

Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares

Silvia Kravetz
Alejandra Castro

Presentación

Este trabajo reúne algunas reflexiones e interrogantes construidos a lo largo del desarrollo del Programa de Postulación en Gestión de las Instituciones Educativas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. En el marco del Programa hemos desplegado una intensa labor tanto en nuestro rol de docentes durante su desarrollo, como en el de coordinadores durante un período. Estuvimos presentes desde la formulación inicial y en las sucesivas revisiones realizadas para ajustar la propuesta a los requerimientos institucionales y a las expectativas de los docentes que transitaron esta instancia de capacitación.

Durante los años de dictado hemos recibido inmensos aportes de los docentes y directivos de diferentes niveles del sistema educativo que compartieron sus vivencias, experiencias y saberes, permitiendo un diálogo fecundo entre “dictantes” y “cursantes”. Nos interesa en este escrito, expresar nuestras consideraciones y ponerlas a disposición de los lectores.

Consideramos que reflexionar sobre la gestión escolar es pensar acerca del gobierno y la organización de las escuelas. Esta afirmación implica contemplar una serie de supuestos que intentaremos desagregar y analizar en este artículo.

En un primer apartado proponemos abordar cuestiones relacionadas al contexto de las políticas educativas como coyuntura que explica la gestión escolar, en tanto parte de un conjunto de decisiones y acciones gubernamentales enmarcadas en ciertas tendencias del sistema educativo argentino. En una segunda instancia nos centraremos en las instituciones escolares e intentaremos profundizar su comprensión desde el punto de vista organizacional y desde las tensiones que se generan cotidianamente en su gobierno, conducción y organización.

Contexto y aparición de la gestión escolar

Las nuevas tendencias internacionales en materia de políticas educativas globales colocan a las escuelas en el centro de las reformas, otorgándoles la responsabilidad principal en el

logro de la mejora de la calidad, con su multiplicidad de sentidos. De manera que, se considera a la gestión escolar como uno de los aspectos de mayor peso en el logro de este objetivo (Ezpeleta, 1997).

Asistimos a un momento particular signado por el crecimiento vertiginoso de los conocimientos científicos y tecnológicos, por la irrupción de modelos comunicacionales alternativos y por la expansión de los sistemas educativos que deben posibilitar la inclusión de sectores poblacionales cada vez más diversos y durante más años de estudio. Con este cometido, las políticas de descentralización y desconcentración apuntan, precisamente, a responsabilizar cada vez más a las escuelas y a “aliviar” a los organismos de gestión de una supervisión necesariamente burocrática, reservando –para las instancias de decisión- la regulación global del sistema a través de la instalación de nuevos mecanismos de control.

En esta nueva distribución de responsabilidades se coloca a la escuela en el centro del debate, se le exige que se haga cargo del proyecto pedagógico y asuma, como institución particular, su diseño, implementación y evaluación, en condiciones no siempre favorables y en escenarios cada vez más complejos desde el punto de vista socio-cultural y económico. En síntesis, se le solicita a la dirección escolar que se ocupe de la “gestión” del establecimiento, concepto que llega al campo educativo y que reconoce su origen en el espacio empresarial.

En este contexto, Alicia Carranza (2005) se pregunta ¿por qué los educadores nos hemos hecho cargo del concepto de gestión? Y encuentra, fundamentalmente, dos condiciones (o circunstancias) que nos ayudan a comprender esta situación. Por un lado, y en coincidencia con lo planteando hasta aquí, la autora habla sobre la centralidad que adquirió la escuela en los estudios desarrollados por pedagogos, sociólogos y antropólogos en las últimas décadas. Por el otro, se refiere a la incorporación del término “gestión”¹ en los discursos, propuestas y acciones de la agenda política educativa nacional e internacional en la década del `90.

Con respecto a la primera condición, Carranza sostiene que la reflexión pedagógica, nutrida a la vez por otras disciplinas o desarrollos teóricos como la antropología, el análisis institucional, el psicoanálisis, el análisis de las burocracias, y diversos estudios de la organización escolar (Escuelas Eficaces, Mejora de la Escuela, Reestructuración

¹ El término gestión en educación se ha combinado y utilizado de forma variada: gestión pedagógica, gestión directiva, gestión educativa, gestión curricular, gestión institucional; sólo por citar algunos ejemplos.

Escolar, Desarrollo Curricular basado en la Escuela); incidió “para que en el mundo académico adquiriera importancia el estudio interdisciplinario de la vinculación de la escuela, su organización y dirección con la mejora de la calidad educativa” (Carranza:,2005:89). La pedagoga reconoce además, que para América Latina, el seminario internacional “La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas” (México, 1991), marcó el interés y estado de reflexión sobre el tema. La gestión estaba asociada a las reformas educativas que se planteaban en varios países de la región y vinculada a conceptos como calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (Carranza, 2005). Estos conceptos aparecían en forma recurrente y adquirirían cada vez más relevancia en distintos escenarios.

Por su parte, (Ball, 1993 plantea que en los círculos relacionados con la educación, el término “gestión” (*management*, traducido como gerenciamiento) ocupa un lugar especial y reverencial, y que hay un acuerdo masivo entre los prácticos de la educación con respecto a que dicho concepto constituye “la mejor forma” de dirigir las instituciones educativas. Esta indiscutible posición enmudece cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización. Por ello, el autor critica esta forma de organización y dirección escolar sosteniendo que tal noción alude a un determinado modo de gobernar las instituciones escolares, caracterizado por el énfasis en los procesos burocrático-administrativos, en una concepción-acción tecnocrática respecto al abordaje de las cuestiones, y no permite reconocer aspectos educativos, políticos e ideológicos a nivel de la micropolítica institucional.

Retomando la segunda condición planteada por Carranza, la autora sostiene que las políticas educativas -particularmente en nuestro país- tanto en los procesos de reforma de los años `80, como en los que continuaron en los `90, promovieron la descentralización de los sistemas y el acrecentamiento de la autonomía escolar. Es decir, que contribuyeron a posicionar la escala institucional de la escuela como cuestión inseparable de la mejora de la calidad y del “cambio” en las instituciones como espacio decisivo donde se juega el éxito o fracaso de las reformas educativas. En este sentido, en las propuestas educativas tuvieron un lugar especial los nuevos sentidos que reformulaban con más “operatividad” los objetivos y las acciones concretas. Se privilegió una racionalidad orientada a la internalización de regulaciones más efectivas y técnicas de los procesos educativos en la institución escolar, a la que se le pide que se haga cargo de los resultados cognoscitivos prioritariamente.

Es necesario reconocer que estas orientaciones se inscribieron y acompañaron procesos más generales como la transformación estructural de los Estados nacionales. En la medida en que los Estados cedían parte de su función de regulación social a favor del mercado y crecía su relativa deslegitimación en el imaginario ciudadano, se habilitaban otros espacios funcionales para lograr gobernabilidad. Es así, que la escuela fue investida como componente social, no sólo para la transmisión de conocimientos, sino también para la participación, la inclusión y el consenso (Carranza, 2005). De este modo, las políticas para el sector dejaron profundas huellas en el sistema educativo y en las escuelas.

El escenario que se dibujó en la Argentina a partir de la profunda crisis política y económica que precipitó la caída del gobierno de la Alianza a fines del año 2001, puso en cuestión las coordenadas que orientaban las principales líneas de acción. El modelo estatal fue severamente cuestionado por los efectos que estas transformaciones generaron en la estructura social y económica y la reforma educativa quedó instalada como la principal responsable del proceso de fragmentación que sufrió la educación en el país. A partir del año 2003 los gobiernos que se sucedieron pusieron nuevamente en el centro al Estado, como responsable y garante en el cumplimiento de derechos ciudadanos. La educación y las escuelas fueron destinatarios de otros discursos, centrados en la igualdad de oportunidades y en la inclusión educativa. Más adelante, se abordará esta etapa.

Algunas conceptualizaciones: escuela, organización y gestión

En este punto nos parece oportuno señalar que los equipos directivos de las instituciones escolares no reproducen o implementan de manera neutral ni descontextualizada las políticas educacionales diseñadas en los equipos políticos y técnicos. Las escuelas, como así también los actores que despliegan su labor en los distintos organismos nacionales y provinciales, traducen y resignifican el contenido de las políticas, y construyen sentidos y significaciones particulares sobre las regulaciones que se producen para el sistema en su conjunto (Carranza y otros, 2007).

Abordar la gestión educativa desde esta perspectiva, requiere, entre otras dimensiones, complejizar la mirada incorporando al análisis las principales líneas de acción presentes en el discurso de la política general y la trayectoria de la escuela en singular. La materialización de las políticas, lejos de ser un procedimiento lineal y racional, configura una práctica compleja (Carranza y otros, 2007).

Entender a las escuelas como instituciones específicas y a su conducción y organización como gestión pedagógica -no sólo administrativo-burocrática- es una construcción conceptual y práctica que responde al interés de hacer efectiva la hegemonía de la operación pedagógica. La comprensión de las escuelas y la gestión – desde esta perspectiva- se nutren de conocimientos de la política, la sociología y la micropolítica de las organizaciones escolares, y también curricular e institucional. (Ezpeleta y Furlán, 1992)

La gestión escolar no sólo nos remite a diversas formas de organización y conducción de las escuelas para lograr objetivos, garantizar procesos y tomar decisiones, sino que cuando hablamos de organización y conducción, aludimos también a decisiones y acciones –no necesariamente explícitas y conscientes- , modos de interacción, juegos de poder entre los sujetos, e ideologías presentes en la vida cotidiana de las instituciones escolares que atraviesan las prácticas y representaciones de los que participan en ellas.

Alicia Carranza entiende que la escuela como organización “es un dispositivo que operacionaliza la dimensión normativa de la institución educativa” a través de la disposición formal y simbólica de sus componentes estructurales, como el currículo, los espacios, los tiempos, las normas, las formas de relación entre los miembros, el gobierno, etc. (Carranza, 2005:87). En este sentido, conocer cómo están organizadas las escuelas y cómo son las formas de conducción imperantes, implica tener en cuenta la historia de esta institución, su conformación y las razones políticas, sociales, culturales, etc. que dieron origen a este formato. También es necesario considerar los complejos procesos de institucionalización de la escuela, los componentes de ese dispositivo escolar, las estructuras y normas que lo configuran y configuraron; como así también, las diversas prácticas a las que aquellas dieron lugar. Todos estos aspectos y dimensiones se “hacen carne” cotidianamente en las escuelas, en contextos y circunstancias particulares.

En tanto resultado de un proceso de construcción social y cultural, las escuelas son organizaciones específicas e insustituibles hasta el momento. Están atravesadas por distintas lógicas (académicas, económicas, sociales y culturales) y son depositarias de diversas y múltiples expectativas, no siempre compatibles entre sí. En este sentido, representan y encarnan a las instituciones de la sociedad, especialmente al Estado, entendido como garante del cumplimiento de los derechos, en particular para los sectores desfavorecidos y se instauran como el espacio material y simbólico para la constitución del sujeto ciudadano. Lamentablemente excede las posibilidades de este capítulo abordar la complejidad y densidad de lo que implica la escuela como organización desde sus

inicios, como institución moderna. Solamente hacemos una mención a los efectos de alertar sobre lecturas y análisis simplistas que presentan recomendaciones e intervenciones organizacionales que, a primera vista, pueden parecer eficaces y oportunas, pero donde se desconocen las construcciones históricas y la importancia de los sentidos y significados elaborados por los sujetos en contextos particulares.

Organización y gobierno de las escuelas

A continuación presentaremos algunas reflexiones acerca de la organización, gobierno y conducción de las escuelas que nos parecen significativas y esclarecedoras. Algunas de estas expresiones se escuchan cotidianamente en los establecimientos escolares y parten del discurso que suele denominarse “sentido común” por el grado de generalidad y aceptación que representa. La idea es poder ir más allá de ese primer sentido y analizar qué subyace a estas expresiones.

1. “Las escuelas son muy parecidas en su organización y estructura, siempre fueron así desde su nacimiento”.

Pareciera que las escuelas tienen un modo de organizarse y conducirse bastante parecido entre sí, impulsado quizás, por la pertenencia a un único sistema educativo nacional y por las características de centralidad que éste tuvo durante mucho tiempo, además de las normativas y regulaciones comunes. Sin embargo, y a pesar de que las políticas de Estado hacia el sector de la educación son comunes en su mayoría, ello no significa una apropiación uniforme por parte de las escuelas. Si bien es verdad que ciertos rasgos del modelo burocrático (organización jerárquica, rutinas y procedimientos estandarizados, comunicación formal, especialización y competencia técnica, etc.) estuvieron presentes desde el origen de las escuelas modernas y continúan en la actualidad -de hecho el enorme aparato estatal que conforma el sistema educativo nacional, surgió y sigue organizado bajo estrictos cánones burocráticos en su modalidad de administración y gobierno-, es necesario reconocer que no existe un único modo de organización escolar, ni un sólo modelo abstracto e ideal al que las escuelas responden en su conformación, sino que hay diversos modos, formas e interacciones en los contextos institucionales escolares.

En relación a esto, sostenemos que quedarse sólo en la descripción y reconocimiento de los rasgos formales y burocráticos de la gestión de las escuelas, es limitar la lectura y el análisis de la realidad de estas instituciones. Quizás pueda decirse que las características

burocráticas son las más evidentes, las más señaladas y reconocidas por los propios actores institucionales, pero no son las únicas. El aporte de la teoría Micropolítica de la escuela en el marco de la sociología de la educación, es importante en este aspecto porque ofrece una perspectiva diferente que enriquece el conocimiento y la reflexión de la escuela como organización. En este sentido, no desconoce la importancia de las estructuras y comunicaciones formales, los organigramas institucionales, los roles y funciones explícitas en los reglamentos; sino que sostiene que muchos de los procesos y dinámicas que explican el funcionamiento de la escuela como organización no están a la vista. Se trata del “lado oscuro de la organización”, compuesto por los intereses menos visibles de los diferentes actores como las relaciones informales, las alianzas, los grados variables de influencia de sujetos y grupos, las tensiones, conflictos y rivalidades, entre otros. Estos aspectos llevan a definir a las escuelas como verdaderos “campos de lucha”, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas (Ball, 1989) y a la micropolítica de la escuela como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (Hoyle, 1982 citado por Ball: 1989:35).

2. “Aquí en esta escuela todos tiramos para el mismo lado”. “A nosotros nos va bien porque todos pensamos muy parecido de lo que tiene que ser y hacer la escuela”.

Estas expresiones pueden ser tranquilizadoras para quienes conducen o son miembros de la institución escolar, pero son más bien una expresión de deseo y realmente dicen muy poco de lo que ocurre en el cotidiano escolar. Stephen Ball retoma algunas figuras de otros autores para explicar la diversidad de metas existentes en las instituciones y relativiza la importancia de la construcción de consensos y metas comunes para la vida organizativa de las escuelas. Entre estas figuras nos interesa destacar la de “flojedad estructural” (Bidwell, 1965, citado por Ball, 1989) que hace alusión a la falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas -por ejemplo, departamentos, áreas, turnos, etc.-, la existencia de múltiples ámbitos de interés, dependencia y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones. Otro concepto interesante es el de “organización anárquica” (Bell, 1980, citado por Ball, 1989) que no significa que la escuela sea un conjunto imprevisible de individuos, sino más bien la entiende con una estructura propia, determinada tanto por presiones externas como por la propia organización. El calificativo de anárquica se aplica porque la

relación entre las metas, los objetivos, los miembros y la tecnología o medios para llevarlos a cabo, no son ni están tan claramente articulados y más bien tienen una conexión laxa y variable entre sí.

Además, tanto los intereses múltiples de los profesores y maestros en relación a sus especialidades, ideologías, formaciones, etc.; como las diversas expectativas de otras instituciones sociales, comunidad y grupos de padres sobre la escuela, hacen difícil el reconocimiento de metas comunes y compartidas y más aún la posibilidad de que su formulación tenga un correlato o efecto directo sobre la organización.

Reconocer que no es fácil la formulación de metas comunes y consensuadas representativas de los actores o que muestren una coherencia entre formulación y acción, no significa la imposibilidad del trabajo colectivo en las instituciones; por el contrario, es esa la razón de ser de la organización. Significa por una parte, que la formulación de metas diseñadas en proyectos y planes de trabajo constituye una tarea ardua y laboriosa, pero ineludible, y por otra, que la formulación de dichas metas en proyectos y planes de trabajo no garantizan su consecución y no siempre pueden representar y/o contener en su seno la diversidad de intereses en juego en la vida organizativa de las escuelas. Es necesario reconocer la complejidad de esta organización singular y la multiplicidad de dimensiones que se deben considerar en su accionar. A partir de ello es posible pensar una gestión escolar que atienda todas las superficies y sectores involucrados.

3. “Al final siempre termina haciéndose lo que dice el director”. “La directora es la que tiene la sartén por el mango”.

El enfoque micropolítico de la escuela reconoce el papel preponderante del director en la actividad política de la institución, pero a la vez sostiene que las posibilidades de la dirección se realizan dentro de un marco de interacciones (las cuales limitan y/o posibilitan), una historia y un entorno particulares. En este contexto, el poder es un resultado más que una posición o un atributo y está relacionado al control en la institución. Los “campos” del control están sujetos a negociaciones, renegociaciones y disputas, por ello los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las distintas escuelas. Los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos, sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos concretos de la organización (Ball, 1989).

Por ello, plantear que todo el poder lo tiene o detenta el director o un grupo particular de la institución, es simplificar el análisis. Resulta necesario asumir una concepción de poder no

restrictiva que habilite y aborde la complejidad de la vida organizativa de las instituciones escolares. Es decir, que se conciba a la escuela como un conjunto de coaliciones en disputa por la definición de la política institucional y que estas definiciones no son inamovibles ni definitivas, sino en relación con las diferentes cuotas de poder de los actores institucionales, variables en el tiempo.

Habilitar esta concepción, implica entender al poder no sólo como represivo, sino que, en relación a la denominada microfísica del poder de Michel Foucault, se trata de algo positivo y productivo, no monolítico, sino que se encuentra en todos los puntos del entramado social.

A continuación se transcribe el extracto de una entrevista realizada por Lucette Finas a Michel Foucault (1977) en la que explica esta concepción de poder, que en su propia historia intelectual significa una reformulación de ideas sostenidas con anterioridad:

“Entre cada punto del cuerpo social, entre el hombre y la mujer, en la familia, entre el maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, transcurren relaciones de poder que no son la pura y simple proyección del poder soberano sobre los individuos. La familia, incluso la actual, no es una simple prolongación del poder estatal en relación a los niños; tampoco el macho es el representante del Estado en relación a la mujer. Para que el Estado funcione como funciona se hace necesario que entre el hombre y la mujer, entre el adulto y el niño, haya unas relaciones de dominación muy específicas, que tienen su propia configuración y una relativa autonomía.

En mi opinión, hay que desconfiar de un modo de representar el poder que durante mucho tiempo ha dificultado su análisis; me refiero a la idea de que las voluntades individuales son el reflejo de una voluntad más general. Se dice constantemente que el padre, el marido, el jefe, el adulto o el profesor representan el poder del Estado, y que el Estado, a su vez, representa los intereses de una clase social. Pero esto no explica la complejidad de los mecanismos que entran en juego”.

Gestión y política

En este apartado nos interesa plantear una cuestión referida a la gestión escolar y su inclusión en la agenda educativa. Cuando decimos agenda educativa aludimos al hecho y a la decisión de que una temática y/o problemática forme parte de aquellas cuestiones que

explícitamente tienen la intención de ser abordadas por los gobiernos y otros actores sociales relacionados.

Recordemos que, como se planteó al comienzo de este trabajo, el término gestión en el campo de la educación comienza a introducirse en la década de los '80 y los '90. En la aparición en escena de la gestión escolar identificamos al menos dos modos de presentarla. Por un lado, vinculada al discurso de la autonomía escolar. En este sentido la gestión está referida a la autonomía relativa que las escuelas van adquiriendo en la definición de sus proyectos, fijación de prioridades institucionales, elaboración de un proyecto institucional y la creciente responsabilización de las instituciones por los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza–aprendizaje de los alumnos, sólo por mencionar algunos. La idea de la autonomía ha adquirido relevancia en la etapa de las reformas estructurales. Como ya se señaló, aparece como una respuesta positiva al modelo tradicional -jerárquico y burocrático- de gobierno de la educación, que resguarda con tenaz silenciosamente las dinámicas de funcionamiento consolidadas durante largos años (Kravetz, 2004).

Aquí es importante no perder de vista que calificar positivamente a la autonomía por sí misma, siempre relativa, constituye una simplificación que no contribuye a comprender la complejidad de la gestión educativa en la actualidad. Las posibilidades de las instituciones para utilizar este “margen de libertad” particular, depende de la historia institucional, del contexto socioeconómico y cultural que alberga la escuela y de las posibilidades y/o restricciones del equipo directivo y de los docentes para apropiarse de la misma e introducir innovaciones pedagógicas que redunden en beneficio de los aprendizajes.

Por otro lado, se presenta a la gestión escolar vinculada a un modo específico de administración de las instituciones, denominada por algunos autores como “tecnología” en tanto método de administración orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control (Ball, 1993). Esta última concepción piensa a la gestión escolar como un mecanismo objetivo, técnicamente neutro, cuyo fin es la búsqueda de mayor efectividad para la consecución de las metas institucionales. Por ello, se plantea, a modo de conjetura, que uno de los efectos de la introducción del discurso de la gestión en el campo educativo es un desconocimiento o, al menos, un desplazamiento de la política (Castro, 2008). Entendemos a ésta última como el juego de interacciones entre sujetos, en el cual se producen pugnas de intereses, negociaciones, alianzas y disputas de poder que se ponen de manifiesto cuando los hombres y mujeres ejercen el gobierno y participan en los procesos organizativos de las instituciones de las que forman parte. Cuando la gestión escolar se define como una tecnología, en muchos casos es presentada como la mejor forma (o tal vez la única) de

organizar y administrar la escuela, que a partir de ciertas técnicas y dispositivos garantiza el mejor gobierno de las instituciones escolares. Concepciones ligadas al management (gerenciamiento) y con tradiciones vinculadas fundamentalmente al campo empresarial son las más representativas en esta corriente de pensamiento que ha tenido alguna influencia en el campo escolar y en la formación de directivos en las últimas décadas. En relación a esto, es importante reflexionar y estar atentos acerca de los sentidos que se introducen al campo educacional y escolar cuando se transpolan términos de otros ámbitos y se naturalizan en su uso y sentido, produciendo verdaderos efectos políticos, en tanto no se hagan explícitos los supuestos que los subyacen.

No obstante, y sin desconocer el efecto performativo que ciertos vocablos provocan, nuestra intención es recuperar algunas resignificaciones que sobre el término gestión escolar se han realizado y que, a nuestro entender, presentan potentes posibilidades para pensar el gobierno y la organización de las escuelas.

En este sentido, nos parecen importantes los aportes de Alicia Carranza y Justa Ezpeleta sobre esta temática. La primera autora define a la gestión como una dimensión dinamizadora de la vida institucional con una inscripción en una orientación pedagógica, democrática y cultural del cambio educativo, que la aleja de visiones ligadas a una lógica de racionalidad técnica sobre las instituciones. En dicha línea, reflexiona sobre la vinculación entre este término y la autonomía pedagógica solicitada a las escuelas a partir de la diferenciación del concepto de dirección. Sostiene que la utilización del término gestión se opone a la forma de organización tradicional del sistema educativo, más ligado al concepto de dirección asociado al cumplimiento de acciones, normas y valores sancionados. Por el contrario, considera que el vocablo gestión connota el sentido de crear condiciones, estimular procesos, experimentar estrategias más allá de lo prescripto, características todas que conducen al logro de una escuela renovada y acorde a los nuevos tiempos (Carranza, 2005).

Por su parte, Ezpeleta coincide con esta apreciación, entendiendo que la escuela es un elemento activo en la productividad del sistema educativo, y su gestión supone aceptar la diversidad de situaciones, generalmente no previsibles por la normativa, que afectan a su tarea sustantiva y que requieren de respuestas pertinentes e inmediatas, para lo cual es necesario ampliar sus márgenes de decisión a la vez que aliviarla del control burocrático (Ezpeleta, 1997).

A modo de cierre

Teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí, entendemos que la gestión escolar está vinculada a un conjunto de acciones y decisiones que posibilitan crear condiciones para el desarrollo de la tarea sustantiva de la escuela. En este marco, la gestión escolar no puede tomarse de forma aislada de los procesos sociales y culturales en los que se debaten tanto la política educativa general, como la micropolítica. No es posible pensar entonces, la posibilidad de formar un “modelo” o un “tipo” de director desvinculado de las prioridades de la política educacional.

Considerando el planteo anterior, resulta imprescindible inscribir esta concepción de gestión educativa en el marco de las políticas educativas de los últimos diez años. Desde 2003 en adelante, y especialmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, es posible advertir que se han producido cambios significativos en la orientación de las políticas. Al respecto, se puede señalar que una de las notas distintivas fue la recuperación del rol protagónico del Estado Nacional en materia educativa y la consideración de la educación como un derecho, como una prioridad nacional, y como política de Estado, tal como está expresado en los grandes principios del Sistema Educativo. Y en esa línea, las políticas socioeducativas ocupan un lugar central en el discurso actual y en la diversidad de acciones que se están desplegando en orden a incorporar en las escuelas a aquellos estudiantes que no transitaron los años de escolaridad obligatoria.

Una vez más, pero con distinto signo, el director vuelve a ocupar un lugar central en el proceso de materialización de las políticas tendientes a la inclusión social y educativa, sobre todo de los adolescentes y jóvenes. Los posicionamientos y las estrategias que se despliegan en las instituciones para transformar las iniciativas políticas –materializadas en programas y proyectos nacionales y provinciales – contribuyen a generar condiciones para que algunos estudiantes vuelvan a considerar que la escuela les pertenece y que pueden volver a ocupar ese lugar de derecho. Pero también - interpretadas en clave de exclusión- estigmatizan y fortalecen la idea de que la escuela no es para todos.

Estas últimas consideraciones han estado presentes en el Programa de Postulación en Gestión de las Instituciones Educativas. Podrían también constituirse en líneas de trabajo para pensar en la formación de los directores escolares en otros espacios. Si bien en estos tiempos hay coincidencias en concebir a la gestión educativa como una empresa colectiva en la que participan actores institucionales diversos (se han incorporado coordinadores de curso, tutores y otras figuras) el director sigue siendo, parafraseando a S. Ball, el “centro de la actividad micropolítica de la escuela”. Por ende, las herramientas necesarias para el desempeño de esta labor –sean éstas técnicas, instrumentales, procedimentales, etc.- sólo

serán significativas en tanto se inscriban en reflexiones teóricas que le otorguen fundamentos y se asienten críticamente en los lineamientos de las políticas educativas.

En este artículo hemos intentado mostrar cómo la gestión escolar está estrechamente vinculada a las formas de organización y gobierno escolar, conformando una compleja trama institucional que se constituye en un desafío cotidiano, no sólo para directivos, sino para maestros, alumnos y la sociedad en general. Hemos tratado también de compartir, aunque sea parcialmente, los fructíferos intercambios que hemos realizado con los docentes del Programa a lo largo de los años de trabajo.

Bibliografía

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.
- Carranza, A., Kravetz, S., y otros (2007). Informe Final. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNC (inédito).
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Revista Páginas*. Número 5. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Ed. Brujas, Córdoba.
- Castro, A. (2008). Gestión y Política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Revista Páginas*. Año 10, Número 6. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Ferreyra Editor. Noviembre 2008. Córdoba.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*. Número 15. Septiembre-diciembre 1997.
- Ezpeleta, J. (1997). Reformas educativas y prácticas escolares. En: *Políticas, instituciones y actores en educación*. CEM. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ezpeleta, J., Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Foucault, M. (1977). *Las relaciones de poder penetran los cuerpos*. Entrevista a Michel Foucault por Lucette Finas, en <http://www.con-versiones.com/nota0485.htm>, consultado el 10 de febrero de 2012.
- Kravetz, S. (2004). *Contexto y texto de la reforma educativa en Córdoba*. Tesis de maestría. CEA. UNC.

- Ministerio de Educación de la Nación www.me.gov.ar