

Gestión del cambio en una organización escolar: notas para un estudio de caso

Fernando Acevedo*

contexto

En las dos últimas décadas la necesidad de mejoramiento de la *calidad educativa*¹ comenzó a ocupar, por razones legítimas, un lugar protagónico en la agenda de las políticas educativas nacionales. Aquella necesidad y este protagonismo han sido, a un mismo tiempo, causa y efecto del paulatino incremento del interés por la *gestión del cambio* en las organizaciones escolares (mucho más visible en los “expertos”, desde la tramoya o aún lejos de ella, que *entre* los propios actores en escena²) así como, a una escala mayor, por la cuestión de la *governabilidad* del sistema educativo público en su conjunto³.

Son estas dos circunstancias –su devenir convergente, sus efectos sindicados– las que con mayor vigor han suscitado la indagación que aquí introduzco, firmemente orientada hacia la propuesta de una estrategia de mejora de la calidad educativa de una organización escolar, que por infranqueables razones pragmáticas restringiré al caso de una institución pública de formación de docentes de enseñanza secundaria: el Centro Regional de Profesores del Norte, con sede en Rivera, en el noreste uruguayo.

A continuación presento los principales lineamientos de la reflexión que constituye el contexto de justificación teórica y política de esa acción investigativa de pretensión transformadora.

pretexto

¿Cuáles son los principales criterios o aspectos (rasgos, variables, circunstancias) que deben tomarse en consideración para la evaluación del grado de calidad educativa de una institución de formación docente? ¿A qué actores sociales les corresponde establecer dichos criterios? ¿Qué estrategias, actuaciones o dispositivos deben aplicarse para capitalizar aquella evaluación en la instauración de procesos orientados hacia

la mejora efectiva de la calidad académica? ¿Sobre qué bases y criterios de actuación debe cimentarse la gobernabilidad de esa organización con vistas a la consecución de un “clima” institucional que propicie tales procesos, su efectividad y sustentabilidad? ¿En qué medida gobernabilidad y calidad educativa son cuestiones interdependientes e “interinstituyentes”?

Para que los procesos de mejora de la calidad educativa se encarnen en una institución terciaria de formación docente resulta perentorio promover el fortalecimiento, consolidación y *sustentabilidad* de su gobernabilidad, lo cual sólo es plausible sobre la base de dispositivos de participación genuina de sus principales actores (máxime cuando la gran mayoría de éstos han puesto de manifiesto su reivindicación de que tales instituciones accedan por derecho propio a un estatus universitario). Sin embargo, es infrecuente que las organizaciones educativas (y las instituciones que las gobiernan) dejen a los números en su debido lugar y se (pre)ocupen de “mirarse a sí mismas” (y de “pensarse a sí mismas”).

Es por ello, entre otras razones, que en nuestro país prácticamente no existen antecedentes temáticos o investigativos respecto de esta cuestión (y menos aún respecto del modo en que me propongo abordarla), situación que resulta llamativa si se tiene en cuenta, como ya he expresado, que los propósitos de mejoramiento de la calidad del sistema educativo público y de fortalecimiento de su esquiua gobernabilidad han sido cuestiones de presencia recurrente en el espacio discursivo del *campo* de la educación (en el sentido *bourdieuano* del término)⁴. Ello entraña, ciertamente, una dificultad –habrá que moverse en un territorio inexplorado, casi sin antecedentes, referentes y/o productos académicos a contemplar–, pero también una ventaja en términos de ocupación del territorio, oportunidad e impacto esperable.



Siendo así, las preguntas precedentes –y, sobre todo, las variadas interpelaciones que encubren– nos conducen a otra, a todas luces rectora e impulsora de la presente reflexión⁵: ¿es plausible establecer procesos sustentables de mejora de la calidad educativa de una institución de enseñanza terciaria cimentados en la consideración, ponderación y conjugación de las múltiples representaciones y percepciones que sus artífices y actores (estudiantes, docentes, egresados, “desertores”, funcionarios administrativos, organizaciones de la

educativas orientadas al mejoramiento de su calidad educativa y, subsidiariamente, hacer ostensible (hacia adentro y hacia afuera) el interés de esa organización por optimizar su *praxis* tomando en especial consideración las perspectivas, deseos, expectativas y demandas de la colectividad que la constituye, condición *sine qua non* para garantizar la posibilidad de su gobernabilidad (y, con ella, cerrando la circunferencia virtuosa, la del mejoramiento de la calidad educativa)⁶.



Óleo sobre lienzo. 41x33. Raquel Braz da Luz. Estudiante del IFDR

sociedad civil) han construido con relación a aquél? La trayectoria a seguir en procura de responder a esa pregunta requiere, como primer paso, el trazado de un estudio diagnóstico del “clima” organizacional y académico del centro educativo elegido (paso largo que se superpondrá con los siguientes, por exigencia de la diacronía que la *diagnosis* deberá incorporar), construido sobre la base de la multiplicidad de representaciones –miradas, opiniones, percepciones– de los actores que lo constituyen, así como de la identificación, entre los pliegues de esa suerte de *cartografía representacional*, de aquellas de mayor primacía (en términos cualitativos). Ello permitirá sentar algunas bases, sólidamente fundadas, para la definición de políticas y estrategias

texto

El énfasis que he puesto en la consideración de la multiplicidad de representaciones de los actores que constituyen a la organización requiere una justificación adicional. Son los actores, agentes y *auctores*⁷, en la singularidad de su *ser* individual y en la complejidad de su *estar* colectivo, quienes constituyen a la organización e instituyen su carácter –su cultura, su “clima”, su *devenir*–, quizás en mayor medida que aquellos otros componentes cuyo carácter instituyente ha sido tradicionalmente destacado: las estructuras organizativas, las condiciones de trabajo, las normas de funcionamiento, el currículum, la gestión directriz y todo otro dispositivo y procedimiento de producción de “*tecnologías de la subjetividad*” (cf.



Pérez-Gomar 2007:141).

Sin embargo, "de ello no debe concluirse que las estructuras y las condiciones no son importantes. Lo son, y mucho, porque crean posibilidades o ponen obstáculos para la acción; pero no dan libertad, no pueden decir qué hacer y qué sentido ha de tener esa acción" (Blanco 2005:375). Crear posibilidades o poner obstáculos es, precisamente, lo que hace la política —con la mediación estratégica de las políticas—, pero, en cualquier caso, "la política no asegura el bienestar ni da sentido a las cosas: crea o rechaza las condiciones de posibilidad. La política prohíbe o permite, hace posible o imposible" (de Certeau 1999:174)⁸. Crear (o rechazar) las condiciones (de posibilidad) de las cosas es la condición del juego político (y la razón de su posibilidad); decir que la política crea o rechaza, posibilita u obstaculiza, prohíbe o permite, proscribire o prescribe... implica asumir su relevancia social y su impacto en la cotidianidad de los sujetos, en su vida política como *vita activa*⁹.

Pero, insisto, "la política no asegura el bienestar ni da sentido a las cosas", del mismo modo que las estructuras y condiciones que impone "no dan libertad, no pueden decir qué hacer y qué sentido ha de tener esa acción". Quien da sentido a "las cosas" no es la política sino la gente, construyendo sus espacios de libertad —su capacidad de actuar (o su *praxis*, en los términos de Arendt)— en el marco restrictivo que la política impone y con los márgenes de libertad que, en el mejor de los casos, posibilita. Aquí radica el quid de la gobernabilidad, proceso central —razón y condición— del juego político (o, según la expresión de Lindblom, del "juego del poder")¹⁰.

Quienes dan sentido a "las cosas" de la educación son, pues, los actores y actrices —protagónicos algunos, de reparto otros— de la organización escolar (docentes, estudiantes, egresados, "desertores", funcionarios administrativos, organizaciones de la sociedad civil), interaccionando entre sí (*para ejercer influencia, control y poder...*) e implicados con su tarea. Planteado así, no se debe caer en la ingenuidad de creer, como advierte Blanco, que todo es "cuestión de buena voluntad y buen criterio de las y los enseñantes" y que éstos "siempre son

capaces de ofrecer esa implicación, que escapan a las relaciones de poder y que sus intereses siempre están centrados en mejorar la vida de sus estudiantes" (*op. cit.*:375). En absoluto. Quienes de algún modo participamos en alguna organización escolar bien sabemos que los "enseñantes" (y también los "enseñados", para abusar de expresiones fuera de lugar) con voluntad e implicación son una subespecie al borde de la extinción (y nada diré sobre su "buen criterio", noción inasequible... y entonces inútil). La política, en el mejor de los casos, crea las condiciones de posibilidad, pero son los sujetos quienes, bajo esas condiciones, hacen que las cosas efectivamente sean. Y el punto de partida para que las cosas sean, el horizonte último de posibilidad, es la voluntad, y sólo ella —a horcajadas del deseo— hará posible que sigan siendo.

Estamos en un momento y en un lugar en el que se percibe un notorio y bastante masivo debilitamiento de *la voluntad de educar* (en un sentido de algún modo afín con *la voluntad de poder* tal como la concebía Nietzsche), de asumir la tarea docente con la implicación y el "compromiso activado día a día" que reivindica Blanco (*op. cit.*:374). Por diversas razones y circunstancias (que aquí no desplegaré) estamos asistiendo a un nefasto crecimiento de mercenarios de la enseñanza, de burócratas que cumplen un horario sin preocuparse demasiado por la responsabilidad social, calidad e impacto de su tarea, de funcionarios sujetos a la ley del mínimo esfuerzo, cuando no a la desidia y la indolencia, de empleados públicos gravemente rutinizados, expertos en el llenado de "libretas del profesor" y en la obtención de licencias por enfermedad. (Que no se interprete que estoy responsabilizando a los docentes de los males actuales de la educación ni de su propio malestar; hacerlo sería culpabilizar a la víctima: los males anidan, en todo caso, en las estructuras y condiciones que han dado lugar a esta situación y sus contingencias.) Estamos en un momento y en un lugar en el que, además, se percibe un notorio y bastante masivo debilitamiento de *la voluntad de aprender* por parte de los estudiantes, una escasa predisposición positiva hacia el aprendizaje, una inhibición de su *instinto epistemofílico*¹¹, situaciones que también son, en algún grado,



responsabilidad de los docentes¹², más allá de las constricciones del sistema en el que se mueven (las dimanantes de las estructuras, normas, condiciones de trabajo, currículum, gestión directriz y todo otro dispositivo y procedimiento de producción de *tecnologías de la subjetividad*, según lo que he sugerido antes). Por diversas circunstancias y razones (que tampoco desarrollaré aquí) estamos asistiendo a un nefasto aumento de adolescentes y jóvenes enajenados e infantilizados (en el peor sentido de ambos términos) que están donde no quieren estar haciendo cosas que no quieren hacer (y no haciendo aquellas que los adultos quieren que hagan o que suponen que deben hacer). "*Lo que correspondería al sistema educativo en su conjunto (y específicamente a quienes desempeñan la función docente) es liberar la inhibición impuesta al impulso a aprender¹³ y trabajar positivamente sobre la voluntad de los educandos: para adquirir un desarrollo integral, el adolescente debe aprender, y para aprender debe tener voluntad de hacerlo*"¹⁴ (Acevedo 2006:12).

Siendo así, corresponde asumir que "no hay ganancias definitivas (...) para el sistema educativo cuando pretende promover los cambios o inducirlos prescindiendo de quienes tienen que tomarlos en sus manos, de quienes tienen la capacidad para realizarlos" (Blanco 2005:375). Esto vale más allá de la naturaleza, carácter, tenor y escala de los cambios; éstos efectivamente fracasarán si se prescinde de los actores sociales –que son quienes tienen la capacidad en *potencia*–, pero también fracasarán si, aún teniéndolos en cuenta, no se apela a la puesta en juego de su voluntad. La clave parece estar en transformar la energía potencial en energía cinética –potencia en acción–, la inercia en *vita activa*. (Valga aclarar, por si acaso, que la voluntad sin capacidad en *potencia* se agota en el voluntarismo, al igual que la voluntad en ausencia de *las condiciones de posibilidad* –de transformar la potencia en acción– que la política propicia, sendos pasaportes hacia el fracaso de todo cambio, reforma o proceso de mejora, por bien pensado o intencionado que esté.) Volvemos a acercarnos, así, al planteo axial de Nieves Blanco: "*el profesorado es quien debe acoger y sostener los cambios educativos*",

tópos. Para un debate de lo educativo. #4. Rivera. Setiembre de 2009.

y su implicación requiere "*la confianza que pueda permitir a las maestras y los maestros liberar el deseo de educar (...) que es lo que da sentido al trabajo docente*" (op. cit.:374).

"*Liberar el deseo de educar*", potente expresión que Blanco toma del título de un texto ajeno, es un desafío que todo sujeto deseoso de educar debería asumir. No obstante, en consonancia con lo señalado antes, estimo que el principal obstáculo no está en la supuesta sujeción, represión o sublimación del deseo de educar, sino más bien en su ausencia. No se trata, entonces, de "*liberar el deseo de educar*" (que quizás sea el desafío a asumir en ciertos casos) sino, más bien, de *gestarlo*.

Esta gestación, forzosamente endógena, también requiere de la inyección de fuerzas exógenas: políticas específicas que, además de instaurar las estructuras y condiciones que la posibiliten, alienten una gestión que las propicie, promueva y sostenga. Ya quedó insinuado: ¿cómo podrá nacer el deseo en personas que eligen el oficio docente desde una lógica de cálculo de costos y beneficios? ¿Cómo podrá ocurrir eso en personas que se incorporan a la docencia por la seguridad de un trabajo que se puede realizar con pocos sobresaltos y sin rendir cuentas a casi nadie? ¿Cómo podrá emerger en personas que acceden a la docencia simplemente por resultar lo más asequible a la luz de las escasas y poco atractivas posibilidades laborales existentes en la región? ¿Cómo podrá nacer el deseo en personas que ingresan a la carrera docente atraídos por la zanahoria de un salario seguro (aunque magro), vacaciones largas, "clientes" indiferentes y "patrones" indolentes? ¿Cómo podrá aparecer ese deseo, en fin, cuando las gratificaciones son cada vez más esquivas e improbables?¹⁵

corolario

*Tantos relatos,
y otras tantas preguntas.*
Brecht¹⁶

A pesar del carácter capcioso y retórico de las interrogantes precedentes –o en razón, precisamente, de ese carácter–, con la indagación propuesta pretendo, más que



responderlas, hacer emerger los relatos que las animan. Lo mismo con aquellas que formulara hacia el comienzo de esta reflexión: ¿cuáles son los principales aspectos que deben tomarse en consideración para la evaluación de la calidad educativa de una organización de formación docente? ¿A qué actores o agentes sociales les corresponde establecerlos? ¿Qué estrategias, actuaciones o dispositivos deberían aplicarse para capitalizar esa evaluación en la implementación de procesos orientados hacia la mejora efectiva de la calidad académica? ¿Sobre qué bases y criterios de actuación debe cimentarse la gobernabilidad de la organización con vistas a la consecución de un "clima" institucional que propicie tales procesos, su efectividad y sustentabilidad? ¿En qué medida gobernabilidad y calidad educativa son interdependientes e "interinstituyentes"? ¿Cómo operan las configuraciones micro-políticas de la escuela? ("*¿quién tiene el poder formal y el informal?, ¿cómo se ejerce el poder?, ¿cómo se distribuyen los recursos?*"; cf. Hargreaves 1998:24). Y también, principalmente, con la pregunta matriz: ¿es plausible establecer procesos sustentables de mejora de la calidad educativa de una organización escolar basados en la consideración, ponderación y conjugación de las múltiples percepciones y representaciones que sus artífices y actores han construido con relación a aquél?

Trazar una *cartografía representacional* (aquí, del Centro Regional de Profesores del Norte) sólidamente fundada: develar relatos, *situarlos*, hacerlos decir, construir sobre ellos –y entre ellos– nuevos relatos... tal el desafío que da origen y sentido a la aproximación hermenéutica que aquí introduzco.

Una cartografía representacional, en fin, que pueda constituirse en insumo fiable y legitimado socialmente para el establecimiento de líneas de acción orientadas al mejoramiento de la calidad académica de la organización y a la optimización de las condiciones y posibilidades de su gobernabilidad (según un modelo de intervención establecido consensualmente por parte de los diversos artífices y actores de esa organización:

estudiantes, docentes, egresados, "desertores", funcionarios administrativos, organizaciones de la sociedad civil).¹⁷

En atención a ese singular tipo de aproximación, el "marco teórico" de la opción metodológica asumida adquiere tanta importancia como el "marco teórico"¹⁸ inherente a la problemática en cuestión¹⁹. En este sentido, tomaré distancia de la investigación positivista de corte empirista, todavía predominante en la práctica académica nacional, que si bien ha acumulado una cantidad desbordante de "data", ha dado pocas soluciones a algunos problemas socioculturales fundamentales, entre otras cosas debido a que se ha centrado más en la comparación (no valorativa) de variables que en el análisis y solución de problemas concretos, y a que ha negado todo espacio a los procesos de comunicación y participación de la población implicada²⁰.

Es en virtud de estas consideraciones que me he propuesto desplegar una estrategia de investigación de índole fundamentalmente cualitativa, estructurada según una metodología socio-antropológica de base etnográfica y con un importante componente de cooperación de los actores involucrados, como forma de rescatar y capitalizar la riqueza y complejidad de las prácticas culturales y de los imaginarios de la colectividad educativa en cuestión (y en cualquier caso evitando caer en posiciones populistas e ingenuas). En consecuencia, el abordaje metodológico propuesto se nutrirá de algunas formulaciones conceptuales y modelos de la llamada *teoría de la acción comunicativa*²¹, así como de aquellas provenientes de las concepciones de *agencia*, *acción social* y *discurso* orientadas a la transformación social²², asumiendo que unos y otros implican una marcada apelación a la argumentación *dialógica* (y no a la verificación de hipótesis mediante procedimientos meramente instrumentales)²³. Entendida de este modo, la investigación propuesta constituye una *práctica social* orientada a la transformación positiva (consensualmente fundada) de la *cultura institucional* de un centro de formación docente –calidad académica, gobernabilidad, "clima" institucional–, para lo cual conjuga una *práctica pedagógica* (integración de los



"saberes" *epistémicos* y *dóxicos* en un conocimiento nuevo y transformador), una *práctica política* (participación orientada a la transformación social, según una acción consensuada, articulada y organizada) y una *práctica científica* (producción de conocimientos). En tanto práctica científica, se deberá tener especial cuidado, entonces, en disponer del mayor rigor lógico, conceptual y técnico en el diseño e implementación de los dispositivos metodológicos, asumiendo que los fenómenos sociales no son transparentes, en virtud de lo cual es menester ejercer una vigilancia epistemológica y una reflexión crítica permanentes en la producción de conocimientos.

addenda: algunas pautas del diseño metodológico

La investigación será ejecutada por un equipo conformado con docentes y estudiantes avanzados del Centro Regional de Profesores del Norte.

A continuación reseño, muy sucintamente, las actividades de investigación previstas. (Dejo constancia de que el establecimiento de "fases" responde a fines expositivos, en tanto en la *praxis* investigativa las mismas están indisolublemente imbricadas.)

"Fase" exploratoria-descriptiva.

Consiste en una aproximación al *tema* (relevamiento de experiencias afines, antecedentes bibliográficos y documentales) y al *campo*, sobre la base de un *trabajo de campo* riguroso y sistemático en el que las técnicas protagónicas serán la *observación* y la *entrevista en profundidad*. Tal como es tradicional en las aproximaciones etnográficas, para el registro de la observación se tomarán *notas de campo* y la información producida se plasmará en un *diario de campo*. Las entrevistas en profundidad, de tipo no-estructurado, se aplicarán a estudiantes, docentes, egresados, "desertores" y funcionarios (que serán elegidos según criterios de selección de *informantes calificados* a establecerse oportunamente). En algunos casos se podrá apelar a la aplicación del "*método Delfos*" (sobre todo cuando se trate de la construcción de escenarios prospectivos). Asimismo, se aplicará la técnica de *encuesta muestral*

administrada a la población estudiantil del Centro y a la población de egresados.

"Fase" analítica-dialógica.

En tanto la producción de información no es valiosa *per se* (sino que su relevancia emana del proceso intersubjetivo y reflexivo ulterior, pues es de allí de donde derivan directrices concretas para la transformación social)²⁴, en esta "fase" la técnica protagónica será la de *grupo de discusión*, cuyo diseño e implementación –tanto para las instancias de reclutamiento como para las de la conformación de grupos y de diseño de la pauta tópica– tomará como insumo lo emergente de la "fase" precedente.

"Fase" de interpretación y diagnóstico.

Esta instancia implica el procesamiento crítico e integrado de toda la información producida en las situaciones artificiales de discurso precedentes (técnicas de entrevista, encuesta y grupo de discusión). La principal técnica a aplicar será la de análisis de contenido (complementada, allí donde resulte pertinente y conveniente, con la de análisis de discurso), sobre cuyos resultados (integrados a los producidos en las "fases" precedentes) se efectuará la *diagnos*is organizacional. En concordancia con ello, el sentido de esta "fase" es marcadamente prospectivo: las tareas centrales serán de análisis e interpretación, dirigidas a la construcción de modelos de intervención, con base tanto en experiencias exitosas llevadas a cabo en otras instituciones educativas como en la propia singularidad de la realidad del Centro Regional de Profesores del Norte (tal como se desprenda de las actividades desarrolladas en las "fases" anteriores).

"Fase" de intervención.

La *diagnos*is producida será sometida a la consideración y discusión de los diversos actores de la organización. A estos efectos, se aplicarán técnicas (*prima facie*, innovadoras en este ámbito), en procura de propiciar procesos de comunicación activa, reflexión y auto-evaluación: grupos de discusión, talleres de reflexión, talleres de auto-evaluación y socioanálisis, etcétera. Concluida esta instancia, se redactará el informe final y simultáneamente se establecerá un modelo tentativo de intervención, que será presentado a las



autoridades competentes. Este modelo, diseñado en función del objetivo axial de mejorar la calidad académica del Centro y optimizar su praxis institucional y gobernabilidad, incluirá una estrategia de difusión, la cual será elaborada, implementada y ejecutada en forma conjunta y coordinada con los diversos agentes y actores de la institución.

* Arquitecto. Licenciado en Ciencias Antropológicas.

Referencias bibliográficas

ACEVEDO, F. 2008a. "En torno a la 'governabilidad' de los sistemas educativos: la concertación educativa y su inscripción en el juego de poder", en revista *tópos. para un debate de lo educativo* N°3, Rivera, diciembre.

ACEVEDO, F. 2008b. "El Centro Universitario de Rivera, ¿sistema nervioso de la región? Análisis, diagnóstico, prognosis", Unidad Académica de Apoyo a la Descentralización - Comisión Coordinadora del Interior - Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, Montevideo, agosto.

ACEVEDO, F. 2008c "Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación: reflexiones provisionales", en revista *tópos. para un debate de lo educativo* N° 2, Rivera, mayo.

ACEVEDO, F. 2006 "El clamor de un coro de bostezos. (La educación media y su deriva)", en revista *tópos. para un debate de lo educativo* N° 1, Rivera, diciembre.

AGUERRONDO, I. 1993 "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación", en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* n° 116, III, OEA, Washington D.C.

AGUILAR VILLANUEVA, L. 1993 *Problemas públicos y agenda de gobierno. Estudio introductorio*, México: Miguel Ángel Porrúa.

ANGULO RASCO, J. F. 2002 "La planificación de la mejora de la escuela: el laico grial del cambio educativo", en Murillo-Muñoz (coord.): *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*, Barcelona: Octaedro.

ARENDRT, H. 1997 *¿Qué es la política?*, Barcelona: Paidós.

ARENDRT, H. 1984 *La Vida del Espíritu*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, (Original: 1971).

BENTANCUR, N. 2007 "Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay", en *Cuadernos del CLAEH* n°93, Montevideo, mayo, :9-25.

BLANCO, N. 2005 "Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela", en *REICE* Vol. 3, n° 1, www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1e/Blanco.pdf.

BOLÍVAR, A. 2000 *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla.

BOLÍVAR, A. 1999 *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.

BOURDIEU, P. 2002 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. - L. WACQUANT 2001 *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BRECHT, B. 1979 "Preguntas de un obrero que lee", en *Historias de almanaque*, Madrid: Alianza.

BRUNNER, J. J. 1992 *Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada*, Santiago de Chile: FLACSO.

CARNOY, M. 2001 "La articulación de las reformas educativas en la economía mundial", en *Revista de Educación* (n°

extraordinario), España, :101-110.

CORONEL, J. M. 1999 "Evaluación de instituciones de educación formal: administración, organización y relaciones", en Jiménez, B. (coord.): *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid: Síntesis.

CORONEL, J. M. 1998 *Organizaciones escolares*, Universidad de Huelva.

CORRALES, J. 2001 "Impedimentos políticos a las reformas educativas y algunas soluciones", en AAVV: *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile: CIDE:99-116.

COSSE, G. 1999 *Las lógicas organizacionales en las reformas educativas latinoamericanas: conflictos y tensiones*, mimeo., Buenos Aires, julio.

DE CERTEAU, M. 1999 *La cultura en plural*, Buenos Aires: Nueva Visión.

DE GIORGI, A. L. 2007 "La educación en debate. Argentina, Chile y Uruguay hacia nuevas propuestas educativas", en *Cuadernos del CLAEH* N° 93, Montevideo, mayo, :27-52.

DELORS, J. 1998 *La educación o la utopía necesaria*, París: UNESCO.

ESCUADERO, J. M. 2002a *La reforma de la reforma: ¿qué calidad para quiénes?*, Madrid: Ariel.

ESCUADERO, J. M. 2002b "El conocimiento acumulado (sobre las reformas y el cambio)", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 319, Barcelona.

FILMUS, D. 1996 "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina", en revista *Propuesta Educativa* N° 17, Buenos Aires: FLACSO, :31-51.

FOUCAULT, M. 1994 "La gouvernementalité", en *Dits et écrits III*, París: Gallimard:635-657.

FULLAN, M. 2002 *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.

GIDDENS, A. 1997 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.

GRINDLE, M. 2001 "La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso", en AAVV: *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile: CIDE:15-52.

HABERMAS, J. 1987 *Teoría de la acción comunicativa, tomo 1*, Madrid: Taurus.

HALL, E. T. 1978 *Más allá de la cultura*, Barcelona: Gili.

HARGREAVES, A. (comp.) 2003 *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.

HARGREAVES, A. 1998 "Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna", en *Kikiriki*, n° 49:16-24. HARVEY, L. - D.

GREEN 1993 "Defining quality", en *Assessment and Evaluation in Higher Education* vol. 18, n° 1, abril.

IBÁÑEZ, J. 1994 *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Madrid: Siglo XXI.

LANZA, H. 1996 "La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad", ponencia al *Congreso Inter-nacional de Evaluación de la Calidad*, Madrid, febrero.

LÉMEZ, R. 2007 "La gobernabilidad de la educación. Análisis sociopolítico de la educación en el Uruguay", en *Cuadernos del CLAEH* N° 93, Montevideo, mayo, :53-70.

LÉMEZ, R. 2001 *Gobierno y administración de la educación en el Uruguay. Un análisis sociopolítico del "campo" de la administración educativa: características de su constitución y consolidación*, Documento de trabajo, Montevideo: PRIIE - UCUDAL.

LINDBLOM, Ch. 1991 *El proceso de elaboración de políticas públicas*, México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

MARTIN RODRIGUEZ, E. (coord.) 2002 *Desarrollo de las instituciones educativas*, Madrid: UNED.



MUNICIO, P. 2004 "La construcción de programas educativos de calidad", en *Revista Complutense de Educación* Vol. 15 número 2, Madrid: 485-508.

ORTEGA Y GASSET, J. 1999 *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*, Madrid: Alianza. (Original: 1925).

OTTONE, E. 2001 "La equidad en América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa", en AAVV: *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile: CIDE: 63-97.

PÉREZ-GOMAR, G. 2008 "La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación", en *Revista REXE*, Chile: Universidad Católica de Concepción.

PÉREZ-GOMAR, G. 2007 "Las silenciosas mutaciones neoliberales en el campo de la educación: discurso, subjetividad y transformación intelectual", en *Revista REXE* (n° especial), Chile: Universidad Católica de Concepción.

PÉREZ-GOMAR, G. 2000 "Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad", en AA.VV.: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada: Universidad de Granada.

REPISO, M. (coord.) 2002 *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*, Barcelona: Octaedro.

RUDDUCK, J. 1999 *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*, Sevilla: MCEP.

SARASON, S. 2003 *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.

SARASON, S. 2002 *La enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires: Amorrortu.

SCHMELKES, S. et al. 1988 *La calidad de la educación primaria. El Caso de Puebla*, México: CEE, REDUC-CIDE.

SMYTH, J. 1994 "Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar", en: Escudero, J. M. - M. T. González (coords): *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid: Ediciones Pedagógicas.

TEDESCO, J. C. 2001 "Desafíos políticos de las reformas de la educación", en AAVV: *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile: CIDE, Santiago de Chile, :53-61.

TEDESCO, J. C. 1987 *El desafío educativo*, Buenos Aires: GEA.

TOURAINÉ, A. 1979 "La voz y la mirada", en *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 41 N° 1, México: U.N.A.M.,:77-88.

TOURAINÉ, A. - F. KHOSROKHAVAR 2002 *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Buenos Aires: Paidós.

VIDAL-BENEYTO, J. 2002 "Gobernabilidad y Gobernanza", *El País de Madrid*, 12 de abril.

WEILER, H. 1984 "La economía política de la educación...", en *Perspectivas* Vol. XIV, N° 4, París: UNESCO: 487-498.

Notas

¹ *Calidad educativa*, a secas, significa tanto que dice poco, o mal. En virtud de ello, en esa expresión aquí incluyo a las cualidades de las organizaciones escolares que propician la calidad de los aprendizajes individuales y de las apropiaciones sociales del conocimiento (en su más amplio sentido) que aquellas construyen, promueven y transmiten según lógicas, estrategias y tácticas políticamente pertinentes de construcción, promoción y transmisión. Para una mejor discusión de la cuestión, véase Lanza (1996), Harvey-Green (1993), Brunner (1992), Schmelkes et al. (1988), Tedesco (1987) y, en especial, Acevedo (2008b; 2008c), Municio (2004) y Aguerro (1993).

² Bajo el término "expertos" incluyo a los "intelectuales expertos" (técnicos procedentes de organismos internacionales supra o extra-educativos, como UNESCO o BID; cf. Aguilar 1993) y a los "analistas simbólicos", y entre

éstos a los "intelectuales reformadores" (técnicos procedentes de reconocidas instituciones regionales más directamente vinculadas a lo educativo, tales como FLACSO, CEDEL, CEPAL, CIDE, CLACSO, etcétera; cf. Cosse 1999). En suma, englobo en aquella expresión a todos aquellos consultores y especialistas que configuran lo que Léméz (2001) cáusticamente ha calificado como "adhocracia ortopédica".

³ Sobre la gestión del cambio en las organizaciones escolares destaco, a título de ejemplo, los siguientes textos, de diverso alcance y enfoque: Pérez-Gomar (2008; 2007; 2000), Blanco (2005), Sarason (2003), Hargreaves (2003; 1998), Repiso (2002), Angulo (2002), Martín (2002), Fullan (2002) Escudero (2002a; 2002b), Carnoy (2001), Bolívar (2000; 1999), Rudduck (1999), Coronel (1999; 1998), Smyth (1994). Por otra parte, entre la gran cantidad de textos recientes enfocados en la cuestión de la gobernabilidad de los sistemas educativos, basta con mencionar los siguientes: Acevedo (2008a), Bentancur (2007), de Giorgi (2007), Léméz (2007; 2001), Vidal-Beneyto (2002), Corrales (2001), Grindle (2001), Tedesco (2001), Ottone (2001), Cosse (1999), Delors (1998), Filmus (1996), Foucault (1994), Weiler (1984).

⁴ "En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)" (Bourdieu y Wacquant 2001:150).

⁵ Me propongo desplegar una reflexión, es cierto, pero firmemente orientada hacia la acción y sesgada por la aspiración de que esa acción sea plausible. Es por ello que lo que aquí expongo, como ya he subrayado, es una reflexión que oficia como contexto de justificación teórica y política de una acción investigativa de pretensión transformadora.

⁶ Si se quisiera traducir lo expresado en la jerga de uso en investigación social, "establecer procesos sustentables de mejora de la calidad educativa..." del Centro Regional de Profesores del Norte sería el "objetivo general", mientras que trazar "un estudio diagnóstico (de su clima institucional y académico...)", "sentar bases (...) para la definición de políticas y estrategias educativas orientadas al mejoramiento de su calidad educativa" y "hacer ostensible (...) el interés de esa institución por optimizar su praxis..." serían los "objetivos específicos" a perseguir.

⁷ Utilizo aquí la expresión *auctores* en el sentido que la vincula a la de *auctoritas* (cf. Bourdieu 2002:9) y también en el más fiel a su procedencia etimológica, según el cual *auctor* es el que aumenta o el que hace crecer; en efecto, "los latinos llamaban así al general que ganaba para la patria un nuevo territorio" (Ortega y Gasset 1999:35). De este modo, los *auctores* de una organización escolar son aquellos actores y agentes sociales (individuales y/o institucionales) que conquistan nuevos territorios para su patria organizacional.

⁸ Nótese que esta concepción de la política, claramente vigente, fue expuesta por el brillante historiador hace ya un tercio de siglo, en el año 1974.

⁹ Cf. Arendt 1984. Advértase que la noción *arendtiana* de *vita activa* –sustantiva en su filosofía política– aleja de los planteos que he destacado. En efecto, la razón de ser de la política es la libertad, sostiene Arendt, y su campo de experiencia la acción (*praxis*): "en la acción, lo que caracteriza a la *vita activa*, la libertad es la clave" (*ibíd.*). Dicho de otro modo, la libertad es la capacidad de actuar –*praxis* como *vita activa*, acción libre– en el ámbito de lo público, planteo que la autora amplía en una obra posterior (cf. Arendt 1997).

¹⁰ Lo distintivo de los "juegos del poder" es que "la gente



interacciona entre sí para ejercer influencia, control y poder sobre los demás" (Lindblom 1991:29); si asumimos que "es a partir de esa interacción que los problemas se atenúan o resuelven (e incluso, según anota Lindblom, que se establecen las políticas públicas), la importancia del juego político—y de la política per se— queda establecida. Así pues, la participación de los distintos actores sociales (...) posibilita la gobernabilidad democrática, proceso axial de la política, y es ésta la que posibilita las condiciones de posibilidad del juego democrático" (Acevedo 2008a:10).

¹¹ Con esta expresión Klein (Melanie) aludía a la simbiosis, presente en los niños, de actividad cognoscitiva, destrezas instintivas y fruición afectiva. Quizás haya sido la inhibición de esta simbiosis lo que vislumbrara Rousseau en los albores de la modernidad: nuestra cultura, y en particular nuestro sistema educativo, son altamente eficaces para inhibir el potencial humano de los adolescentes y jóvenes.

¹² Por lo pronto, el docente debe buscar los medios más idóneos para generar, estimular o reforzar el deseo del "alumno" (y el suyo propio) de aprender. "Los estudiantes saben que de ellos se espera que aprendan. Pero ¿la meta superior de la escolaridad es que lo **sepan**, y no que lo **quieran**? En la actualidad, lo es. Con las habituales y escasas excepciones, los docentes machacan con saber y no con querer" (Sarason 2002:207; subrayados del autor).

¹³ El impulso a aprender es propio de la especie humana, afirma el antropólogo Edward T. Hall,: "el impulso sexual y el impulso a aprender son, si se pudiera medir la fuerza relativa de estímulos tan distintos, muy cerca el uno del otro en cuanto al peso que tienen en la vida de los hombres. El sexo asegura la supervivencia de la especie: no es fundamental para la supervivencia del individuo, mientras que el aprendizaje es absolutamente fundamental para la supervivencia del individuo, de la especie y de la cultura. Es la forma de crecer, madurar y evolucionar del hombre. Como sea, (...) nos las hemos arreglado para transformar una de las actividades humanas más gratificadoras en una experiencia dolorosa, aburrida, monótona y fragmentaria, que encoge la inteligencia y marchita el alma" (Hall 1978:174).

¹⁴ En lo que atañe a los adolescentes, estoy haciendo referencia a la voluntad en su sentido vulgar (como sinónimo de "ganar de") y no en un sentido metafísico u ontológico. En el caso de los docentes, en cambio, quizás sea pertinente no ejercer este desplazamiento semántico y considerar a la voluntad en el sentido atribuido por la ética kantiana.

¹⁵ No nos confundamos: estamos muy lejos de Canadá, en donde, según Hargreaves, "muchos maestros y profesores ingresan en la enseñanza porque, en concreto, les preocupan los niños o porque, más en general, quieren aportar algo a la mejora social" (1998:18). En esta parte del mundo no es así. (Claro que hay excepciones, que en el "clima" imperante merecen el mayor respeto y admiración.) En nuestro contexto, reivindicar, aún con la mejor de las intenciones, "la creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad" (*idem*:20) no es más que una entelequia... o una ingenuidad.

¹⁶ Últimos versos del poema "Preguntas de un obrero que lee" (Brecht 1979:74).

¹⁷ Es factible que la investigación propuesta pueda tener otras derivaciones benéficas; por ejemplo, una mayor sensibilización y toma de conciencia por parte de los actores con relación al importante papel que pueden (y deben) desempeñar tanto en la definición de ciertos lineamientos axiales de la vida académica de su organización de pertenencia como en su propio (co)gobierno. Cabe esperar, incluso, que una vez concluida la investigación proyectada su diseño pueda erigirse como modélico para su eventual aplicación en otras instituciones de formación docente.

¹⁸ He entrecomillado la expresión *marco teórico* para dejar en evidencia su inadecuación. Los marcos enmarcan: ponen límites a la cuestión a investigar, la restringen, la constriñen. Quizás sería preferible, por lo menos en el caso que me ocupa, sustituir aquella expresión por la de *presupuestos* (o

lineamientos o *referentes* o *inspiraciones*) *conceptuales*, ya que, en rigor, la apelación a producciones conceptuales sobre la cuestión a indagar no opera enmarcándola sino, más bien, enriqueciéndola, potenciándola. Recuérdese, además, que la reflexión hasta aquí desplegada adquiere su sentido como contexto de justificación teórica y política de una acción investigativa de pretensión transformadora.

¹⁹ Vuelvo a resumir aquí, para mayor comodidad del lector, los conceptos claves de *la problemática en cuestión*: el mejoramiento de la *calidad educativa*, la gestión del cambio, la *gobernabilidad* del sistema educativo público (con anclaje empírico en el Centro Regional de Profesores del Norte, institución de formación de docentes de enseñanza secundaria).

²⁰ Además, y no es algo menor, los criterios de confiabilidad y validez centrados en el control de variables, propios del enfoque positivista, dan lugar a procesos investigativos de alcance parcial (ya que abordan sólo algunos fragmentos de la "realidad" social), por lo que inhiben la confrontación de los problemas coyunturales, sectoriales o locales de un determinado grupo social—aquello que es propio del espacio de lo inmanente, del acontecimiento— tanto con el contexto social global como con su propio devenir socio-histórico—aquello que participa del espacio de lo estructural—.

²¹ Cf. Habermas (1987).

²² Cf. Giddens (1997). Corresponde explicitar el significado que le he atribuido aquí a estas tres nociones. La *acción social* es aquella que se basa en la interpretación consensual (cooperativa) de las situaciones sociales; la *agencia* implica una acción social orientada a la transformación social; el *discurso* es una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legitimidad, revelando su estructura contradictoria, sobre cuya base es plausible propiciar la transformación social. (Cf. Touraine 1979, Touraine y Khosrokhavar 2002.)

²³ Cf. Ibáñez (1994).

²⁴ Llegado el momento, la decisión sobre la validez y pertinencia de una determinada información no se apoyará en procedimientos técnicos sino en lo que emerja de una instancia dialógica (donde se produzca el intercambio de reflexiones críticas y argumentaciones, y los consensos que puedan alcanzarse), de modo de profundizar procesos democratizadores orientados a la construcción de un nuevo *statu quo* sociocultural (organizacional) que permita dar cuenta de las problemáticas indagadas, así como de procesos sustentables de transformación social que permitan superarlas

