Revista Paraguaya de Educación, Volumen 1, Número 6, 2016, pp. 15-27, ISSN 2305-1787

Capítulo I

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SUS NIVELES DE CONCRECIÓN

Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política*

César Gerónimo Tello**

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar determinadas particularidades teóricas acerca de la "gestión educativa" en la realidad latinoamericana. Por ello, intentaremos desplegar el análisis desde una perspectiva crítica de la administración educativa, de la cual surge el campo de la Gestión Institucional. Al referirnos a perspectiva crítica, lo hacemos situándonos en la propia realidad latinoamericana, en oposición a aquello que en este artículo denominamos *realidad extraña*.

Para gestionar se requiere del conocimiento sensible como actitud frente a la realidad. Desde esta perspectiva, toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, posición pedagógico-política.

Por esto se requiere repensar la gestión educativa desde la propia Latinoamérica, dado que, aun poseyendo elementos teóricos valiosos, no se adapta, en muchos casos, a la propia realidad.

Palabras claves: gestión educativa, administración educativa, gestión institucional, políticas públicas.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación.* ISSN: 1681-5653 Nº 45/6 - 10 de abril de 2008.

** Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze certain theoretical peculiarities about the "educational management" in the Latin American context, thus we will attempt to deploy an analysis from a critical perspective of educational administration, from which the field of institutional management arises. When referring to a critical perspective we do by situating the Latin American reality itself, as opposed to what we call in this article a foreign reality.

Therefore, for management is require a sensitive knowledge and attitude towards reality itself. From this perspective any assessment, definition or conceptualization about educational management entails facing reality from a pedagogical and political position. This requires rethinking education management from a Latin America perspective rather than a theoretical one, which in many cases, is foreign to this specific contextual reality.

Keywords: educational management, educational administration, institutional management, public policy.

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar determinadas particularidades teóricas acerca de la "gestión educativa" en la realidad latinoamericana. Por ello, intentaremos desplegar el análisis desde una perspectiva crítica de la administración educativa, de la cual surge el campo de la Gestión Institucional. Al referirnos a perspectiva crítica, lo hacemos situándonos en la propia realidad latinoamericana, en oposición a aquello que en este artículo denominamos *realidad extraña*.

Atendiendo al proceso histórico de la disciplina, debemos tener en cuenta que la administración educativa surge en EE. UU. —según algunos autores— hace unos ciento veinticinco años y se la acredita a William Harold Payne, superintendente escolar de Michigan, por haber escrito, en 1875, el primer libro de administración escolar: *Chapters on School Supervision*.

Ahora bien, la categoría temática de gestión educativa, como campo disciplinar, data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. En cada una de estas regiones fue adquiriendo distintos matices. Debemos considerar que, desde la perspectiva clásica anglosajona, la gestión educativa de las instituciones posee un fuerte carácter técnico instrumental asociada al direccionamiento y a los resultados.

Cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio.

Debemos comprender que, del mismo modo que en la educación latinoamericana se comenzaba a hablar de gestión institucional, la sociedad, a través de los andamiajes políticos, comenzaba a desplegar la idea de resultados, logros, impacto, como una manera de dar cuenta, de legitimar la inversión social, en dinero, esfuerzos y tiempos[1].

Ahora bien, debemos considerar en esta presentación que, como plantea Casassus (2000), la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica, la gestión de la escuela está imbricada dentro las políticas educativas que se despliegan desde el Estado como políticas públicas. Y es aquí donde se dividen las aguas. Tanto a nivel macro como micropolítico de la gestión educativa.

Desde nuestra perspectiva, la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuales también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y denunciarla. 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.

Es decir, para gestionar se requiere del conocimiento sensible[2] como actitud frente a la realidad. Desde esta perspectiva, toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, posición pedagógico-política.

Por esto se requiere repensar la gestión educativa desde la propia Latinoamérica, dado que, aun poseyendo elementos teóricos valiosos, no se adapta, en muchos casos, a la propia realidad.

La realidad extraña[3]

En la actualidad, el modelo neoliberal exhibe una nueva humanidad des-humanizada (Garretón, 1999; Svampa, 2005) e injusta, que requiere una mirada que, creemos, asume características particulares en el contexto latinoamericano, realidad tan particular como la de otras regionalidades, pero identificable por factores y condicionamientos propios. Esto nos compromete no solo a pensar y a hacer una lista de los problemas que los países centrales no tienen, sino a asumir la responsabilidad sobre los problemas latinoamericanos que exigen un abordaje singular. Es aquí donde la sensibilidad intelectual

y la capacidad de estar atento a los problemas emergentes juegan un papel determinante al momento de pensar, cuestionar e intervenir sobre las experiencias educativas.

Existe la necesidad de establecer modos de intervención en tanto realidad educativa propia, es decir no copiadas y, en algunos casos, reactivas y contestatarias, con estrategias profundamente arraigadas en nuestra manera de ver nuestros problemas y necesidades, desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social signada por la explotación por sectores neocolonialistas; la profunda asimetría en la distribución de sus recursos; la precarización laboral y la restricción a los beneficios tecnológicos, entre los principales.

En este sentido, debemos considerar que la CEPAL, en 1992, planteaba que "se requiere incorporar progreso técnico al proceso de desarrollo con miras a elevar la productividad. Ello exige una fuerza laboral educada y flexible, que seguramente se verá obligada a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de su vida". Las demandas del mercado comienzan a regular de modo intrínseco la dinámica educativa. También el *Informe sobre Competitividad* del año 1994 del World Economic Forum fue contundente: "Los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos". Este resurgimiento de la Teoría del Capital Humano tiene un costo muy alto para la mayoría del pueblo latinoamericano: la política de desregulación estatal sigue generando una brecha profunda entre quienes quedarían dentro y fuera de este nuevo escenario social.

El carácter hegemónico del modelo neoliberal exige una mirada crítica desde el contexto latinoamericano, centralmente en relación con la fuerte incidencia de perspectivas teóricas acuñadas en los países centrales y su efecto legitimador de ciertas ideologías y perspectivas epistemológicas. Por tanto, la gestión educativa debe ser pensada desde la propia realidad.

La *realidad extraña* es el modo en que denominamos a aquellos enfoques que, provenientes de los países centrales, no hicieron otra cosa más que nublar la vista de los educadores e intelectuales latinoamericanos.

Notas de análisis: la escuela, la gestión educativa y la crisis institucional

Debemos considerar que asistimos a un momento sin precedentes en la historia de la educación en lo que respecta a la institución escolar. Se trata de la crisis estructural[4] de la escuela, gestada en y para la modernidad. Estos tipos de crisis se presentan de modo singular según los tiempos y las variables sociopolíticas en las que tienen lugar. Podríamos mencionar, como características particulares de la crisis actual, tres razones medulares: la desinstitucionalización, transicionalidad cultural y fragmentación social. Estas

cuestiones son las que generan dislocamiento y desfasaje, si consideramos que la escuela fue gestada en un periodo particular de la historia para responder a determinadas demandas de la sociedad, y el tiempo actual ya no es aquel. Desde esta perspectiva, y tomando la afirmación de Kaes, nos encontramos con 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" (René Kaes, 1996, p. 29). Ahora bien, intentemos ingresar desde otra perspectiva, esto es, podemos hablar de crisis institucional, pero de lo que sí estamos seguros es de que las escuelas siguen existiendo, dado que si hablamos de gestión institucional, estamos dando por supuesto que hay institución (normas, prácticas, discursos que marcan, inscriben en un modo de habitar el mundo), y que solo se trata, entonces, de pensar en su funcionamiento, en la mejoría de sus resultados, en la optimización de su rendimiento, en el procesamiento de sus conflictos. Hay escuelas quebradas. Pero las hay. ¿No será desde la gestión educativa, con una postura crítica, desde donde comenzar a restaurar estos quiebres, como dijimos, pensado desde nuestra propia realidad?

Entonces, y tal como sugerimos en el párrafo anterior, no se trataría de gestión educativa, sin más. Sino de gestionar para fundar. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan, al menos, ráfagas de sentido: un devenir. Desde esta perspectiva estamos planteando una contrahegemonía de lo que surgiera en su momento como gestión educativa, dado que en América Latina, como hicimos referencia al principio del artículo, su aparición data de 1980 y está cargada de un fuerte talante político que se manifiesta con el quiebre del Estado garante de los servicios públicos, que dio paso a otro sistema en el que el Estado tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. Allí aparece la conceptualización acerca de la gestión educativa, dejando a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar esos 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 autogestión produciéndose, lo que Contreras (1999, p. 1) denomina, autonomía por decreto.

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, debemos considerar la advertencia de Juan Carlos Tedesco[5] cuando afirma que la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad.

Por las razones esgrimidas, se manifiesta claramente que la categoría de gestión educativa está cargada de sentido e ideologías. Desde allí proyectaremos la gestión institucional: como realidad extraña y, desde la perspectiva crítica, como parte de nuestra propia realidad.

La gestión educativa y la realidad extraña

La realidad extraña se ha convertido en Latinoamérica en el modelo imperante, derivada del pensamiento neoliberal, que se ha desarrollado con los discursos educativos en boga durante los noventa: a mayor organización de los recursos humanos, mejores resultados; a mayor calificación de los recursos humanos, mejores resultados. Ahora bien, esta premisa es totalmente ajena a nuestra realidad, es extraña, en tanto su potencia prospectiva no parte de la realidad, y si lo hace produce inequidad y selección, dado que no existen recursos para invertir en la formación de las personas; si existieran dependerían únicamente del sujeto, de su capacidad financiera para formarse. Por tanto, solo algunos lo lograrían y muchos otros quedarían fuera. Por otro lado, solo se plantea la cuestión como una cuestión lineal, de la cual se desprenderían óptimos resultados, casi mecánicamente, siguiendo tales o cuales pasos. Pero el tema que nos convoca posee, desde nuestra perspectiva, una mayor amplitud y complejidad, porque nos referimos al sentido y a los fundamentos de la escuela latinoamericana.

Por eso, la gestión educativa, como categoría temática, puede venir a jugarnos una mala pasada si no nos posicionamos claramente frente a ella y a la realidad.

Proponemos definir la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia sensible[6], el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella, es decir gestionar la escuela para describir, interpretar e intervenir. Esto nos posiciona ante una conceptualización dinámica de la gestión educativa, en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön, consideramos que la gestión es 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: "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" (1992, p. 38).

La conceptualización de la gestión educativa que deviene del pensamiento neoliberal, de la realidad extraña, posee dos pilares centrales:

- La racionalidad económica.
- La moral del hágalo usted mismo.

La racionalidad económica refiere a un tipo de inteligibilidad del mundo que nos dice que la economía es el principio estructurador de la vida. El sujeto —en esta racionalidad— es el sujeto de interés, que desplazó al viejo sujeto de la razón. Se trata de un sujeto irreductible a la ley y sometido al cálculo costo-beneficio. De esta forma se constituye el sujeto de cálculo: impacto y beneficio serían los términos centrales de la gestión educativa. Porque ese sujeto de interés traslada su modo de operar a la modalidad de gestionar. Es aquí donde los mecanismos económicos invaden la realidad de la escuela, reconociendo que existe un "usuario" que no necesita del Estado[7].

Desde aquí podríamos decir que no es inexplicable que determinados términos circulen actualmente alrededor de los discursos educativos: *management*, calidad total, escuela inteligente, impacto, beneficio, reingeniería, normas ISO.

Una gran dificultad que se planteó desde este discurso estuvo inherentemente vinculada a la cuestión disciplinar, un enfoque disciplinar neoliberal, una epistemología neoliberal. A decir de Casassus (2000), un problema que se dio en Latinoamérica tiene que ver con la ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa.

Así, la gestión educativa se convirtió en el espacio de la aplicación de los principios generales de la gestión, sin más. Cuando en realidad se suponía que disciplinarmente ambos campos debían converger para abordar la problemática, pero esto no es casual o no es parte de una incapacidad epistemológica, sino que ingresa claramente en la lógica neoliberal de la conducción educativa. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios.

Estas funciones han sido aplicadas a la gestión educativa y de allí los términos/criterios que mencionábamos en líneas anteriores como extrapolados, pero tan necesarios al momento de pensar una economía de producción: ¿la escuela? En una economía de producción, los criterios son claves al momento de pensar en procesos de (re)asignación de recursos, determinar con precisión el producto, medir el rendimiento del sistema, determinar el ámbito y niveles de calidad, referirlo a estándares y, a partir de ello, alinear procesos para mejorar la productividad (eficiencia) y el producto (eficacia). ¿Hacemos referencia a la escuela[8]?

Un nuevo término hizo su aparición en la escena educativa: *management*. Palabra de origen anglosajón que significa dirección, gerencia, organización, que es adoptada por el discurso educativo en aras de repensar las estrategias de optimización del servicio. Al igual que cualquier otra agencia del mercado, la escuela es ahora un servicio y —en tanto servicio— más que institución se convierte en mera organización.

Como se puede observar, la lente con que se observa la realidad, en tanto gestión educativa, en muchas ocasiones es la demanda del neoliberalismo pedagógico. Si lo que cuenta son las nuevas demandas del mercado, solo se tratará de amoldar la escuela para que se corresponda con el imperativo emergente.

Ahora bien, si decidimos tomar otro camino, en la división de las aguas, como acostumbramos decir en Argentina, optaremos por analizar los efectos que produjo el neoliberalismo en la sociedad, la subjetividad y, por ende, la gestión educativa, intentando desanudar los problemas producidos y potenciar las posibilidades subjetivas.

La diferencia entre situarnos en una u otra perspectiva no es inocua...

La gestión educativa y la propia realidad

Es aquí donde queremos presentar algunos de los postulados propios de la gestión educativa en la realidad latinoamericana, pero antes debemos considerar, como hicimos mención en líneas anteriores, el quiebre de la institución escolar. Esto es, asumir que el sentido de la misma está deteriorado. En otro trabajo afirmamos que habitamos el sinsentido de la escuela en esto que ya no es la modernidad[9].

Sin duda que debemos posicionarnos en el contexto actual, como contexto transicional: modernidad y esto que ya no es, esta es la cuestión que debemos asumir como educadores: es otro el tiempo que habitamos.

Porque no solo se trata de una época de grandes cambios, sino de un cambio de época, donde lo viejo se derrumba y lo nuevo no alcanza a aparecer, lo cual tiñe la existencia por el malestar y la incertidumbre. Las certezas conquistadas por la Modernidad son socavadas por las turbulencias de los cambios que desnudan las limitaciones de la comprensión humana para entender lo que está sucediendo, así como avizorar las tendencias a futuro (García Delgado, 1998, p. 25).

En eso consiste... en que los que actualmente habitamos la sociedad, la escuela y las instituciones, somos partícipes o espectadores de este tiempo de cambio social, político y económico. Por esta razón es muy difícil responder al sentido actual de la escuela, porque el sentido se desconfiguró.

La transmisión de la cultura, como decisión política, comienza a fraguar cuando se percibe que el formato escolar moderno se ha consumido. A tal punto que Guillermina Tiramonti (2003) pregunta: ¿se puede hablar de sistema educativo en la actualidad? El mismo requiere de ciertas características: significación social de los procesos de transmisión cultural y cierta correlación entre la cultura escolar y la cultura social.

Sentido[s]...

El diccionario ofrece, entre varias acepciones, la siguiente, que es la que consideramos pertinente a los efectos de la propuesta: Sentido. Finalidad o razón de ser: este texto absurdo carece de sentido (*Larousse*, 2005).

De este modo, tenemos como desafío analizar la escuela como texto cuya finalidad o razón de ser, en la actualidad, está muy cerca de ser un texto absurdo.

Si la escuela está en estas condiciones, nos permitimos la pregunta: ¿cuál es su finalidad? Tiramonti, G. advierte: "Es claro que habitamos un espacio de derrumbe de las certezas conceptuales, de los mitos identitarios de la nación y de las instituciones con las que se tejió el entramado de la sociedad moderna" (2004, p. 11).

En este trabajo proponemos una mirada, una perspectiva; consiste en encontrar, buscar, sentir las ráfagas de sentido, que en principio no nos conducirá a la razón de ser —como planteaba nuestra definición del diccionario—;pero en la simultaneidad de ráfagas de sentido, en la conjunción y en el debate como camino, y con la paciencia que no es propia de la cultura de lo instantáneo del tiempo actual, los educadores podremos buscar y nombrar estas ráfagas, que seguramente se posicionarán ante nosotros como aires novedosos.

Y es aquí donde la gestión educativa debería ocupar un rol central en nuestra Latinoamérica. Los educadores como intelectuales, ¿qué papel ocupamos en esa reconstrucción del quiebre de las instituciones educativas? ¿Qué aporte podemos tomar de la gestión cuando nos damos cuenta de que las instituciones así no van más? ¿O el neoliberalismo será el agente encargado de dar nuevos sentidos a la escuela, convirtiéndola en dispositivo reproductor de su hegemonía?

Aquí hacemos referencia a los fenómenos educativos y, particularmente, al modo en que se habita; habitar hoy la institución escolar es afrontar la responsabilidad de la transmisión cultural, de la transmisión del conocimiento. Llevar a cabo un proyecto de gestión educativa que re-piense y fundamente los sentidos de la escuela.

Impensar la escuela... gestionarla

La tentación por dar vuelta todo, de empezar de nuevo, de acomodar el mazo de cartas y dar de nuevo es una excitación que todos sentimos: la escuela así no va más, esto debe cambiar. Esta es la cuestión de este trabajo: cómo pensar estos vientos de cambio, cómo reconstruir sin desconfigurar aún más, cómo pensar una escuela nueva pero que siga significando.

La propuesta de impensar la escuela no es una invitación a poner la mente en blanco; por el contrario, exige un esfuerzo que consiste en situarse con cierta distancia para pensar, para entender, precisamente, el tiempo, la acción histórica y su proyección, problematizando la realidad actual de la institución escolar con el objeto de encontrar las ráfagas de sentido.

Para esto es necesario comenzar a restituir desde la propia gestión educativa, como plantea Silvia Duschtatzky, pensar la gestión educativa como restitutiva[10], que sea capaz de generar ráfagas de sentido, dado que en medio de la confusión que vive la escuela la gestión educativa neoliberal se muestra, muchas veces, como la panacea a las dificultades. Esta restitución trae, inherente a sí, la de idea de invención.

La restitución tiene que dar espacio a las ráfagas de sentido, de las cuales devienen la capacidad de generar. Generar una nueva escuela. Existe, pues, una gran diferencia entre reinvención desde el *management* y la apuesta por la invención de un pensamiento de la gestión educativa en Latinoamérica.

La potencia de la gestión está vinculada al conocimiento sensible[11], señala Blejmar en el texto *¿Dónde está la escuela?*[12]. Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando. Aquí nos hemos aproximado nuevamente a una definición que, creemos, puede ser interesante en nuestras latitudes, que no pertenece a los países centrales.

Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter:

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

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". Probablemente esto duela un poco, carcoma, pero debemos afrontarlo como momento

de transición. En la búsqueda de un norte asumimos las palabras de Nietzsche, F. para comenzar a gestionar la escuela en Latinoamérica:

"Hemos abandonado tierra firme, nos hemos embarcado. Hemos dejado el puente atrás, rompimos vínculo con tierra firme. ¡¡Ehh, Barquita...!! ¡Tené cuidado! A tu lado está el océano, no siempre brama, y a veces parece de seda y oro, y es amable. Pero llegará el momento en que veas que es infinito".

Más que negar lo que hoy se presenta como escuela, deberíamos pensar cómo fundar escuela, en estos tiempos, con estos niños y jóvenes, sin perder la función de la escuela, pero animándonos a abandonar tierra firme, donde las respuestas claras no hacen otra cosa que oscurecer la posibilidad de generar, de inventar, de gestionar para dar lugar, gestionar para hacer de la escuela una experiencia educativa.

Ideas finales

Gestionar implica crear condiciones. 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, 1997); 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 la igualdad de posibilidades. Por tanto, y considerando la realidad extraña, la gestión institucional es posibilidad de democratización y análisis crítico de la realidad social.

La gestión es la que rompe con lo que se viene haciendo y se desprende, o la que intenta recontratar... y a veces, todo junto y a la vez, porque trabajar en la escuela, en la gestión de la escuela, no tiene que ver con un acto prolijo y recortado, ni con una secuencia de pasos de receta... es mucho más. Gestionar implica proponerse la escucha de la realidad. La palabra que dice y la que dice poco o casi nada. La palabra que oculta y la que devela. La palabra dada. Como posibilidad de pensar, en el sentido que hablarle al otro me pone en situación de pensar sobre mi experiencia. La palabra que aparece espontáneamente o aquella que aparece como provocada.

De ahí la idea de gestión reconstitutiva, 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.

Escucha en la gestión tiene que ver con atender y suspender el juicio y el prejuicio para internarse en lo que el otro siente, vive, requiere. Así, escuchar tendrá que ver con reconocerse

como parte de la situación de escucha, mucho más que poner la oreja, implicado en el sentido que envuelve a la misma.

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 nuestro deseo. Gestionar con otros implica un miramiento, en tanto mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia.

Están ahí

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, sin que sea un tiempo robado a aquello que supuestamente hay que hacer, sino un acto que moviliza la inteligencia y el pensamiento.

Referencias

Casassus (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago: UNESCO-Chile.

Contreras, J. D. (1999). ¿Autonomía por decreto? *Education Policy Analysis Archives, 17* (7).

Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.

Flores, F. (1996). *Creando empresas para el siglo XXI.* Santiago: Dolmen Ediciones.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García Delgado, D. (1998). *Estado-Nación y Globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Buenos Aires: Ariel.

Garretón, M. (1999). *Latinoamérica: un espacio cultural en un mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Kaes, R. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maturana, H. y Varela, F. (1987). *El árbol del conocimiento.* Santiago: Editorial Universitaria.

Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ed. Morata.

Rodríguez, A. (1987). *Psicología Social.* México: Editorial Trillas, p. 355.

Searle, J. (1994). *Actos del habla.* España: Ediciones Cátedra S. A.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Buenos Aires: Taurus.

Tedesco, J. C. (1993). Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En: D. Filmus (Comp.), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Tello, C. y Beri, Ch. (2006). Interdisciplinariedad y Universidad Latinoamericana, *Revista Question*, *8* (3), p. 4.

Tello, C. (2006). La escuela en tiempos de crisis de la modernidad. Notas de filosofía e historia de la educación, *Revista Desde el Fondo 41*. Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.