

Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión

Alfredo Furlan*

Escribo estas notas por invitación de la revista *Espacios en Blanco*, en un momento en que estoy comprometido con el complejo proceso de organización del X CNIE, particularmente con el área 17 “Disciplina, convivencia y violencia en las escuelas” tema que me ha ocupado en la última década. Por eso advierto a quienes lean lo que sigue que encontrarán una serie de reflexiones y alusiones a experiencias personales sin que en ningún caso se cierren en un balance definitivo, o mejor dicho, definitorio.

A pesar de que he escrito estas notas en soledad, hay partes que parecen más el resultado de una entrevista: las respuestas dejan la sensación de incompletud y una vaga idea de provisoriedad. Espero que por lo menos resulten interesantes.

1.

Desde 1976 nos involucramos en los cambios de los currículos de las carreras que se cursaban en la otrora Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP Iztacala) de la Universidad Nacional Autónoma de México¹ (desde hace una década se llama Facultad de Estudios Superiores Iztacala - FESI. Cuando se imparten estudios de Doctorado las unidades académicas son consideradas Facultades de acuerdo a la legislación interna de la UNAM).

Participamos como asesores pedagógicos de los procesos de diseño e implementación curricular. Por mi parte, participaba en las reuniones del equipo de gobierno institucional presidido por el Director, al tiempo que era jefe del Departamento de Pedagogía, es decir que in-

* Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación de la FES Iztacala de la UNAM. Profesor del Doctorado en Psicología con sede en la FES Iztacala, del Posgrado de Pedagogía y de la Licenciatura en Pedagogía - Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México.
e-mail: furlan@unam.mx - afurlan@prodigy.net.mx

termediaba entre las visiones de los directivos y la visión del equipo de Pedagogos. Este rol complejo y apasionante me indujo a comprender la importancia del lugar que se ocupa en la institución y su influencia en la generación de los puntos de vista y de los consiguientes discursos. Este asunto es clave para comprender la fisonomía de los discursos pedagógicos, que casi siempre son la expresión de la posición que ocupa el emisor en la institución o en el campo.

A poco de ponerse en marcha los nuevos planes de estudio, el equipo de pedagogos siguió reclamando la apertura de los programas para ir incorporando las correcciones que fuesen necesarias en función de las evaluaciones que se iban efectuando. Por su parte, los directivos fueron cambiando su actitud inicialmente abierta por una más conservadora, preocupados por la “consolidación” y la eficacia de los jóvenes maestros que tenían a su cargo los módulos. Y los propios maestros, que una vez contratados para impartir los módulos, sus preocupaciones se restringían al desarrollo prácticamente autónomo de cada módulo, con relativa independencia del currículo. En suma, llegó un momento en que los principales interesados en el *currículum* (en recordar el sentido general de los cambios curriculares) éramos los miembros del equipo de pedagogos. De esa manera, sin darnos cuenta cabalmente, defendíamos nuestro trabajo y nuestra legitimidad recurriendo al argumento que había prevalecido en el momento del diseño, en el cual efectivamente el *currículum* como imagen de conjunto había sido la preocupación principal. No percibíamos con claridad que estábamos en otro momento, en que el eje del funcionamiento institucional se había desplazado hacia otras preocupaciones de las que también nos ocupábamos, a través de acciones de formación docente, de elaboración de evaluaciones, materiales audiovisuales, etc. Pero se nos hacía plausible la insistencia en la cuestión curricular sin entender la lógica institucional, para la que en sentido estricto ya se había superado con la aprobación de los nuevos planes de estudio por parte el Consejo Universitario, lo cual sin duda había implicado muchas negociaciones con los miembros de las poderosas Facultades (la de Medicina sobre todo).²

Más una serie de otros temas conflictivos (por ejemplo las actividades sindicales de algunos miembros de nuestro departamento, que eran

consideradas como anti-institucionales por las autoridades), que fueron distanciando a los miembros del Departamento de Pedagogía del equipo de gobierno de la ENEPI. Esto nos obligó a negociar para evitar que los choques que protagonizábamos los miembros del Departamento desencadenasen una persecución con consecuencias laborales.

Ésta es una reseña muy borrosa e impresionista de mi experiencia en un equipo de apoyo y de miembro de un equipo de gestión, en dónde no todo fue armonía y argumentación racional. Intervenían intereses, emociones, representaciones, percepciones que estaban presentes, como no podría ser de otra forma, en los discursos y en las acciones que circulaban y conformaban la institución.

2.

Tiempo después, con motivo de redactar mi tesis doctoral³, tuve que hacer una lectura intencionada y muy fina de la mayoría de los libros de autores norteamericanos sobre Currículum y Diseño Instruccional que se habían traducido y publicado en Latinoamérica en la década del 70. Saltó a la vista que todos los libros dedicaban desde unos párrafos, hasta capítulos completos, a la cuestión de cómo impulsar el mejoramiento del currículo a nivel de las escuelas. La lectura de estos textos hizo que dedicara un capítulo de la tesis al discurso sobre la gestión de los cambios curriculares, lo cual me hizo reflexionar sobre los nexos entre el tema de la gestión y la problemática curricular.

Era evidente que la totalidad de los textos especializados habían sido escritos para el nivel básico, organizado de una manera muy diferente al de los países latinoamericanos de esa época. Todos los textos, sin excepción, expresaban cada cual a su manera que el mejoramiento del *currículum* era un problema correspondiente a las escuelas o a lo sumo, a las comunidades locales. Y efectivamente lo era, dado que en Estados Unidos desde la formación de los primeros sistemas escolares se respetó una relativa autonomía de la gestión local, que incluía al currículo. Por eso en Latinoamérica fueron las universidades quienes acogieron primero las metodologías que acompañaban al discurso curricular, y la noción misma de Currículo, porque en general tenían un más alto grado de autonomía para diseñar sus programas, contratar a los docentes, etc.

Y además tenían el problema de recibir una creciente población estudiantil con antecedentes familiares con una escolaridad menor a las del estudiante que normalmente llegaba a las instituciones de educación superior. Es decir, llegaban alumnos con poco capital escolar familiar, sin que tengan la costumbre del trabajo académico y de las pautas culturales que en general lo acompañan. Y además las universidades tenían que ofrecer una disponibilidad de plazas en nuevas carreras. Todo esto hacía que el discurso curricular, y particularmente lo pedagógico, resultase un aporte bastante funcional, en la perspectiva de encontrar caminos para dar cuenta de las nuevas necesidades. Estamos hablando de las décadas de los sesenta, setenta y los ochenta en México.

Y en cambio, tardó bastante la recepción del tema en las escuelas primarias y secundarias donde la elaboración de los programas era un asunto de las autoridades ministeriales. En suma, donde el problema curricular no existía y en términos específicos, todavía no existe. Más bien era un asunto peligroso, pues invitaba a los maestros a preguntarse por el proyecto educativo total y a reflexionar sobre el mismo. Hubo de pasar mucha agua bajo los puentes, y muchas adaptaciones (españoles mediante) hasta que la cuestión del currículo entrara a los niveles básicos. Todavía hoy se estudia como parte de la Didáctica, como contexto de los cursos, en los institutos de formación docente, a pesar de que se ha avanzado en la región en la instauración de una gestión más atenta (y más dependiente) de los recursos locales. Continúa sin resultar significativo para los docentes como tarea propia y como obra colectiva. Se considera como un asunto de especialistas o de funcionarios.

No se puede entender el discurso curricular norteamericano si no se parte del hecho que refleja el modo de concebir las propias prácticas lo que implica el reconocimiento de un modo de gestión descentralizado, con autonomía relativa de las escuelas para definir su propio proyecto curricular. Y además, con una alta presencia de escuelas particulares compitiendo en un amplio mercado educativo, en el que el currículo ofrecido es uno de los elementos del marketing de cada establecimiento.

La divulgación de los discursos curriculares norteamericanos en nuestro países fue obra de las organizaciones de “cooperación” promovidas por los Estados Unidos como la Agencia Internacional para el

Desarrollo (AID) del Departamento de Estado, a través de la publicación de libros, de organización de cursos y seminarios, de becas para formar expertos, etc. En esta labor ubicada en el contexto de la lucha en contra de la influencia en Latinoamérica de la revolución cubana (la Alianza para el Progreso), contó con la aportación de numerosos cuadros locales, que nos formamos en las carreras de Pedagogía o Ciencias de la Educación quienes consumíamos, asimilábamos y algunas veces cuestionábamos las nuevas traducciones que ofrecían las pocas librerías especializadas. El tema era interesante y valía la pena estudiarlo. Iluminaba la ausencia de debates en torno a los proyectos educativos típicos de estos lares, y aportaba herramientas para construirlos. Sobre todo eran de suma utilidad para los que trabajábamos en las universidades, como se ha sugerido más arriba. Pero inexorablemente era un discurso ideológico, que propagandizaba modelos de práctica que eran típicos de los Estados Unidos⁴.

3.

A fines de los años ochenta tuve la oportunidad⁵ de revisar documentos de ministerios de educación de distintos países de nuestra zona, de las agencias norteamericanas que divulgaron el discurso curricular y la tecnología educativa en las décadas anteriores. Y pude reconocer que el nuevo tema que se trataba de promover era precisamente el de la gestión de base local. Es decir, el modo de gestión implícito en el discurso curricular. Convencido de que constituía un desafío a las tradiciones de la mayoría de nuestros países, de gestión centralizada, y conociendo de la eficacia de los procesos de divulgación que emprendían los organismos estadounidenses, me propuse intentar un “contrapunto”, es decir, difundir el tema de la gestión, que por ese entonces preocupaba a muy poca gente en nuestro medio, pero apelando a otras bases de análisis, para contrarrestar la andanada de material bibliográfico que, suponía, estaba por llegar.

Conciente de que se trataba de una labor enorme y de mis escasas fuerzas, busqué posibles aliados. La más sobresaliente fue Justa Ezpeleta quien por ese entonces acababa de publicar una investigación comparativa sobre las condiciones del trabajo docente en varios países latinoamericanos, y que por eso tenía una clara conciencia de la importancia del espacio escolar, del clima de la institución y de las

relaciones que establecían los directivos, sobre la práctica docente. Aprovechando que visitaba México, me entrevisté con Juan Carlos Tedesco que en esa época dirigía la OREALC-UNESCO. Él también veía que la gestión iba a ocupar las carteleras en los siguientes años, y me sugirió que hiciéramos un evento reuniendo especialistas, y posteriormente se publicarían las memorias, si valían la pena. De inmediato nos pusimos a la obra y decidimos con Justa que el evento trataría los problemas de “La Gestión Pedagógica” para diferenciarlo del enfoque de *management*, es decir de la perspectiva dominante en la bibliografía de origen norteamericano. Y para centrar la cuestión en la labor pedagógica de los directivos que estaba, en nuestros países, muy replegada hacia lo administrativo. Por otra parte, entendíamos que la gestión debía concebirse como una tarea colectiva y participativa, que involucrase a todo el personal de cada escuela, y no como una tarea exclusiva de los directivos.

Supimos también que el tema era discutido en Francia, donde se había publicado “*L’ESTABLISSEMENT. Politique nationale o stratégie locale*” en 1989. Este libro contiene aportaciones de autores como Eugene Enriquez (*Autorité et pouvoir dans les établissements d’enseignement*), Bertrand Girod de L’Ain (*Le central, le local et l’établissement*), Daniel Hameline (*Le zèle, la discipline et l’assurance*), Anne Querrien (*Parents et autres adultes partenaires*), Jean Louis Derouet (*L’évaluation des établissements scolaires dans un contexte de renégociation des équivalences nationales*), etc. Como es habitual en Francia se trataba de reflejar la polémica tal cual se produjo, sin pelos en la lengua y en ese sentido es una obra colectiva muy esclarecedora, además que en Francia la tradición dominante es lo central omnipresente, con una muy fuerte capacitación de los docentes y un grado de homogenización entre los establecimientos muy diferente a los de nuestros países. Sin embargo, la omnipresencia de lo central sí es un rasgo que nuestros países compartían, por lo que era una aportación que había que ponderar.

También en 1989 Paidós /Ministerio de Educación y Ciencia español publicó el notable libro del inglés Stephen J. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Dice la prologuista catalana Mercè Box i Navarro:

“Los estudios realizados hasta ahora sobre la organización escolar se han basado principalmente en la aplicación de una normativa legal a través de estructuras organizativas que reflejan los intereses y las necesidades particulares de los administradores, más que de los profesores y demás miembros de la comunidad educativa. En cambio la ‘micropolítica’ como dice Eric Hoyle, pone el énfasis en las estrategias por las que los individuos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de autoridad e influencia para alcanzar sus intereses”.

Cómo es fácil advertirlo, este libro fue una fuente de muchas ideas para el tratamiento del tema, sobre todo para reforzar la consideración de cómo son y funcionan los procesos reales. Es decir, para un acercamiento de investigación.

Por fin, el evento se organizó y se realizó como un Seminario Internacional *“La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas”* los días 3, 4 y 5 de junio de 1991 en México y en 1992 la OREALC publicó en Chile las memorias con el título de *“La gestión pedagógica de la escuela”*.⁶

En la misma época Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (con la colaboración de Inés Aguerrondo) publicaban en Argentina *Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su comprensión. Elementos para su gestión*.

En este trabajo las autoras polemizan en torno a la experiencia de Río Negro, provincia que había avanzado una reforma muy profunda del sistema educativo. Y constituía una novedad de un buen nivel de reflexión, que había que saludar.

4.

A partir de ese momento se inició una gran difusión del tema, apareciendo una serie de traducciones de libros norteamericanos, entre los cuales estaba *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas* de Louis V. Gerstner Jr. et al., editado por Paidós en 1996. Éste es el más paradigmático de los libros norteamericanos pues traza el modelo que se intentaba difundir. Las primeras palabras del prólogo son más que elocuentes:

“Antes de ser director ejecutivo y presidente de IBM, durante más de veinte años tomé parte en la reforma educacional, primero en Ame-

rican Express y después en RJR Nabisco. En American Express pude establecer la National Academic Foundation con un programa que sigue siendo exitoso. Pero pasar a RJR Nabisco representó una oportunidad única: la de diseñar desde cero un importante programa educacional que incorporaba todas mis ideas sobre cómo la empresa puede ayudar a las escuelas a lograr un éxito real y duradero. Yo quería ir más allá de la asociación empresarial tradicional que mejora las escuelas al proveerles de equipos, mentores o mayores posibilidades para alumnos y maestros. Si bien estos esfuerzos generosos iluminan el panorama para algunos niños, por otra parte no cambian ‘el sistema’”.

La idea de “diseñar desde cero” da una idea de las transformaciones que impulsa el texto. Y el título ya advierte sobre lo pretencioso de su cometido: “Reinventando la educación”.

Con una visión distinta, mucho más respetuosa de las escuelas y del profesorado, se editó en 1996 la obra colectiva de Richard F. Elmore y colaboradores, *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*, en el Fondo de Cultura Económica, en México.

En el prefacio dice:

“(…) En el debate sobre la reestructuración de la escuela, responsables estatales y locales, investigadores, maestros y administradores se enfrentan a diversos puntos de vista y a prescripciones en conflicto. Una tendencia de la argumentación, por ejemplo, asevera que las escuelas pueden mejorar sólo con la introducción de prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en el conocimiento sistemático y validado científicamente. Otro punto de vista es que las escuelas mejorarán cuando a los educadores se les den mayores oportunidades de ejercitar destreza y juicio y más control sobre las condiciones de su trabajo. Y un tercer punto de vista afirma que las escuelas deben hacerse más responsables hacia sus principales clientes —estudiantes y padres de familia— si quieren volverse más efectivas. Estos puntos de vista, y otros representados en el debate de la reestructuración, ofrecen percepciones y prescripciones contradictorias para resolver los problemas de la enseñanza estadounidense”.

Como se ve, la diferencia entre los dos libros es abismal, pues el de Gerstner presenta una visión (empresarial) de los problemas y el de Elmore presenta los términos de un debate político y académico. Está hecho para lectores que requieran comprender la coyuntura polémica mientras que el primero quiere vender la monserga empresarial apli-

cada a la escuela. Como en el proceso de difusión de la cuestión curricular, donde se difundieron libros que expresaban puntos de vista divergentes, también ocurrió lo mismo con el tema de la gestión. Aunque en el caso de los modelos de gestión, no me consta que la AID haya financiado algunos de los libros traducidos.

5.

La gestión siguió su camino triunfante acaparando significados. Desde la gestión de las instituciones educativas, hasta la gestión de los aprendizajes escolares. La gestión directiva, hasta la gestión de la convivencia. Desde la gestión del conocimiento, hasta la gestión de las capacidades. Desde la gestión de los presupuestos, hasta la gestión de las TIC en la escuela. Y se podría agregar un largo etc. Es decir, llegó en momento en que se produjo una “congestión” del campo semántico que exige un respiro reflexivo.

Muchas palabras usadas anteriormente para designar acciones diferentes como, por ejemplo, dirigir, administrar, conducir, enseñar, etc. fueron desapareciendo o disminuyendo su importancia a medida que se producía una inflación del uso de la noción de “gestión”. La noción de gestión se comenzó a cotizar muy alto en el mercado de la formación. Cotidianamente llegan a mi e-mail publicidad de diplomados, maestrías o cursos sueltos, que utilizan la palabra gestión en el título de lo que se ofrece. Y lo que se ofrece varía mucho en la calidad, a juzgar por las instituciones y organismos que están promoviendo las innumerables ofertas.

No es ningún descubrimiento, pero el uso de la palabra gestión está de moda.

Es una consecuencia colateral del gusto por las “panaceas”. Nicholas Burbules y Thomas Callister dicen en relación a las computadoras:

“Un modo de concebir las cuestiones tecnológicas podría llamarse el del <Ordenador como panacea>: según esta perspectiva, las nuevas tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas capaces de revolucionar la educación, y bastaría con liberar este potencial para que se resolvieran muchos problemas de la escuela. (...)

Por otra parte, la proclamación de panaceas no es sólo un artilugio del mercado: es también un mantra con el cual la escena educativa está muy familiarizada desde hace mucho tiempo. La historia de la educación de

los Estados Unidos, por ejemplo, podría trazarse siguiendo la sucesión de innovaciones técnicas, de trucos pedagógicos, de reformas, todo ello en busca de la Mejor Manera de Enseñar o de la Nueva Cosa que ayude a los maestros a superar el carácter fundamentalmente imperfecto e indeterminado del proceso de enseñanza” (pp. 24 y 25).

Este gusto por las panaceas, típico de nuestros países, se construye sobre la base de un sentimiento de urgencia que habitualmente tienen los maestros y directivos que son sometidos de múltiples formas a la presión del “estar al día”, y que contrasta con los magros y contradictorios resultados de su accionar cotidiano. Más en estos tiempos, en que la incertidumbre es radical.

Desde que los programas de formación tienen éxito de concurrencia, se ha constituido una “casta dorada” de “portadores de buenas nuevas” que descargan sobre los asistentes lo más capitalizable que se escribe en el mundo de los académicos. Hay temas y autores predilectos que garantizan una *performance* muy adecuada a los públicos de los eventos de formación. La gestión es una de las temáticas estelares desde principios y sobre todo a mediados de los años noventa y se ha mantenido en los diez primeros años del siglo XXI. Está constituida por una serie de textos y cuestiones que han hecho mella en los discursos de los funcionarios que conforman la “*intelligentzia*” de nuestros sistemas educativos. Y que demandan que todos los miembros de la tribu hablen la misma lengua. Por lo menos, que la comprendan al punto de dar curso a los temas preferidos.

6.

Veamos cómo algunos autores argentinos definen el campo de la gestión. En el bello e interesante libro de Pilar Pozner de Weinberg, *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Aique, Buenos Aires, 2000, quinta edición, primera reimpresión, luego de abogar por la gestión de base local, como la posibilidad de encontrar respuestas adecuadas a los desafíos que sufre la escuela, dice:

“Esta propuesta no debería ser entendida como la postulación de que cada escuela puede hacer lo que quiera; lo que sí plantea es que resulta imposible seguir conduciendo y administrando escuelas como si todas atendieran a poblaciones homogéneas o presentaran los mismos proble-

mas. Esta forma de tratamiento no ha sido productiva ni para la escuela, ni para sus directivos; y mucho menos para la sociedad. La crisis tal vez radique en que el paradigma organizacional vigente no permitió la creación de una gestión escolar que diera respuesta a los desafíos del contexto situacional de cada institución escolar.

La escuela puede llegar a ser una UNIDAD EDUCATIVA en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema educativo se traduzcan en que la escuela tenga mayor poder de decisión sobre el desarrollo de una tarea educativa de calidad en su comunidad educativa. La escuela, no siendo un subsistema o sucursal del sistema central tiene que construir una nueva forma de concretar la educación y una nueva modalidad de organización. Precisaré recuperar su intencionalidad educativa y situar a docentes, profesores, alumnos y padres como reales protagonistas –y no simples recursos– del quehacer institucional.

Dicho de otra manera, la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida institucional, demanda un estilo de gestión diferente, que pueda recrear otra manera de hacer escuela y que permita generar aprendizajes potentes para todos los alumnos. Esta nueva modalidad de conducción institucional la denominamos GESTIÓN ESCOLAR.

La GESTIÓN ESCOLAR puede ser entendida como el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (p. 8).

La imagen de lo que significó el sistema de regulación centralizado es muy parcial, haciéndolo responsable de la pérdida, o el desdibujamiento de las funciones sustantivas de las escuelas. Además de que la centralización no es producto de un capricho de determinados funcionarios, sino que se enlaza con factores muy profundos como la existencia dominante de la iglesia católica en la historia nacional, y la necesidad consiguiente de contar con un Estado fuerte que suplantase al poder enorme y centralista que caracterizaba y caracteriza a la iglesia católica, en el curso de la laicización del sistema educativo. Proceso que se produjo en términos muy diferentes en los países de hegemonía protestante, en los que luego de muchos años de confrontación, aceptaron la convivencia de los credos con un espíritu pluralista. Y donde la intervención del Estado era mucho más débil porque la sociedad civil siempre participó en las administraciones locales y especialmente en los asuntos escolares. Éste es todo un tema que

se debe discutir en profundidad y que excede el propósito de estas “Recapitulaciones”.

Por otro lado, reservar el nombre de gestión escolar a las prácticas que se ajusten a las características de la propuesta del texto, puede resultar simpático, pero es un tanto improcedente.

En el libro *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, de Delia Azzerboni y Ruth Harf, las autoras dicen que:

“Actualmente se discute acerca de la nominación más adecuada para identificar al directivo: ¿conduce, dirige o gestiona? ¿Una, otra o todas? Ésta puede llegar a ser una discusión totalmente estéril porque más que debatir la actividad de un directivo, lo que se pone en juego son diversas concepciones teóricas (provenientes del campo de la psicología, la sociología, la administración de empresas, las ciencias políticas, la pedagogía, etc.) discusión ésta que va más allá de las necesidades concretas de un directivo. Nuestra propuesta siempre es sumar y no hacer elecciones sin sentido. Incluso, el directivo en la institución hace mucho más que conducir, dirigir y/o gestionar. Consideramos que estos términos muchas veces no definen funciones diferentes sino que son diferentes modos de comprender una tarea de características pluridimensionales” (p. 33).

En la página siguiente, sin embargo, eligen:

“El concepto de ‘gestión educativa’, sin que por ello necesariamente nos adscribamos a una concepción ‘gerencial’ de la conducción educativa, puede sernos de utilidad para comprender los aspectos más dinámicos de la conducción. Gestión hace referencia a procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades” (p. 34).

Más adelante dicen que:

“La gestión institucional implica procesos formales, es decir, aquellos que se orientan a la concreción de acciones formuladas y planificadas, y también acciones que, en el ejercicio de la autoridad, aluden a procesos no tan racionales ni fácilmente cuantificables, sino que se refieren a actitudes y modos de comportamiento que inciden en los procesos afectivos de los integrantes de la organización (...) La heterogeneidad de los actores institucionales, sin duda, es un elemento facilitador para que en circunstancias como las descritas, en las que el equipo de conducción emplea técnicas sutiles –inconcientes o no– de desaliento, surjan líderes informales que componen el conjunto de miembros de la institución. Muchas veces, estos líderes emer-

gentes no se sostienen en el saber y en su 'expertez' sino en la continencia afectiva de sus colegas y en la capacidad para manipular en pos de sus propios intereses. Esto produce el resquebrajamiento organizacional y la no obtención de resultados de calidad esperados" (p.35).

La cuestión de los elementos “no tan racionales” que forman parte de la vida institucional es demasiado importante para la cuestión de la gestión. La institución escolar es un terreno donde los sujetos se despliegan plenamente. No pueden despojarse de sus atributos personales, ni de sus fantasías ni de sus fantasmas, y por lo tanto se debe entender su forma de actuar como expresión de sus personalidades e intereses individuales o grupales. Esto está muy bien mostrado en el estupendo libro citado de Ball y en los trabajos de Lidia Fernández en Buenos Aires y de Eduardo Remedi en México. No vale la pena ahondar en ello. Simplemente decir que si se asocia el tema de la gestión a la acción directiva, buscando racionalizar los fundamentos de la conducción a través de discursos que persigan el mejoramiento del desempeño del directivo, en todos los casos surgirá la cuestión de los límites.

Aun en los casos en que se desbloquee la asociación entre directivos y gestión, tomando a la gestión como un proceso colectivo, el riesgo de racionalización estará presente.

Ni el discurso normativo de la gestión, propio del libro de Pozner, ni el de Delia Azzerboni y Ruth Harf, están exentos del problema.

La conceptualización que se hace para los directivos o los que aspiran serlo, siempre deberá optar por un tratamiento de las subjetividades de los actores, en primer lugar de los propios directivos, proclives a tomarse muy en serio en la labor de dirigir, y la recuperación de las experiencias pasadas, porque no es cierto que no haya obras encomiables bajo los esquemas centralizados.

De nada servirá trazar un cerco racionalizador, un manto que no podrá más que encubrir las asperezas y accidentes de una realidad cada vez más complicada y difícil.

Y menos utilizando argumentos inoportunos, por decir algo, como los que se esgrimen en uno de los párrafos citados, del libro de Azzerboni y Harf en donde se atribuyen una comprensión de las necesidades de sus clientes: “discusión ésta que va más allá de las necesi-

dades concretas de un directivo”. O peor, dando argumentos proclives a las paranoias (harto frecuentes) de los directivos cuando aluden a la existencia de líderes informales: “Muchas veces, estos líderes emergentes no se sostienen en el saber y en su ‘expertez’ sino en la continencia afectiva de sus colegas y en la capacidad para manipular en pos de sus propios intereses. Esto produce el resquebrajamiento organizacional y la no obtención de resultados de calidad esperados”.

Siempre será mejor no perder la perspectiva que señala que:

“La gestión de las instituciones educativas con la complejidad de interacciones, conflictos e incertidumbre, va más allá de la racionalidad científica; implica una diversidad de posibles caminos. Mintzberg (en Pérez Gómez, 1998) explica que la base para decidir el curso de una acción de gestión no es la evaluación racional de los datos, sino la combinación de datos, rumores, conjeturas e intuiciones que difícilmente se pueden formalizar de manera racional” (Sañudo, 2001).

Además de que el modo de gestión descentralizado o de base local, promovido a nivel mundial por los organismos de difusión norteamericanos, se ha visto mermado por diversas formas de control por parte del Estado o asociaciones profesionales privadas como son el Core Currículum que se instauró en el Reino Unido en tiempos de Margaret Thatcher, las pautas curriculares que se desarrollaron en los Estados Unidos de un tiempo a esta parte, las evaluaciones nacionales o internacionales que azotan a las escuelas con una frecuencia insólita, etc.

La globalización y las consiguientes medidas universalizadoras, en realidad de competencia en el mercado educativo mundial, han flagelado las bases de la gestión local y han ampliado los requisitos centralizados para el funcionamiento de las Universidades, en primer lugar, y de las escuelas de los niveles básicos en segundo lugar. Lo viable, hoy parece ser la mezcla de elementos característicos de ambos modelos.

Para finalizar, quiero citar a Ball quien inicia el final de su libro (*Las Conclusiones*) con las siguientes palabras:

“El mensaje básico de este intento de analizar y elaborar una teoría de la organización escolar es, en parte, contradictorio. Primero he tratado de señalar las bases conflictivas de la escuela como organización. Segundo, y de manera concomitante, he tratado de mostrar que el control de las organizaciones escolares, centrado principalmente en la posición y el rol del director,

se relaciona de modo significativo con el término dominio (la eliminación o prevención del conflicto). Así el dominio tiene como finalidad lograr y mantener definiciones particulares de la escuela contra definiciones alternativas y categóricas. El proceso que liga estas dos facetas básicas de la vida organizativa –el conflicto y el dominio– es la micropolítica.”(p. 270)

Y ésta es la esencia de la gestión. Más nos vale dejar abierto el problema y hacer el esfuerzo de comprenderlo pues está cargado de poder, de conflictos y también de mucha incertidumbre.

Recibido el 10 de abril de 2009 / Aceptado el 23 de abril de 2009

Resumen

A partir de la remembranza de cómo se fue acercando a la comprensión de la problemática de la gestión, partiendo del problema del currículo, el autor plantea un conjunto de reflexiones que atañen a la bibliografía traducida y posteriormente producida en nuestros países, y argumenta acerca de la “congestión” que se aprecia con la inflación del campo semántico, producto de la moda que rodea al uso de la noción de gestión. Señala algunos temas que se deberían discutir, por ejemplo el origen del modo de gestión centralizado, y el riesgo de racionalización que impregna a todo el campo.

Palabras clave:

Currículo. Gestión. Centralismo. Descentralización. Racionalización.

Abstract

Starting from the recollection of how we got closer to the understanding of the question of school administration (and organization), beginning from the curriculum, the author proposes related reflections about the translated bibliography in the field, later produced in our own countries, and poses arguments about the “incongestion” that occurs with the “swelling” of the semantics involved, product of a fad that surrounds the use of the idea of school administration. The author points out topics that should be discussed, for example the origin of the mode of centralized administration, and the risk of rationalization that permeates the whole field.

Key words:

Curriculum. Administration. Centralism. Decentralization. Rationalization.

Notas

¹ Se cursaban Medicina, Odontología, Enfermería, Biología y Psicología. Actualmente se agregó la carrera de Optometría.

² En la UNAM se ofrecen las carreras en las tradicionales facultades y se repiten en las unidades desconcentradas, como la ENEPI. Pero es posible encontrar carreras que otorgan

el mismo título con planes de estudio diferentes. Sin embargo, cada plan de estudio debe ser acordado por el consejo universitario, lo cual implica un engorroso proceso de negociación. Por eso la necesidad de una vez aprobado un cambio, dejarlo como quedó y no removerlo con nuevas propuestas durante un período suficientemente largo de tiempo.

³ La tesis fue presentada en 1986 en la Université René Descartes (Paris V) y años después publicada parcialmente como “La ideología del Discurso Curricular” en una edición conjunta de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

⁴ Precisamente mi tesis doctoral está dedicada a mostrar el carácter ideológico de los discursos curriculares. Ideológicos porque se hacen pasar por científicos cuando en realidad están impregnados de las prácticas sociales, sus visiones del mundo y de valores que distan mucho de ser universales. Ver también las obras de Ángel Díaz Barriga, Eduardo Remedi, Roberto Follari, Alicia de Alba, o las de autores norteamericanos como Michael Appel, Henry Giroux, etc.

⁵ Fue con motivo de una invitación en 1987 de la Dirección de Enseñanza Media del Ministerio de Educación de Argentina, a participar en un programa de becarios, como profesor de un seminario sobre currículo, lo cual implicaba redactar un documento sobre las tendencias de la cuestión curricular en Latinoamérica.

⁶ Éste es un libro lleno de buenas ideas expuestas por los invitados al Seminario entre los que se destacan Juan Carlos Tedesco, José Gimeno Sacristán, Giomar Namó de Mello, Bradley Levinson, Adriana Delpiano, Alicia Carranza, Marta Teobaldo y una buena muestra de intelectuales mexicanos o residentes en México.

Bibliografía

- AECSE (1990) **L'établissement. Politique Nationale ou stratégie locale? Actes du Colloque L'Établissement d'Enseignement Général et Professionnel. Nouvelles relations avec l'environnement. Nouveaux modes d'action.** Organisé, les 21 et 22 Octobre 1989 en Sorbonne par l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation. Ouvrage Publié avec le concours du Ministère de l'Éducation Nationale et des Éditions Nathan. AECSE.
- AZZERBONI, D. y HARF, R. (2003) **Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional.** Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- BALL, S. J. (1989) **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Temas de educación. Paidós/ M.E.C., Barcelona.
- BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (h) (2001) **Educación: riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Nuevas perspectivas en educación.** Granica, Barcelona.
- ELMORE, R. F. y colaboradores (1996) **La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa.** Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- EZPELETA, J. y FURLAN, A. (compiladores) (2000) **La gestión pedagógica de la escuela. Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio.** Correo de la UNESCO. Ediciones UNESCO, México D.F.
- FERNANDEZ, L. M. (1993) **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Paidós, Buenos Aires.

- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. y AGUERRONDO, I. (1992) **Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión.** Serie FLACSO Acción. TROQUEL Educación, Buenos Aires.
- FURLAN, A. (1996) *Currículum e institución. Cuadernos del IMCED* Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Nº 16. Serie Pedagogía. Morelia.
- FURLAN; A. (1997) **La Ideología del Discurso Curricular.** Edición de la U.A.S. y la U.N.A.M. (Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México), Culiacán.
- _____ y RODRÍGUEZ, A. (1995) “*Gestión y desarrollo institucional*”, en DÍAZ BARRIGA, A. (coordinador) **Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. En la serie La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa.** Edición del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F.
- GERSTNER (Jr.), L. V.; SEMERAD, R. D.; DOYLE, D. P. y JOHNSTON, W. B. (1996) **Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas.** Estado y sociedad. Paidós, Barcelona.
- POZNER de Weinberg, P. (2000) **El directivo como gestor de aprendizajes escolares.** Aique, Buenos Aires.
- REMEDÍ ALLIONE, E. (Coordinador) (2004) **Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades.** Plaza y Valdés Editores, México.
- SAÑUDO, L. (2001) “*La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder*”, en **Educar. Revista de Educación.** Nueva época Num. 16. Enero/marzo 2001 p.25.