

*Asprella, Gabriel*

## Modelos de gestión en las Instituciones Educativas

**EN: G. Asprella, M.E. Vicente y C.G. Tello (2020). Administración de la Educación : Modelos y racionalidades de gestión. La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP.**

*Asprella, G (2020). Modelos de gestión en las Instituciones Educativas. EN: G. Asprella, M.E. Vicente y C.G. Tello. Administración de la Educación: Modelos y racionalidades de gestión. La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4805/pm.4805.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Libros de **Cátedra**

# Administración de la Educación

## Modelos y racionalidades de gestión

Gabriel Asprella, María Eugenia Vicente  
y César Gerónimo Tello

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**S**  
sociales

  
**Eduulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

## MODELOS Y RACIONALIDADES DE GESTIÓN

Gabriel Asprella  
María Eugenia Vicente  
César Gerónimo Tello

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

  
**Edulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP

## CAPÍTULO 2

# Modelos de gestión en las Instituciones Educativas

*Gabriel Asprella*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Modelos de gestión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias

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

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

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