

La gestión escolar en el campo educativo¹

Alejandra M. Castro

Silvia E. Kravetz

“Aunque las políticas educativas puedan estar repletas de buenas intenciones y, en ocasiones, incluso bien fundamentadas, el problema radica en que estas políticas debido a su naturaleza, deben ser universales, deben realizarse mediante una cadena burocrática de mando, e implementarse de manera uniforme para producir resultados fácilmente medibles. Una buena enseñanza, sin embargo, requiere flexibilidad, un amplio abanico de estrategias y la utilización de juicio profesional en situaciones complejas y no rutinarias, en las que se han de perseguir metas múltiples”. (Darling-Hammond, 2001:110)

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo presentar una reflexión sobre la gestión en el ámbito de las instituciones escolares, específicamente se detiene en el contexto de las reformas educativas de los años '90 en Argentina y avanza sobre las políticas educativas en los primeros años del siglo XXI. En el desarrollo del mismo, se analizan diversos sentidos que adquiere la gestión escolar según los contextos políticos y educativos.

¹ Este artículo recoge reflexiones planteadas en dos trabajos anteriores, uno de ellos *Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas*, Revista Páginas, Año 10, Nº 6, Noviembre de 2008. Publicación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C. y el otro, *Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares*, FFyH, UNC (en prensa).

Introducción

Hablar de gestión escolar es pensar acerca del gobierno y la organización de las escuelas. El modo en que las instituciones educativas son conducidas, toman decisiones y organizan implica una serie de supuestos que intentaremos ir desagregando y analizando en este artículo.

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término gestión proviene *del latín, gestio, oñis, acción y efecto de gestionar. Acción y efecto de administrar,* y gestionar se define como *hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera.* Teniendo en cuenta estas definiciones, puede decirse que la gestión tiene que ver con una tratativa, un encargo, una acción tendiente a tramitar alguna cuestión y el resultado de ese proceso. En este sentido, se asemeja a la definición de organización cuando se la entiende como conjunto de acciones y disposiciones que posibilitan la consecución de un objetivo.

Otro contexto de uso de la palabra gestión es como sinónimo de administración, en este sentido, Carlos Colunga Dávila (1996) define gestión como un proceso de planear, dirigir o coordinar, ejecutar y controlar esfuerzos de manera organizada y sistemática para un fin determinado, y Administrar, voz derivada del término latino *administrare* (de *Ad-a* y *Ministrare-servir*) se traduce en gobernar, ejercer autoridad o mando, dirigir una institución, ejecutar acciones para servir algún interés o bien tanto público como privado. Entonces decimos que se la asemeja a gobierno, cuando se alude a la gestión de un intendente, de un presidente, etc., haciendo referencia al conjunto de medidas, acciones y decisiones que implementa o implementó ese gobierno.

También es frecuente encontrar la palabra gestión en la bibliografía especializada², cuando se habla de un estilo en el ejercicio del gobierno, por ejemplo se señala una gestión democrática, autoritaria, tecnocrática, etc. Este último uso, avanza, respecto al anterior, en cuanto caracteriza los rasgos más

²Nos referimos fundamentalmente a textos de teoría política y de sociología de las organizaciones.

significativos de los diferentes estilos de gobierno brindando conceptualizaciones e interpretaciones.

En principio, y en función de lo analizado, podría decirse que la gestión tiene desde su definición etimológica una fuerte orientación hacia la acción administrativa, sin embargo, y según el contexto de uso va ampliando y diversificando su sentido construido a partir de fundamentos teóricos e ideológicos.

Stephen Ball (1993)³ 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 de que la gestión constituye con toda seguridad *la mejor forma* de dirigir las instituciones educativas. Esta indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización.

Ball critica esta forma de organización y dirección escolar sosteniendo que el concepto de gestión alude a un determinado modo de gobernar-organizar las instituciones escolares, que se caracteriza por el énfasis en procesos burocrático-administrativos y una concepción-acción tecnocrática, en el abordaje de las cuestiones a atender, y no permite reconocer aspectos educativos, políticos e ideológicos a nivel de la micropolítica⁴ institucional.

Analizar la gestión y algunos de sus significados es lo que se irá planteando en el presente artículo, en un intento por no caer en ese espacio en el cual, según Ball,

³ El artículo de S. Ball al que se está haciendo referencia es La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista, en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ed. Morata.

⁴ Hoyle (1982) define la micropolítica 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." Stephen Ball (1994) limita y especifica 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 llama la definición de la escuela.

la indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización.

Gestión y Educación: una relación con historia.

Se realizará un breve recorrido histórico respecto a la utilización del concepto gestión en el campo educativo ya que, esta vinculación no es reciente sino que, tiene sus antecedentes.

En la década de los ´60, el desarrollismo constituyó un escenario favorable para la aparición de una concepción que asocia determinados modos de organización de las empresas con los de las escuelas. Uno de sus representantes latinoamericanos más destacados fue Lorenzo Filho (1965) que sostenía que las escuelas surgen, se multiplican y se desarrollan como empresas que deben producir bien y rendir utilidad. En ese momento, las teorías organizativas que, se relacionaban con la escuela eran las utilizadas en los manuales de gestión de las fábricas y las empresas, en las cuales se ponía el énfasis en la actividad gerencial, el liderazgo del director y la división del trabajo en función de lograr la rentabilidad de la organización. Este tipo de discurso, con algunas variantes, ya estaba presente en las teorías clásicas de la organización, con representantes como Taylor, Fayol y Mayo en las décadas de 1920 y 1930 (teoría de la Administración Científica y Teoría de las Relaciones Humanas). Organizar para estas teorías se relacionaba con planear, instrumentar, seleccionar personal, dirigir, coordinar, informar y evaluar. Fueron desarrollos teóricos y procedimentales que intentaron dar cuenta del funcionamiento de las fábricas para producir un mejor rendimiento y una mayor eficiencia que aplicados al ámbito de las organizaciones escolares imprimieron una ideología tecnocrática fundada principalmente, en la comparación y asimilación de la escuela con la fábrica y la empresa.

En la década de los ´80, en un contexto de políticas educativas neoliberales, y en primera instancia en el mundo anglosajón, se encuentra la preocupación por la organización eficiente y eficaz, siendo un ejemplo de ello el modelo de las

escuelas eficaces. La obsesión de esta corriente es encontrar, en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces, de modo que, una vez aislados estos factores puedan promoverse intencionada y sistemáticamente, en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o contexto sociocultural. (Pérez Gómez, 1999). Es así como se multiplican las variables que por diferentes autores son planteadas como garantía de eficacia de las escuelas. Sólo a modo de ejemplo se mencionan: el grado de expectativas sobre los estudiantes, la capacitación de los docentes, el grado de expectativas sobre la escuela, el reforzamiento positivo de determinadas conductas, la atención prioritaria a las actividades de la enseñanza-aprendizaje, la gestión a través de proyectos, liderazgo profesional y participativo, claridad de objetivos por parte de los miembros de la institución, clima participativo y amable, colegialidad y cooperación en la asunción conjunta de los propósitos y programas de actuación, colaboración escuela-familia. Como puede observarse estos factores son de la más diversa índole y escala, abarcando cuestiones tanto a nivel personal y colectivo como a nivel áulico, institucional y comunitario.

Las críticas más frecuentes que se le realizan a esta propuesta son que, más allá de que efectivamente algunos factores de los mencionados, puedan ser importantes para el desarrollo de una escuela, es muy difícil “medir” aisladamente el grado de incidencia e influencia de los mismos. Por otro lado, se desconoce la variabilidad interna entre las diferentes escuelas dadas por la diversidad de grupos sociales, culturales, religiosos, étnicos, etc. que la componen.

Ángel Pérez Gómez (1999), apuesta a una perspectiva más integradora que enfatice el carácter ético y político de toda práctica educativa. Dice que siempre nos encontramos con la necesidad de elegir entre opciones en un escenario moralmente complejo, cargado de dilemas y conflictos y que, la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones,

intervienen y evalúan. Según el autor, este elemento sustantivo es el que desaparece en el enfoque de las escuelas eficaces, agravado por la importante contradicción que en la actualidad se está produciendo entre las finalidades políticas que se le atribuyen a la escuela en las sociedades democráticas (equidad, solidaridad y desarrollo humano) y las exigencias del mercado laboral (excelencia, formación vocacional, competitividad individual). Su propuesta es ampliar la dimensión de análisis al momento de mirar la organización de las instituciones escolares, ya que es imposible pensar aisladamente la incidencia de una variable, evaluar el grado de su impacto, porque el funcionamiento de las escuelas está vinculado a diversos niveles de contexto y a múltiples factores de orden social, cultural y político.

Por su parte, Stephen Ball (1993), en el artículo “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”, analiza la gestión (management) como forma de organización de las escuelas de Inglaterra y Gales, cristalizada en la Education Reform Act de 1988, que implicó, según el autor, un cambio en la auténtica naturaleza de las mismas. La gestión entendida como management tiene las siguientes características:

- la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control,
- representa la burocratización de la estructura de control a través de la descripción de las tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación y un estilo de toma de decisiones similar al propio de las comisiones,
- el control de la organización y la acción individual se incluyen en una perspectiva técnica,
- se presenta como mecanismo objetivo, técnicamente neutro, sólo dedicado a la consecución de una eficiencia mayor: el mejor método posible.

Ball (1993) plantea las consecuencias que se producen cuando la racionalidad burocrática prevalece por sobre la política y, retomando a Habermas (1984)

explica que se trata de un proceso en el que los subsistemas de acción racional intencionada se inmiscuyen en las estructuras de la intersubjetividad. En este sentido las decisiones políticas, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos y tratan de desplazar las cuestiones relativas a la identidad moral y cultural con los imperativos de la eficacia administrativa. Este tipo de mecanismo produce una escisión cada vez mayor entre quienes administran y quienes enseñan, los maestros y profesores van perdiendo poder de decisión en cuestiones de política institucional.

La gestión es, lo que Foucault llama tecnología moral o tecnología de poder. Se trata de un equivalente moderno, de aplicación general, del panóptico de Bentham, un modelo generalizable de funcionamiento; una forma de definir las relaciones de poder en términos de la vida cotidiana de los hombres (Foucault, 1979). La gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos. (Ball, 1993:158).

Gestión escolar y reformas educativas

En nuestro país, y en particular en la reforma educativa implementada en la década de los `90, los cambios propuestos para el sistema educativo, se caracterizaron por la velocidad en su implementación y por la ambición de ser estructurales, afectando fundamentalmente tres niveles: la estructura del sistema, el curriculum y la organización de las instituciones. En este marco, la gestión aparece como propuesta de organización y conducción de las instituciones educativas. Es así que, tanto en los documentos oficiales como en las propuestas de capacitación para el sector, se habla de “la gestión de las instituciones educativas”, de la “gestión directiva”, del “estilo de gestión del Director”, de la necesidad de “capacitarse para la conducción de las instituciones”, de la “participación de diferentes actores en la gestión de la escuela”, etc.⁵ .

⁵ Estas expresiones se encuentran en diversas propuestas de capacitación, particularmente en aquellas dirigidas a los equipos directivos, tanto de la Red Federal de Capacitación Docente Continua, como de la Red Provincial y en diversas ofertas de capacitación privada y pública desarrolladas en la década de los `90 y en los primeros años del siglo XXI.

La implementación de estas propuestas de modificaciones, estuvo acompañada con acciones que buscaban introducir diversas formas de evaluación y control del trabajo docente, en el sentido de incrementar su flexibilidad laboral, otras que incentivaban su mayor participación en la gestión de la escuela y un mayor compromiso con su formación y actualización, en un contexto de gobierno y políticas neoliberales, con crisis financiera, recortes al gasto educativo y retraimiento del Estado a favor del mercado.

Podríamos decir que la gestión escolar en la Argentina de los `90, fue propuesta - desde la documentación oficial- ⁶ como un modo de organización y dirección de las escuelas vinculándola a la autonomía institucional y a la participación de los actores implicados, en un marco contextual en donde las prácticas directivas poseen una larga tradición que las liga a lo administrativo y burocrático. Estas tensiones quedan aún más visibles a la hora de analizar las condiciones de implementación de estas propuestas, en donde se observan múltiples situaciones que dan cuenta de diversas significaciones y prácticas de participación en la gestión de las instituciones, vinculadas, fundamentalmente, a las historias institucionales, las trayectorias grupales y personales de los actores implicados. El panorama se torna más complejo si se considera la multiplicidad de sentidos presentes en las propuestas de capacitación y formación en gestión a implementarse en el sector educación, que viraban desde una visión centrada en el liderazgo del director, en la que se priorizaban aspectos administrativos y/o personales, hasta propuestas que intentaban resignificar esa concepción de gestión trabajando aspectos pedagógicos y comunitarios en un marco de promoción de la participación y la colaboración.

⁶ Sólo a modo de ejemplo puede verse la propuesta de capacitación para Equipos Directivos de Nivel Medio 1998-1999, "De Par en Par" Proyecto Multimedial de Capacitación Docente, Gestión Institucional, Red Federal de Formación Docente Continua, Dirección de Planificación y Estrategias Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Sin embargo, parecería que la dimensión administrativa-burocrática es la dimensión percibida como dominante en el trabajo cotidiano por los propios directores cuando reflexionan sobre su trabajo en la institución escolar⁷.

Entonces, vale la pregunta: ¿por qué es tan difícil pensar y considerar otros aspectos de la gestión escolar además de los administrativos-burocráticos?, ¿será que la gestión es sólo control, tecnología de control para el rendimiento y el ordenamiento de la institución?, ¿será que la gestión está condenada a pensarse sólo a través de la acción administrativa y burocrática?, ¿cómo sería pensar desde otro punto de vista la organización y la dirección de las escuelas?, ¿podría pensarse desde una política institucional⁸ en lugar de una gestión institucional? ¿Sería posible pensar en una concepción de organización de las escuelas en la cual se hable de gobierno, de la posibilidad de gobernar las instituciones escolares por parte de los sujetos? ¿Qué implicancias tendría hablar de gobierno de las instituciones escolares y no solo de gestión de las mismas?

Algunas resignificaciones de la gestión escolar

Las pedagogas argentinas Justa Ezpeleta (1997) y Alicia Carranza (2005) proponen una resignificación del término gestión en el contexto de las últimas reformas educativas y prácticas pedagógicas. Ezpeleta sostiene que en la actualidad, 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,

⁷ Esta indagación sobre cómo se percibe el trabajo del director y del vicedirector en las escuelas se basa en una encuesta realizada a directores (interinos) en ejercicio y a aspirantes al cargo de director y vice (135 encuestados en total). La encuesta se aplicó durante el desarrollo del Módulo "El director. Modelos de gestión", en el marco del Plan de apoyo a aspirantes para cargos directivos de Nivel Medio de la Provincia de Córdoba, programa de capacitación organizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en el año 2003. En esa instancia de capacitación se propuso trabajar la idea de gobierno y política de las instituciones educativas en contraposición a la de gestión institucional, que se presenta más adelante en este mismo artículo.

⁸ Pensar desde una política institucional implicaría asumir el espacio escolar como un escenario, no monolítico sino heterogéneo, en el cual se disputan intereses y significaciones diversas y contradictorias que son sostenidas por sujetos con diferentes posiciones y trayectorias.

con su multiplicidad de sentidos, y a la gestión escolar, como uno de sus aspectos de mayor peso en el logro de este objetivo.

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, durante más años de estudio. En ese sentido, las políticas de descentralización y desconcentración apuntan precisamente a responsabilizar cada vez más a las escuelas en este cometido, 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 pedagógico, se le pide 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 pide a la dirección escolar que se haga cargo de la “gestión” del establecimiento, concepto que llega al campo educativo y que reconoce su origen en el espacio empresarial.

Por su parte, 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 coincidiendo con lo que venimos planteando hasta aquí, la centralidad que adquirió la escuela en los estudios que pedagogos, sociólogos, antropólogos desarrollaron en las últimas décadas y por el otro, por la incorporación del término “gestión” en los discursos, propuestas y acciones de la agenda política educativa, nacional e internacional en la década de los `90.

Con respecto a la primera condición, la autora 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 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 autora 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 del tema y el estado de reflexión sobre el mismo. La gestión estaba asociada a las reformas educativas que se planteaban en varios países de la Región y vinculado a conceptos como calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (Carranza, 2005:89 y 90). Estos conceptos iban apareciendo en forma recurrente y adquiriendo relevancia en distintos escenarios.

Respecto a la segunda condición planteada por Carranza, la autora sostiene que las políticas educativas, tanto en los procesos de reforma de los `80 como los que continuaron en los 90 particularmente en nuestro país, promovieron la descentralización de los sistemas y el acrecentamiento de la autonomía escolar. En ese sentido, 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. Un lugar especial tuvieron entonces en las propuestas educativas los nuevos sentidos que reformulaban con más “operatividad” los objetivos y las acciones concretas en el marco. Las líneas de acción privilegiaron una racionalidad que permitiera 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.

En este contexto, Alicia Carranza 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 esta línea reflexiona sobre la vinculación entre este término y la autonomía pedagógica solicitada a las escuelas a partir de diferenciarlo del término 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 y que, por el contrario, el vocablo gestión connota el sentido de crear condiciones, estimular procesos, experimentar estrategias más allá de lo prescripto, conducente al logro de una escuela renovada, acorde a los nuevos tiempos. (Carranza, 2005:93).

Por su parte, Ezpeleta (1997) 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.

Es necesario reconocer que estas orientaciones se inscribieron y acompañaron procesos más generales como son los de transformación estructural de los Estados Nacionales. En la medida en que los Estados cedieron parte de su función de regulación social a favor del mercado y crecía su relativa deslegitimación en el imaginario ciudadano, se habilitaron otros espacios funcionales para lograr gobernabilidad. Es así que, la escuela fue investida como componente social, no solo para la transmisión de conocimientos sino también para la participación, la inclusión y el consenso. (Carranza, 2005:91 y 92). Las políticas para el sector dejaron profundas huellas en el sistema educativo y en las escuelas.

El escenario que se dibujó en Argentina a partir de la profunda crisis política y económica que precipitó la caída del gobierno de la Alianza a fines de 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. La reforma educativa quedó instalada como la principal responsable del proceso de fragmentación que sufrió la educación en el país. A partir de 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. En este nuevo contexto, pareciera que la mayor autonomía de las escuelas y su responsabilidad en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, es una tendencia que no pretende ser revertida, sino más bien se profundiza. Los nuevos rumbos de las políticas educativas desafían la construcción de una gestión escolar que piense y accione en torno a la mayor inclusión de diversos sectores, para lo cual es necesario crear condiciones que favorezcan el ingreso, la permanencia y el egreso a la vez que, la significatividad cultural y social de los aprendizajes que circulan por las escuelas. Esta tarea no puede hacerse en soledad, necesita de reflexiones pedagógicas compartidas, espacios de diálogo entre los actores institucionales y acompañamiento y facilitación de condiciones desde las instancias ministeriales.

A modo de conclusión

Ahora bien, no se trata de suponer que con el cambio de nominación, hablar de gobierno en lugar de gestión, o de política en vez de gestión, alcance para explicar lo que sucedió y sucede en las escuelas con relación a su gestión; este no es el sentido. Se trata más bien de interrogar la realidad y construir, aunque sea de forma provisional, explicaciones de los procesos sociales vinculados a lo educativo y lo escolar, objetos de nuestro análisis.

En este sentido, pensar desde una política institucional y desde el gobierno de las instituciones escolares, nos posibilita preguntarnos qué racionalidad o

racionalidades sostienen las propuestas de gestión escolar en el marco de las actuales políticas educativas, cómo actúa la gestión como tecnología de poder, qué nuevos sentidos de gestión escolar se construyen en las prácticas pedagógicas, a la vez que concebir a los sujetos involucrados como actores sociales con diferentes grados de poder, con intereses diversos, generadores de estrategias que favorecen, resisten e inventan acciones en la dinámica de la organización escolar.

Podría decirse que, la gestión entendida como discurso de regulación, contiene un doble efecto, por un lado se presenta como tecnología que posibilita orden y “mejor funcionamiento” de la institución, desplazando lo político pero, por otro lado, produce efectos políticos, en tanto se presenta como una tendencia inevitable, que finalmente termina naturalizándose. Sin embargo, si recuperamos algunas de las resignificaciones que la gestión escolar ha ido teniendo podemos entenderla como 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, ni aislado de los contextos e historias institucionales y comunitarias.

Desde el año 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 a 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 educativas tendientes a la inclusión social y educativa, de niños, adolescentes y jóvenes. En este marco es imprescindible que los posicionamientos y las estrategias que se despliegan en las instituciones para transformar las iniciativas políticas –materializadas en programas y proyectos nacionales y provinciales – contribuyan a generar condiciones para que los estudiantes vuelvan a considerar que la escuela les pertenece y que pueden volver a ocupar el lugar que les corresponde por derecho. Pero para ello, como dice Hammond (2001) además de políticas bien fundamentadas y con buenas intenciones es necesaria una enseñanza, que contemple la flexibilidad y la diversidad de estrategias y juicios de profesionales de la educación para actuar en situaciones complejas, múltiples y para nada rutinarias. Es así que la gestión escolar es una construcción colectiva –atañe a todos los miembros de la institución, aunque con diferentes responsabilidades-, que implica decisiones, acciones, diálogos y debates –reconociendo diferentes posiciones y estrategias- en torno a la tarea sustantiva de la escuela, en el contexto de las políticas educativas y la comunidad en la que se halla.

Para finalizar, nos parece oportuna una reflexión de Bourdieu y Wacquant (1999), cuando plantean que el imperialismo cultural descansa sobre el poder de universalizar los particularismos ligados a una tradición histórica singular haciéndolos desconocer como tales. Es así como, en la construcción del discurso pedagógico, encontramos ciertos términos y nociones propias de otras culturas o de otros ámbitos. Este es el caso de la palabra gestión que originalmente pertenece al ámbito empresarial, que sin embargo se ha ido “naturalizando” su uso y sentido en el campo educativo. Estas son nociones, como señalan Bourdieu y Wacquant, “con la cuales se argumenta pero sobre las cuales no se argumenta”. La fuerza performativa de estas nociones descansa en el hecho que condensan y

vehiculizan toda una filosofía del individuo y de la organización social, razón por la cual funcionan como “verdaderas palabras de orden político”, en tanto son utilizadas sin hacerse explícitos los supuestos que las subyacen.

Por ello, este artículo es una invitación a la reflexión en torno a la gestión escolar, en tanto discurso, tecnología pero también a otros sentidos como la creación de condiciones pedagógicas, sentidos que atraviesan las escuelas y las reformas que sobre ellas se intentan. Es una invitación a pensar sobre cómo están organizadas nuestras escuelas y cuáles formas de organización, gobierno y conducción pueden pensarse como posibles y deseables.

Bibliografía

- Ball, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. 1ª reimpresión, 1994. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Ball, S. (1993) La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista, en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid. (155:168)
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999) Sobre las astucias de la razón imperialista. En *Apuntes de investigación del CECYP*, N° 4, Buenos Aires. (87:108).
- Carranza, A. (2005). “Escuela y Gestión Educativa”. Revista Páginas N° 5 de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Ed. Brujas, Córdoba.
- Colunga Dávila, C. (1996.) *Administración del tercer milenio*, Panorama, México, (22:134).
- Darling-Hammond, Linda (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Ezpeleta, J (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado, en *Revista Iberoamericana de educación*, N° 15, Set-dic. 1997.
- Ezpeleta, J. (1997). Reformas educativas y prácticas escolares. En: *Políticas, instituciones y actores en educación*. CEM. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Filho, L. (1965) *Organización y Administración Escolar*, Kapelus, Buenos Aires
- Pérez Gómez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.