

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE DEFINICIÓN DE POLÍTICA

ALICIA M. WILLINER MARTINA¹

Resumen

La escuela podría constituirse en un espacio de definición de política educacional, si lograra **intensificar el uso de los recursos de decisión** con que cuenta.

Esta posibilidad le permitiría dejar de ser un centro burocrático, para constituir un centro en el cual el **poder de decisión circule horizontalmente**, a través de procesos de participación, mediante los cuales se articule la acción colectiva, para lograr transitar el camino de una **autonomía relativa** en todos los ámbitos de la vida escolar, a **una autonomía más radical**. Esta situación podría ser posible siempre que, en los sujetos que conforman la organización, predomine **un interés emancipador y el ejercicio de la acción comunicativa**.

Abstract

The school could be a space to define educational politics if the use of resources within it is increased. This article emphasizes the importance of developing collective actions to promote the horizontal flow of power in decisions within schools. Participants of the school organization are required to develop emancipated interests and communicative actions. Concepts of participation, relative autonomy, and radical autonomy are discussed.

¹ Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Administración Educacional de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, Profesora de Pedagogía Crítica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile.

1. Planteamiento inicial

El problema planteado en este artículo surge a partir de los interrogantes que los sujetos educacionales y la comunidad en general nos formulamos acerca de **cúanta autonomía puede construirse en las organizaciones escolares, enmarcadas en su accionar en una normativa emanada de los poderes centrales, ya sean provinciales, nacionales y, en algunos temas, internacionales.**

Si el marco normativo está presente e indica el “deber ser” de la organización escolar, no es menos cierto que las acciones de los sujetos permiten construir colectiva y cotidianamente, la realidad escolar.

Entre las perspectivas teóricas sobre organización escolar, la micropolítica² nos pareció la más adecuada para abordar este tema, dado que a partir de la micropolítica la organización escolar se configura como entidad política, como campo de luchas y conflictos, espacio en el que conviven variedad de sujetos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas propias y particulares de cada organización escolar.

La tesis que aquí se plantea es aquella que afirma que de acuerdo a la intensidad y variedad del uso de los **“recursos para tomar decisiones”**³ con que cuenta la escuela, se producirían:

² La micropolítica reconoce el valor que tiene el contexto organizativo en la redefinición de las dimensiones estructurales y normativas que se realizan sobre las escuelas. Coloca el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diversos. Bardisa, T. (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, *Revista Iberoamericana de educación (OEI)* (15) 13-52.

³ Miguel Ángel Santos Guerra considera que entre los recursos para tomar decisiones, propios de una organización escolar, se encuentran la autoridad; el conocimiento que poseen los sujetos; las relaciones informales que se construyen en la organización; la normativa; la dirección de pensamiento, que otorga el sello personal a la escuela y los recursos económicos con los cuales la organización puede contar. Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.

- a. una **circulación horizontal del poder**, esto es, la capacidad y posibilidad de tomar decisiones desde la posición de sujetos educativos pertenecientes a una organización escolar, siempre en relación a los lineamientos de políticas educativas emanadas de los Ministerios de Educación,
- b. **procesos de participación**, entendida ésta como acción colectiva en la cual los sujetos luchan por llevar a cabo acciones en torno a un proyecto colectivo, creado a partir de sus propias necesidades, sin estar éstas predeterminadas por sujetos externos,
- c. **procesos de descentralización** cada vez más cercanos a la modalidad de “traspaso”, esto es, traspaso de poder, traspaso para tomar decisiones, y
- d. **procesos autonómicos**, que podrían fluctuar desde el carácter de autonomías relativas a autonomías cada vez más radicales,
- e. Todos estos procesos, enriquecidos por el **interés y accionar emancipador** de los sujetos, que capaces de **lenguajes y acción** buscarían el **entendimiento, argumentando** para tomar decisiones en un contexto reflexivo del mundo y autoreflexivo, propio del sujeto colectivo, perteneciente a la organización escolar.

2. Los campos de poder existentes en el campo educacional

Para desarrollar esta tesis que presentamos, consideramos en este trabajo, de acuerdo a la Teoría del campo de Pierre Bourdieu, que el **espacio social** está habitado por múltiples **campos** que luchan entre sí para ocupar (haciendo prevalecer algún **tipo de capital**) posiciones dominantes, esto es, **campos de poder**. El **capital** es todo conjunto de bienes acumulados que se producen, distribuyen, consumen, invierten y pierden.

Entre esos campos se encuentra **el campo educacional**, conformado por distintos niveles o subcampos, interconectados entre sí: por ejemplo, las unidades escolares, los ministerios de educación, los gobiernos provinciales y nacionales, y los organismos internacionales.

Cada uno de esos **subcampos** está constituido por sujetos que ocupan posiciones dominadas o dominantes, conformando las posiciones dominantes, campos de poder al interior de esos subcampos.

En un trabajo de investigación empírica que realizamos⁴ se identificaron tres niveles o subcampos del campo educacional.

- a. El primero de esos subcampos, **la unidad escolar**, se conforma como producto de la relación de los sujetos que la integran. En este subcampo que constituye la unidad escolar los sujetos luchan por hacer prevalecer los capitales que poseen. Quien concentra mayor cantidad y variedad de capitales ocupará posiciones dominantes dentro del campo, es decir, ocupará el campo de poder.

Se ha comprobado en el terreno empírico que en las unidades escolares la **autoridad y la capacidad de tomar decisiones de esa autoridad** son los lugares comunes desde los cuales se ejerce el poder.

La **autoridad** identificada en la Dirección de cada unidad escolar concentra diversos tipos de capitales:

- a.1. Es la máxima autoridad, normativa⁵ y simbólicamente establecido (capital jurídico-simbólico),
- a.2. aprende mediante la práctica cotidiana y a través de cursos de perfeccionamiento pertinentes, conocimientos acerca de la gestión y la dirección escolar (capital cultural)⁶,

⁴ Esa investigación se refiere a la tesis titulada “La circulación del poder en dos escuelas públicas de las Repúblicas de Chile y Argentina”, presentada ante la Facultad de Educación de la P.U.C.H., para optar al grado de Magíster en Cs. de la Educación (2001).

⁵ En todas las leyes, reglamentos y disposiciones consultados, la figura del Director/a es considerada la autoridad máxima, en la cual se deposita la responsabilidad de los asuntos escolares.

⁶ El capital cultural se manifiesta de acuerdo a la propuesta de P. Bourdieu de tres formas. En estado objetivado, a través de los bienes culturales, por ejemplo, libros,

- a.3. teje una red de relaciones sociales, debido a que trabaja en permanente vinculación con autoridades nacionales y/o provinciales y/o municipales (capital social)⁷,
 - a.4. el cargo que ejerce le permite, además, disponer de bienes y servicios, ya que es la única figura dentro de la unidad escolar que administra bienes del Estado, y (capital político)⁸,
 - a.5. posee un capital simbólico⁹, que indica al resto de los sujetos de la organización que la conducción y responsabilidad de la organización está sólo a cargo de la Dirección escolar y nunca atribuida a otros sujetos.
- b. El segundo subcampo se configura en la **relación establecida entre unidades escolares y ministerios de educación.**

El Ministerio de educación es considerado un subcampo en la relación con las unidades escolares, ya que es generador de los límites del campo educacional, produciendo la frontera jurídica del mismo.

De acuerdo a los informes recogidos, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, en Argentina, por ejemplo, concentra:

- b.1. Capital económico, administrando partidas presupuestarias para el funcionamiento de las unidades escolares,

esculturas, pintura, etc.; en estado institucionalizado, a través de las titulaciones otorgadas o adquiridas, y en estado incorporado, bajo la forma de conocimientos que posee el sujeto. Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.

⁷ Bourdieu, P. denomina capital social a la red durable de relaciones más o menos institucionalizadas, por ejemplo, la pertenencia a un grupo.

⁸ En las dos unidades escolares públicas estudiadas, la única figura que administra recursos públicos (en pequeñas cantidades) es la Directora o Director del establecimiento.

⁹ El capital simbólico es aquel, según P. Bourdieu, que puede establecer una realidad como natural, la imposición de una cultura, por ejemplo, como la "cultura".

- b.2. posee también capital simbólico, a través del cual y mediante la publicación de sus boletines, circulares, recomendaciones bibliográficas o visitas periódicas de supervisores a unidades educativas, establece el qué, el cómo y el porqué de lo que debe transmitirse como valores culturales,
- b.3. posee capital informacional, mediante la construcción de bases de datos y solicitud permanente de información a las unidades escolares, a través de las Direcciones regionales, u otros organismos competentes,
- b.4. concentra capital jurídico, la forma objetivada de capital simbólico, estableciendo sumarios para quienes no cumplen con la normativa vigente, realizando descuentos de haberes, elaborando, modificando o derogando normas vigentes.

La capacidad de concentrar capitales genera en los Ministerios la capacidad de desarrollar acciones, esto es, de dominar situaciones, que es decir capacidad del ejercicio del poder sobre organizaciones escolares; capacidad de tomar decisiones en relación a las unidades escolares.

- c. El tercer subcampo del campo educacional **lo configura la relación existente entre los Ministerios de Educación y las orientaciones emitidas en materia educativa desde los organismos internacionales como CEPAL o el Banco Mundial.**

Estos organismos concentran capital económico, informacional y simbólico fundamentalmente. Así, por ejemplo, poseen:

- c.1. Los programas de mejoramiento de la calidad y equidad en educación en los países de América Latina, son financiados por el Banco Mundial, quien determina cómo distribuye y en qué condiciones los recursos destinados a tal fin (capital económico),
- c.2. concentra la información requerida, a través de bancos de datos, sobre los diagnósticos de situación de distintos países (capital informacional), y

- c.3. concentra capital simbólico, la capacidad de instalar una cultura, como la “cultura”, aquello que es legítimo decir y hacer: ese discurso de las reformas educacionales en América Latina a partir de la década del 90, transmite la idea de que, intensificando el mejoramiento de la calidad de una variable, en este caso la educación, puede lograrse en los países pobres mayor competitividad para ingresar al mercado mundial y abandonar el subdesarrollo.

La capacidad de concentrar capital económico, informacional y simbólico supone la posibilidad de ejercer el poder de decidir sobre qué enseñar, cómo introducir reformas educativas; utilizar el capital informacional como insumo, para planificar la distribución de recursos económicos, condicionados a las políticas educacionales establecidas por esos organismos internacionales.

3. La acción de los sujetos al interior del campo educacional

Al interior de cada subcampo educacional se encuentran los sujetos de la acción educativa.

El sujeto, al interior del subcampo, posee capitales con los cuales, de acuerdo a la cantidad y al tipo, toma posición dentro del campo, utilizando estrategias de conservación o de transformación de acuerdo a su trayectoria social y su historia al interior del campo.

La historia del sujeto al interior del campo se construye de acuerdo con el lenguaje de P. Bourdieu, a partir de sus *habitus*, su sentido práctico de saber jugar el juego, conociendo las reglas del campo, luchando por lo posible contra lo probable.

Los diversos sujetos que tienen diversos *habitus*, esto es, diversos sentidos prácticos, actúan de acuerdo también a sus diversos intereses.

Algunos sujetos procuran manipular la realidad, buscan siempre un fin calculado, efectuando acciones en las que elegirán siempre los medios más congruentes para extraer la máxima utilidad. Acción que

será siempre posible y en cualquier parte, bajo condiciones específicas, óptimas para manipular la realidad. A este interés y a este tipo de acción lo denominaremos, de acuerdo a las categorizaciones realizadas por Jürgen Habermas, **interés técnico y acción teleológica-estratégica**¹⁰.

Los sujetos pueden también actuar movilizados por el interés no sólo de manipular la realidad, sino de ir un poco más allá y comprender el mundo, interpretándolo a través de un significado consensuado con otros. Los sujetos que actúan movilizados por ese tipo de interés, lo hacen teniendo en cuenta las normas establecidas y presentándose frente a otros, como frente a un público (colocándose en escena, actuando). Además de pretender que su proposición de verdad sea tenida en cuenta como “verdad” por los otros, buscan que éstas proposiciones sean legales y auténticas. A este tipo de interés y su acción, Habermas lo denomina **interés práctico y acción normativa y dramática**.

El tercer tipo de interés que puede movilizar a un sujeto al interior del campo, sumado al interés por **manipular-intervenir y comprender al mundo**, es el interés por **reflexionar sobre el mundo** de la vida y el sistema¹¹ y **autoreflexionar sobre su accionar en los mundos de la vida y los sistemas respectivos**. A este tipo de interés y acción, Habermas los denomina **interés emancipador y acción comunicativa**.

Ese doble movimiento de reflexión y autorreflexión se produce en instancias en que dos o más sujetos se encuentran con la capacidad de comunicarse a través del lenguaje y la acción.

¹⁰ Las categorías empleadas para especificar tipos de intereses y acciones efectuadas por los sujetos son extraídas de la Teoría de la acción comunicativa, de Jürgen Habermas, editada por Taurus. Habermas, J. (1992), “Teoría de la acción comunicativa”, tomo II, Madrid, Taurus.

¹¹ Para Habermas el mundo de la vida está compuesto de todos los acervos de saber, de carácter incuestionable, perteneciente a la cultura. Pero los sujetos se organizan en los mundos de la vida en los cuales viven, en sistemas: un sistema económico donde el eje de las acciones es el dinero y un sistema administrativo donde el eje de las acciones es el poder.

El lenguaje permite el entendimiento, para poder así articular posibles acciones.

Ese interés que busca el acto de la reflexión y la autorreflexión, lleva al sujeto a aproximarse a un accionar autónomo, fundamentalmente en dos niveles:

- el *nivel de la conciencia*, mediante el cual los sujetos que participan llegan a saber teóricamente y en términos de su propia existencia, cuándo las proposiciones realizadas por ellos o por otros representan perspectivas deformadas del mundo. Al identificar proposiciones deformadas del mundo, el sujeto, que va adquiriendo su condición de sujeto autónomo, emancipado, va develando supuestos sobre los que se construye la realidad que vive.
- *en el nivel de la práctica*, los sujetos en proceso de alcanzar su condición de sujetos cada vez más autónomos, emancipados, se implicarán en encuentros que permitirán a través de una movilización colectiva de acciones, desarticular viejas estructuras y articular otras nuevas¹².

4. El contexto de descentralización, participación y autonomía en el que actúan los sujetos dentro del campo educacional

Los sujetos del campo educacional, posicionados en los distintos niveles o subcampos, ejercen su autonomía, su capacidad de tomar decisiones, en relación al tipo, cantidad y permanencia de estas decisiones que se le confieren y que también adquieren.

¹² La acción comunicativa siempre supone la presencia de por lo menos dos sujetos, que capaces de lenguaje y acción, buscan el entendimiento a través de la argumentación (nunca empleando el arbitrio), lo que no significa llegar siempre al consenso. Se puede seguir en el disenso, siempre respetando la proposición de verdad del otro sujeto.

De acuerdo a ello, cada sujeto podría alcanzar distintos niveles de autonomía.

La **autonomía podría ser radical** en el sujeto, cuando la autoridad le es otorgada para que accione, independientemente de toda autoridad exterior a él. Este nivel podría identificarse con lo que se ha dado en llamar el traspaso de autoridad o descentralización del poder¹³.

La **autonomía se denominaría relativa**, cuando la autoridad para la toma de decisiones es conferida, pero quien la otorga se reserva el derecho de control y revocación. A este nivel podemos vincularlo al proceso de delegación.

Por último, la autonomía podría denominarse **autonomía por decreto**, cuando, por ejemplo, se enuncian en los discursos orales y escritos de los Ministerios de Educación, que la toma de decisiones está o debería estar en manos de las unidades escolares, pero el poder central sólo transfiere en realidad tareas y responsabilidades, pero no la autoridad de tomar decisiones. A este nivel podríamos vincularlo al proceso de desconcentración.

En ese ejercicio de conferir-adquirir autonomía, está implícitamente presente algún nivel de **participación**, que puede ser entendido como un proceso funcional, satisfactor de la necesidad de un sujeto individual; esta es una **perspectiva liberal del proceso de participación** o puede ser entendido como un proceso en el cual el sujeto individual actúa, no por motivación propia, sino que lo hace a partir de procesos impulsados y estructurados desde sujetos exter-

¹³ Según Mark Hanson, existen tres tipos de descentralización. La desconcentración, la delegación y el traspaso. En ese orden se profundiza la transferencia de poder. En el primer caso, se transfieren sólo tareas; en el segundo caso, se otorga la posibilidad de decidir, pero siempre la autoridad puede ser retirada por el poder central; en el último caso, se transfiere la autoridad para actuar en forma independiente, es decir, se otorga el poder de decisión. Hanson, M. (1997) La descentralización educacional: problemas y desafíos, PREAL, 9. 5-18.

nos, es decir, se ve la **participación como un proceso de acción integradora**. Una tercera alternativa al proceso sería aquella en la que el sujeto sólo participa cuando adquiere conciencia de su situación, esto es, una **participación que se acompaña de un proceso de desalineación** del sujeto; por último existiría una cuarta perspectiva, aquella que interpreta el proceso de participación como una acción colectiva, en la cual los sujetos luchan por llevar a cabo acciones en torno a un proyecto colectivo, creado a partir de sus propias necesidades colectivas y sin injerencia de sujetos externos. A este tipo de participación se la denomina **participación vista como movilización colectiva**¹⁴.

5. La autonomía escolar: ámbitos y recursos de decisión en el contexto de las reformas educacionales de los años 90

En el trabajo de investigación citado anteriormente¹⁵, se identificaron al interior del campo educacional y específicamente en el subcampo referido a la unidad escolar, seis recursos con que cuenta la escuela para tomar decisiones:

- a. La **autoridad** y la atribución normativa-simbólica de **tomar decisiones** dentro del campo. La atribución normativa establece a la autoridad de la unidad escolar como aquel sujeto con la posibilidad de tomar decisiones unilateralmente; la atribución simbólica es conferida también al Director/a de la escuela, por parte de los sujetos que conforman el campo; estas dos atribuciones construyen una figura jerárquica en las instituciones del campo

¹⁴ Estas distintas perspectivas desde las cuales se pueden observar los procesos de participación son una propuesta realizada por Javier Corvalán y Gabriela Fernández. Corvalán, J. y Fernández, G. (1998) Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales, 11. 2-33.

¹⁵ Esa investigación se refiere a la tesis titulada “La circulación del poder en dos escuelas públicas de las Repúblicas de Chile y Argentina”, presentada ante la Facultad de Educación de la P.U.C.CH., para optar al grado de Magíster en Cs. de la Educación.

educacional, donde el poder efectivo radica en una sola persona o en un grupo muy pequeño de sujetos.

Esta situación, propia de la realidad escolar, se contrapone a la propuesta teórica establecida en este mismo trabajo, donde se habla de la posibilidad de lograr autonomías radicales en los sujetos, acudiendo a procesos de participación propios de la perspectiva de la movilización colectiva, a través de los cuales las decisiones sean tomadas en forma colectiva y consensuada.

Paulo Freire expresaba en uno de sus últimos libros, invitando a los educadores a cambiar prácticas: *“decidir es romper y para eso tengo que correr el riesgo, es decidiendo como se aprende a decidir, no puedo aprender a ser yo mismo, si no decido nunca”*¹⁶.

- b. La posesión, administración y distribución de **recursos económicos** dentro de la organización constituye otro recurso de decisión, que en el ámbito de las escuelas públicas y privadas subvencionadas de la Provincia de Santa Fe, en Argentina, sólo se ha localizado en el Ministerio de Educación Provincial y el Ministerio de Educación de la República Argentina. Las unidades escolares no controlan ni administran recursos económicos, a excepción de pequeñas cantidades aportadas por los padres de los alumnos, para satisfacer necesidades básicas dentro del establecimiento. Por lo tanto, este es un recurso que en la práctica educativa del contexto analizado no es utilizado por la escuela, simplemente porque es una atribución que aún tienen los Ministerios de Educación.
- c. La **producción normativa** ha sido generada desde los órganos de poder central (ministerios de educación provincial y nacional), aplicada a todas las regiones por igual, sin ningún tipo de diferenciación en todo el territorio. Los sujetos que desarrollan sus actividades pedagógicas en las escuelas de la Provincia de

¹⁶ Freire, P. (1998). “Pedagogía de la autonomía”, México, Siglo XXI, p. 102.

Santa Fe, en Argentina, no tienen oportunidad en la actualidad de utilizar como un recurso de decisiones al ámbito de la normativa, debido a que la producción de ésta sigue siendo una atribución del Ministerio de Educación de la Nación y del Ministerio de Educación de la provincia.

- d. Las **relaciones informales** constituyen otro recurso de decisión importante dentro de las unidades, debido a que muchas veces las decisiones de “pasillo”, de “recreo”, reuniones informales, tertulias, etc., aglutinan grupos que pueden decidir algunas orientaciones referidas al desarrollo de la escuela.

En la indagación efectuada se identificó un carácter técnico-burocrático a estas relaciones, donde lo que se conversa y se decide tiene que ver más con problemas administrativos que con la producción de contenido de gestión pedagógica u organizacional. Se acatan reglas de juego establecidas en la institución, más que crear reglas de juego nuevas.

Por la propia actividad docente el trabajo individual de estar solo, junto a los alumnos en el aula; por la propia distribución del tiempo y el espacio, por el diseño arquitectónico de la escuela, porque no existen cargas horarias de tiempo completo, sino que los profesores deben concurrir a más de una escuela, para recibir un salario digno; por la compartimentalización de conocimientos en cada asignatura, predominan las prácticas individuales.

El aislamiento de los docentes produce incertidumbre y muchas veces una actitud conservadora, de inmovilidad hacia los cambios.

Esa situación de aislamiento tiene una vinculación directa con la falta de compromiso. El sujeto tiende a ser absorbido por el rol técnico de la tarea y siendo obediente a las circunstancias, ya no se siente siquiera responsable de sus propias acciones. Entonces la autoridad (llámese director o directora) asigna sentido

a las acciones, por el bien de la institución y el sujeto termina adoptando ese sentido.¹⁷

También, Paulo Freire dice respecto a este tema: “*quien tiene algo que decir, debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que quien escucha, diga, hable, responda... el buen escuchador habla de su posición con desenvoltura, precisamente, porque escucha al otro, su habla, discordante, afirmativa, no es autoritaria*”¹⁸.

De hacerse posible este diálogo, estaríamos en presencia de lo que también Jürgen Habermas denomina acción comunicativa, aquella acción a la que nos referíamos anteriormente en este mismo texto, y que supone siempre el diálogo, en la búsqueda de entendimiento, a través del lenguaje argumentativo, tratando de persuadir al otro de que mi proposición de verdad es legal, auténtica y veraz, pero nunca utilizando para ello el arbitrio, la anulación, la fuerza, sino tratando de llegar al consenso y, en el caso de no encontrarlo, respetar al otro con su posición, sin demostrar por ello “*una rabia que puede llegar a convertirse en odio*”¹⁹.

- e. El **conocimiento** es otro recurso de decisión en el campo educacional. La unidad escolar como subcampo del campo educacional debería poseer una alta concentración de capital cultural socializado, capaz de decidir situaciones; sin embargo, la falta de tiempo para el intercambio y socialización del conocimiento, junto a prácticas individualistas propias de la cultura escolar, lo

¹⁷ En una de las entrevistas realizadas, los profesores fueron muy explícitos en sus declaraciones. “No siempre nos comprometemos, es cultural el tema del silencio; tenemos inercia en el no actuar y delegamos responsabilidad en la directora”. Ver: Williner, A. “La política educacional del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Argentina) y el desarrollo de los procesos autonómicos en las organizaciones escolares”. Informe de avance presentado a IIPE-Bs.As., septiembre del 2002.

¹⁸ Freire, *op. cit.*, pp. 112 y 115.

¹⁹ Freire, *op. cit.*, p. 42.

ubican sólo como un recurso de decisión individual –no institucional– en posesión de sujetos aislados entre sí.

A partir del trabajo empírico, se identificaron dos niveles de comocimiento:

- e.1. un nivel proveniente desde el exterior de la unidad escolar. Los expertos establecen, a través de documentos, libros, cursos de perfeccionamiento, etc., cuál es la verdad, y los educadores, en los contextos primarios de reproducción²⁰ de saberes, es decir, las escuelas, replican ese conocimiento científico²¹.
- e.2. el segundo nivel de análisis se ubica al interior de la misma escuela. El proceso de especialización disciplinaria destaca cada vez más a la escuela como un rompecabezas. El conocimiento fragmentado, encorsetado en cada disciplina, no socializado entre los pares, no provoca ni reflexión ni intercambio, por lo tanto, no se construye conocimiento junto a otros.

En los casos hasta ahora estudiados, el conocimiento sólo proviene de los títulos que poseen los sujetos, en un proceso desenfrenado de obtener titulaciones, que se desarrolla paralelamente a un proceso de destituciones (devaluaciones) crecientes, o también provienen de libros o cursos de perfeccionamiento a los que se asiste, y que muchas veces son cursos descriptivos de bibliografía existente.

No se producen en el ámbito escolar conocimientos en la interacción con otros sujetos, no se sistematiza la práctica realiza-

²⁰ Esta es una clasificación que pertenece a Basil Bernstein, contenida en su libro “La estructura del discurso pedagógico”, (1997) Madrid, Morata.

²¹ El Consejo Federal de Educación de la República Argentina contrató antes de aplicar la reforma a las escuelas de nivel medio, grupos de expertos que elaboraran el currículo y, junto a ello, las editoriales comenzaron a editar los libros correspondientes a ese currículo.

da en compendios teóricos, situación que debería producir buenos resultados, ya que el docente en su propio proceso de práctica tiene mucho que decir.

Predominan, en cambio, en la escuela, procesos de reproducción de conocimientos disciplinarios, impartidos a los alumnos, sin ser compartidos entre los docentes.

Dice Freire al respecto: *“la docencia supone investigación, enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...) Como educador necesito ir leyendo cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos con que trabajo, hacen de su contexto inmediato (...). Desde una perspectiva democrática no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio en el que se prohíba la reflexión ni tampoco convertir el espacio en una asamblea libertadora. Es necesario una dialéctica entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra (...) por eso es fundamental que de la curiosidad ingenua se marche hacia la curiosidad epistemológica para la producción de conocimiento”*²².

- f. La **dirección de pensamiento o capital simbólico**, es esa capacidad de instalar mediante el discurso oral y/o escrito, el “deber ser”.

Es el recurso de decisión –a nuestro juicio– más importante, dado que indica el “deber ser”, delinea la cultura escolar y penetra en la red de relaciones de los sujetos que habitan la organización.

En el trabajo empírico realizado, la dirección de pensamiento está explícitamente concentrada en la figura del director/a y, en algunos casos, junto a un grupo de sujetos muy cercanos a esa autoridad.

No se han identificado múltiples grupos que impriman una dirección particular a temas propios de la organización; pareciera que

²² Freire, *op. cit.*, pp. 79 y 108.

la personalidad de quien ocupa la dirección de la organización imprime un estilo, una dirección de pensamiento, a toda la unidad escolar.

Aquí también Freire tiene un interesante aporte que nos puede permitir reflexionar para cambiar algunas prácticas al interior de nuestras organizaciones.

Expresa Freire: “*al verse como portadores de la verdad salvadora, su tarea no es proponerla, sino imponerla a los grupos. (...) El discurso ideológico siempre amenaza anestesiarse nuestra mente. (...) Esta domesticación que se produce a través de la imposición de una verdad como la verdad, alcanza una eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando burocratización de la mente, un estado de autosumisión de la mente, del cuerpo consciente, del conformismo del sujeto*”²³.

Este relato constituye una descripción de la escuela burocrática que realiza Freire y que se contrapone a la propuesta que realiza Jürgen Habermas cuando considera que la acción comunicativa opera a nivel de la conciencia del sujeto –develando supuestos– y a nivel de la práctica, cuando conscientes de su autonomía y de su capacidad para tomar decisiones, los sujetos articulan acciones colectivas, para transformar estructuras, prácticas que se reproducen en las escuelas desde el mismo momento en que fueron creadas.

6. Conclusión

Debemos especificar, antes de concluir, que esos seis recursos enumerados operan en tres ámbitos específicos de la organización escolar, ámbitos a través de los cuales y con los recursos posibles de ser utilizados y potenciados, la autonomía puede ser posible.

Esos ámbitos son los siguientes:

²³ Freire, *op. cit.*, pp. 71 y 126.

- a. el **ámbito técnico pedagógico**, que supone decidir acerca de temas tales como la práctica y la modalidad de la enseñanza, la concepción que docentes y directivos tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los criterios de evaluación adoptados en la escuela, etc.
- b. El **ámbito administrativo**, que supone decidir en temas tales como la obtención, distribución, articulación y optimización de los recursos económicos, el organigrama escolar, la distribución de espacios, tiempos y energía del equipo directivo y personal docente y administrativo.
- c. El **ámbito sociocomunitario**, que supone decidir acerca de las relaciones inter e intrainstitucionales que mantiene la unidad escolar.

A través de esos tres ámbitos, la escuela como espacio de definición de política supone, entonces, la utilización intensiva de los seis recursos de decisión con que ella cuenta y que ya hemos analizado.

Como campo político, es decir, como campo habitado por sujetos de diversos intereses y múltiples significaciones, la escuela se convierte en un campo de lucha, a través de la cual la gestión sólo se vuelve autónoma –de acuerdo al criterio sustentado en este trabajo– si:

- a. el sujeto participa en un proyecto colectivo, creado a partir de las propias necesidades de la organización, es decir, asumiendo la participación como un proceso de movilización colectiva.
- b. con el objetivo de lograr ejercer una toma de decisiones en un proceso de real traspaso de poderes desde los núcleos centrales, un traspaso que supone ejercer el poder de decisión real;
- c. buscando a través del consenso o también del disenso con el otro, el entendimiento mediante el ejercicio de un diálogo argumentativo que erradique la lógica del arbitrio. Diálogo argumentativo a través del cual luce, para que sus proposiciones de verdad sean consideradas por los otros, como veraces, auténticas y legales, en un proceso de construcción dialéctica de lineamientos

políticos que no sólo tengan una dirección centralizada, unilateral, desde arriba hacia abajo, sino una dirección horizontal al interior de las unidades escolares y desde las unidades escolares hacia los ministerios de educación, para que éstos puedan escuchar lo que tienen que decir los sujetos-actores de la organización escolar.

Ese es el rol que les falta cumplir a las organizaciones escolares en el contexto actual: dejar de ser centros burocráticos reproductores de una ingeniería institucional, para conformarse como espacios en los que confluyan diversos significados, que vayan configurando un centro de elaboración de política, un campo de poder autónomo, alternativo a la hasta ahora única matriz de reforma educacional que se está implementando en la República Argentina, y que está demostrando que los cambios sólo son formales, porque la Reforma no ha llegado aún a los sujetos que habitan la unidad escolar.

Bibliografía

- Ball, S.** (1989). "La micropolítica de la escuela". *Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Bardisa, T.** (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 15, 13-52.
- Bernstein, B.** (1997). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bourdieu, P.** (1985). "Espacio social y génesis de clase", *Revista Espacio*, 2.
- Bourdieu, P.** (1991). *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P.** (1995). *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P.** (1996). "Espíritus de estado: génesis y estructura del campo burocrático", *Revista Sociedad (UBA)*, 6.
- Bourdieu, P.** (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (1997). *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.

- Corvalán, J.; Fernández, G.** (1998). *Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales*, 11. 2-33.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- Gairín, J. y otros** (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española.
- González G., M. T.** (1998). “La micropolítica de las organizaciones escolares”, *Revista de Educación*, 316. 215-239.
- Greenfield, T.; Ribbins, P.** (1999). “Administración educacional. Hacia una ciencia más humana”. Programa de Magíster en Ciencias de la Educación. Traducción libre en la cátedra “Teorías organizacionales”, dictada por el Prof. Eduardo Astudillo, Facultad de Educación, P.U.C.CH.
- Habermas, J.** (1992). *Teoría de la acción comunicativa*, tomo II, Madrid, Taurus.
- Hanson, M.** (1997). “La descentralización educacional: problemas y desafíos”, *PREAL*, 9. 5-18.
- Kaminsky, G.** (1990). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires, El Lugar.
- Munin, H.** (1999). *La autonomía de la escuela. ¿libertad y equidad?*, Bs. As., Aique.
- Santos Guerra, M. A.** (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.
- Smyth, J.** (2001). *La autonomía escolar. Una perspectiva crítica*, Madrid, Akal.
- Williner, A.** (2001). “La circulación del poder en dos escuelas públicas de las Repúblicas de Argentina y Chile”. Tesis presentada para optar al grado de Magíster en Cs. de la Educación, Facultad de Educación, P.U.C.CH.
- Williner, A.** (2002). “La política educacional del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y el desarrollo de los procesos autonómicos en las organizaciones escolares”. Informe de avance presentado a IIPE-Bs. As. UNESCO.