria y una acción social éticamente efectiva. Y es una mediación por la experiencia, es decir, por la relación teórica o de saber. La escuela, decidida-mente está para enseñar. (p. 48)

Gestionar implica crear condiciones y reconocer procesos como parte también del proceso pedagógico en si misma que encierra la gestión. Esta construcción conceptual de la gestión desde los procesos lo configuran Azzerboni y Harf (2003) como sentido y estrategia al afirmar:

El concepto de gestión educativa [...] hace referencia a procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades. La gestión institucional implica procesos formales, es decir, aquellos que se orientan a la concreción de acciones formuladas y planificadas, y también acciones que, en el ejercicio de la autoridad, aluden a procesos no tan racionales ni fácilmente cuantificables, sino que se refieren a actitudes y modos de comportamiento que inciden en los procesos afectivos de los integrantes de la organización. Estos procesos se relacionan particularmente con la interacción social que se produce en las instituciones. Estas actitudes se ponen de manifiesto tanto explícita como implícitamente. (pp. 34-35)

A partir del análisis de las diferentes perspectivas y definiciones sobre la gestión y desde la elaboración personal se pueden asignar características en dos canales de interpretación. Uno se puede denominar enfoque dominante y el segundo como de otras miradas. Este último no tan cerrado como el primero está en permanente construcción. En el enfoque dominante lo artefactual considera el recurso tecnocrático que delimita la gestión al uso predeterminado de los medios. Ese sentido deriva a la práctica de la aplicación como si sobre la realidad solo fuese requerida una receta. El enfoque de otras miradas se contrapone desde una concepción de la realidad con notas de complejidad y acción en el contexto de incertidumbre donde las recetas están supeditadas a los *ingredientes* que la cotidianidad escolar. La regularidad como invariabilidad de la realidad, la externalidad como lectura a priori y que se sostiene desde la homogeneidad y solo el reconocimiento del fenómeno como suceso establece una significación muy superficial y pragmática de la gestión. Las pautas de gestionar desde lo no evidente, reconocer un entramado de interrelaciones como pilotear acordando la categoría de proceso histórico - cultural coloca a la gestión en una instancia de reflexión – acción bajo una metodología de revisión e interrogación permanente que enriquece un modelo de gestión constructivo.

El análisis sobre la conceptualización de la gestión receptiona una variedad muy importante de aportes desde diferentes autores. Esas consideraciones que acentúan solo algunos aspectos, pueden verse como un análisis focalizado, necesario y oportuno, para profundizar en cam-

po de estudio de la gestión directiva. Ahora en la necesidad de traducir esos aportes en una configuración conceptual desde la práctica se propone abordar como elaboración propia una noción sobre la gestión:

En las organizaciones educativas confluyen cuestiones y tensiones que derivan desde el nivel normativo, histórico, político, institucional, cultural, personal – subjetivo, profesional, socio – comunitario, curricular, entre otros, y ejercen influencia sobre el hecho pedagógico-institucional. En ese contexto los protagonistas del sistema educativo deben afrontar la toma de decisiones, estar involucrados en ejercicios de carácter de planificación, intervención y evaluación. A este proceso y estado de confluencia de tensiones y ejercicio lo podemos caracterizar como gestión educativa.

Junto a esta noción construida desde la investigación, las lecturas y la crítica analítica de los enfoques teóricos diferentes se precisan algunas características en perfil de definición e incumbencia sobre la gestión educativa. De la noción planteada se asume como primer vector de la definición a la gestión como un *estado de tensión*.

Gestión es el estado de tensión entre el conocimiento de la realidad y la estructura de intervención, de un sujeto y de una organización. Esta categoría de *estado* limita la prerrogativa atribuida a la gestión desde el deber ser asignado por funciones desde el orden estructurado de las organizaciones. También toma distancia de concebir a la gestión en dimensión de *capacidad* o incluso de *aptitud*.

Estado es la circunstancia que involucra la interacción de los vértices de un triángulo 80 entre sujeto/s; organización y sociedad. Situación en expectativa sería otra forma de comprender su significado. La tensión refleja la complejidad e incertidumbre que hoy habitan en las escuelas secundarias en particular y donde el proceso de decisión no responde a un esquema lineal de actuación como tampoco a variables estables. Este cuadro da lugar a otorgar un sentido de contigüidad sin interrupciones temporales a la gestión directiva para lo cual resulta adecuado afirmar que gestionar es permanente, el uso del gerundio clarifica la comprensión: *gestión es gestionado*. Otro ángulo precisa que *gestionar es decidir en proceso*, implica reconocer que hay ritmos en la gestión, que no existen combinaciones exactas causa – efecto, el proceso es permeabilidad de los efectos de la realidad sobre las organizaciones escolares que influyen en las decisiones. *Cada gestión es un modelo*, esta posición reafirma la cita de Antúnez (1998) sobre la escuela como espacio donde conviven enfoques de diverso signo, esa intersección o confluencia fija versiones y cada versión se constituye en un modelo. El relato de la realidad cotidiana de las escuelas expone la gramática del poder y el mapa de las influencias y sus orígenes, hace insoslayable hablar a *la gestión como práctica política y cultural*. Sobre las dos notas finales la primera es consecuencia de concebir un estado de tensión y un proceso que no son estáticos por lo tanto *la gestión requiere una metodología*. Esta exigencia es programática para los directivos, pues admitir la complejidad y la no estandarización de la gestión introduce al directivo en la construcción de sus propias formas de acceso a la secuencia del conocimiento del entorno donde debe intervenir. La segunda nota y de alguna manera incluyente y síntesis de las anteriores se define en: *gestión es conocer*. Gobernar implica conocer. Las organizacio-

nes educativas en tanto entidades complejas que no quedan reducidas al enfoque burocrático instalan en lo cotidiano su fuente de relevamiento para pensar y diseñar la acción. Ezpeleta y Furlan (1992) lo refieren en su trabajo sobre la Gestión Pedagógica de la escuela:

Pero también se necesita propulsar un fuerte desarrollo del conocimiento de la realidad de los procesos subjetivos, culturales y sociales que se despliegan en el ámbito institucional, para lo cual se debe expandir y profundizar los diferentes paradigmas interpretativos aunque muchos de sus resultados no aporten soluciones sino, fundamentalmente, modos más precisos de formular los problemas. (p.18)

Lo cotidiano se presenta como una concurrencia de tres estados: la anticipación, la decisión y la intervención. A su vez lo cotidiano se concibe como la categoría donde se reproduce la sociedad. Al respecto Heller (1994) la define: “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social [...]” (p.19). Esa reproducción se proyecta en la vida cotidiana de las escuelas. Rockwell (1995) lo traduce precisamente:

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales de poder, se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar. (p.56)

Las formas de la gestión educativa en las escuelas son también parte de la reproducción social. En términos de lo cotidiano en la perspectiva descrita por Heller (1994) la experiencia de reproducción de los sujetos y de las organizaciones se define en un contexto que van más allá de lo preestablecido y prediseñado y muchas veces homogeneizador de las acciones educativas. Lo que estrictamente los sujetos en estado de tensión viven en sus vidas cotidianas atravesados por todas las condiciones de la vida social y de reproducción material, incluyendo las exigencias culturales y de consumo y las condiciones de cohesión social, en las que muchas de las organizaciones educativas se confrontan diariamente, resulta una consecuencia del fuerte atravesamiento de la realidad social que las escuelas tienen que afrontar. ¿Qué es lo que verdaderamente repercute en términos de gestión, en la vida diaria de la escuela? Lo que cada sujeto y la organización escolar misma interpretan desde sus condiciones de *vida cotidiana*. Conocer esa realidad cotidiana es clave para la gestión directiva de las escuelas secundarias. Recurriendo al campo fisiológico para gestionar hace falta conocer el metabolismo de las organizaciones escolares. Este último aspecto coadyuva a especificar uno de los porque la gestión directiva se constituye en objeto de estudio.

La mirada de la gestión directiva desde las tensiones ha sido motivo de la descripción que hacen Torrington y Weightman (1989 citado en Antúnez, 1998) quienes plantean un modelo de referencia sobre la dirección de las escuelas secundarias justamente desde las tensiones. Ex-

plican que esas tensiones a la que está sometida la dirección y el gobierno escolar originan diversos modelos de gestión.

La dimensión horizontal tiene que ver con el elemento *estructura*. Representa la tensión entre un control hermético por una parte y la autonomía individual o del grupo por otra parte. La dimensión vertical de la figura representa variables culturales. Las diversas tensiones entre los valores de consenso y las relaciones de confianza en un extremo contrastan con la baja confianza y conflicto de intereses el otro. [...], los otros cuadrantes: anarquía, prescripción, liderazgo y colegialidad representan el estilo operativo de la organización y el tipo de acción directiva y gestora dominante a que darían lugar. (pp.31-32)

Como corolario de este apartado se plantea que será necesario para darle sentido a las experiencias y la forma de habitar esas experiencias educativas de la gestión, seguir pensando en nuevos y enriquecidos marcos teóricos con una flexibilidad tal que la incertidumbre se conforme como principio para construir teorías en contexto que devengan en teorías capaces de construir horizontes. Comprender la educación como práctica social y política inserta en una organización requiere de una mirada compleja que sea capaz de analizar elementos históricos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse a partir de la propia biografía escolar para desnaturalizar la mirada sobre las organizaciones y sus modelos de gestión.

Desde esta perspectiva se considera central en el análisis sobre la gestión directiva el concepto de dispositivo ya que esta categoría es un auxilio para desnaturalizar la mirada. Se denomina dispositivo al conjunto de saberes, principios, leyes, formas, instrumentos, espacios, tiempos, estilos de relación, etc. propios de una cultura institucional que corresponde tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos, al servicio de objetivos bien definidos. Se menciona como característica particular de los dispositivos institucionales que son construcciones históricas que respondieron a una época, o una idea, a una necesidad de un determinado grupo. Si se han creado es con objetivos bien definidos, nadie sabe muy bien por qué el dispositivo sigue en pie, pero dominan el hoy y el ayer de las prácticas en la gestión educativa. Tiene la capacidad de permanecer en el tiempo y en distintas épocas más allá de los distintos cambios que se puedan ir dando o del tránsito de las personas. Pueden cambiar los discursos, pero luego en las prácticas siguen vigentes. Así dice que son construcciones que las personas perciben como naturales y como únicas formas, cuando en realidad no lo son (p.22).

Influyen sobre los cuerpos, los espacios y los tiempos de las personas. Producen un modelado en el comportamiento individual y colectivo que se exterioriza en las organizaciones escolares. Contribuyen a esto un estilo de actos, frases que se repiten, un determinado tipo de encuentros y hasta una forma de relación. Con respecto a este aspecto de la dinámica escolar, Bardiza (1997) afirma el carácter de la actividad micropolítica por las tensiones y sectores que compiten por obtener legitimación a la hora de tomar las decisiones. En este sentido, Ball (2001) sostiene que la escuela se desarrolla por momentos como una organización jerárquica y en otros como una organización controlada por sus miembros o una comunidad de profesionales.



Hasta aquí se ha planteado la concepción sobre la gestión, pero también desde el marco de reformas que ha vivido Latinoamérica y la Argentina en la década de 1990 se debe considerar que la gestión educativa ha sido incorporada a la agenda de los asuntos estratégicos y prioritarios para resolver en la educación. Pero si se piensa en el fortalecimiento de la gestión en las escuelas secundarias como un modo de transformar la educación entonces se observarán mayor calidad de los aprendizajes, el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas; la ampliación de sus espacios de decisión en las diferentes dimensiones implicadas en la escuela.

En el marco de la relación que se establece entre los cambios del funcionamiento organizacional de las escuelas con su desempeño educativo, es fundamental considerar que la gestión educativa no es una variable independiente. Por lo tanto, más allá de los importantes esfuerzos que puede significar un programa o acciones de asistencia, capacitación e innovación en la gestión directiva, siguen presentes en el sistema educativo y, en muchos casos se acentúan, problemas de fuerte influencia en la implementación y la nueva mirada que se requiere para la organización de la escuela en tanto cultura institucional y transformación de la vida cotidiana, en este caso de la escuela secundaria en su nuevo carácter universal.

En los países de América Latina y particularmente en Argentina las últimas dos décadas, como se ha señalado, se vivenciaron cambios vertiginosos en la educación, tanto en lo que respecto a reformas políticas como a los nuevos desafíos socio-políticos -culturales con los que se encontró *la escuela*. Esos cambios se centraron en la gestión de la escuela (Ezpeleta, 2001). Es necesario reconocer que las innovaciones relevantes de las prácticas educativas tienen lugar en las escuelas y en las aulas y que el destino de políticas y programas nacionales aparece incierto si las escuelas no restituyen a las propias escuelas la función que las identifica y les da sentido: la enseñanza y la ciudadanía. Por esta razón cualquier innovación en la gestión directiva no puede ser reducida a un mero instrumento de organización. La gestión al servicio de la enseñanza no es solo una afirmación formal sino un lineamiento político. Así lo afirma Ezpeleta (1997):

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela -ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes-, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares. (p. 102)

El éxito de una política de fortalecimiento, de innovación o de formación en la gestión educativa, sea este formulado en instancias centrales, intermedias o locales, no depende sólo de la validez de su formulación o de la pertinencia de sus objetivos, sino de su proceso de implementación en las organizaciones escolares y con sus directivos. En otras palabras, los procesos de concientización y mejoramiento de la dirección atraviesan múltiples niveles operativos en los que los propios directivos elaboran su interpretación personal de

los propósitos perseguidos. De ahí la necesidad de analizar tanto la estructura institucional que enmarca cada iniciativa como el papel que desempeñan las diversas figuras involucradas -directa o indirectamente- en cada una de ellas. Tal vez una de las enseñanzas más claras de los últimos veinte años en materia de implementación de reformas en las organizaciones escolares, en ángulo de meta gestión, refieren a la necesidad de prestar especial atención a las complejas relaciones que se establecen entre los distintos niveles y dimensiones del gobierno y la gestión de los sistemas educativos. Cada uno de estos niveles presenta un notable grado de complejidad política, debido al número de factores e interacciones en juego y a los también numerosos procesos de interpretación y de apropiación que realizan los sujetos involucrados en las estrategias de cambio.

En este sentido, las políticas hacia la gestión son procesos, construcciones sociales, que implican codificaciones y decodificaciones en base a las diferentes representaciones de los distintos actores involucrados (Ball, 2001), lo que exige múltiples negociaciones y renegociaciones en la variedad de niveles que atraviesan.

## Modelos de gestión

Las conceptualizaciones genéricas sobre la gestión educativa y las perspectivas teóricas sobre las organizaciones, ha permitido ahondar en las fibras internas del estudio de las mismas organizaciones escolares, sus componentes, enfoques, dimensiones. Se establece ahora una descripción de modelos de gestión educativa y en particular con el foco en la gestión directiva. Algunos autores (Antúnez, 1998; Gairín Sallán, 1996; Frigerio y Poggi 1994) abordan en un mismo plano los ángulos de teorías, enfoques y modelos. Para este apartado se diferencian esos planos específicamente entre enfoques, ya analizados, y modelos. El término *estilo* directivo suele estar presente en la literatura sobre el tema, no obstante, se mantiene el concepto de modelo. Los modelos de gestión directiva exteriorizan el pensar y la actuación que se traducen como influencia de un marco teórico determinado sobre las organizaciones educativas. Un modelo de gestión directiva es una caracterización de actuación que media entre el sujeto directivo y el objeto real que es la escuela. Estos modelos manifiestan en la práctica directa cotidiana lo que concibe, piensa, actúa e interviene y diseña cada perspectiva en el campo de las organizaciones escolares. Una nota distintiva de los modelos radica en el nivel de precisión de la acción. Están involucradas todas las intervenciones, estas muestran algo así como la radiografía de la gestión en tensión. Se hacen evidentes los orígenes teóricos aún en las decisiones o actuaciones más sutiles desde cómo se concibe y se actúa frente a una reunión de equipo hasta la forma de actuar en los procesos de evaluación y control de la escuela.

Desde las perspectivas analizadas se indican en cada caso su influencia en la gestión. De los modelos clásicos y su influencia en la gestión directiva como pauta inamovible Bardiza (1994) hacer una clara precisión:

La obsesión por transmitir en los cursos de formación para directores técnicas de gestión, desde este enfoque tradicional, preserva la escuela institución manteniendo el statu quo, e impide el pensamiento y la acción transformadora de la misma, las reformas de sus estructuras y un nuevo modo de hacer funcionar la organización. [...] La imagen seductora de la escuela tecnocrática ha influido poderosamente en los administradores escolares, más preocupados de la gestión que de la educación. (p.8)

A consecuencia entre los sesgos de la gestión directiva se puede enunciar un modelo de gestión para el statu quo en perspectivas del enfoque clásico. A continuación, se mencionan una serie de implicancias que describe un modelo de gestión, precisamente, desde el enfoque científico – racional:

- ✓ Es una gestión “real”, constatable en metas.
- ✓ Todo está inundado de una explicación racional.
- ✓ La gestión como criterio uniforme y acción propositiva.
- ✓ La gestión como “procedimientos hacia una meta”.
- ✓ Modelo ideal de organización en término del deber ser.
- ✓ La gestión como definición de funciones.
- ✓ Insistencia de la normativa para sostener la eficacia.
- ✓ La gestión puede rediseñar la estructura por inadecuada.

La perspectiva clásica orienta un modelo de gestión instrumental, en el análisis de Gairín Sallán (1997):

Esta perspectiva al centrarse en los procesos técnicos, reduce también a un problema técnico el funcionamiento del sistema relacional. La toma de decisiones queda concentrada en el análisis de los procesos de información y en el uso de las estrategias instrumentales más adecuadas; la comunicación debe ser formalizada y explicitada; y la participación se estructura y reglamenta. (p.39)

La gestión directiva en este enfoque, recurriendo a la creación artística musical, no compone y apenas asume como un intérprete débil. Se afirma el sentido de los modelos de gestión por aplicación.

Desde el enfoque interpretativo - simbólico se definen las siguientes implicancias para un modelo de Gestión. Las interpretaciones de las acciones no quedan cerradas y no son cápsulas de un único sentido, al contrario, son contingentes:

Una gestión por acuerdos en perspectivas de los significados simbólicos de los miembros.

La gestión involucra al “yo”, a los actores en su mirada y parecer individual.

- La gestión opera desde y para los significados que atraviesan a los miembros.
- La gestión está atenta a los mitos, ritos, metáforas.
- Es una gestión incardinada en la cultura organizacional.
- La gestión se procura una imagen de legitimidad para sostener la escuela.
- Se acciona desde la gestión para conseguir la cohesión interna.

Desde el enfoque socio – crítico – micropolítico las implicancias para la gestión directiva tiene una acentuación de carácter metodológico, no hay resoluciones predeterminadas para la intervención sino presupuestos que advierten el juego de variables en las organizaciones escolares. Desde la concepción micropolítica reside en la capacidad de los directivos la lectura problemática de la realidad. Las notas que implican:

- ✓ La gestión es para el cambio; para promover la conciencia crítica.
- ✓ Una gestión que reconoce resistencias y tensiones de intereses.
- ✓ Una gestión atravesada desde el conflicto y la negociación.
- ✓ Lo organizativo manifiesta un mecanismo de legitimación ideológica: distribución desigual, poder dominante, exclusión.
- ✓ La gestión indaga la realidad para descubrir contradicciones.
- ✓ Una gestión en base a construir una nueva hegemonía.

Desde los trabajos de Angulo (1998) que plantea una estrecha vinculación entre los enfoques sobre la calidad de la educación y la gestión se instala lo que se puede denominar la perspectiva reflexiva pública. La definición de calidad educativa engloba la gestión. La gestión educativa vinculada con la calidad de la educación es la coherencia entre fines educativos e intervención institucional. Los fines expresan los potenciales humanos a fomentar en el colectivo institucional y en cada uno de sus miembros. Se expresan en este sentido componentes humanistas y de valoración de los procesos de gestión para la inclusión desde las responsabilidades de una educación pública. Angulo (1994) postula el alcance de la gestión y la calidad desde las escuelas como valores colectivos cuando afirma que las acciones educativas tienen lugar en instituciones que, como las escuelas, se encuentran condicionadas social e históricamente. Las decisiones que se adoptan tienen a su vez, cualidades sociales en cuanto que repercuten en los intereses y necesidades del colectivo humano y social en el que se inscriben [...] es necesario que comprendamos que las escuelas deberían gozar de la autonomía necesaria para crear nuevas estructuras de organización, participación y gestión institucional (Wideen 1992). Termina diciendo:

Necesitamos impulsar un sentido educativo y democrático de la gestión, sentido que depende más de los propios docentes que de agentes externos a la escuela, ya sea la inspección, la administración o los expertos. (p.108)

La gestión desde calidad se constituye como valor en sí misma. Las notas que caracterizan este enfoque son las siguientes:

- a. Los fines de la escuela como bien y necesidad pública, requieren diálogo y deliberación para su comprensión e identificación.
- b. La escuela y su gestión se define como espacio de la vida pública.
- c. La gestión de calidad se concibe como responsabilidad pública y social.
- d. La gestión hace una valoración de la información relevante y diversificada.
- e. La gestión de la escuela y la promoción de condiciones posibilitadoras.
- f. Postula la gestión desde la acción - reflexiva: proceso de indagación, mayor autonomía individual y democracia social.

Otras contribuciones con notas precisas para los modelos de gestión en perspectivas de integración de los enfoques con acentuación en una dinámica institucional horizontal y de promoción de la autonomía de las escuelas, parten de los aportes de Tyler (1991). Se plantean tres notas constitutivas de un modelo de gestión en perspectiva pedagógica, curricular y democrática. La primera nota para la gestión se refiere a la *regulación sociotécnica*, entendida como la posesión del saber técnico y su interpretación para ejecutar en la vida escolar. Dice Tyler (1991) al respecto:

Las iniciativas para el desarrollo de la organización han fracasado porque iban en sentido vertical descendente y eran percibidas por los profesores como ampliaciones del principio panóptico más que como el desarrollo conjunto de nuevas formas de autonomía e interdependencia (p.194).

Este sentido vertical sumado a lo imperativo de las normativas como los diseños curriculares prescriptivos, consolidaron una regulación técnica externa al diálogo escolar. Un modelo de gestión que atienda la regulación sociotécnica implica un ejercicio de instalar en lo colectivo, por eso sociotécnica, una práctica horizontal sobre la comprensión, debate e interpretación del proceso organizacional y pedagógico de la escuela. Una gestión directiva que habilite mecanismos que exponga los saberes técnicos desde todas las fuentes y orígenes, en definitiva, que permita el conflicto sociocognitivo.

La segunda nota comprende los *espacios inter – discursivos*. El sector docente actúa desde una orientación descontextualizadora (Tyler 1991), en cambio los otros sectores que comparten el ámbito escolar parten de modalidades más personalizadas e inmediatas, como el caso de los Trabajadores Sociales, el sector de salud y otros profesionales. El modelo de gestión se identifica con mecanismos de enlace entre profesión docente y otros sectores con la finalidad de confluir en una reflexión conjunta donde se hagan evidentes los diferentes discursos existentes sobre la misma realidad escolar.

El tercer planteo se define como *autonomía discursiva*: que significa la advertencia de la eliminación o solapamiento de los intereses pedagógicos por las intrusiones inmediatas del pensamiento e interpretación de la escuela desde la economía, el mercado y la política (Tyler 1991). Los presupuestos para un modelo de gestión con autonomía discursiva implican acentuar la autoridad de la escuela para emitir una posición pública sobre la educación sin dependencias sectoriales que suelen procurar influir para gestar otro tipo de regulación pública de la escuela.

Algunos modelos parten de una interpretación de la realidad la cual otorga sentido a la intervención. Considerar los modelos de gestión en la escuela secundaria impone un análisis de estrecha relación con el encuadre histórico desde donde fue configurada la escuela secundaria y los estilos que asumió el diseño institucional y curricular de esas escuelas. Se pueden considerar tres modelos en perspectiva histórica. El modelo anclado en los mandatos de selectividad, donde los propios miembros se consideraban elegidos y beneficiarios de un estado social y de clase. La escuela es concebida como lugar de diferenciación por la capacidad atribuida por la clase que no da lugar a planteamientos que revisen esos presupuestos de privilegio. Estas definiciones no son corrientes de encontrar explicitadas, aunque reside como postura de interpretación y acción en muchos elencos de profesores y directivos. Este modelo de gestión esta direccionado a dejar constancia que la escuela secundaria no es para todos.

Un segundo modelo en esta perspectiva histórica es aquel que admite que las escuelas secundarias son una instancia de paso, instituciones que intermedian entre dos momentos en la vida de los sujetos, que cumplen la tarea de introducir o preparar a los adolescentes para el acceso al trabajo o para seguir estudios superiores. La gestión desde esta lectura se suele emparentar con el esfuerzo que significa mantener la escuela para esa mediación. Se diferencia entre mantener o producir. Los impactos escolares son significativos en tanto forman parte de una rutina y se describen dentro de una inercia invariable de la organización escolar. El modelo de gestión tiende a ser efectivo para cada circunstancia que se le demanda, hay un sentimiento de transitoriedad, de algo pasajero sobre la gestión. La escuela como pasillo social no alcanza a conformarse de manera suficiente como entidad para erigirse en si misma objeto de construcción social y cultural. Son modelos operativos de bajo nivel de proyectividad.

El tercer modelo de gestión se define desde el enfoque del derecho a la educación. La gestión como práctica social y política engloba su accionar hacia la construcción de la ciudadanía por parte de los miembros de la escuela. Se define como gestión democrática con estrategias participativas de intervención. El perfil pedagógico de la escuela se gestiona en dimensión a las políticas de inclusión con calidad.

La propuesta de Sander (1984) sobre el paradigma multidimensional de la administración de la educación es también una significativa fuente que impulsa un determinado modelo de gestión. Como ya se ha mencionado y presentado el gráfico, este paradigma está constituido por cuatro dimensiones interactuantes: económica, pedagógica, política y cultural correspondiendo a cada dimensión un criterio administrativo predominante: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia, respectivamente. Sobre el paradigma que ha elaborado, el mismo Sander (1984) sostiene:

La concepción del paradigma multidimensional de la administración de la educación parte de una definición filosófica según la cual las dimensiones instrumentales son reguladas por las dimensiones sustantivas. [...] En los términos de ese paradigma multidimensional, la administración de la educación se orienta por contenidos sustantivos y éticos de validez general, como la libertad y la equidad, que por su parte otorgan la moldura organizacional

para la participación colectiva en la promoción de una forma cualitativa de vida humana asociada. (pp.60 - 61)

Los fenómenos educacionales para este paradigma se fundamentan en la multidimensionalidad en función de la multiplicidad de percepciones e interpretación de los fenómenos educacionales. La gestión directiva está comprendida en los fenómenos educacionales y la mayor influencia del paradigma radica en la construcción de un modelo de gestión directiva para la relevancia. Esa relevancia se describe como la dimensión promotora de una forma cualitativa de vida humana asociada como base para la actuación política en la sociedad, comprometida con la intersubjetividad y otorgando primacía a las consideraciones culturales y de los valores del ser humano.

En relación al enfoque participativo y estratégico para la gestión que plantea Cháves (1995) se han reformulado las ideas impulsoras del enfoque que se describen como líneas de interpretación y actuación para un modelo de gestión directiva caracterizado como estratégico – participativo. Las cinco ideas se enuncian como:

a. El conocimiento como construcción social: los saberes de los otros. Implica para la gestión instrumentar recursos y mecanismos que incorporen ordinariamente los saberes de todos los miembros de la organización escolar y reconocerle identidad en la instancia dialógica y capacidad de iniciativa.

b. La totalidad en la acción: la gestión educativa y la mirada integral. La gestión directiva no concibe la escuela como suma de partes, no se escinde entre gestión curricular y gestión administrativa. Parte de un análisis integral y también de momentos de síntesis. Destaca los puntos de fortaleza y las dificultades de la organización. La mirada en totalidad apela a una dinámica dialéctica porque reconoce que en el proceso de gestión están involucrados y accionan todos los factores, tanto aquellos que coadyuvan o se contradicen, los que cooperan y dividen, los explícitos y los ocultos. La gestión directiva no es una práctica aislada, está inserta en un universo cultural construido a través de la historia propia de cada institución en un determinado contexto político. La totalidad insta a descubrir la relación de la cultura, la historia y las interrelaciones de todos los componentes en juego.

c. La heterogeneidad: la gestión y el reconocimiento a la interacción heterogénea entre los sujetos y entre el colectivo institucional. Esta idea opera como contraposición a la búsqueda de la homogeneidad de criterios, valores y pautas que inciden como factor primordial para una gestión eficiente y eficaz. En la práctica el recurso de lo similar para caracterizar a las escuelas reduce la gestión a una linealidad de aplicación de estándares de procedimiento. La vida pública de las organizaciones educativas sabe de contradicciones lo que equivale a considerar posturas diferentes. Para un modelo de gestión desde la heterogeneidad no hay únicas versiones. Cháves (1995) recupera dos conceptos de Matus y Rovere y los posiciona para la gestión educativa desde la heterogeneidad:

Surge aquí el concepto de “autoreferencia” (Matus, 1987) y el de “posicionamiento” (Rovere, 1993) que consiste en la fijación o determinación del lugar desde donde el actor analiza una situación y que, llevado al ámbito de la gestión educativa, significa

que en la escuela y frente a la gestión educativa hay “heterogeneidad” de individuos y actores, quienes toman posicionamiento de acuerdo con: su ideología (intereses), su experiencia (cotidianidad) y su intencionalidad (fines). (p.15)

La pauta de la gestión directiva en esta idea es detectar, identificar y develar los conflictos como expresión de disposiciones heterogéneas. Gestionar desde las singularidades de cada institución educativa encierra el procedimiento y la estrategia por construir códigos comunes como seguro de viabilidad de las acciones. Esta afirmación significa que hay una versión original de gestión educativa para cada escuela.

d. La interpretación intersubjetiva: la realidad como construcción colectiva desde distintas voces y miradas. El sentido común en ciertos campos de estudio suele imputar la diferencia entre algo subjetivo con menor valor y algo objetivo con mayor reconocimiento. Sin embargo, cada uno en sí mismo es la fuente más precisa y posee su propia forma de conocer su realidad. Aplicado este enfoque a la gestión se lo traduce como criterio de *reconstrucción intersubjetiva*. Esta condición prevé la interacción y la articulación de la forma de explicación que efectúa cada sujeto sobre un hecho. El modelo de gestión educativa desde la intersubjetividad consiste en una explicación compartida de los hechos y procesos que se presentan en la escuela para construir una plataforma desde donde asumir acciones conjuntas. La gestión directiva en esta idea trabaja sobre el dato de los significados que se han construido colectivamente en la escuela.

e. La democratización: la participación de los que son parte, prácticas horizontales ascendentes. Todo proyecto escolar de una u otra manera expresa un compromiso colectivo participativo. Ese involucramiento de los sujetos en la participación requiere reconocer que la participación no es un tipo de actividad, sino un elemento consustancial del proceso de gestión. Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos del proceso de una gestión. Las prácticas horizontales ascendentes es el contexto de un modelo participativo de gestión donde el contenido de ideas y sentidos surge desde abajo y va siendo parte de una rutina. Cuando se participa solo en la etapa de la ejecución se considera que hay una pseudo – participación. La participación supera su comprensión limitada a la escuela y se proyecta en dimensión externa hacia los sujetos y la democratización de la sociedad. La participación se asume como intervención para la construcción intersubjetiva. Al mismo tiempo es un proceso pedagógico, la participación es un objeto al que se accede y se aprende. En esa línea, por un lado, se produce un saber sobre la participación en sí y por otro se constata ese dicho tan difundido *a participar se aprende participando*. En los modelos de gestión para la democratización la participación atraviesa todo el proceso de la gestión directiva.

Cuando la gestión educativa se constituye desde preguntas, desde un movimiento constante de los sujetos y la relación que establecen con el entorno de manera de ser interpelados por las rupturas de la propia conflictividad social no hay modos estáticos. No obstante, Duschatzky (2001) reconoce aún la permanencia en la estructura del sistema educativo de modos estáticos de gestión. Describe así un primer modelo de la gestión como *fatalidad*. Este formato sostiene Duschatzky (2001), “pretende ajustar la realidad educativa a un de-



ber ser. Los rumbos estarían trazados, en los tiempos que corren, por el nuevo orden global. Sólo se trata de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos” (p.141). Este modelo de gestión transita sobre dos ficciones que se disfrazan en el discurso de la gestión del cambio. Por un lado, considera que el cambio es innegable y casi con un carácter fundador lo que equivale a desdibujar todo sentido de los procesos históricos. Se puede interpretar que la denominación de fatalidad radica en el desconocimiento de la historia y “ahogar el acontecimiento” de las organizaciones. El nombre prefigura a una gestión que fuera del proceso histórico se encamina a la fatalidad. Esta mirada opera sobre la falsa ilusión que lo mejor está por venir. La influencia de este modelo caracteriza una gestión pragmática de sentido utilitario que recurre a la práctica mecánica de la eficiencia y la eficacia.

El otro modo es la gestión como *ética*. Este modelo no es un decálogo de moral de desempeño. Lo describe la autora, Duschatzky (2001) en pocas líneas:

La propuesta de la gestión a la que apostamos no va en busca de escuelas armónicas, exentas de falta, [...] En todo caso se orienta a pensar las escuelas como las instituciones capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden pueden suceder. [...] La gestión como *ética* pretende producir algo del orden inexistente hasta el momento en la institución, pero evita formatear rumbos y sujetos. La gestión *ética* no elige la realidad en la que le toca actuar, pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella. (pp.142-143)

Este modelo se puede redefinir como gestión pensante porque su raíz se alimenta del proceso de interacción entre los sujetos y la realidad. Esa misma que se deja alterar, interrogar por el problema. Esto significa que el problema no está solo para pensar una solución, se torna motor de un proceso continuo de análisis de la gestión directiva.

Los modelos de gestión educativa se han ido constituyendo en prismas que alientan una diversidad de ángulos interpretativos de la vida escolar y social de la escuela. Todos muestran un sustrato teórico con mayor o menor envergadura o secuencia explicativa. Los modelos de gestión directiva no son azarosos, son consecuencias de conformaciones que en sutiles hilos de conceptualizaciones transitan las ideas y van entramando una forma de pensar y actuar la gestión directiva. Por eso no hay neutralidad ni indiferencia en los modelos de gestión directiva y al estar situada en el ámbito pedagógico sus intencionalidades son irrenunciables.

## Referencias

- Angulo J. F. (1998) Calidad educativa, calidad docente y gestión. En Frigerio, G. (compiladora) *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. (91-112) Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Antúnez Marcos, S. (1998) *Claves para la organización de centros escolares*. Hacia una gestión participativa y autónoma. Barcelona: Editorial Horsori.

- Azzerboni, D. R. y Harf, R. (2003) *Conduciendo la Escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ball, S. (2001) Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M; Nores M. y Andrada M. (comps.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Buenos Aires. Editorial Granica.
- Bardisa Ruiz, T. (1994) *La dirección de centros públicos de enseñanza: Estudio de su representación y análisis de necesidades*. Madrid. CIDE.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15)13-52.
- Birgin, A. (2001) Presentación. En Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (11-16) Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Blejmar, B. (2001) De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (35-54) Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Cantero, G., Celman, S. y otros (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI / Santillana.
- Casanova, R. y Chaves, P. (2001) *Informe sobre el Caso Venezolano. Estudio del Programa Exploraciones para el Cambio Institucional*. Caracas: CENDES.
- Casassus J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago de Chile. OREALC. UNESCO.
- Chávez Z. P. (1995) *Gestión para instituciones educativas: Una propuesta para la construcción de Proyectos Educativos Institucionales con un enfoque estratégico y participativo*. Caracas: Cinterplan. OEA
- Contreras, J. D. (1999) ¿Autonomía por decreto? *Education Policy Analysis Archives*, 7(17) 1-28.
- Cullen, C. A. (1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Duschatzky, S., (2001) Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (127-149) Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Duschatzky, S., y Birgin, A. (2001) Escenas escolares de un nuevo siglo. En: Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (17-33) Buenos Aires. FLACSO Manantial.
- Ezpeleta J. y Furlán A. (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile. UNESCO / OREALC.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15) 101-120.

- Ezpeleta, J. (2001) *Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto OEI La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación*. México: OEI.
- Freire, P. (2003) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (1ra. reimpresión) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1994) *Las instituciones educativas, cara y ceca: Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Gairín Sallán, J. (1996) Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp.15-67) Madrid: Ed. Escuela Española.
- Hansen, J. C. (1981) *Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial A. Estrada.
- Heller, A. (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Kaes, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Olmos, L. (2008) Educación y Política en contexto: veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. En Teodoro Antonio et al. (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. (167-185) Brasilia: Líber Livro Editora, CYTED.
- Pozner, P. (1995) *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Rockwell, E. (1995) *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sander, B. (1984) Administración de la Educación: el concepto de relevancia cultural, *Revista La Educación* (96) 49-69.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tedesco, J. C. (1993) Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En: Filmus, D. (Comp.): *Para qué sirve la escuela*. (13-32) Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Tello, C. (2008) Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(6) 1-10.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1994) *Las instituciones educativas, cara y ceca: Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Editorial Morata.

## CAPÍTULO 3

# Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política

*César Gerónimo Tello*

### Presentación

El propósito de este trabajo es analizar determinadas particularidades teóricas acerca de la “gestión educativa” en la realidad latinoamericana, por ello intentaremos desplegar el análisis desde una perspectiva crítica de la administración educativa, de la cual surge el campo de la Gestión Institucional. Al referirnos a perspectiva crítica lo hacemos situándonos en la propia realidad latinoamericana, en oposición a aquello que en este artículo denominamos realidad extraña.

Atendiendo al proceso histórico de la disciplina debemos tener en cuenta que la administración educativa surge en EE. UU. —según algunos autores— hace unos ciento veinticinco años y se la acredita a William Harold Payne, superintendente escolar de Michigan, por haber escrito, en 1875, el primer libro de administración escolar *Chapters on school supervision*.

Ahora bien, la categoría temática de gestión educativa, como campo disciplinar, data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. En cada una de estas regiones fue adquiriendo distintos matices, debemos considerar que desde la perspectiva clásica anglosajona la gestión educativa de las instituciones posee un fuerte carácter técnico instrumental asociada al direccionamiento y a los resultados.

Cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio.

Debemos comprender que, del mismo modo que en la educación latinoamericana se comenzaba a hablar de gestión institucional, la sociedad, a través de los andamiajes políticos, comenzaba a desplegar la idea de resultados, logros, impacto, como una manera de dar cuenta, de legitimar la inversión social, en dinero, esfuerzos y tiempos.

Ahora bien, debemos considerar en esta presentación que, como plantea Casassus (2000) la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica, la gestión de la escuela está imbricada dentro las políticas

educativas que se despliegan desde el Estado como políticas públicas. Y es aquí donde se dividen las aguas. Tanto a nivel macro como micropolítico de la gestión educativa.

Desde nuestra perspectiva, la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuáles también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y denunciarla. Debemos considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno.

Es decir, para gestionar se requiere del conocimiento sensible<sup>5</sup> como actitud frente a la realidad. Desde esta perspectiva toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, posición pedagógico-política.

Por esto se requiere repensar la gestión educativa desde la propia Latinoamérica, dado que, aun poseyendo elementos teóricos valiosos, no se adapta en muchos casos a la propia realidad.

## La realidad extraña

En la actualidad, el modelo neoliberal exhibe una nueva humanidad des-humanizada (Garretón, 1999; Svampa, 2005) e injusta, que requiere una mirada, que creemos, asume características particulares en el contexto latinoamericano, realidad tan particular como la de otras regionalidades, pero identificable por factores y condicionamientos propios. Esto nos compromete no sólo a pensar y a hacer una lista de los problemas que los países centrales no tienen, sino a asumir la responsabilidad sobre los problemas latinoamericanos que exigen un abordaje singular. Es aquí donde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atento a los problemas emergentes juegan un papel determinante al momento de pensar, cuestionar e intervenir sobre las experiencias educativas.

Existe la necesidad de establecer modos de intervención en tanto realidad educativa propia, es decir no copiadas, y en algunos casos reactivas y contestatarias, con estrategias profundamente arraigadas en nuestra manera de ver nuestros problemas y necesidades, desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social signada por la explotación por sectores neocolonialistas; la profunda asimetría en la distribución de sus recursos; la precarización laboral y la restricción a los beneficios tecnológicos, entre los principales.

<sup>7</sup> Entiéndase crisis estructural como agotamiento de lo instituido.

En este sentido, debemos considerar que la CEPAL, en 1992, planteaba que “se requiere incorporar progreso técnico al proceso de desarrollo con miras a elevar la productividad. Ello exige una fuerza laboral educada y flexible, que seguramente se verá obligada a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de su vida”. Las demandas del mercado comienzan a regular de modo intrínseco la dinámica educativa. También el Informe sobre Competitividad del año 1994

del World Economic Forum fue contundente: “los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos”. Este resurgimiento de la Teoría del Capital Humano, tiene un costo muy alto para la mayoría del pueblo latinoamericano: la política de desregulación estatal sigue generando una brecha profunda entre quienes quedarían dentro y fuera de este nuevo escenario social.

El carácter hegemónico del modelo neoliberal exige una mirada crítica desde el contexto latinoamericano, centralmente en relación con la fuerte incidencia de perspectivas teóricas acuñadas en los países centrales y su efecto legitimador de ciertas ideologías y perspectivas epistemológicas. Por tanto, la gestión educativa debe ser pensada desde la propia realidad.

La realidad extraña es el modo en que denominamos a aquellos enfoques que, provenientes de los países centrales, no hicieron otra cosa más que nublar la vista de los educadores e intelectuales latinoamericanos.

## **Notas de análisis: la escuela, la gestión educativa y la crisis institucional**

Debemos considerar que asistimos a un momento sin precedentes en la historia de la educación en lo que respecta a la institución escolar. Se trata de la crisis estructural<sup>7</sup> de la escuela, gestada en y para la modernidad. Estos tipos de crisis se presentan de modo singular según los tiempos y las variables socio-políticas en las que tienen lugar. Podríamos mencionar, como características particulares de la crisis actual, tres razones medulares: la desinstitucionalización, transicionalidad cultural y fragmentación social. Estas cuestiones son las que generan dislocamiento y desfase si consideramos que la escuela fue gestada en un período particular de la historia para responder a determinadas demandas de la sociedad, y el tiempo actual, ya no es aquel. Desde esta perspectiva, y tomando la afirmación de Kaes, nos encontramos con un interrogante de fundamento, el referido a la cuestión del sentido de la escuela:

Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia. (René Kaes, 1996, p. 29).

Ahora bien, intentemos ingresar desde otra perspectiva, esto es, podemos hablar de crisis institucional pero de lo que sí estamos seguros es de que las escuelas siguen existiendo, dado que si hablamos de gestión institucional, estamos dando por supuesto que hay institución (normas, prácticas, discursos que marcan, inscriben en un modo de habitar el mundo), y que sólo se trata, entonces, de pensar en su funcionamiento, en la mejoría de sus resultados, en la optimización de su rendimiento, en el procesamiento de sus conflictos. Hay escuelas, quebra-

das. Pero las hay. ¿No será desde la gestión educativa, con una postura crítica, desde donde comenzar a restaurar estos quiebres, como dijimos, pensado desde nuestra propia realidad?

Entonces, y tal como sugerimos en el párrafo anterior, no se trataría de gestión educativa, sin más. Sino de gestionar para fundar. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan, al menos, ráfagas de sentido: un devenir. Desde esta perspectiva estamos planteando una contrahegemonía de lo que surgiera en su momento como gestión educativa, dado que en América Latina, como hicimos referencia al principio del artículo, su aparición data de 1980 y está cargada de un fuerte talante político que se manifiesta con el quiebre del Estado garante de los servicios públicos, que dio paso a otro sistema en el que el Estado tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. Allí aparece la conceptualización acerca de la gestión educativa, dejando a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar esos objetivos. Esta reducción de las competencias planificadoras y administrativas del Estado se traduce a la esfera educativa, cediendo a las propias escuelas la autonomía y utilizando como factor de motivación la posibilidad de autogestión, produciéndose lo que Contreras (1999, p. 1) denomina autonomía por decreto:

Autonomía (de los servicios públicos y de los ciudadanos), descentralización, desregulación y devolución del poder del estado a la sociedad son, parece, términos que designan y resumen en sus máximos valores y aspiraciones. Evidentemente, la retórica que acompaña a estos cambios, por parte de quien los patrocina, es que suponen una ganancia en la libertad social y personal, una recuperación en la capacidad de iniciativa y de actuación libre. (Contreras, 1999, p. 4).

En este sentido, debemos considerar la advertencia de Juan Carlos Tedesco<sup>8</sup> cuando afirma que la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad.

Por las razones esgrimidas se manifiesta claramente que la categoría de gestión educativa está cargada de sentido e ideologías, desde allí proyectaremos la gestión institucional: como realidad extraña y, desde la perspectiva crítica, como parte de nuestra propia realidad.

## La gestión educativa y la realidad extraña

La realidad extraña se ha convertido en Latinoamérica en el modelo imperante, derivada del pensamiento neoliberal, que se ha desarrollado con los discursos educativos en boga durante los noventa: a mayor organización de los recursos humanos, mejores resultados; a mayor calificación de los recursos humanos, mejores resultados. Ahora bien, esta premisa es totalmente ajena a nuestra realidad, es extraña, en tanto su potencia prospectiva no parte de la realidad, y si lo hace produce inequidad y selección, dado que no existen recursos para invertir en la for-

mación de las personas, si existieran dependerían únicamente del sujeto, de su capacidad financiera para formarse, por tanto, sólo algunos lo lograrían y muchos otros quedarían fuera. Por otro lado, sólo se plantea la cuestión como una cuestión lineal, de la cual se desprenderían óptimos resultados, casi mecánicamente, siguiendo tales o cuales pasos. Pero el tema que nos convoca posee, desde nuestra perspectiva, una mayor amplitud y complejidad, porque nos referimos al sentido y a los fundamentos de la escuela latinoamericana.

Por eso, la gestión educativa, como categoría temática, puede venir a jugarnos una mala pasada si no nos posicionamos claramente frente a ella y a la realidad.

Proponemos definir la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia sensible<sup>9</sup>, el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella, es decir gestionar la escuela para describir, interpretar e intervenir. Esto nos posiciona ante una conceptualización dinámica de la gestión educativa, en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön consideramos que la gestión es reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental. Para este autor, la reflexión en la acción posee una función crítica y da lugar a la experiencia en contexto: “Ideamos y probamos nuevas acciones que intentan explorar los fenómenos recién observados, verificamos nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmamos los pasos que hemos seguido para que las cosas vayan mejor” (1992, p. 38).

La conceptualización de la gestión educativa que deviene del pensamiento neoliberal, de la realidad extraña, posee dos pilares centrales:

- La racionalidad económica.
- La moral del hágalo usted mismo.

La racionalidad económica refiere a un tipo de inteligibilidad del mundo que nos dice que la economía es el principio estructurador de la vida. El sujeto —en esta racionalidad— es el sujeto de interés, que desplazó al viejo sujeto de la razón. Se trata de un sujeto irreductible a la ley y sometido al cálculo costo-beneficio. De esta forma se constituye el sujeto de cálculo: impacto y beneficio serían los términos centrales de la gestión educativa. Porque ese sujeto de interés traslada su modo de operar a la modalidad de gestionar. Es aquí donde los mecanismos económicos invaden la realidad de la escuela, reconociendo que existe un “usuario” que no necesita del Estado<sup>10</sup>.

Desde aquí podríamos decir que no es inexplicable que determinados términos circulen actualmente alrededor de los discursos educativos: management, calidad total, escuela inteligente, impacto, beneficio, reingeniería, normas ISO.

Una gran dificultad que se planteó desde este discurso estuvo inherentemente vinculada a la cuestión disciplinar, un enfoque disciplinar neoliberal, una epistemología neoliberal. A decir de Casassus (2000) un problema que se dio en Latinoamérica tiene que ver con la ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa.



Así, la gestión educativa se convirtió en el espacio de la aplicación de los principios generales de la gestión, sin más. Cuando en realidad se suponía que disciplinarmente ambos campos debían converger para abordar la problemática, pero esto no es casual o no es parte de una incapacidad epistemológica, sino que ingresa claramente en la lógica neoliberal de la conducción educativa. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios.

Estas funciones han sido aplicadas a la gestión educativa y de allí los términos/criterios que mencionábamos en líneas anteriores como extrapolados, pero tan necesarios al momento de pensar una economía de producción: ¿la escuela? En una economía de producción los criterios son claves al momento de pensar en procesos de (re) asignación de recursos, determinar con precisión el producto, medir el rendimiento del sistema, determinar el ámbito y niveles de calidad, referirlo a estándares y a partir de ello, alinear procesos para mejorar la productividad (eficiencia) y el producto (eficacia). ¿Hacemos referencia a la escuela?.

Un nuevo término hizo su aparición en la escena educativa: management. Palabra de origen anglosajón que significa dirección, gerencia, organización, que es adoptada por el discurso educativo en aras de repensar las estrategias de optimización del servicio. Al igual que cualquier otra agencia del mercado, la escuela es ahora un servicio y —en tanto servicio— más que institución se convierte en mera organización.

Como se puede observar, la lente con que se observa la realidad, en tanto gestión educativa, en muchas ocasiones es la demanda del neoliberalismo pedagógico. Si lo que cuenta son las nuevas demandas del mercado, sólo se tratará de amoldar la escuela para que se corresponda con el imperativo emergente.

Ahora bien, si decidimos tomar otro camino, en la división de las aguas, como acostumbramos decir en Argentina, optaremos por analizar los efectos que produjo el neoliberalismo en la sociedad, la subjetividad y por ende la gestión educativa, intentando desanudar los problemas producidos y potenciar las posibilidades subjetivas.

La diferencia entre situarnos en una u otra perspectiva no es inocua.

## La gestión educativa y la propia realidad

Es aquí donde queremos presentar algunos de los postulados propios de la gestión educativa en la realidad latinoamericana, pero antes debemos considerar, como hicimos mención en líneas anteriores, el quiebre de la institución escolar. Esto es, asumir que el sentido de la misma está deteriorado. En otro trabajo afirmamos que habitamos el sin-sentido de la escuela en esto que ya no es la modernidad<sup>12</sup>.

Sin duda que debemos posicionarnos en el contexto actual, como contexto transicional: modernidad y esto que ya no es, esta es la cuestión que debemos

asumir como educadores: es otro el tiempo que habitamos. Porque no sólo se trata de una época de grandes cambios, sino de un cambio de época, donde lo viejo se derrumba y lo nuevo no alcanza a aparecer, lo cual tiñe la existencia por el malestar y la incertidumbre. Las certezas conquistadas por la Modernidad son socavadas por las turbulencias de los cambios que desnudan las limitaciones de la comprensión humana para entender lo que está sucediendo, así como avizorar las tendencias a futuro. (García Delgado, 1998, p. 25).

En eso consiste: en que los que actualmente habitamos la sociedad, la escuela y las instituciones, somos partícipes o espectadores de este tiempo de cambio social, político y económico. Por esta razón es muy difícil responder al sentido actual de la escuela, porque el sentido se desconfiguró.

La transmisión de la cultura, como decisión política, comienza a fraguar cuando se percibe que el formato escolar moderno se ha consumido. A tal punto que Guillermina Tiramonti (2003) pregunta ¿se puede hablar de sistema educativo en la actualidad? El mismo requiere de ciertas características: significación social de los procesos de transmisión cultural y cierta correlación entre la cultura escolar y la cultura social.

## Sentido[s]

El diccionario ofrece entre varias acepciones, la siguiente, que es la que consideramos pertinente a los efectos de la propuesta: Sentido, Finalidad o razón de ser: este texto absurdo carece de sentido (Larrouse, 2005).

De este modo, tenemos como desafío analizar la escuela como texto cuya finalidad o razón de ser, en la actualidad, está muy cerca de ser un texto absurdo.

Si la escuela está en estas condiciones, nos permitimos la pregunta ¿cuál es su finalidad?

Tiramonti G. advierte: “es claro que habitamos un espacio de derrumbe de las certezas conceptuales, de los mitos identitarios de la nación y de las instituciones con las que se tejió el entramado de la sociedad moderna” (2004, p. 11).

En este trabajo proponemos una mirada, una perspectiva; consiste en encontrar, buscar, sentir las ráfagas de sentido, que en principio no nos conducirá a la razón de ser —como planteaba nuestra definición del diccionario— pero en la simultaneidad de ráfagas de sentido, en la conjunción y en el debate como camino, y con la paciencia que no es propia de la cultura de lo instantáneo del tiempo actual, los educadores podremos buscar y nombrar estas ráfagas que seguramente se posicionaran ante nosotros como aires novedosos.

Y es aquí donde la gestión educativa debería ocupar un rol central en nuestra Latinoamérica. Los educadores como intelectuales ¿qué papel ocupamos en esa reconstrucción del quiebre de las instituciones educativas? ¿Qué aporte podemos tomar de la gestión cuando nos damos cuenta de que las instituciones así, no van más? ¿O el neoliberalismo

será el agente encargado de dar nuevos sentidos a la escuela, convirtiéndola en dispositivo reproductor de su hegemonía?

Aquí hacemos referencia a los fenómenos educativos y particularmente, al modo en que se habita; habitar hoy la institución escolar es afrontar la responsabilidad de la transmisión cultural, de la transmisión del conocimiento. Llevar a cabo un proyecto de gestión educativa que repiense y fundamente los sentidos de la escuela.

## Impensar la escuela, gestionarla

La tentación por dar vuelta todo, de empezar de nuevo, de acomodar el mazo de cartas y dar de nuevo es una excitación que todos sentimos: la escuela así no va más, esto debe cambiar. Esta es la cuestión de este trabajo: cómo pensar estos vientos de cambio, como reconstruir sin desconfigurar aún más, cómo pensar una escuela nueva pero que siga significando.

La propuesta de impensar la escuela no es una invitación a poner la mente en blanco, por el contrario, exige un esfuerzo que consiste en situarse con cierta distancia para pensar, para entender, precisamente, el tiempo, la acción histórica y su proyección, problematizando la realidad actual de la institución escolar con el objeto de encontrar las ráfagas de sentido.

Para esto es necesario comenzar a restituir desde la propia gestión educativa, como plantea Silvia Duschatzky, pensar la gestión educativa como restitutiva, que sea capaz de generar ráfagas de sentido, dado que en medio de la confusión que vive la escuela la gestión educativa neoliberal se muestra muchas veces como la panacea a las dificultades. Esta restitución trae, inherente a sí, la de idea de invención.

La restitución tiene que dar espacio a las ráfagas de sentido, de las cuales devienen la capacidad de generar. Generar una nueva escuela. Existe pues una gran diferencia entre reinención desde el management y la apuesta por la invención de un pensamiento de la gestión educativa en Latinoamérica.

La potencia de la gestión está vinculada al conocimiento sensible, señala Blejmar en el texto ¿Dónde está la escuela?<sup>15</sup> Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando. Aquí nos hemos aproximado nuevamente a una definición que, creemos puede ser interesante en nuestras latitudes, que no pertenece a los países centrales.

Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter:

- Restitución. Generación de sentido.
- Condiciones. Posibilidad de y para pensar la realidad.
- Potencia. Pensamiento que transforma.

La gestión se da en la situación concreta de la escuela, por tanto, no se libera de los obstáculos y la realidad, gestionar es hacer que se produzca el movimiento de comenzar a habilitar la posibilidad de ráfagas, en oposición a la completud, a la armonía del “todo está bien”. Probablemente esto duela un poco, carcoma, pero debemos afrontarlo como momento de transición. En la búsqueda de un norte asumimos las palabras de Nietzsche, F. para comenzar a gestionar la escuela en Latinoamérica:

Hemos abandonado tierra firme, nos hemos embarcado.  
 Hemos dejado el puente atrás, rompimos vínculo con tierra firme.  
 ¡¡Ehh, Barquita...!! ¡Tené cuidado! A tu lado está el océano, no siempre brama, y a veces parece de seda y oro, y es amable. Pero  
 llegará el momento en que veas que es infinito.

Más que negar lo que hoy se presenta como escuela, deberíamos pensar como fundar escuela, en estos tiempos, con estos niños y jóvenes, sin perder la función de la escuela, pero animándonos a abandonar tierra firme, donde las respuestas claras no hacen otra cosa que oscurecer la posibilidad de generar, de inventar, de gestionar para dar lugar, gestionar para hacer de la escuela una experiencia educativa.

## Ideas finales

Gestionar implica crear condiciones. El trabajo de gestión irá más allá de listar debilidades y fortalezas, consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta (Freire, 1997); en la esperanza radical sustentada en la siempre posibilidad de transformar el mundo porque en cuanto existente, el sujeto se volvió capaz de participar en la lucha por la defensa de la igualdad de posibilidades. Por tanto, y considerando la realidad extraña, la gestión institucional es posibilidad de democratización y análisis crítico de la realidad social.

La gestión es la que rompe con lo que se viene haciendo y se desprende, o la que intenta recontratar; y a veces, todo junto y a la vez, porque trabajar en la escuela, en la gestión de la escuela, no tiene que ver con un acto prolijo y recortado, ni con una secuencia de pasos de receta: es mucho más. Gestionar implica proponerse la escucha de la realidad. La palabra que dice y la que dice poco o casi nada. La palabra que oculta y la que devela. La palabra dada. Como posibilidad de pensar en el sentido que hablarle al otro me pone en situación de pensar sobre mi experiencia. La palabra que aparece espontáneamente o aquella que aparece como provocada.

De ahí la idea de gestión reconstitutiva, la palabra que penetra en el sentido, que pregunta para enterarse de lo diferente y va más allá de la repetición, del más de lo mismo, que intenta escuchar la palabra que dice cosas distintas cada vez. La escucha es la que avanza sobre la comprensión y por lo tanto, desnaturaliza lo que parece obvio.

Escucha en la gestión tiene que ver con atender y suspender el juicio y el prejuicio para internarse en lo que el otro siente, vive, requiere. Así, escuchar tendrá que ver con reconocerse como parte de la situación de escucha, mucho más que poner la oreja, implicado en el sentido que envuelve a la misma.

Gestionar sin otros es imposible, pero encontrarlos, verlos, no es poco, ni es tan sencillo. Las situaciones de alta dificultad y de profundo sufrimiento promueven salidas que reniegan, que sacan de circulación, que imaginan acciones mágicas para transformar al otro según nuestro deseo. Gestionar con otros implica un miramiento, en tanto mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia.

Están ahí.

Trabajar en la gestión tiene que ver con instalar un cuestionamiento que permita vislumbrar algo nuevo, no por lo original sino por tratarse de una respuesta diferente a los hechos habituales. Volver a mirar lo ya conocido y encontrar huellas, marcas, legados, tradiciones; advertir sobre las múltiples miradas, los diversos espectadores y protagonistas; inscribirse en la transmisión y posicionarse como pensador de lo propio y de lo de otros; reflexionar sobre la reflexión desde la acción, sin que sea un tiempo robado a aquello que supuestamente hay que hacer, sino un acto que moviliza la inteligencia y el pensamiento.

## Referencias

- Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
- Contreras, J. D. (1999): *¿Autonomía por decreto?*, *Education Policy Analysis Archives*, 7(17) 1-28.
- Duschatzky, S., y Birgin, A. (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Freire, P. (1997) *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- García Delgado, D. (1998) *Estado-Nación y Globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Buenos Aires: Ariel.
- Garretón, M. (1999) *Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Kaes, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Popkewitz, Th. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ed. Morata.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C. (1993) "Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos", en: Filmus, D. (Comp.): *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Tello, C., y Beri, Ch. (2006): Interdisciplinariedad y Universidad Latinoamericana, *Revista Question*, 8(3), 4-18.

- Tello, C. (2006) La escuela en tiempos de crisis de la modernidad. Notas de filosofía e historia de la educación. *Revista Desde el Fondo* (41) recuperado de: <https://odiseo.com.mx/marcatexto/la-escuela-en-tiempos-de-crisis-de-la-modernidad/>
- Tello, C. (2006) El conocimiento como experiencia sensible. *Boletín Digital* 115, Venezuela.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

## CAPÍTULO 4

# La gestión de las políticas públicas educativas en Argentina

*María Eugenia Vicente*

### Introducción

En términos generales, el estudio de la Administración de la Educación es importante porque permite conocer de qué manera se hacen realidad las políticas educativas en las diferentes instancias de gobierno y en cada institución educativa.

La literatura sobre gestión educativa aborda diferentes dimensiones de análisis. Una de las líneas de investigación es dedicada a los diferentes enfoques y estructuras organizacionales para comprender las prácticas institucionales (Gairín Sallán, 1996; Poggi, 2001; Cantón Mayo, 2003; Duschatsky, 2001), como, por ejemplo, las racionalidades habermasianas aplicadas a la gestión educativa, y que permiten reconocer los supuestos sobre los que se asienta el ejercicio profesional de la gestión educativa.

Otra de las líneas de investigación se dedica a analizar la conducción de las instituciones educativas y de la educación en general (Pastrana, 2003; Barrientos Noriega y Taracena Ruiz, 2008; Antúnez, 2000; Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011) y permiten conocer los diferentes estilos de gestión del director, las formas de participación promovidas desde la conducción, los estilos de liderazgo, etc.

Otra línea de investigación se dedica a la construcción de herramientas conceptuales (Fernández, 2009; Rockwell, 2000; Ball, 1989; Bardiza Ruiz, 1997), como, por ejemplo, el abordaje desde la cotidianeidad escolar o desde la micropolítica de la institución.

Finalmente, otras de las líneas de investigación se dedican a analizar las políticas educativas en relación con la gestión educativa (Tiramonti, 2011; Carletti, 2012; Terigi, 2008; Puiggrós, 2007; Tedesco, 2010; Sverdlick, 2006; Sander, 2006; Ezpeleta, 2004). Las investigaciones reconocen un forzamiento de las instituciones actuales (Tiramonti, 2011), una necesidad de reestructuración del formato administrativo moderno ante las últimas políticas educativas de inclusión social (Terigi, 2008), y la necesidad de ampliar la mirada que provienen de los propios procesos de administración y gestión educativa (Tedesco, 2010).

Estos aportes se dan en el marco de un contexto actual donde la política de educación nacional se orienta a promover la igualdad educativa a través de asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as

niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios (Ley 26.206, 2006: 17). En la realidad, el sistema educativo aún mantiene ciertas prácticas de gestión acorde a la tradicional estructura burocrática y despolitizada, acorde a una política educativa de corte selectiva. De esta manera, la actual administración de la educación tiene el desafío de renovar sus prácticas institucionales a los fines de hacer viable la política de inclusión social educativa.

En este marco, la presente investigación se inscribe en los estudios de la administración educativa y se propone aportar al conocimiento sobre la inclusión social educativa en las instituciones. Para ello, el estudio tiene el objetivo de analizar las prácticas de gestión democráticas tuvieron que emerger en las instituciones a los fines de facilitar la política de inclusión social de la educación secundaria, actualmente vigente. En función de ello, el Objetivo General consiste en reconstruir las decisiones, elecciones y acciones llevadas a cabo por los directores encargados de la administración educativa del nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, con relación al cumplimiento de la ley nacional de obligatoriedad de educación secundaria, caracterizada tradicionalmente de elitista y selectiva.

## **Antecedentes**

### **Obligatoriedad escolar y estructura institucional**

El carácter social del sistema educativo consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuarse, asentado en una determinada estructura institucional y sobre un pretendido derecho: el derecho de todos a la educación, con su contraparte, la obligatoriedad escolar. En este sentido, la obligatoriedad escolar y la estructura institucional se convierten en conceptos que sustentan conceptualmente ésta investigación y que se han configurado y dirigido de diferente manera a lo largo de la historia.

En los comienzos del sistema educativo argentino, la sanción de la obligatoriedad de la educación primaria, a través de la ley 1420 en 1882, implicó que la escuela y el proceso de escolarización, adquirieran la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y control (Grinberg y Levy, 2009).

Al respecto, Foucault [1975] (2003) señala que la disciplina es una forma que asume el ejercicio del poder en la sociedad que supone la distribución jerárquica y funcional de los elementos de forma de generar una determinada modalidad de disposición de los cuerpos y sus movimientos. Por su parte, Varela y Álvarez Uría (1991) señalan que se trató de una auténtica invención de la burguesía para “civilizar” a los hijos de los trabajadores, a través de la construcción de un espacio de domesticación, donde una masa de niños estuvo sujeta a la autoridad de quien rige, durante una parte importante de sus vidas, sus pensamientos, palabras y obras.



Asimismo, la obligatoriedad de la escolaridad primaria, como estrategia de control social, fue procesada a través de una estructura institucional que sustentó dicho control: la burocracia educativa, materializada en “La Dirección General de Escuelas” en el caso de la Provincia de Buenos Aires, liderada por el Ministro de Educación y 24 empleados. Al decir de Weber [1922](1992), se trató de una máquina viva caracterizada por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. Este sistema jerárquico de responsabilidades, libran al individuo, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los intereses de la organización, operando en beneficio de los intereses de las elites dominantes.

En este sentido, acorde a lo señalado por Pineau (2001), la educación fue ubicada en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizarlas, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Derecho y obligación educativa, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gubernamentalidad en juego, que también se encuentra en la base de la construcción del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. Desde entonces, consideraron como un tema prioritario de su agenda el expedir reglamentos, leyes, decretos, artículos, normas constitucionales, acuerdos internacionales, pactos, campañas, etc. referentes a lo educativo.

Un ejemplo de este tradicional orden educativo se traduce en las instancias ejecutoras y decisorias del sistema, materializada en el Consejo Nacional de Educación (CNE), la dirección facultativa y la administración general de las escuelas que funcionaba en la capital de la República (Buenos Aires), bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Según el artículo 57 de la Ley de Educación Común No. 1420, las atribuciones y deberes del CNE eran:

Vigilar la enseñanza de las escuelas normales de la Capital, colonias y territorios nacionales, proponer el nombramiento o renovación de su personal y concesión o caducidad de becas al Ministerio de Instrucción Pública

(...) Administrar todos los fondos que de cualquier origen fuesen consagrados al sostén y fomento de la educación común.

(...) Vigilar a los inspectores de las escuelas, reglamentar sus funciones y dirigir sus actos.

(...) Dictar su reglamento interno para todos los objetos de que le encarga esta ley, distribuyendo entre sus miembros como lo estime más conveniente, las funciones que tiene a su cargo.

(...) Dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, con arreglo a las prescripciones de esta ley y necesidades del adelanto progresivo de la educación común.

(...) Suspender o destituir a los maestros, inspectores o empleados por causa de inconducta o mal desempeño de sus deberes, comprobados por los medios que previamente establezca el reglamento general de las escuelas y dando conocimiento al Ministerio. (Ley 1420, 1887: 24)

Otro ejemplo de control en esta forma burocrática de organización de la educación, era la figura de los inspectores, quienes eran los encargados de vigilar, controlar, fiscalizar y garantizar al máximo posible que el servicio educativo se efectivice (Southwell y Manzione, 2011; Dussel, 1995; Müller, 1992). Los inspectores eran funcionarios dependientes del Consejo Federal de Educación, sus atribuciones y funciones eran limitadas y se centraban en actividades de control -entendidas de manera jerárquica y coercitiva- y elevación de información a las instancias superiores.

En este escenario, la organización del aparato burocrático incluyó un nivel educativo más: la educación secundaria. Así, se constituyó un sistema fuertemente segmentado, a punto tal que la culminación de la escolaridad obligatoria por parte de los alumnos no era garantía para continuar estudios superiores. Las escuelas elementales brindarían los contenidos mínimos, pero no los suficientes para ingresar a las escuelas secundarias.

El nacimiento del nivel de educación secundaria en Argentina se ubica en 1863, cuando el presidente Mitre promulgó el decreto de creación del Colegio Nacional de la capital provincial. Tenía como fin la enseñanza preparatoria que habilitó para el ingreso a grados universitarios. La función social de la enseñanza en el nivel secundario se orientó a formar un hombre que cumpliría papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite (Dussel, 1997; Tedesco, 1970; Puiggrós, 2006).

A lo largo del tiempo, la democratización del nivel secundario y la burocracia educativa, fue transformando sus características socio- educativas. Puntualmente, en la década de 1980, Tiramonti (1989) señalaba que el nivel secundario estaba en crisis, por la confluencia de los siguientes factores: la masificación y la homogeneización de las modalidades entre sí, la diferenciación interinstitucional al margen de las modalidades para seleccionar las elites, la difusión de un modelo cultural humanístico clásico, que no traducía los aspectos dinámicos de la cultura y, por último, una metodología divorciada de la problemática del adolescente al cual se dirigía. Los altos índices de matriculación y la existencia de porcentajes importantes de población que había cursado al menos un par de años en la enseñanza media, indicaban que se incorporaron al nivel al conjunto de los sectores medios y a una proporción no desdeñable de jóvenes de los sectores populares.

Este escenario promovía ciertas condiciones tendientes a la democratización de la educación, y la oportunidad para modificar las estructuras administrativas verticales y reproductoras de ciertos órdenes sociales, para convertirse en un modelo que pueda representar los intereses de amplios sectores de la población educativa.

No obstante, el aumento de la población atendida por el nivel secundario se tradujo en un crecimiento cuantitativo<sup>1</sup> que mantuvo a los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema (Tiramonti, 1989; Paviglianitti, 1988).

<sup>1</sup> La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires pasó de tener 25 empleados en 1905, a 281.509 personas para finales del siglo XX (Katz, 1996).

En la década de 1990 la política educativa nacional declaraba que el “Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. Además, el Sistema Educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional” (Según los Arts. 8 y 9 de la Ley 24.195, 1993: 3).

En términos organizacionales, y acorde a los lineamientos políticos mencionados, la administración del sistema educativo debía ser:

**Artículo 51** - El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurara el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de:

- Unidad Nacional.
- Democratización.
- Descentralización y Federalización.
- Participación.
- Equidad.
- Intersectorialidad.
- Articulación.
- Transformación e innovación” (Ley 24.195, 1993: 13)

Pese a las asunciones de administrar el sistema de forma equitativa, democrática, participativa e innovadora, en la realidad, el modelo organizacional que imperó fue una “recentralización neoconservadora” (Vior, 2008). Esta estructura implicaba la descentralización de responsabilidades, pero acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el PEN se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó, también, la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, cuyos resultados definían las prioridades esenciales para las jurisdicciones.

En otros términos, ante la masificación el sistema educativo ofreció a estos nuevos (y diferentes) alumnos la misma oferta educativa a través de la misma estructura institucional orientada a defender los intereses de los grupos sociales minoritarios que asistían al nivel secundario del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 1989).

## **Escuela secundaria y estructura institucional a principios del siglo XXI**

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI, Tiramonti (2011) señala que el nivel secundario encontró un modo de procesar la presión por la inclusión

sin sacrificar su misión diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. En este sentido, las estadísticas muestran la capacidad expulsiva del nivel: sólo el 11 % de los alumnos que ingresa en primer grado termina la secundaria. De acuerdo a los resultados del análisis de las trayectorias educativas, el núcleo de la expulsión se encuentra en el nivel secundario. Mientras en la educación primaria el abandono no supera el 2% en cualquiera de sus grados; en la secundaria la cifra trepa al 21,6 % en el caso de los establecimientos estatales y baja al 12,5 % en las privadas. Entonces, la estrategia de segregar para incorporar está naturalizada, no se pone en "cuestión", no hay en nuestro país discusiones destinadas a romper este proceso de construcción de un mundo fragmentado donde las poblaciones viven vidas paralelas que difícilmente se crucen entre sí. En este sentido, Tenti Fanfani (2003) sostiene que cada vez más los títulos que tienen formalmente un valor igual presentan un valor real extremadamente desigual. No es lo mismo ser graduado de una institución de "élite" (donde tanto los factores de la demanda como los de la oferta contribuyen al desarrollo de aprendizajes que se valorizan en el mercado de trabajo) que de una institución mediocre, donde todo conspira contra el desarrollo de aprendizajes significativos.

En 2006, en Argentina se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Federal de Educación No. 24.195. La nueva ley, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) No. 26.206 y actualmente en vigencia, expresa tres objetivos que son históricamente atribuidos a la educación secundaria, pero han sido resueltos de manera diferenciada en el pasado (Puiggrós, 2007). En primer lugar, la ley señala garantizar el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de los estudios. La continuidad de los estudios no se reduce a la continuidad en la universidad, puesto que sólo el 12% de los jóvenes que terminan la educación secundaria acceden a la educación universitaria. Además, la continuidad en los estudios tampoco puede restringirse a lograr la permanencia en el banco escolar, sino que debe avanzar hacia la conformación de sujetos que tengan acceso al conocimiento que necesiten en los lugares sociales por los que transitan, propios o no actuales o futuros. En este sentido, la construcción del nuevo diseño curricular para la educación secundaria se realiza de modo significativamente distinto a los cambios producidos con anterioridad.

En segundo lugar, la ley determina fortalecer la formación y las prácticas ciudadanas. El sostener un enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas implica el reconocimiento de la condición ciudadana de los alumnos y su poder hacer como adolescentes y jóvenes en el presente, particularmente su poder hacer como alumnos en las escuelas. No se apela a la concepción de formar ciudadanos "en" o "para el" futuro, postergando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales. Por el contrario, se interpela a todos los actores institucionales y sociales en el contexto socio-cultural actual, para comprometerlos en acciones de interrelación; de asunción de responsabilidades; de generación de vínculos y lazos sociales entre generaciones, entre géneros, entre clases y entre etnias, etc. Planteado en estos términos, enseñar la constitución, los derechos y las obligacio-

nes o realizar proyectos sobre Derechos Humanos es condición necesaria pero no suficiente ya que sólo cobra sentido en el marco de una escuela democrática. Más bien, enseñar ciudadanía es ponerla en práctica, es hacer de la escuela y la convivencia un lugar de encuentro.

En tercer lugar, la ley declara vincular la escuela con el mundo productivo para preparar a los alumnos para ingresar al mundo del trabajo. Para ello, la escuela debería responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos que muestran la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad. Así, la preparación para el trabajo en los años superiores de la educación secundaria, permite brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y sobre los múltiples lugares que cada uno podría alcanzar estudiando. El trabajo, en este sentido, deja de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria para convertirse en un concepto estructurante de todas las escuelas secundarias para que “trabajar o estudiar” no se transformen en decisiones excluyentes.

De esta manera, a Ley de Educación Nacional declara promover una política de igualdad educativa a través de la cual “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Artículo 79 de la Ley 26.602, 2006: 17).

En este sentido, la educación secundaria es planteada como un derecho que, a través de la obligatoriedad del nivel, se orienta a fortalecer la inclusión social. En términos organizacionales, y a diferencia de los formatos organizacionales anteriormente citados, la institución educativa ya no se supone un transmisor y ejecutor de las demandas y objetivos de la administración central, sino que la institución educativa es una pieza clave en la trama de participación y decisiones que dan significado a la letra de la normativa, acorde a la realidad más cercana de la institución. Según la normativa acerca del gobierno y la administración:

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución (Ley 26.206, 2006: 25).

Otro ejemplo de un cambio de paradigma respecto de la política educativa, se relaciona con la figura del inspector. A diferencia de su tarea de vigilar asignada en los inicios del sistema educativo, en las políticas educativas de las últimas dos décadas se opta por un enfoque de-

mocrático del rol del supervisor orientado a la promoción de la autonomía de las instituciones. En este sentido, se estaría produciendo un corrimiento del estilo individual en la resolución de conflictos hacia un proceso más colectivo que se traduce en la constitución de equipos de trabajo en los que se expresan solidaridades, colaboración y responsabilidades compartidas. Al mismo tiempo. Se hace referencia a la tarea de inspección en su sentido político, tomando centralidad los proyectos de cambio que se pueden impulsar desde el lugar de jefe regional/distrital. Los supervisores se asumen vinculados a ideas transformadoras en su historia personal y trayectoria laboral (Gvirtz y Podestá, 2009; DiNIECE, 2013)

Montes y Ziegler (2012) advierten que, si bien esta dinámica da lugar a la incursión de nuevos sectores recién llegados a la secundaria, en la mayoría de los casos efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión de finales del siglo XIX y consolidado en el XX. Con lo cual, la inclusión y la obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno.

En relación a los desafíos institucionales que esto plantea, Terigi (2008: 29) reconoce que “en nuestro país, la administración educativa no está preparada para asumir sin dificultades cambios importantes en el formato escolar de la escuela media. Esto no se debe a un supuesto defecto de funcionamiento de las burocracias de Estado sino, por el contrario, a que están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y a que es ese funcionamiento donde han acumulado experiencia”. Ha sido parte de la idea de educación común la extensión de un determinado formato, cuyos rasgos como el aula graduada, la clasificación del curriculum o la separación familia/escuela llegaron a ser la manera estándar de entender la educación. Hoy en día, esa manera estándar de entender la educación, a favor de la unidad del sistema educativo, termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de diversificar los formatos institucionales de la escuela secundaria como herramienta de promoción de mayor justicia.

En este sentido, la presente investigación buscará conocer qué prácticas institucionales y pedagógicas se han desarrollado en las escuelas orientadas a facilitar la inclusión social en el nivel de educación secundaria, tal como lo prescribe la política educativa actual.

## **Modelos teóricos sobre políticas educativas y estructuras institucionales**

Tal como se mencionaba al comienzo del artículo, las políticas educativas se asientan sobre estructuras institucionales acorde a los intereses sociales de dichas políticas. En este sentido, existen dos modelos educativos institucionales, por un lado, el modelo tradicional de la burocracia educativa, y, por otro lado, un modelo de democracia educativa.

El primero se originó en los inicios del sistema educativo argentino, y actualmente vigente, se sostiene en una forma organizacional burocrática orientada a favorecer procesos sociales de disciplinamiento y control social. En este modelo, las escuelas sufren una presión especial para que adopten e impongan toda la racionalidad burocrática con el fin de ejercer control so-

bre una juventud potencialmente rebelde. Al mismo tiempo, las instituciones educativas ritualizan sus relaciones con la burocracia para lograr adaptarse. Esto trae como consecuencias la estandarización de procesos que se traduce en objetivos irrelevantes para la institución, y la excesiva jerarquización provoca múltiples e indeterminados procesos institucionales que entorpecen la búsqueda de soluciones acordes a cada realidad institucional (Oszlak, 1977; Bates, 1989; Weber; 1991).

Un ejemplo claro de este modelo se puede encontrar en la etapa inicial del sistema educativo argentino, respecto de la concepción de estudiante e inspector. Al estudiante se lo consideraba objeto de disciplinamiento y control, necesario para lograr ingresar a la vida en sociedad. Por su parte, el inspector era el encargado de asegurar que en las instituciones se aplique la política educativa enunciada en la ley de educación. En este sentido, las escuelas eran los canales para que la prescripción se haga realidad.

El segundo modelo organizacional educativo se presenta cuando los procesos sociales de masificación de la escolaridad secundaria, y el crecimiento acelerado del sistema educativo se presentaron como una oportunidad para la resignificación y democratización de la estructura institucional. Este segundo modelo es conceptualizado como de “democracia educativa” (Bates, 1989), se caracteriza por reconocer que la acción humana hace posible la existencia de respuestas creativas y únicas a la experiencia y que las circunstancias locales son diferentes unas de otras. Asimismo, otra de las características fundamentales de este segundo modelo es que aboga por una repolitización del individuo a los fines de lograr una autonomía libre de dominación.

Un ejemplo de este segundo modelo se puede rastrear en algunas redefiniciones de la actual política educativa en torno a los sujetos que fueron mencionados en el anterior ejemplo, los inspectores y los estudiantes. En este segundo modelo, el estudiante es reconocido como sujeto de obligaciones y derechos: En calidad de ciudadano, y reconociendo su vida en sociedad, también se lo reconoce como un sujeto con trayectorias, experiencias y saberes previos necesarios para ser tenidos en cuenta para las propuestas pedagógicas.

Por su parte, en este modelo el inspector es un actor social que asesora y acompaña las decisiones y prácticas institucionales con el objeto de desarrollar la normativa pero sin perder de vista los problemas, prioridades y dinámicas específicas de cada institución.

## Metodología

La investigación tiene como objetivo principal reconstruir las decisiones, elecciones y acciones llevadas a cabo por los directores de educación secundaria de escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata, con relación al cumplimiento de la ley nacional de obligatoriedad de educación secundaria.

En este sentido, la metodología se inscribe en los estudios socio- educativos de la administración de la educación, orientada a analizar cualitativamente las prácticas educativas desde

una perspectiva institucional. En función de ello, la investigación utiliza fuentes primarias, cuya técnica de construcción de datos fue la entrevista en profundidad.

En relación a la unidad empírica, la provincia de Buenos Aires cuenta con 3.136 instituciones secundarias y 49.629 cargos docentes, entre los que se encuentran los de la dirección escolar<sup>2</sup>. En la ciudad de La Plata, capital de la provincia, para 2009 existían 72 ESB (Escuelas Secundarias Básicas), 37 escuelas medias, 6 técnicas, 1 escuela agraria, 2 escuelas secundarias en cárceles y 2 CEBAS (Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos)<sup>3</sup>. En la actualidad, la Dirección de Educación Secundaria está a cargo de tres directores y atiende a 1.004.714 estudiantes<sup>4</sup>. En este marco, entre los años 2011 y 2014 se realizaron entrevistas a 32 directores de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (correspondientes a 22 escuelas secundarias básicas públicas, 8 escuelas secundarias básicas privadas y 2 escuelas secundarias técnicas)<sup>5</sup>.

En relación a la estrategia de análisis, los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron analizados desde un enfoque cualitativo, orientado reconocer y analizar las particularidades de las prácticas de gestión en cada institución. Puntualmente, el análisis de las entrevistas se orientó a caracterizar las diferentes estrategias y prácticas de gestión de la inclusión social en el nivel secundario, a través de las dimensiones: I) las estrategias de permanencia; II) el lugar de las trayectorias socio- educativas de los estudiantes en las propuestas educativas; III) el vínculo entre la institución y las familias; IV) el lugar del estudiante en la construcción de acuerdos y proyectos educativos.

En este sentido, la información provista por las entrevistas a los directivos, en combinación con los aportes bibliográficos sobre el tema, posibilitó elaborar un mapa conceptual de las estrategias, prácticas y posiciones de los actores en los contextos institucionales, con respecto a la gestión de la inclusión social en la escuela secundaria, en la actualidad.

## Resultados

### Del “cambio de formato”, al “cambio de paradigma”

La prolongación de la escolarización de la población hasta alcanzar los niveles superiores de la educación secundaria y la pretensión de universalizar la asistencia a ese nivel, reabre una discusión alrededor de la homogeneidad o diversidad de instituciones, modalidades curricula-

<sup>2</sup> Datos obtenidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

<sup>3</sup> Datos aportados por Jefatura Distrital de La Plata.

<sup>4</sup> Según los datos obtenidos de la página oficial de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/>

<sup>5</sup> Las entrevistas fueron llevadas a cabo por los y las estudiantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado de Ciencias Biológicas y Profesorado de Física y Química, en el marco de las clases de trabajos prácticos a cargo de la autora del artículo, correspondientes a la cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas de la UNLP.



res y trayectorias con las que podrá cubrirse la escolarización de este nivel (Tiramonti, 2011). Al respecto, una directora relata:

Es una legislación muy buena, pero que no tiene políticas sociales que la acompañen. Entonces uno se encuentra con una presión muy fuerte, que tienen que estar todos en la escuela, desde arriba... con la cosa... que yo absolutamente coincido, totalmente. Pero para que estén todos en la escuela tenés que garantizar condiciones de igualdad de la gente, y no alcanza con decir que tienen que estar todos en la escuela. Se necesitan políticas sociales que generen empleo, que generen tranquilidad en esos papás, que le den al chico la posibilidad de tener cuando empiezan las clases todos sus útiles, y no que tengamos que salir así, desesperados a buscar a ver quién nos da, quién no nos da. Digamos, como que, a veces, este tipo de políticas... vuelvo a decir, ¿quién no quiere que todos los chicos estén en la escuela?, genera más brechas si no se hace de una manera coordinada con todas las otras políticas sociales. La ley por sí misma es buena. Es como si hablamos de la ley de niñez y de promoción de los derechos del niño: es muy buena, pero tiene que... exige recursos” (E1).-

La directora en su relato habla de garantizar condiciones de igualdad a los estudiantes y de esto se trata cuando se menciona la necesidad de romper con la fragmentación y la reproducción de circuitos diferenciales educativos. La ley fija una meta, ordena una realidad, pero ésta no es homogénea, no todas las realidades tienen el mismo punto de partida. En algunas escuelas, a los estudiantes les falta los útiles escolares, en otras seguramente estas cuestiones ya están resueltas. La meta es la misma para todos, pero no todos son iguales. En relación al “para todos”, Duschatzky y Aguirre (2013) señalan que lo común no es sinónimo de “para todos”. Lo común no es lo igual para todos, lo común es que todos puedan atravesar en el espacio institucional sus procesos de diferenciación. Ello requiere del despliegue de microexperiencias que permitan que algo de todos pueda alojarse y crecer.

En estos términos, la gestión de la obligatoriedad del nivel se enfrenta con el desafío de cambiar el formato escolar cuya naturaleza se constituyó históricamente desde el común como sinónimo de homogeneidad. Pero en la actualidad, lo común no es la estandarización de intereses, perfiles, trayectorias y destinos, sino que el formato debe tener como común denominador la búsqueda de la creación de condiciones para que la heterogeneidad pueda instalarse y crecer en la escuela secundaria. A propósito de los cambios de formato en clave de heterogeneidad, una directora señala:

*La escuela es obligatoria para todos... bueno ese es el faro que hay que seguir, como en su momento fue la ley 1420 para la educación primaria... primaria obligatoria para todos... de ahí a que se llevara a la obligatoriedad real de la escuela primaria fue un largo recorrido... yo diría que en algunos casos hasta aún estamos recorriéndolo... bueno va a ver que buscar herramientas para crear una*

*secundaria que realmente incluya a todos y todas... los papeles están pero para llevarlo a la práctica hay que cambiar el paradigma de la escuela secundaria, con este actual que sostiene la escuela típica, no van a lograrlo... de hecho les está pasando, la mitad de los chicos repite, si miran los chicos que llegan a sexto año la mayoría repitió algún año, que solución es eso... ¿cuál es el sistema? Los tuve adentro del sistema pero no hay forma de cambiar eso... con otra mirada, buscar estrategias diferentes (E2).-*

Como se señaló en principio, la pregunta por el formato escolar en el marco de la ley de inclusión social en el nivel secundario se instala en discusión cuando se vincula con la realidad de los índices de egresos y permanencia. La definición política de la escuela secundaria aboga por hacer lugar a todos los jóvenes y adolescentes y ello demanda de una gestión que reordene las condiciones de otro modo. Pero en la realidad, y tal como se vislumbra en el relato, los cambios en las acciones de gestión no sólo se enfrentan a un cambio de formato, de formas, sino a un cambio de paradigma. Los supuestos acerca de la concepción de alumno, de docente, de la función social que debe cumplir la educación, de los objetivos de la formación secundaria son necesarios de ser explicitados y removidos para que otras formas de hacer escuela acontezcan. Asimismo, estamos en un momento de transición entre la necesidad de desnaturalizar los supuestos acerca del acceso exclusivo al nivel como antesala de preparación para la universidad y la necesidad de hacer realidad otras formas de existencia de la secundaria que comenzaron a legitimarse a partir de la sanción de la ley de educación nacional.

En relación a las identidades de los estudiantes que asisten a la escuela secundaria en la actualidad, sus variadas trayectorias familiares, laborales y educativas presentan desafíos a la gestión para que la heterogeneidad, como se señalaba anteriormente, se instituya en una institución que históricamente hizo de lo común el significante de la homogeneidad. Al respecto, un director señala:

*Nosotros tenemos un porcentaje muy, muy chico de chicos que terminan el secundario acá y acceden a la universidad y eso nos demuestra que no los estamos preparando realmente para lo que ellos necesitan, si bien salen mejor preparados para la vida, pero creo que necesitarían volver las escuelas de oficio en algunas zonas, en algunos barrios, donde hay chicos que no tienen la posibilidad, porque no pueden suspender, extender su escolaridad ni dos ni tres ni cinco años más, porque ya los últimos años del ciclo superior muchos de nuestros chicos colaboran, aunque vengan a la escuela, faltan mucho, con el papá y en el trabajo de su papá, cuidando hermanos si la mamá trabaja, o sea, no en trabajos formales pero sí informalmente, aunque sea haciéndose cargo de su casa, muchas nenas, la ropa, la comida, porque su mamá trabaja, y entonces eso ellos no lo postergan tres, cuatro o cinco años más (E3).-*

El relato narra una realidad escolar donde la escuela secundaria lejos está de aquella que se constituía en antesala para el ingreso a la universidad. Más bien, como señalaba oportunamente, Puigrós (2007) la escuela debe responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos que muestran la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad. En esta instancia se instala la pregunta acerca de a quiénes reconoce la gestión que acontece en cada institución, qué facilita y qué obtura la gestión real, en qué alumnos se piensa cuando se diseñan los objetivos y planes de acción institucional, y a quiénes incluye (o a quienes no) cuando se toman las decisiones en la cotidianeidad escolar.

Por su parte, en relación a las formas de gestionar la educación secundaria, la centralización del trabajo en las instituciones se inscribe en espacios herederos de la descentralización del sistema educativo que trajo consigo las leyes de transferencia en la década de 1990<sup>6</sup>. Al respecto una directora señala:

*Los jefes de departamento, que en realidad son los jefes de departamento de la escuela media, asumieron el compromiso con los profesores del ciclo básico. Entonces ya, el jefe de departamento de Ciencias Naturales y de Matemática incorporó a los del ciclo básico; el de Sociales incorporó a los del ciclo básico; el de Educación Física incorporó a la única profesora que había en el ciclo básico. Y ahora todo se comparten todo: comparten las planificaciones. Lo único que seguimos manteniendo separado son las mesas de examen, por una cuestión de organización: los de allá rinden allá, y los de acá rinden acá; porque es más fácil para los estados administrativos también. Pero se comparte todo, así que en ese sentido hemos trabajado para la unificación (...) Ahora todos usan las mismas planillas de planificación, todos hacen de planificador de la misma manera, todos usan planillas de asistencia como se hacen ahora por materia, los registros organizados de la misma manera. O sea hemos unificado la parte administrativa con la parte administrativa que estaba acá. La vieja secundaria en lo administrativo era muy puntillosa, y eso hay que implementar. Eso sí se rescata de la vieja secundaria, porque con todas las innovaciones que hicieron habían desaparecido los libros matrices, habían desaparecido el registro de calificaciones (E4).-*

La inclusión social como política educativa del nivel secundario se tradujo en el plano de la gestión institucional en formas centralizadas de organizar la educación. Las formas de gestión centralizada en el marco de la ley de obligatoriedad del nivel remite, según el relato de la directora, a decisiones que se sostienen en dos dimensiones, por un lado, la centralización en orden a la integración e inclusión no sólo de los diferentes perfiles de estudiantes

<sup>6</sup> Referida a la Ley de Transferencias N° 24049/91 que facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1° de enero de 1992, a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los servicios administrados por el Ministerio de Cultura y Educación, por el Consejo Nacional de Educación Técnica [CONET] y también las facultades y funciones respecto de los establecimientos privados reconocidos.

sino de los diferentes perfiles docentes, disciplinas y las mismas trayectorias del personal de la institución. En segunda instancia, el balance entre aquello que debe ser actualizado, reinstalado o modificado acorde con los nuevos horizontes educativos que orientan los lineamientos legislativos, y aquellas prácticas de la gestión que enmarcadas en leyes y orientaciones anteriores merecen ser mantenidas.

## **Estrategias de permanencia: los proyectos diseñados e implementados por los estudiantes**

El derecho de todos a la educación, con su contraparte, la obligatoriedad escolar, tiene sus antecedentes en el nivel primario del sistema educativo nacional. Al respecto, como fue descrito en el apartado de antecedentes, la obligatoriedad de la enseñanza primaria se constituyó en un espacio de domesticación, destinado a “civilizar” a los hijos de los trabajadores (Varela y Álvarez Uría, 1991). De esta manera, la sanción de la obligatoriedad de la educación primaria, a través de la ley 1420 del año 1882, implicó que la escuela y el proceso de escolarización, adquirieran la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y control (Dussel, 1997; Grinberg y Levy, 2009).

Al respecto, Levy (2013) señala que la obligatoriedad de dicha época, está vinculada a la supresión de derechos y garantías personales. Así, la aplicación del disciplinamiento escolar fue posible porque las bases que generaron la disciplina escolar también concebían un sujeto privado de derechos, el sujeto de tutela estatal.

Por el contrario, la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, establece que los niños y jóvenes son sujetos de derecho y no objetos de tutela. Se establecen sus derechos: a la vida, a la dignidad y a la integridad personal, la vida privada e intimidad familiar, la identidad, la documentación, la educación, la no discriminación por embarazo, paternidad o maternidad, la libertad, el deporte y juego recreativo, el medio ambiente, la libre asociación a opinar y ser oído.

Planteado en estos términos, hay nuevas condiciones de época y nuevas subjetividades en juego, reconociendo la diversidad en búsqueda de la inclusión social. Esta concepción rompe con un ideal de homogeneidad, de universalidad, de construcción de un tipo o modelo como rasgo de pasaje por la escolaridad.

En la actualidad, ya no se busca esa homogeneidad, sino la inclusión a partir del respeto a las variadas condiciones y orígenes, tanto sociales, culturales como individuales, ritmos y formas de trabajo, recorridos escolares, modalidades personales de relación con el saber.

Planteado en estos términos, se trata de un cambio de formato y de paradigma. Respecto de éste último, demanda modificar las propias concepciones de los docentes, autoridades y padres para que todos tengan lugar. En tanto cambio de formato, refiere a las diferentes formas que toman las ideas a lo largo del tiempo socio- histórico y se consolidan en el vínculo entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, y se hacen

efectivas en prácticas, rituales y procesos escolares. Los relatos que siguen a continuación tienen que ver con otras maneras de pensar las propuestas, donde los lugares protagónicos están ocupados por los jóvenes y adolescentes que asisten a la secundaria en la actualidad, con variadas formas de gestionar y decidir cómo llevar a cabo las prescripciones en el marco de las particularidades instituciones. En otras palabras, son relatos que enuncian otras posibilidades de definición para la escuela secundaria, y las narrativas aquí analizadas intentarán seguir las pistas de esas posibilidades:

*Por el año 2008 la violencia era cosa cotidiana y la educación secundaria lo que me pide o nos pide, es que armemos esta autoridad pedagógica que existe en toda institución, desde una autoridad pedagógica, un acercamiento intergeneracional. (...) Charlando entre todos sale el arte porque una de las cosas que también habíamos visto era la necesidad de expresión y comunicación que tiene nuestra gente. Están todo el día con el celular, escribiendo paredes, pintando paredes. De hecho nuestra portada son tres artistas callejeros que vinieron un sábado y pintaron cada uno lo suyo. Yo traje a colación mi experiencia personal, porque yo cante mucho tiempo en un coro (...) Un lenguaje universal y aparte es un lenguaje espectacular para poner en letras la experiencia que se tiene, Por eso el arte nos cambia la vida. Si bien el ciclo básico es común, como en todas las escuelas, a partir de cuarto tiene orientación. (...) Todo el mundo se va con una sonrisa de acá. Es fascinante. Tocas el timbre y no salen, están con el órgano y los timbales tocando. Está muy bueno. Entonces lo usamos como medio de comunicación y nos acercó. Nos acercó. No sólo tenemos música. Tenemos teatro y tenemos danza Folcklorica. El año pasado teníamos cuatro cuartetos bailando folcklore y se me daba vuelta el alma. Porque que un adolescente se enganche y esté tocando guitarra es un espacio de arte, de música donde está disfrutando. Es por eso que lo elegimos, en el año 2008. Fuimos la primera escuela de arte-música (E5).-*

El relato propone a las elecciones de las orientaciones de las instituciones secundarias como condición para que todos los intereses, prácticas y proyectos de los agentes que constituyen la escuela puedan lograr puntos de convivencia. La convivencia, más allá del reglamento, se trata de dar lugar a todos. Pero esta convivencia no implica que un conjunto de individualidades habite el espacio durante un período determinado. Sino de convivir en el encuentro, como señala la directora, en el encuentro inter-generacionalmente a través de lenguajes como el arte y la música. Si esos son los canales del encuentro, entonces ésa modalidades la que la escuela deberá tener<sup>7</sup>.

Esto deja en claro, al menos, dos cuestiones, por un lado, la modalidad constituye la orientación formadora que tiene la escuela y que puede convertirse, al mismo tiempo, en la estrategia para que los estudiantes permanezcan, con lo cual la modalidad de la educación secunda-

<sup>7</sup> La educación secundaria argentina tiene la siguiente estructura: La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

ria, en tanto escenario de interlocución, encierra la pregunta acerca desde qué lugar pedagógico y social se está planteando las propuestas la escuela.

Por otro lado, como también lo enunciaba la directora, las formas de vincularse los estudiantes con los docentes, también llamados vínculos inter- generacionales, no remiten a la asimetría con respecto al saber, que durante tanto tiempo ha configurado las relaciones al interior de las instituciones educativas. Sino más bien, se trata de un acercamiento erigido a partir de compartir las mismas experiencias desde lugares distintos, más allá de los roles que cada actor cumple en la vida institucional (el rol del director, el del docente, el del preceptor, el de los estudiantes, etc.). Se trata de aportar a una experiencia en conjunto desde los capitales e intereses de cada uno construidos a lo largo de las diferentes trayectorias profesionales, laborales, educativas y sociales.

Planteado en estos términos, la interlocución entre – generaciones hacia el interior de las escuelas tiene que ver más con reconocer que existen diversos saberes, que con suponer que quien porta el saber es el docente y quien no lo tiene es el alumno.

Las posibilidades de gestión referidas en el relato anterior se relacionan con el siguiente, en la medida en que la legitimación de los diferentes saberes que circulan en la institución, permite el reposicionamiento de los actores:

*Nuestra meta es la forma de dar clases, lentamente porque no la vamos a cambiar de un día para el otro, pero tener una nueva propuesta pedagógica. No basada únicamente en lo intelectual, ni en la clase frontal del profesor, sino en buscar otras estrategias u otras formas de dar clases. (...) por ejemplo una profesora de Geografía que está haciendo un proyecto de investigación sobre medio ambiente, entonces los alumnos sacaron como interesante por ejemplo las consecuencias que puede traer la construcción del terraplén costero en Berisso. Entonces los mismos chicos, como son de 6° año, ellos empiezan a buscar información, entonces yo he hechos constancias para que puedan buscar información por ejemplo en hidráulica. Van a la dirección de hidráulica y si bien no les dan material, por ahí les pueden servir los planos que le muestran, el recorrido del terraplén, hasta les ofrecieron venir a dar una charla. Entonces eso hace que ellos vayan aprendiendo, construyendo sus aprendizajes sobre una investigación que ellos mismo empiezan a hacer sobre un tema que les preocupa (E6).-*

Como indica la directora, la estrategia de aprendizaje vincula el protagonismo de los estudiantes con aquello que propone la cotidianeidad socio- territorial más próxima a los estudiantes. Si bien es una posibilidad que una misma institución pueda albergar a jóvenes y adolescentes de diferentes territorios, principalmente aquellas escuelas ubicadas en los grandes centros urbanos, la variable territorial puede ser una aliada al momento de plantear propuestas pedagógicas de interés para los estudiantes. Puntualmente, aquello que ofrece el territorio en relación a los proyectos, los espacios, los eventos, y las preocupaciones.

Otra dimensión a tener en cuenta, que revitaliza la relación del estudiante con el saber, es el lugar del estudiante en el proceso de aprendizaje. Una de las claves de la significatividad en el aprendizaje tiene que ver con el activismo del estudiante, con lo cual, y tal como lo plantea el relato, la directora y los docentes son quienes aseguran las condiciones necesarias para que ese proceso tenga lugar, desde ser una guía en la organización de los saberes, hasta la firma de certificaciones para las visitas a distintos establecimientos de la zona.

El próximo relato, también demuestra otras formas de relación con el saber y el vínculo inter-generacional entre quienes habitan la escuela, alternativas a aquellas tradicionales donde el saber era capital del grupo de docentes y directivos, y en el que el vínculo jerárquico con ese saber establecía las relaciones hacia el interior de las instituciones:

*Nosotros venimos trabajando con la radio desde el año pasado por lo cual armamos el estudio, las computadoras que forman la radio, grabar todo eso para los que vienen después, hacer toda la tecnología automatizada porque todo lo manejan los chicos desde su computadora por ahí desde sus casas y lo armaron desde la base, o sea, desde juntar las computadoras viejas, armar las nuevas, o sea, reparar lo que se podía... Andan por las calles, encuentran una computadora vieja, la desarman y se traen las piezas ¡son unos genios! Tenemos una bolsa llena de repuestos, así que si encuentran alguna computadora que nadie la use ustedes la mandan para acá (risas). (...) Otro proyecto de este año es la pintura de la escuela; el año pasado los chicos del centro de estudiantes consiguieron el subsidio para la pintura (...) pintamos con los alumnos una parte de profesores, toda la parte de planta baja y parte de planta alta. (...) Tenemos también una sala maternal para ocho bebés hasta los dos años para nuestras alumnas mamás en el turno de la tarde (E7).-*

Levy (2013) señala que aquello que debería nortear las relaciones al interior de las escuelas es la confianza, y esto enmarca la relación pedagógica desde otro lugar. Confiar significa creer de antemano en las acciones y condiciones del otro. Es una confianza que se apoya en el saber del joven. Las nuevas generaciones acuñan un saber en el uso de las nuevas tecnologías; ese dominio operativo invierte las transmisiones generacionales; son los más jóvenes los que enseñan sobre su uso, ellos tienen una facilidad de movimientos en estos entornos de la que los adultos carecen. Confiarles estos saberes es un modo posible del intercambio, una manera de integrar sus prácticas al contexto escolar.

Tal es el caso del relato anterior, que trata de prácticas de integración de saberes, permitiendo que sean los mismos estudiantes los creadores de escenarios digitales en la escuela, como por ejemplo la radio. En este caso, no sólo se trata del reconocimiento de los saberes digitales de los estudiantes, sino también se trata del reconocimiento de la calle como espacio cotidiano de tránsito de los jóvenes y adolescentes, como señala la directora. Los materiales encontrados en la calle, son seleccionados por los estudiantes y llevados a la escuela, para ser utilizados en el armado de equipos para la radio.

Asimismo, a las ideas acerca de los saberes digitales de los jóvenes y adolescentes, aportadas por Levy (2013), sumamos la idea de “construcción de escenarios”. Porque la inclusión de los saberes digitales que poseen los alumnos, junto con los espacios generados por los docentes y directivos, permiten crear escenarios de interacción entre las distintas generaciones que habitan la escuela y con las próximas generaciones que asistirán a la escuela.

Aquí se hace presente un elemento poderoso que, junto al de confianza, contribuye a que la escuela se convierta en un espacio para permanecer, habitar y disfrutar: la práctica de que los propios estudiantes dejen legados a los que vendrán. En este caso, el armado de equipos de audio y reproducción para la radio de la escuela, que quedarán para los próximos estudiantes. Por ello, el relato de esta experiencia demuestra que los saberes digitales se pueden convertir en escenarios escolares de interrelación y de interés de todos. Los escenarios quedan montados en la escuela hasta que próximas generaciones tomen la posta, continúen el proyecto o lo redefinan. Esta práctica habla de legados, futuro y cooperación, necesaria para consolidar las presencias en la escuela secundaria y perpetuarla en el tiempo.

## **Estrategias de continuidad en las trayectorias de los estudiantes: el vínculo el trabajo**

Para Cappellacci (2008), la función de orientación de la escuela a las trayectorias de los estudiantes, consiste en brindarles elementos básicos para que comprendan la importancia que tiene la educación en la formación personal continua y permanente, tanto en la continuación de los estudios como en el conocimiento del medio en el que se desempeñarán en su inserción laboral futura, en el corto o mediano plazo.

En este sentido, al tratarse del último ciclo de la escolaridad obligatoria, la función orientadora debería extender los ámbitos de experiencia de los estudiantes para que puedan perfilar decisiones vinculadas a sus proyectos de vida. Los proyectos de orientación y tutoría, como parte de la organización curricular e institucional, deberían prever instancias de orientación educativa y laboral que brinden la posibilidad de hacer diversas hipótesis respecto del futuro tratando de visualizar diferentes alternativas, y facilite la experimentación a través de acciones concretas.

Esto resulta de particular importancia dada la diversidad – cultural, económica, política, social- de jóvenes que transitan por el nivel secundario, así como también la inclusión de nuevos alumnos a causa de la extensión de la obligatoriedad. Por ello, es necesario estar alerta y elaborar acciones pedagógicas que prevean y contemplen las situaciones de riesgo pedagógico y favorezcan la retención escolar (Cappellacci, 2008).

Por su parte, Rascovan (2013) señala que, en los últimos años, el importante crecimiento de la matrícula en la educación secundaria produjo que la escuela volviera a colocarse en un lugar privilegiado como productora de significaciones. Si bien distintas escuelas producen experien-



cias diferentes y también desiguales en torno a los aprendizajes, todas parecieran reproducir el mismo discurso respecto del futuro como promesa de progreso y bienestar.

En este sentido, la construcción de representaciones referidas a sí mismo y al mundo de las ocupaciones y profesiones está íntimamente relacionada con la propia biografía escolar de los estudiantes, de manera tal que las variadas experiencias desarrolladas a lo largo de su trayecto educativo son determinantes en el proceso de construcción de futuro (Rascovan, 2013).

En efecto, las experiencias ligadas al estudio y al trabajo que puedan propiciar las escuelas secundarias aportan y configuran las trayectorias socio- educativas de los estudiantes. Se comprende que dichas trayectorias mantienen un dinamismo otorgado por experiencias previas, presentes que, en constante devenir, van construyendo futuros caminos.

En este sentido, es clave poder potenciar dichas trayectorias aportando experiencias concretas que permitan vincular al estudiante con prácticas laborales y de estudio o, como lo denomina Acosta (2011), la focalización sobre trayectorias continuas permite asegurar el avance progresivo en las materias y en su relación con el mundo extraescolar por medio de la relación escuela-comunidad y escuela-mundo del trabajo.

Los relatos a continuación narran las diferentes prácticas y experiencias de estudio y de trabajo que aportan al enriquecimiento de las trayectorias de los estudiantes:

*Cada año, en un trabajo en conjunto entre Tecnología de Gestión, Teoría de las Organizaciones, Economía, Sistemas de Información Contable y Geografía, los alumnos deben crear sus propias Empresas de Turismo, con todo lo que esto implica, y ofrecer paquetes de viajes en una muestra anual en la que los chicos ponen muchísimo esfuerzo y entusiasmo. Arman la empresa, arman los viajes, y los “venden” con todas las herramientas a su alcance. La verdad, todo un éxito. [También] se trabaja directamente con los programas de la Facultad, por lo cual los alumnos de nuestro Colegio que eligen las Carreras de Ciencias Económicas transitan el primer año con la total tranquilidad de conocer perfectamente el contenido de cada materia. Eso funciona como un estímulo importantísimo para superar las primeras barreras a la que debe enfrentarse todo estudiante secundario cuando comienza la Facultad, el desánimo de sentir que todo le es ajeno y que no sabe de qué le están hablando. Gran inyección de confianza para asegurar la continuidad en la carrera (E8).-*

Una de las cuestiones nodales de la nueva ley de educación, que analiza Puiggrós (2007), es la apuesta a dejar de pensar en términos de binomio estudio – trabajo que contribuye a reproducir ciertos circuitos separados donde los saberes vinculados al trabajo son tema de las modalidades técnicas y agrarias, y aquellos saberes para continuar estudios superiores quedan en manos de los bachilleres.

Al contrario, a efectos de integrar los diferentes saberes y prácticas, la ley propone vincular las prácticas de estudio y de trabajo en todas las escuelas secundarias. En la realidad, las escuelas secundarias se apropian de dicha propuesta de integración de modos diversos, según el contexto, las necesidades y, sobre todo, los proyectos de vida de los estudiantes. Es así que,

según el relato anterior, una de las posibilidades de integración de saberes y prácticas educativas y laborales que permitan enlaces con significados de las diferentes experiencias para las trayectorias de los estudiantes, es el armado de un negocio, desde su diseño hasta la venta de los servicios y productos. Otros relatos de directivos enseñan otras posibilidades, como por ejemplo la siguiente:

*Estamos trabajando con clubes para generar espacios de interacción, por ejemplo los chicos que quieren jugar al ajedrez, se arman espacios para jugar al ajedrez en tal club de fomento. Algunos chicos juegan al fútbol en Estudiantes o en Huracán por eso se flexibilizan algunos horarios de educación física. Son acciones con la comunidad. Tenemos entrevistas todo el tiempo con los representantes de los clubes, asociaciones de fomento, radio comunitaria y con todo lo que rodea a la comunidad de la escuela. Siempre se busca la articulación para la participación de los chicos. Hay proyectos con Radio Universidad, con la Facultad de Periodismo pero digamos que no se desatiende esta primera impronta, primer encuentro con la radio comunitaria que está muy buena. Esta es una de las posibilidades, es como que lo Pedagógico, no son compartimientos estancos, están en comunicación permanente lo Comunitario y lo Pedagógico. Lo Pedagógico revitaliza lo Comunitario y lo Técnico-administrativo legitima esa trayectoria pedagógica del alumno (E9).-*

En el caso anterior se muestra claramente el vínculo que establece la escuela secundaria con los proyectos de vida de los estudiantes, y que, como en el caso anterior, no siempre significa que el proyecto sea a futuro, sino también implica un proyecto de vida que está siendo, como el caso de los jóvenes y adolescentes que juegan al fútbol profesional.

El reconocimiento por parte de la escuela, de las prácticas y saberes que los estudiantes desarrollan en otros espacios por fuera de las instituciones educativas, refuerza dos ideas claves para el fortalecimiento de la escuela secundaria. Por un lado, el reconocimiento de que los procesos de educación exceden a los encuadres de la escolaridad sino, más bien, diversos ámbitos y escenarios socio- comunitarios también forman, reproducen o producen sentidos y prácticas socio- culturales.

De esta manera, el fortalecimiento del vínculo entre las propuestas de la escuela y las trayectorias de los estudiantes, demuestra que los saberes y prácticas que construyen los estudiantes por fuera de la escuela, son reconocidos como otros saberes más junto a los escolares, referidos éstos últimos a aquellos construidos para ser enseñados pedagógica y didácticamente, plasmados en los diseños curriculares.

Por otro lado, la flexibilización de los tiempos y espacios escolares, dan cuenta que las propuestas curriculares y la organización de los tiempos (asistencias, por ejemplo) son planes sujetos a modificaciones, actualizaciones y adaptaciones, según los desafíos y oportunidades que presente la práctica en su devenir, con relación a los intereses de los estudiantes y las prácticas extra escolares.

Reconociendo, al mismo tiempo, que los estudiantes transitan por la escuela diariamente y que no se despojan de las vivencias que los rodea cotidianamente cuando ingresan a la escuela, al contrario, estas propuestas apuntan a albergar a los estudiantes reconocidos como jóvenes y adolescentes con sus propias vidas, biografías y recorridos previos y actuales.

El relato a continuación narra otras formas posibles de vincular saberes, prácticas y experiencias que configuran las trayectorias de los estudiantes:

*Por ejemplo, el año pasado, hicimos lecciones de paseo a distintas fábricas, por ejemplo un de reciclado de plástico, con la que terminamos haciendo un convenio que les permitía hacer prácticas para que al finalizar el secundario algunos chicos pudieran insertarse laboralmente. En otra de estas visitas, a una radio en este caso una de las egresadas fue invitada a participar de la programación y hoy está trabajando en la radio y estudiando periodismo y además vino a realizarnos entrevistas para dar a conocer la escuela (E10).-*

Los convenios entre la institución secundaria y las diferentes organizaciones de la sociedad civil, públicas o privadas, a efectos de acordar y regular las prácticas laborales de los estudiantes, se constituyen en una estrategia de inserción socio- laboral para los jóvenes y adolescentes, lo que tendría implicancias positivas en, al menos, tres sentidos.

En primera instancia, los convenios contribuyen a fortalecer la dimensión socio- comunitaria de la escuela a través de la búsqueda de acuerdos e intercambios entre la institución educativa y otras organizaciones de la sociedad. En segunda instancia, las prácticas que favorecen los convenios contribuyen a que los estudiantes pongan en juego los diferentes conocimientos construidos en la escuela y tengan, así, la posibilidad de re- significarlos en una práctica laboral concreta. En tercera instancia, las experiencias laborales realizadas por los estudiantes a través de estos acuerdos también se presentan como una estrategia de inserción al campo laboral. Así, los convenios otorgan ciertas condiciones necesarias para que los estudiantes puedan continuar sus trayectorias en el mundo del trabajo.

## **El derecho a la educación secundaria: una tarea de co- responsabilidad**

La inclusión de todos los jóvenes y adolescentes en el nivel secundario, como apuntan Duschatzky y Aguirre (2013), no se trata de instituir mecanismos apriorísticos para albergar alumnos, sino de darle Lugar, albergar aquello que la situación propone. Más bien, la irrupción de una situación fuerza a crear un pensamiento inmanente, que se expresa en las coordenadas de una trama social determinada, por lectura de las fuerzas de la situación.

Al respecto, las autoras señalan que la escuela no es ya una idea, o un proyecto, o una promesa, sino que es más bien algo que sucede, o algo que nos pasa, una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe sino que se crea a cada instante y que no

se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos.

De esta manera, la inclusión puede ser pensada en términos de un “dar lugar” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2013), que requiere de una vuelta del pensamiento, de decisiones, de puesta en juego de operaciones de intervención, acción y creación; y como un mero gesto de darle paso a quien pide permiso.

En este sentido, la pregunta que convoca al artículo interroga por el cómo se “da lugar” a todos, cómo se gestiona la obligatoriedad en la escuela secundaria. A lo largo de los relatos analizados hasta el momento, se han narrado las configuraciones del vínculo entre las propuestas de la escuela y las trayectorias de los estudiantes, la relación entre la institución y las organizaciones que componen la comunidad. En este apartado, se suman otros actores que comparten la responsabilidad para hacer realidad el derecho a la educación secundaria: la familia.

Los relatos que preceden enseñan nuevas formas de convocarla, de acercarla a la escuela, de hacerlas aliadas del proceso de escolarización de sus hijos, desde otros lugares, alejados de la sanción:

*Yo creo que también muchas veces una cuestión por la cual los padres se rehúsan es porque piensan que uno va a hablarle del problema de conducta que tiene el hijo, y entonces habrá quienes quieran saber, habrá quienes no quieran saber, habrá quienes no tengan ganas de escuchar y quienes no les interesa saber, y bueno entonces ya entran en eso... Lo ideal sería poder hacer un espacio en donde asistan, que empiecen a sentirlo como propio al espacio y a raíz de eso que sea más fluido el contacto con los padres, y no tener que estar citándolos cuando hay una situación emergente complicada, pero bueno esa estrategia no está aun instalada, digamos que es una idea que siempre la pensamos, pero siempre nos quedamos en el proyecto (E11).-*

El relato de la directora aproxima a un nuevo paradigma, aquel que se mencionó al comienzo del análisis, un paradigma que pretende apoyar las alianzas con las familias desde el lugar del anuncio y no de la denuncia. Como señala la entrevistada, es una práctica instituida en las escuelas que los padres son convocados para ser informados de los errores de sus hijos, de cuánto se alejaron de las normas institucionales y son llamados a ayudar a la escuela a reencaminar a sus hijos, a volver a ajustarlos a las normas que estandarizan conductas e ideas.

Al contrario, tal como se planteó al inicio de este artículo, el encuadre normativo, social y educativo que está caracterizando a la educación secundaria en la actualidad reconoce y posiciona en escena la diversidad, como el rasgo mejor y más desafiante del nivel secundario.

En este sentido, el planteamiento de la educación como derecho y obligación sentó las bases para reconocer que el camino de la homogeneidad no es el mejor para ayudar al tránsito de las diferentes trayectorias socio-educativas de jóvenes y adolescentes; y que la inclusión es la mejor respuesta para la exclusión (Kaplan, 2006).

También se puede observar un replanteamiento en las condiciones en que se llevaría a cabo la relación entre institución educativa y familia, que es acorde a lo planteado por Gvirtz, Zaccarías y Abregú (2011), que los padres no sólo deben ser convocados por problemas, sino también para compartir con ellos proyectos, ideas y las lógicas de funcionamiento de la institución. Se trata de construir alianzas desde la dimensión más propositiva y positiva de la realidad institucional, tal como lo señala el ejemplo a continuación:

*La escuela sigue necesitando a la familia, porque los chicos siguen necesitando a las familias, aunque es una edad en la que ellos te dicen que no, que son grandes, que no vengan a la escuela. El otro día cuando hicimos una jornada de Escuela, Familia y Comunidad, invitamos a las familias y vinieron cuatro mamás, las hicimos partícipes de la jornada, leyeron unos cuentos breves que había elegido la bibliotecaria y a partir de eso trabajaron. Fue maravilloso. Por ahí en los jardines de infantes están acostumbrados a hacer algo y tener una concurrencia extraordinaria, pero ¿qué pasa en la escuela secundaria? Al padre se lo llama cuando hay un conflicto, entonces el padre huye de la escuela secundaria pero siempre los invitamos, para revertir esto, los invitamos cuando hacemos fiestas, cuando los chicos representan, cuando hacen muestras. Y vienen pocos, pero cuando vienen, ¡si ellos supieran la felicidad de sus hijos!” (E12).-*

Como lo muestra el ejemplo del relato, la obligatoriedad escolar secundaria es una tarea de co-responsabilidad, donde los ámbitos de socialización más próximos a los jóvenes y adolescentes merecen unirse en una relación donde todos sean actores fundamentales para sostener la concurrencia a la escuela.

En este sentido, una posible acción es convocar a los padres para participar de actividades, esto le demuestra al estudiante que quienes lo rodean apuestan y acompañan esta etapa de su trayectoria desde el mejor lugar, desde el lugar de la participación de actividades, la construcción de ideas, las propuestas. Al mismo tiempo, el relato demuestra que los conflictos alejan, debilitan los vínculos, por eso, el planteamiento del derecho y la obligatoriedad se constituye en una oportunidad para redefinir el contenido de los vínculos: ¿por qué y para qué se convoca a la familia? A continuación, otro ejemplo de co-responsabilidad de la educación secundaria:

*De la obligatoriedad es el gran desafío, la primaria ya sabemos que tiene la obligatoriedad desde hace unos años, pero que la secundaria lo tenga, es el gran desafío; porque es un compromiso más importante para las familias, porque estás hablando de adolescentes, que tienen otras posibilidades, otros intereses. Hay en general mucho más diálogo, muchas más propuestas de parte de la escuela y mayor convocatoria de las familias, en realidad es un ideal, pero que llevarlo a cabo, bueno, volvemos a lo que hablábamos, hay que trabajar con las familias porque hay muchas veces que el chico no viene porque cuida a los*

*hermanitos, porque la madre está separada, o sea, cómo hacer entender al grupo familiar que no es sólo obligar sino reflexionar para cumplir con la obligatoriedad, el beneficio de la obligatoriedad. El poder es cuando vos lográs que el otro entienda que lo que vos propones, es lo mejor. (...) Hay que tratar de no pensar en obligar al padre o en obligar al chico, sino pensar en cómo podemos generar juntos acuerdos y establecer el, digamos, compromisos para que esa obligatoriedad pueda cumplirse (E13).-*

“Reflexionar sobre el beneficio de la obligatoriedad”, enuncia la directora, otra idea que coloca en tensión la relación directa entre obligación – exigencia. Más bien, la propuesta es lograr que la obligación haga sentido en las familias, contribuir a demostrarles que la contra parte del cumplimiento de la obligación de asistencia de la educación secundaria no es la sanción, sino que la contraparte es el derecho. Entonces, derechos- sentidos- familia constituye una tríada fundamental que, en asociación con la escuela, aportan al sostén de las trayectorias adentro (no fuera) de la escuela. Existen otras estrategias de compromiso y vínculos de co- responsabilidad, como lo relata la próxima entrevistada:

*Siempre firmamos acuerdos de compromiso entre la familia, la escuela y el alumno, con trabajar con múltiples actores y lo que hemos llegado a hacer es darles trabajo, un trabajo para que ellos resuelvan en sus casas sobre ¿cómo su accionar repercute en el desarrollo de la clase?, ¿cómo perjudica el derecho a estudiar que ellos tienen, el derecho de sus compañeros? ¿Y qué pueden hacer ellos para modificar esa situación? Y nos agarramos de esa propuesta de los chicos para después bueno, “vos te comprometiste a esto y no lo estas cumpliendo”, entonces ahí de vuelta se empieza a llamar a la familia, y así hemos logrado resultados hasta ahora ya te digo no registro serios problemas vinculares (E14).-*

Como lo narra la directora, la idea de compartir responsabilidades se hace realidad a través de acciones concretas que, lejos de ser aquellas reglas determinadas por algunos actores y que los estudiantes deben limitarse a cumplir, se trata de organizar la convivencia en la institución desde la reflexión.

Esta práctica se relaciona con el posicionamiento que fue analizado anteriormente, que consiste en generar compromisos y responsabilidades desde la promoción y construcción de sentido que todos los actores logren construir alrededor de la asistencia a la escuela. En este caso, cuando se suscitan conflictos, los estudiantes involucrados responden en sus hogares: *¿cómo mi accionar repercute en el desarrollo de la clase?, ¿cómo perjudica el derecho a estudiar que yo tengo, el derecho de mis compañeros? ¿Qué puedo hacer para modificar esa situación?* De esta manera, el protagonismo de los estudiantes en la construcción de regulaciones que organizan las prácticas es fundamental para comprender no sólo el por qué hacemos lo que hacemos, sino también, es una posibilidad para que se sientan efectivamente parte de la institución.

## Nuevas condiciones de sostén ante una vieja fórmula: la repitencia

Maddoni (2014) reconoce que el proceso de inclusión derivado de la obligatoriedad de la educación secundaria no logró frenar la constante circulación de chicos que, por diversas, circunstancias, llegan, se van, regresan o nunca retornan. Existe una población estudiantil más afectada por los cambios sociales y por los procesos de fragmentación social. Este malestar afecta en especial a jóvenes que no encuentran espacios públicos acordes con sus vivencias, pensamiento y prácticas, y se pone de manifiesto en las crecientes ausencias, renunciadas o alejamientos de las instituciones educativas.

Los avatares en las trayectorias que se registran en ausencias frecuentes o repeticiones se acrecientan en los primeros años, puesto que a la hora de entrar a la escuela secundaria se profundizan dificultades que, por lo general, ya se vislumbran en los últimos años de la escuela primaria.

A partir de la promulgación de la política de inclusión social como respuesta a la exclusión (Kaplan, 2006), se pretenden modificar ciertos rasgos organizativos del formato escolar y del régimen académico, como la distribución institucional de la enseñanza, las propuestas de apoyo a los estudiantes, acciones socio- comunitarias y multidisciplinares.

El presente apartado pretende reconstruir dichas acciones llevadas a cabo por la escuela para evitar la repitencia, con su posible consecuente, la deserción. En palabras de la entrevistada:

*Hicimos una campaña porque nuestro objetivo dentro del plan mejoras es disminuir el índice de repitencia que tenemos en 4° año y en 1° del ciclo básico. Entonces en 4° año el índice es altísimo, de un 40%. Si, es un índice altísimo. Entonces ¿que hicimos?, están los listados, cada chico qué materias previas tiene; entonces cada profesor del Plan Mejoras tiene el listado de alumnos y la materia que adeuda. Entonces, pasa curso por curso, los invita a venir, charla individualmente con ellos hasta que consigue que el chico venga en el contraturno a recibir las clases del Plan Mejoras. Porque ¿nuestro objetivo cuál es? Que se presenten en agosto la mayor cantidad de chicos posibles y que puedan sacarse las materias previas que tienen. Porque ya sacándose las 2 previas pasan aliviados el año, y por más que tengan que rendir materias este año ya no tienen el peso de las dos previas. Así que nuestro primer objetivo está apuntado a eso, a disminuir la cantidad de materias previas que tienen los chicos en el mes de agosto (E15).-*

*Este año en este plan de mejoras propusimos un plan para que los chicos puedan en vez de rendir, por ejemplo matemáticas, que son multitudinarias y que todos la tienen previa, un plan de 8 clases para que la cursen con un profesor y aprobar la materia si cumplen ciertos requisitos en el transcurso de la materia, como una promoción, pero después nosotros la nota la acreditamos en la mesa de examen oficial que es lo que a nosotros nos queda después como válido de que ese chico aprobó la materia. Es un plan digamos como el plan fines*

*que para cursar y aprobar una materia, más o menos así, se armó en contra turno, hay para primero, segundo, tercero, cuarto, hay para todos los años, para todos los que adeudan la materia pueden hacerlo (E16).-*

Tal como señala el relato de la directora, el plan de mejoras institucional para las escuelas secundarias es un programa nacional cuyo objetivo es ampliar el impacto de las propuestas pedagógicas que se están desarrollando, como así también dar impulso a iniciativas que por distintas razones no lograron comenzar su marcha<sup>8</sup>. Entonces, desde la mejora de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en el nivel secundario como política educativa, cada institución desarrolla ciertas estrategias o acciones que considere pertinentes que puedan aportar al despliegue de condiciones, vínculos y proyectos que enriquezcan y potencien la formación de los jóvenes y adolescentes que transitan por la escuela.

Una de estas propuestas concretas es ayudar al estudiante, a través de la apertura de espacios de consulta y clases de apoyo, rendir ciertas materias adeudadas del año anterior en los primeros meses del año. Otra forma alternativa de cumplir con los requisitos de la gradualidad es reemplazar los exámenes finales por cursada intensivas de aprobación de materias.

Se trata de llevar a cabo ciertas estrategias que faciliten el trayecto del estudiante por la escolarización secundaria a partir de intentar lograr cierto equilibrio entre aquellas trayectorias curriculares planteadas por los diseños y los programas de enseñanza, y las diversas trayectorias educativas reales de los estudiantes. Otra estrategia en el mismo sentido es la relatada por la siguiente entrevistada:

*Si generas interés en lo que estás haciendo, si le decís que es lo que estás haciendo, porqué lo estás haciendo, y le das utilidad te lo plasmas en lo concreto que lo vea plasmado en lo concreto, le das la significatividad a la obligatoriedad de la escuela. “Vos estas por todo esto, ¿entendes?” Si nosotros generamos que el único objetivo de la escuela es que los chicos estén porque van a conseguir trabajo, es subestimar totalmente al individuo. Entonces la escuela es en realidad un generador de sueños, todos en algún momento te paso por la cabeza ser astronauta, cocinera o guarda vida, algo te paso por la cabeza, tenés que tener una mirada allá. (...) Entonces buscamos generar el vínculo de pertenencia, de hecho, el mural que tienen ahí, lo hizo una ex-alumna, que nos embelleció la escuela y eso tiene que ver porque es de acá, es nuestra. O por ejemplo me pusieron un cartel los que se van de sexto, que están adornando el aula, porque es su aula, su espacio. Entonces la pertenencia la estamos teniendo y ahora lo que estamos tratando de generar en estos seis años de transcurso en la escuela, es que también tengan una visión, una posible visión futura. De hecho nuestros egresados del año pasado el 80 % está en la universidad (E17).-*

<sup>8</sup> Acorde a lo expresado en el Documento 1 del “Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional” (2011), Ministerio de Educación de la Nación.



A lo largo del relato se pueden vislumbrar ciertas ideas que han sido tratadas anteriormente, respecto de la construcción de sentido alrededor de la obligatoriedad, y de la participación integral del estudiante a la vida de la institución que, al mismo tiempo, contribuyen a facilitar el paso por la escuela secundaria.

Retomando lo analizado en el apartado anterior, se trata de “hacer lugar” a trayectorias educativas y sociales de los jóvenes y estudiantes que no son lineales ni homogéneas, y que la experiencia de los estudiantes adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2013, Bracchi y Gabbai, 2013).

El relato anterior enseña que una forma de hacer lugar es a través de abordar la obligatoriedad entendida como una oportunidad de crear y fortalecer sentidos que los estudiantes puedan construir alrededor de la idea de asistir a la escuela. Una propuesta orientada hacia ese objetivo, es abrir las puertas de la institución, en el sentido de compartir con los jóvenes y adolescentes las lógicas y dinámicas de la institución: “vos estás por todo esto”, enuncia la directora. Palabras y fundamentos que buscan demostrarles a los estudiantes el valor de su presencia en la escuela.

## Discusión

Como se mencionaba al comienzo del artículo, la literatura especializada acerca de la administración de las instituciones educativas refiere a un debilitamiento institucional generado por la masividad (Tenti Fanfani, 2003), a un debilitamiento de las normas como generadoras de un determinado orden (Tiramonti, 2007). Los datos de la investigación permiten abonar a una discusión más amplia en relación a los siguientes ejes de análisis que se presentan de forma recurrente en la literatura existente: la norma, el orden, los fines y la homogeneidad de las instituciones educativas.

En primer lugar, los aportes de la investigación permiten poner en discusión la idea de la norma como estructura inquebrantable que gobierna la vida social. A lo largo de la historia de la política educativa argentina, las normativas han cambiado, desde una intención de control central hacia un modelo más flexible. Desde los inicios del sistema educativo el modelo de burocracia educativa instauró, entre otras cuestiones, fines educativos uniformes, trayectorias escolares lineales y formatos institucionales orientados a homogeneizar los procesos y prácticas institucionales. Este modelo es puesto en discusión a partir de las últimas normativas orientadas a flexibilizar las prácticas y decisiones, dando mayor lugar protagónico a las instituciones educativas particulares. En este sentido, las prácticas institucionales combinan el reconocimiento de objetivos y lineamientos centrales, con intereses y necesidades particulares a las instituciones y, dentro de éstas, a diferentes momentos.

En segundo término, los datos del estudio permiten abonar a la discusión acerca de los fines tradicionales de la educación secundaria. Desde su origen las formas selectivas de la educación secundaria se orientaban a preparar para el ingreso a los estudios superiores, supo-

niendo que todos los estudiantes deben ingresar a la universidad y que todos los estudiantes deben aprender lo mismo bajo las mismas reglas (Tenti Fanfani, 2003). Esta idea es puesta en discusión con las prácticas de gestión que, acorde con las políticas educativas de inclusión social, la escuela secundaria tiene que servir para continuar estudios superiores como para el trabajo, o ambas elecciones. En este sentido, hay una ampliación de opciones que ofrece la educación secundaria y que demuestra, al mismo tiempo, la preparación para los estudios superiores no es el único fin válido de la educación secundaria.

En tercer término, los datos de la investigación permiten poner en tensión la idea de que el orden institucional necesariamente debe garantizarse a través del control de las instancias centrales de gestión de la educación. Por el contrario, las instituciones educativas pueden guardar un determinado orden en función de su contexto inmediato, del sector social al que atiende, de los intereses y posibilidades de la comunidad en la que se insertan. Esta característica permite que todas las instituciones formen parte de un sistema integrado, regulado, sin perder sus particularidades y diferencias, donde ciertas figuras de la gestión, como los inspectores, se conviertan en asesores y no fiscalizadores, donde los directivos de las escuelas puedan desarrollar sus tareas pedagógicas significativas, y no solamente el cumplimiento de órdenes centrales, y donde se validen y reconozcan los variados saberes y trayectorias personales y sociales de los estudiantes.

En cuarto lugar, los aportes del estudio permiten poner en discusión la idea de homogeneidad de la oferta institucional. Ciertos autores sostienen que la justicia social en educación implica que los sectores que fueron expulsados o que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas donde expulsados, o donde nunca pudieron ingresar (Tiramonti, 2011). Pero recordemos que dicha expulsión se dio a causa de ofrecer lo mismo a todos, gran principio de la escuela moderna. Por otra parte, existe una segunda posición al respecto (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010; Duschatzky y Aguirre, 2013), y es a la que abona el presente estudio, que sostiene que las instituciones educativas se crean a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos. En este sentido, la presencia de todos los jóvenes y adolescentes en la escuela secundaria es una definición política que necesita traducirse organizacionalmente en estructuras que permitan las diferencias y la heterogeneidad.

## **Conclusiones e implicancias pedagógicas**

El paradigma de la inclusión social en el nivel secundario, promovido a través de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, no se reduce a estandarizar los procesos organizacionales, las prácticas y elecciones de los actores, sino hacer de la participación desde la diversidad, el modo de gestionar.

A lo largo del trabajo, varias son las experiencias y prácticas que constituyen estrategias de sostén y guía para que las trayectorias socio- educativas de los jóvenes y adolescentes tengan espacio en el nivel secundario. En este sentido, las conclusiones intentan rescatar algunas ideas que han dado fundamento a dichas estrategias.

En primer lugar, los protagonistas y creadores de los proyectos en la escuela debieran ser los jóvenes y adolescentes. Ciertos aportes imprescindibles sobre el tema, han señalado que una de las dificultades para sostener propuestas integrales en las escuelas, es la organización del trabajo docente por horas. La rotación constante de docentes por los distintos establecimientos impediría desarrollar proyectos que necesitan de la permanencia y pertenencia. De alguna manera, esto supone que la responsabilidad de las propuestas y proyectos es de los docentes; no obstante, el análisis desarrollado en este artículo, proponen que quienes sostengan y desarrollen los proyectos sean los mismos estudiantes, y en el marco de la co- responsabilidad, los docentes guían y aportan a su desarrollo en los momentos que transitan por la escuela. Es una idea que permitiría re- equilibrar responsabilidad y posicionar a los estudiantes en un lugar protagónico.

En segundo lugar, mientras tenga sentido ir a la escuela, tenemos menos posibilidades que nos dejen esperándonos en la puerta de la escuela. El sentido de las acciones, en tanto generador de vínculos y compromisos, es fundamental para sostener el tránsito por el nivel. Ello demanda del reconocimiento de las heterogéneas trayectorias y diversas experiencias que rodean y configuran las vidas de los jóvenes y adolescentes. En relación a ello, la escuela podría desplegar ciertas estrategias, tales como la revisión continua de la relación entre aquellas trayectorias que plantea el currículo –aprobación de determinados contenidos- y la organización escolar –la gradualidad, por ejemplo-, y las trayectorias reales de los estudiantes. Como así también, la orientación al fortalecimiento de convenios y acuerdos entre la institución educativa y otras organizaciones de la comunidad, a efectos de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de transitar por experiencias laborales y profesionales que enriquezcan sus saberes, favorezcan su inserción y fortalezcan sus experiencias.

En tercer lugar, la obligatoriedad de la educación secundaria implica un cambio de paradigma, a partir del cual se redefinen las relaciones con respecto al saber, los vínculos entre la escuela y la sociedad, y los compromisos entre todos los actores del nivel. Esto conlleva, también, principalmente para los docentes y directivos, tiempos para re- aprender, desandar caminos y vivir más en el lugar del otro que en el propio. Seguramente habrá lazos que fortalecer y/o ideas que redefinir respecto de las tradiciones y legados que la formación docente y directiva ha dejado en cada biografía.

Para finalizar estas conclusiones, como se ha podido notar, este artículo es un texto propositivo que, lejos de explicitar denuncias o inconsistencias, ha intentado buscar a lo largo de estas páginas ciertas ideas, prácticas, experiencias, y estrategias que sumen y contribuyan a hacer realidad la inclusión. Sobre todo, porque la democratización del nivel necesita de contribuciones, más que de clasificaciones; de proposiciones, más que de normatividades; de aperturas, más que de sanciones; y de encontrarnos en esta tarea de co- responsabilidad.

## Referencias

- Acosta, F. (2011) *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Antúnez, S. (2011) ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (14). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/477/319>
- Bardisa Ruiz, T. (1991) *Nuevos enfoques en la administración de la educación*. Madrid: UNED.
- Barrientos Noriega, A. I. y Taracena Ruiz, E. (2008) La participación y los estilos de gestión escolar de directores de secundaria: estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(036) 113 – 141.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (23 - 44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cantón Mayo, I. (2003) La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17(002) 139 – 165.
- Cappellacci, I. (2008) Núcleo temático IV. Orientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo. En Krichnesky, M. (Coord.) *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela* (191 – 236). Buenos Aires: Paidós.
- Carletti, G. M. (2012) “Dires y Diretes ... Directores de Escuelas”. *La gestión escolar: Análisis de la participación en la toma de decisiones escolares desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Dorato, G. M. y Villa, A. I. (1996). El nivel medio y la Educación Física: apuntes para la reflexión de un modelo didáctico. *Educación Física y Ciencia*, 2, 1, 44 – 48.
- Duschatsky, S. (2001) Epílogo: Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatsky, S. y Birgin, A. *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (4-9) Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des – armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2013). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ezpeleta, J. (2004) Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (163-178). Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Fernández, L. (2009) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Gairín Sallán, J. (1996) Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J. (comp.) *Manual de organización de instituciones educativas* (17-67). Madrid: Editorial Escuela Española
- Greco, M. B. (2007). Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias. En: Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar* (285 – 303). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvirtz, S.; Zacarías, I.; Abregú, V. (2011) Construir una buena escuela: herramientas para el director. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, K. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Levy, D. (2013). Convivencias escolares. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época* (153 – 183). Buenos Aires, Paidós.
- Maddoni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, A. y Otero, A. (2010). Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género. *Cadernos Pagu* (34) 75 – 106.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En: Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (161- 182). Rosario: Homo Sapiens Editores, Buenos Aires: FLACSO.
- Pastrana, L. (2003) La dimensión pedagógica del trabajo del director: análisis de un caso. En *Lecturas del primer curso nacional para directivos de educación primaria* (21-28). Secretaría de Educación Pública, México.
- Pereyra, D. y Pontremoli, C. (2014). ¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la Escuela Media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação e realidade*, 39(1), 109 – 130.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (43 – 52). Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE – UNESCO. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI* (127- 142). Buenos Aires: Galerna.
- Rascovan, S. (2013). Los caminos de la vida. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época* (241 – 267). Buenos Aires, Paidós.

- Rockwell, E. (2000). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sander, B. (2006) Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad, *La educación*, (123-125). Recuperado en: [http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS\\_TENDENCIAS\\_EN\\_LA\\_GESTION\\_EDUCATIVA.pdf](http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTION_EDUCATIVA.pdf)
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (35 – 69). Buenos Aires: FLACSO – Homo Sapiens.
- Southwell, M.; Legarralde, M. y Ayuso, L. (2005). Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2) 232 – 238.
- Sverdlick, I. (2006) Apuntes para Debatir sobre la Gestión Escolar en Clave Política. Una Mirada por la situación en Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(4e) 65-84.
- Tedesco, J. C. (2010) “Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina” en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (77-86). Buenos Aires: Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (11- 33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IIEP, Altamira.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29) 63 – 72.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71.
- Tiramonti, G. (2007) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (17- 33). Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO.
- Ley Federal de Educación No. 24.195 (1993).
- Ley de Educación Común No. 1.420 (1884).
- Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2006).
- Southwell, M. y Manzione, M. A. (2011) Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Hist. educ. anu.* 12(1) Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231392772011000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772011000100008&lng=es&nrm=iso)
- Dussel, I. (1995) Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, 13(23), 55-81.
- Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5) 59- 78.
- Gvirtz S., Podestá M.E. (2009) *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.

- DINIECE (2013) *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Serie La Educación en Debate / N° 12.
- Oszlak, O. (1977) *Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal*. Documento CE-DES/G.E CLACSO, 8. Recuperado de: <http://www.oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/Notas%20criticas%20p%20una%20teo%20de%20la%20buroc%20est.pdf>
- Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Siglo Veinte.

## Los autores

**Gabriel Asprella.** Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Obtuvo su Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en la Universidad de Sevilla, España. Ha cursado la Maestría en Integración Latinoamericana en el Instituto de Integración Latinoamericana de la UNLP y es Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla (España). Actualmente es profesor de Política de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Profesor de Administración de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. También es docente en el Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata y en la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

**María Eugenia Vicente.** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Dirección de Recursos Humanos, UCES, y Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Actualmente, es investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP), investigadora en el Grupo de Historia Sociológica de la Sociología Argentina (IIGG- UBA) y Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas en la Universidad Nacional de La Plata.

**César Gerónimo Tello.** Graduado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Diplomado Superior en Gestión Educativa por FLACSO-Argentina. Magíster en Política y Administración de la educación (UNTREF) y Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Es docente de grado de las Universidades Nacionales de La Plata, Tres de Febrero y San Martín. Y de posgrado de las universidades nacionales de San Martín y Buenos Aires. Es miembro del NICPE (Núcleo de investigación sobre Producción de conocimiento y política educativa), del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS-UNSAM) y del International Group on Comparative Monitoring of the Implementation Policies of the Right to Education. Director de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)



Asprella, Gabriel

Administración de la educación : modelos y racionalidades de gestión / Gabriel Asprella ; María Eugenia Vicente ; César Gerónimo Tello. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2020.

Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-1960-1

1. Ciencias de la Educación. I. Vicente, María Eugenia. II. Tello, César Gerónimo. III. Título. CDD 371.207

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020

ISBN 978-950-34-1960-1

© 2020 - Edulp

**S**  
sociales

  
Edulp  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA