

ESCUELA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Alicia Carranza¹

Resumen

Este artículo se propone analizar la integración del concepto “gestión” al campo de estudio de la educación pública y los sentidos que adquiere a partir de la extensión de las investigaciones sobre la escuela y de su incorporación al discurso de las políticas educativas de las últimas décadas.

Considerada la gestión como una dimensión dinamizadora de la vida institucional, su inscripción en una orientación pedagógica, democrática y cultural del cambio educativo, la aleja de otras visiones más ligadas a una lógica de racionalidad técnica sobre las instituciones. Se señalan algunas limitaciones que en nuestro medio se presentan para la práctica de esta concepción de gestión educativa. En ese sentido se hace mención a los condicionamientos que impone la cultura burocrática de la administración del Sistema Educativo y la complejización que hoy revisten las instituciones escolares y las tareas de sus directivos.

La escuela como organización, es decir como el dispositivo que operacionaliza la dimensión normativa de la institución educativa, a través de la disposición formal y simbólica de sus componentes estructurales (currículo, espacios, tiempos, normas, gobierno, formas de relación entre sus miembros, etc), ha sido objeto, en las últimas décadas, de la mayor atención de teóricos, políticos y educadores.

¹ Lic. en Pedagogía y Psicopedagogía (UNC). Profesora Titular de la Cátedra Organización y Administración Educativa, del Seminario Temas y problemas de la enseñanza secundaria: “El proyecto Escuela para Jóvenes” y del Módulo Sistema Educativo e Instituciones Escolares. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. carranza@ffyh.unc.edu.ar acarran@tutopia.com

En ese marco, los vocablos gestión educativa, gestión pedagógica, gestión escolar (considerados en esta presentación como sinónimos), son hoy mencionados en el discurso académico y escolar con cierta "naturalización", e incorporados a la jerga cotidiana.

Sin embargo, es necesario recordar, para ajustar más claramente sus posibles significados al campo educativo, que detrás de cada concepto hay disciplinas y teorías que lo pueden explicar con sentidos diversos y hasta contradictorios. En el caso del uso y significado del vocablo Gestión, la disciplina que lo contiene originariamente es la teoría de las organizaciones y más específicamente la de la organización empresarial. Su procedencia es pues extraña al campo pedagógico y al de la institución escolar.

La gestión, en la organización empresarial, se orienta a mejorar la eficiencia, eficacia, rendimiento y competitividad como metas a alcanzar en el funcionamiento de la organización. Refiere concretamente a las acciones instrumentales, que debería desplegar un gerente para lograr esos resultados. Se observa una diferencia con los términos administración y dirección. Con respecto al primero, su utilización se orienta a describir las instancias más burocráticas y rutinarias de la organización: asignación y distribución de remuneraciones, pago a los acreedores, planificación de la compra de insumos, etc. La dirección implica acciones más complejas que se articulan con las visiones de futuro, los valores a desarrollar para que ese futuro se alcance, una filosofía general sobre la inserción de la organización en el medio, etc. Es la dimensión política de la organización. La gestión, supone, como se dijo, una dimensión instrumental, un conjunto de estrategias y acciones que, desplegadas en el aquí y ahora, ponga en funcionamiento las políticas de la organización.

¿Por qué los educadores nos hemos hecho cargo del concepto de gestión? ¿Por qué se habla hoy de gestión en lugar de dirección?

Las respuestas pueden ser varias y sería interesante intentar combinarlas.

Puede afirmarse que la aceptación y prestigio que adquiere el concepto se articula, por un lado, con la centralidad que adquirió la escuela en

los estudios que pedagogos, sociólogos y antropólogos desarrollaron en las últimas décadas, y por el otro, con la incorporación del mismo en los discursos, propuestas y acciones de la agenda política educativa, nacional e internacional, de la década de los '90.

Los estudios sobre la escuela

Con respecto a la primera cuestión, se constata que desde los años '80, buena cantidad de investigaciones y ensayos indagaron sobre "la importancia de la organización escolar y sus modos de funcionamiento como dimensión explicativa y olvidada para entender los resultados de la enseñanza y su calidad" (Ezpeleta, 1997). Los estudios sobre el currículo, sobre las condiciones institucionales del trabajo docente, sobre el papel de los directivos en los cambios; el análisis de la influencia de la vida cotidiana escolar en la socialización de los alumnos y la profesionalización de los maestros, las investigaciones sobre la micropolítica de las escuelas, etc., fueron perfilando una orientación teórica hacia la consideración del papel de la escuela como institución "entera" en la producción del cambio que se consideraba necesario.

Esta reflexividad pedagógica, precedida y en algunos casos alimentada por teorías y disciplinas como la pedagogía Institucional, la psicología de los grupos, el análisis de las burocracias, el psicoanálisis, la antropología, y por los diferentes "movimientos" de análisis sobre la organización escolar desarrollados en Europa y Estados Unidos (Escuelas Eficaces, Mejora de la Escuela, Reestructuración Escolar, Desarrollo Curricular basado en la Escuela) (Bolívar, 1996), incidió para que en el mundo académico adquiriera importancia el estudio interdisciplinario de la vinculación de la institución escolar, su organización y dirección, con la mejora de la calidad educativa.

En América Latina, el Seminario Internacional "La Gestión Pedagógica de los Planteles Escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas" realizado en México en el año 1991, marcó el interés del tema y el estado de la reflexión sobre el mismo en varios

representantes de países de la Región. Allí se expresó que “ la gestión del plantel escolar adquiere hoy un renovado interés frente a las reformas que en América Latina se orientan a equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos. Este contexto relaciona el problema de la gestión con el replanteo de las políticas públicas y exige nuevas formulaciones interdisciplinarias para el tratamiento de los procesos escolares” (Ezpeleta y Furlán 1991)

Las políticas educativas

Lo anterior fue efectivamente recontextualizado en el plano político internacional y nacional. Las políticas educativas también consideraron el estudio e intervención sobre el nivel institucional de las escuelas como cuestiones inseparables de la mejora de la calidad. En los procesos de reforma educativa implementados desde los años '80, y particularmente en nuestro país a partir de los '90, los procesos de descentralización educativa y los discursos sobre la autonomía escolar, contribuyeron a que el problema del cambio “en” la escuela y del cambio “de” la escuela, como el lugar decisivo en el que se “juega” la suerte de las reformas, adquiriera una relevancia central.

De modo tal que las políticas educativas al privilegiar el espacio total de la escuela como el lugar productivo de los cambios han colocado a la dimensión institucional de la misma «en el rango de asunto político» (Ezpeleta,1997).

Es necesario señalar que algunos sentidos de estas formulaciones son funcionales a los procesos contemporáneos de globalización económica y transformación estructural de los Estados.

En relación al proceso de globalización, el análisis se centra en algunos efectos que esta configuración de la economía produce sobre todas las dimensiones de la vida social. Si bien no es éste el lugar para analizar puntualmente este tema, se puede sintetizar

diciendo que la globalización de la economía, posibilitada por el formidable desarrollo científico tecnológico, puso en el centro de la escena cultural occidental el valor del conocimiento y por lo tanto de la educación, como instrumentos imprescindibles para adquirir la competitividad que hoy se necesita para desenvolverse en el mundo laboral.

Se advierte que algunas formas clásicas de pensar lo educativo, desde parámetros filosóficos, con amplios objetivos a largo plazo, expresados en forma abstracta y proyectando acciones más bien difusas, con criterios provenientes de una concepción pedagógica humanista e integral, no es una orientación adecuada para los nuevos escenarios sociales. Por otro lado, los estudios sobre las prácticas escolares han constatado, desde hace mucho tiempo, que las mismas suelen ser ritualizadas, burocráticas y extremadamente heterónomas respecto al aparato administrativo, altamente resistentes a los cambios que se necesitan.

Se impone como necesario, en los nuevos sentidos que se construyen alrededor de la educación y el conocimiento, dinamizar la vida escolar, reformulando con más "operatividad" no sólo los objetivos, sino también las acciones concretas para poder alcanzarlos, de modo que los valores de la eficiencia, eficacia y calidad puedan ser efectivamente comprobados "in situ". Se apunta a una racionalidad que permita una regulación más efectiva y técnica de los procesos educativos en el marco de una institución que se haga cargo responsablemente de los resultados (prioritariamente cognoscitivos) que produce como institución total.

También estas orientaciones son funcionales al proceso de transformación estructural de los Estados Nacionales. En la medida que los Estados se retraen de su función de regulación social a favor del mercado y crece su relativa deslegitimación en el imaginario ciudadano, es necesario habilitar otros espacios más funcionales para lograr gobernabilidad.²

²"La idea de gobernabilidad surge como un síntoma político de las distancias que se han

La escuela es investida como un componente esencial de la vida social, no sólo para la distribución de conocimientos, sino para la inclusión, la participación, el consenso. Discursivamente, es el nuevo escenario privilegiado en los procesos de regulación social.

Esta idea de transformar a la escuela en el núcleo productivo de los cambios, como enfoque internacional de las políticas, pone de manifiesto una de las coordenadas más importantes en la construcción del nuevo orden social, entendido éste como nuevas maneras de regular la relación entre individuo-sociedad y Estado. El enlace, la relación entre individuos, instituciones y sociedad, se desregula desde el Estado, como el tradicional núcleo articulador de sentidos y promotor central del cambio, hacia espacios más «reducidos», con más «potencialidad» para contener las demandas y procesar los conflictos. Lo anterior es posible, en el campo educativo, a partir de lograr identificación y sentimientos de pertenencia hacia la escuela, desde la participación de la mayor parte de los actores institucionales en la implementación de los cambios.

Reformas, escuelas y gestión

Por otra parte, las reformas educativas estructurales multiplicadas en los últimos 20 años en buena parte de América Latina, han experimentado en general, fracasos relativos, atribuidos en gran medida a la resistencia que profesores y directores han desplegado ante las mismas.

“La posición y puntos de vista diferentes de reformadores y profesores determina, en parte, el relativo fracaso de las reformas educativas hasta el punto de hacerlo, en cierto modo, inevitable. Los profesores, supuestos agentes del cambio -también supuesto- son un problema para los

expandido entre el Estado y la sociedad en los escenarios contemporáneos marcados por las crisis económicas y políticas. La gobernabilidad aspira a la restauración de un orden desarraigado, como si el destino de las fuerzas políticas sufriese una falta de centro, un desborde de inestabilidad que requiere la recuperación del equilibrio a través de la potenciación de las instituciones de control político de la sociedad” (Rivas,A. (2004).

reformadores, gestores y supervisores, responsables desde la administración educativa, de que las reformas se apliquen: son "el problema". (Viñao, s/f)

Se refuerza en ese escenario, el interés por mejorar la conducción de las instituciones educativas, y de reformular las funciones y formación específica de los directores, señalados como "articuladores" entre las políticas macroestructurales y la micropolítica escolar.

Existe la apelación, desde las mismas políticas de reformas estructurales, a la necesidad de "reconstruir" una escuela desburocratizada, con autonomía pedagógica para la creatividad en los procesos de transmisión y socialización. En estos discursos la idea de gestión se opone a la forma organizativa tradicional del Sistema; se desplaza el concepto de dirección asociado al cumplimiento de acciones, normas y valores sancionados, por el de gestión, connotado por el sentido de crear condiciones, estimular procesos, experimentar estrategias más allá de lo estrictamente prescripto, conducentes al logro de una nueva institución acorde a los nuevos tiempos y a la renovada función de la escuela.

"Entendida la escuela como elemento activo en la productividad del Sistema, hablar de su gestión supone, entonces, aceptar la diversidad de situaciones, generalmente no previsibles por la normativa, que afectan a las tareas sustantivas y que requieren de respuestas o soluciones pertinentes e inmediatas... Para lograr el dinamismo requerido, es preciso ampliar los márgenes de decisión... Por un lado para aliviar la ineficacia del control burocrático y facilitar la mejor ejecución de la actividad pedagógica y, por otro, para lograr la consecución de los apoyos y consensos locales a la nueva inserción de la escuela en su medio (con propósitos educativos y financieros)." (Ezpeleta, 1997). La gestión institucional resulta así el elemento articulador para la inclusión del establecimiento escolar en la dimensión política y pedagógica del sistema.

Distintas orientaciones, un mismo proyecto: cambiar la escuela

Como se deduce de la cita anterior, los sentidos de la dimensión "gestión educativa" no son homogéneos. Para algunos, puede entenderse como las acciones orientadas a reconstruir una institución que, por lo menos en parte, se autosostenga, poniendo a prueba su capacidad de autonomía y decisión para encontrar no sólo alternativas pedagógicas, sino también recursos. Sin duda que este modelo ataca la inercia burocrática y la apatía de la escuela, apuntando a un involucramiento activo de sus actores. Esta alternativa, tributaria de orientaciones proclives a encontrar similitudes entre los cambios en la escuela con los cambios que se producen en las organizaciones empresariales, pone énfasis en las innovaciones organizacionales como condicionantes de los cambios pedagógicos. Los temas que atañen a la estructura organizativa (diversificación de roles, división de tareas, incentivos individuales y grupales) y a la intervención en proyectos y relaciones con la comunidad, que provean sponsors y recursos, marcan la agenda de la gestión.

En estas orientaciones la posibilidad de desviar a la institución educativa de sus funciones específicas es altamente probable. También de aislarla de otras instituciones y del Sistema, generando conductas competitivas en lugar de redes de solidaridad y comunicación necesarias en contextos de alta incertidumbre y conflictividad social.

Enmarcada en parámetros pedagógicos y democráticos, se trataría de gestar y gestionar una institución que reconstruya una cultura institucional que valore y practique la autonomía pedagógica para un mayor involucramiento y compromiso de los docentes con la buena enseñanza para sus alumnos.

Desde esta última perspectiva, las maneras de entender las razones para adoptar y privilegiar el tema de la Gestión en el estudio de la conducción escolar y la mejora de la calidad, se relaciona con la convicción que el cambio o la mejora sólo es posible si se

cambian representaciones y valores sobre el trabajo pedagógico de la escuela. Lo organizacional tiene la importancia que reviste lo que sostiene, estimula, ofrece oportunidades, a unas concepciones, representaciones y convicciones sobre el valor de la experiencia escolar en la vida de los sujetos.

En suma, enfatizar el lugar de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos como indicador de la mejora, sin pensar en estándares (componente pedagógico); privilegiar el trabajo curricular como foco de la tarea docente (componente pedagógico) y contextualizar lo anterior en un dispositivo institucional que transmita diaria y sostenidamente unas relaciones democráticas, de inclusión y solidaridad (componente ético), necesita de conducciones distintas a las que tradicionalmente han orientado la vida escolar.

Hay una cuestión que, con distintos matices, es común a estas posiciones:

"... la escuela como institución y no como suma de actores y de aulas, se constituye tanto en un objeto de análisis como de intervención; se instituye en sede de macropolíticas y, a la vez, de propuestas de innovación, de diseño y fortalecimiento de micropolíticas educativas en donde las primeras se significan (es decir, se movilizan, se resisten, se potencian o se enriquecen)" (Poggi, 2001). En estas perspectivas, la gestión, como expresión de una orientación del gobierno de las instituciones más comprometida con esta visión política y pedagógica, parece la mejor manera de caracterizar la función directiva, entendiendo como tal a las tareas que desarrolla no sólo la o las personas investidas de autoridad para ello, sino a las que se despliegan desde equipos de dirección, y Consejos Escolares, cuando los hay.

La práctica gestiva

Hemos tratado de analizar el vocablo gestión desde diferentes ópticas. Podemos oponernos a los sentidos ligados a visiones orientadas a cambiar la escuela para volverla más eficaz en los aspectos organizacionales y más eficiente en sus estrategias de financiamiento para el autosostenimiento; aceptar, en cambio, la

visión que lo liga a concepciones que buscan cambiar la escuela para mejorarla en su dimensión pedagógica y democrática.

En la actualidad la mayoría de los analistas de la vida escolar, dentro de esta última orientación, consideran a la gestión como el proceso dinamizador que articula las condiciones estructurales de una realidad social y cultural, con visiones de cambio asentadas en la comprensión de esas posibilidades culturales. El dinamismo que parece emanar del concepto lo vuelve más “gráfico” para dar cuenta, como ya se señaló, de unas actuaciones más ligadas a experimentar situaciones y proyectos, explorar condiciones y expectativas, tomar iniciativas, más allá de lo estrictamente prescripto, regulado, formal y homogéneo. La gestión, alude, en esta perspectiva pedagógica y cultural, a una dirección, pero no como camino o rumbo fijo, sino a unas actuaciones más ligadas a interpretar los márgenes de cambio posible, dentro de la cultura institucional de la escuela, y tomar más decisiones curriculares y organizativas, con sensibilidad social, implicación personal y profesionalidad pedagógica, lo que algunos denominan gestión descentralizada del *curriculum*.

Nos preguntamos cuáles y cuántos desafíos se presentan hoy a esta concepción de gestión educativa.

Se pueden sintetizar por lo menos cuatro: las condiciones que impone la cultura institucional de los establecimientos, las que impone la cultura burocrática de la administración educativa, las características de la práctica de la gestión y la complejidad que hoy reviste la institución escolar.

La cultura institucional

Hoy se admite que las escuelas son diversas y que en cada una se construye y reconstruye un tipo de cultura institucional que le proporciona un sello de identificación. Esto es posible por la combinación de variados factores, como el origen sociocultural de los alumnos que atiende y los intereses, concepciones y valores que

portan éstos y sus docentes; las condiciones que se construyen en la dinámica escolar diaria para reflexionar/modificar ideologías escolares, las condiciones materiales que se presentan, desde la infraestructura escolar hasta los salarios docentes; los controles de la administración sobre la tarea de docentes y directivos, etc. Estos condicionantes inciden sobre el tratamiento del foco principal de construcción de identidad institucional que es el *currículum* (en sentido amplio).

Para agregar más condicionamientos a la gestión del cambio, es necesario acotar que la versión idiosincrásica de cultura institucional se construye o reconstruye sobre lo que algunos analistas denominan la gramática de la escuela, entendida ésta como el marco histórico "que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Se establece una suerte de paralelismo entre la gramática de la lengua y la de la escuela. Así como el hablante de una lengua, los actores de una institución conocen, en ocasiones de modo consciente pero en muchas más de manera inconsciente, el sistema de reglas explícitas e implícitas de una institución. En las instituciones se comprende, se habla y se actúa, en muchas ocasiones, a partir de los hilos que tejen esta suerte de red no visible que enmarcan esos modos de comprender, de hablar y de actuar" (Poggi, 2001).

Esta matriz de aprendizaje institucional opera en cada uno de nosotros desde el primer día que comenzamos nuestra escolarización y consolida, a lo largo del tiempo, representaciones naturalizadas y difíciles de revertir en un proceso de cambio. De allí la frase de Tyack y Tobin "Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas" (citado por Poggi, 2001).

Como expresa esta autora: o los cambios institucionales y las reformas educativas logran transformar algo de la gramática de la escuela/cultura escolar/matriz de aprendizaje institucional, o están condenadas al fracaso, a no persistir en tanto innovación, a no institucionalizarse. Esto requiere cambiar representaciones, valo-

res, creencias, normas y reglas de juego institucional.

En una renovada concepción del trabajo directivo parece imprescindible construir en los sujetos las capacidades para interpretar las limitaciones y posibilidades que tanto la gramática escolar como la cultura institucional, que identifica a la escuela particular, presentan a la tarea de cambiar las escuelas.

La cultura burocrática de la administración

Dice Justa Ezpeleta: “la inercia de la cultura burocrática, la todavía natural hegemonía de los tiempos y períodos de gobierno, la inexperiencia de las dependencias administrativas para llegar a la “intimidad” de las escuelas, están inspirando un exceso de acciones superpuestas, urgentes, poco coordinadas, que podrían alentar en los maestros la búsqueda de atajos o coartadas para salir del paso, como ha sido usual cuando la rigidez administrativa pedía conductas imposibles...sin necesariamente modificar las relaciones y formas de trabajo (...) Provocando respuestas burocratizadas en lugar de construcciones culturales” (Ezpeleta, 1997).

En este caso, se desmiente en la práctica el concepto de autonomía. La gestión escolar, presionada por los exigencias de la administración se aleja de las visiones complejas de sus funciones y se asimila a la vieja dirección consumida en responder los requerimiento de la administración. La gestión se vuelve una máquina de responder expedientes, resoluciones, memorándum, citaciones, formularios para presentarse a proyectos y programas o se agota en la preparación de los informes que requieren las distintas oficinas de los Ministerios. La autonomía aparece como una carga, se transforma en una delegación de responsabilidades hacia la institución, sin el contrapeso de los apoyos externos con que toda autonomía institucional debe contar para materializarse en acciones orientadas a lo pedagógico-organizativo.

La práctica de la gestión escolar

Simultaneidad, inmediatez e indeterminación (Poggi, 2001) parecen ser las características que impregnan la práctica de los directivos en las escuelas. Más allá de cuánto podría modificarse este torbellino de actuaciones diarias por medio de la planificación, la delegación de funciones, el compartir decisiones y tareas con colaboradores (léase consejo escolar o equipo directivo), la naturaleza de estas funciones parece ser intrínsecamente fragmentaria, discontinua, variable, diversificada y con alto grado de impredecibilidad. Son justamente estas características de la práctica directiva las que también legitimaron, entre los educadores, la incorporación del concepto de gestión a la jerga pedagógica, como el que daría cuenta con más precisión de una práctica difícilmente clasificable y previsible desde los parámetros clásicos de la dirección y el planeamiento normativos.

Dos cuestiones es posible destacar en este punto. En primer lugar, que esta concepción es tributaria de investigaciones micropolíticas que, abandonando las prescripciones generalizantes sobre escuelas supuestamente homogéneas, ponen el acento en cuestiones que definen a la institución escolar como una organización específica no sólo por sus funciones, sino por sus formas de actuar, difícilmente asimilable a otras organizaciones, más configuradas éstas últimas para actuaciones atravesadas por una racionalidad técnica.

La escuela conforma, por su naturaleza compleja, multidimensional y multicultural una organización "flexiblemente articulada", con una buena dosis de incertidumbre respecto a objetivos, metodologías y resultados. La escuela tiene dimensiones no programables, en sentido estricto.

Estas visiones sobre las escuelas y las prácticas de conducción deberán formar parte de la profesionalidad de los directivos en el sentido de asumirlas no como deficitarias, respecto a otras visiones más ordenadas, formales y prescriptivas, sino como un

conocimiento más científico, y por lo tanto desmistificador, crítico y constructivo de la realidad .

En segundo lugar, los directivos, tomando conocimiento de estas características de las instituciones escolares en general y de las de la cultura institucional de la propia escuela, se encontrarán ante el desafío de gestionar una institución lo más coherente posible. Coherencia no significa racionalidad, previsionabilidad y programación absolutas, pero sí racionalidad acotada, proyecto concertado, evaluación permanente, trabajo sistemático para bajar la incertidumbre y proyectar los cambios posibles.

En suma la gestión necesita, de aquéllos que tienen la tarea de desarrollarla, la construcción de cierta "racionalidad política" compartida que permita construir control y lograr adhesión de los miembros de la institución.³

La complejización actual de la institución escolar

La complejidad de la institución escolar se explica por las características ya señaladas y se acentúa en nuestras sociedades por los problemas sociales que hoy impactan en la escuela: en algunos grupos, la pobreza, la marginalidad, la desocupación, las crisis familiares que esto produce; en otros, la sobreocupación, el lugar de la mujer en el mercado laboral y en las transformaciones de la institución familiar; en todos los grupos sociales, aunque con consecuencias diferentes, los parámetros culturales impuestos por los medios y las nuevas tecnologías de la información, los nuevos valores que impactan la crianza de los niños y la socialización de los jóvenes, etc; y también en todos los grupos , aunque en proporciones diferentes, la pérdida de sentido de la escuela en el proceso de desinstitucionalización que experimenta la sociedad en su

³ "Las racionalidades políticas son campos discursivos caracterizados por un vocabulario común cuyas disputas puedan ser organizadas por principios éticos que pueden comunicarse unos con otros, por explicaciones mutuamente lógicas, hechos compartidos y por significativos acuerdos en torno de problemas políticos clave" (Rose,1999, citado por Rivas,A, 2004).

conjunto; la dificultad, por consiguiente, de lograr sentimientos de pertenencia e identidad como alumnos e implicación, sobre todo de los jóvenes, con el conocimiento y el esfuerzo de aprender. También la dificultad para implicarse en su trabajo que sienten muchos docentes.

En fin, un contexto que se ha configurado en dirección opuesta a la función educativa de la escuela que es distribuir conocimientos y formar conciencias sustentados ambos por los valores de la democracia, igualdad, solidaridad, respeto por el otro. "Discursivamente el mandato hacia la escuela, es un mandato de horizontalidad que refiere a los valores de solidaridad, igualdad, equidad participación, democratización, distribución del poder e inclusión social. En síntesis reglas de distribución democrática" (Carranza,1999) en un contexto de insolidaridad, distribución inequitativa del poder y los recursos, desigualdad y exclusión social.

Los efectos de semejante ruptura de los lazos sociales impactan en la escuela en forma tal, que la han forzado a multiplicar sus funciones más allá de las señaladas anteriormente, para atender las demandas de contención psicológica, de atención alimentaria, de carencia material y afectiva de todo tipo. En algunos grupos sociales, la escuela asume las tareas de la socialización primaria de los sujetos, reservada tradicionalmente a la familia.

En ese marco, hay que inscribir las posibilidades y obstáculos que experimenta la gestión educativa para propiciar la recreación de una socialidad distinta a la que ofrece la familia y el contexto global, en particular, para construir un modo de convivencia organizada sobre pautas de trabajo y vínculos alternativos de las tendencias dominantes de la cultura hegemónica.

Repensar la gestión educativa

Se sostuvo inicialmente que el concepto gestión era extraño al campo de la educación. Hoy, sin embargo, tiene carta de ciuda-

danía y encuentra un terreno fértil para legitimarse aún más. Esto último, por dos circunstancias, entre otras, que atraviesan la vida escolar. Por un lado, la incertidumbre y conflictividad institucional en que se despliega la tarea en la escuela, y por otro, una renovada dinámica de la vida cotidiana de las instituciones a partir de múltiples intervenciones desde el Gobierno Nacional y Provincial.

En efecto, los apoyos desde el Estado, tienen hoy el formato de programas y proyectos que en algunos casos enriquecen y en otros complejizan aún más la gestión. De esta visión pueden derivarse algunas reflexiones:

En primer lugar, la perspectiva dinamizadora de la vida institucional que encierra el concepto, no debiera materializarse en un activismo coyuntural, marginal, de soluciones "al paso". La gestión educativa, como renovada perspectiva en la conducción de las escuelas, cobra sentido como tal, si es pedagógicamente innovadora, y toda innovación necesita tiempos de trabajo grupal, de reflexión, de estudio, de acuerdos, de planificación, muchas veces a contramano de los tiempos de la burocracia educativa que domina la lógica de la administración.

En segundo lugar, si bien se ha afirmado que toda orientación hacia la mayor autonomía pedagógica de la escuela necesita de apoyos externos, la presencia del Estado Nacional y Provincial, a la vez que representa esos apoyos, estimula a las instituciones a la participación a veces indiscriminada, para obtener los beneficios simbólicos y también materiales de los proyectos y programas.

Estas nuevas formas de regulación de la vida interna de las escuelas por parte de los gobiernos, están condicionando formas de trabajo que será necesario estudiar, desde la gestión educativa, en relación a cuánto se articulan con los saberes curriculares y los contenidos de la socialización ciudadana que debe ofrecer la escuela.

Por último, parece necesario señalar que la práctica de la gestión escolar, más allá del lugar que le confieren a esta dimensión de

la organización, las políticas educativas de los últimos 20 años y las investigaciones sobre el potencial de la escuela como institución total, requiere dos condiciones de partida de dos actores centrales.

La primera, por parte de aquellos que la practiquen en la escuela, es construir internamente una disposición ideológica que confiera un valor intrínseco a la transmisión de una cultura significativa. La gestión, como forma organizativa de la conducción escolar opuesta a la forma organizativa tradicional, requiere una nueva racionalidad política y pedagógica.... como fundamento simbólico de los actos de gobierno (Rivas, 2004). mayor capacidad de los actores institucionales para conceptualizar y comprender la cultura contemporánea y los procesos políticos, subjetivos, culturales y sociales que se desarrollan en el día a día de la institución

La segunda, por parte de los que deben tomar decisiones desde la macropolítica, es la consideración que deben tener sobre la suma de funciones que hoy despliega la escuela. Parece una sobreexigencia pretender unir indisolublemente la gestión con la revisión del funcionamiento pedagógico de la institución, si no hay apoyos concretos para algunas tareas que hoy la alejan de aquéllas consideradas sustantivas.

Quizá haya llegado el momento de pensar que la escuela de nuestros días necesita sumar más tiempos (doble escolaridad, prolongación de jornada) y otros actores (pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, comunicadores, psicólogos sociales) que puedan abordar las múltiples problemáticas grupales, individuales y familiares que se presentan en la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Si la escuela es hoy el escenario privilegiado en los procesos de regulación social, y un componente esencial para la gobernabilidad del sistema, el grado de conflictividad social y la baja calidad de sus procesos pedagógicos parecen advertir que el discurso sobre la gestión escolar, si bien apunta a problemas sustantivos y resulta necesario y funcional a las complejas realidades institucionales, es todavía más un objetivo deseado que una realidad comprobable.

Bibliografía

- Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Ed. Paidós, Barcelona
- Beltrán Llavador, F. San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Edic. Morata, Madrid.
- Carranza, A. (1999): "Pedagogía, escuela y reforma educativa". En: *Cuadernos de Educación*. Año I No I. Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Darling-Hammond, L. (2002): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ed. Ariel Educación. Secretaría de Educación Pública, México
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Edic. Losada, España.
- Elmore, R. Peterson, P. McCarthey, S. (2003): *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar. Cuadernos de Discusión*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Escudero, J. M. González, M. T. (1994): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones pedagógicas, Madrid.
- Ezpeleta, J. Furlán A. (comp) (1992): *La gestión pedagógica de la escuela*. Unesco/Orealc, Santiago de Chile.
- Frigerio, G. Diker, G. (comp) (2005): *Educación: ese acto político*. Ed. Del Estante, Buenos Aires.
- Frigerio, G. Poggi, M. Giannoni, M. (1997): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Coedición CEM - Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Hargreaves, A. Earl, L. Moore, S. Manning, S. (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Edic. Octaedro, Barcelona
- Pereyra, M. y otros (comp.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ed. Pomares – Corredor, Barcelona.
- Poggi, M. s.f. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.
- Murillo, F. Muñoz-Repiso, M. (coord.) (2002): *La mejora de la escuela*. Edic. Octaedro, Barcelona
- Rivas, A. (2004): *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Ed. Granica., Buenos Aires.
- Viñao. s.f. *Reformadores y gestores frente a profesores y maestros: la cultura política de la escuela*