

# La ficción ordenadora: Interpretaciones, acciones y decisiones del director para la implementación de programas educativos de Nivel Secundario

JULIANA RICARDO\*

En esta investigación se abordó el estudio de las acciones y respuestas que los directores desarrollan en la cotidianeidad de las escuelas para implementar los programas educativos en contextos de permanentes tensiones, a través de las cuales expresan su lectura de lo que deben hacer con ellos y cómo hacerlo.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación está definida desde una metodología cualitativa. Se ha elegido un estudio de caso instrumental (Marradi *et al.*, 2007), en el que fueron seleccionadas cuatro escuelas secundarias de un distrito de la provincia de Buenos Aires, con diferentes historias, localizaciones y configuraciones institucionales. El trabajo de campo se realizó durante los años 2017 y 2019 y atravesó una diversidad de escenarios y desplazamientos en la orientación de las políticas educativas. El corpus de programas que se abordó está definido por su presencia en las escuelas en el período estudiado. Se realizaron entrevistas “en profundidad” de tipo personal y semiestructuradas a las directoras de las escuelas, a los equipos de supervisión e informantes clave relacionados con el diseño y la implementación de programas en la jurisdicción.

Conceptualmente, se considera que la política no es algo “dado” a las escuelas, sino la resultante de los tipos de conexión, comunicación, redes, “ensamblajes” (Latour, 2008). Asimismo, se entiende que la gestión directiva pone en juego posicionamientos, acciones, decisiones y procedimientos, mediados por elementos contextuales, políticos y culturales (Ball, 1990, 1993, 1994; Bolívar, 1996, 2004; Ezpeleta y Furlan, 1992; Ezpeleta, 2004; Foucault, 1995), que la implementación y los actores presentes en las escuelas son agentes políticos (Feldfeber, 2009; Feldfeber y Gluz, 2011), y que las innovaciones y programas educativos se desarrollan en territorios multidimensionales, atravesados por tensiones y luchas (Ezpeleta y Furlan, 1992; Ezpeleta, 2004; Rockwell, 1986). Se considera también que las escuelas –y, específicamente, la gestión escolar– constituyen un espacio de “lectura” (Ball, 1989; Rockwell, 2001; Eco, 1981; Gadamer, 1996; De Certeau *et al.*, 1999; Chartier, 1989) de las políticas educativas por parte de los actores involucrados en su implementación, y que esa lectura e interpretación se asocia con una “praxis” (Austin, 1982, entre otros).

Centrarnos en las acciones y los criterios de toma de decisión de los directores era el camino para aproximarnos a los problemas de la

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO sede Argentina.

**Autor:** Juliana Ricardo

**Directora:** Mg. Daniel Pinkasz (FLACSO Sede Argentina)

**Co-directora:** Dra. María Alejandra Pupio (UNS-CIC)

**Miembros del jurado:**  
Dra. Graciela Krichesky (UNGS)

Dr. Adrián Melo (UBA)

Dr. Octavio Falconi (UNC)

**Fecha de defensa:** 26 de octubre de 2020

147

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 17 noviembre 2020 | Aceptado el 28 noviembre 2020

implementación, en la medida en que nos permitió reconocer elementos significativos para los actores y describir su vinculación con las políticas, analizando sus posibles puntos de encuentro y desencuentro. Es por ello que decidimos llegar a los programas a través de las escuelas.

En el trabajo de campo se observó que las directoras ponían en juego un conjunto de acciones destinadas a “ensamblar” a los programas educativos con la lógica escolar en función de su implementación. Si bien no todos los programas se comportan del mismo modo y la nómina de acciones que detallamos no constituye un protocolo de actuación común, da cuenta de las regularidades que hemos observado y que hemos decidido organizar en cuatro grupos:

*Traducir y planificar:* hallamos acciones que las directoras describían como tareas “de acceso” a la implementación de programas, como leer documentos de orientación y producir textos que les permiten planificar sus acciones.

*Seleccionar y administrar:* identificamos otro conjunto de acciones en torno a la gestión de los recursos aportados por los programas en las escuelas que sitúan al director como administrador de dichos recursos.

*Informar y negociar:* observamos que una de las funciones del director con respecto a los programas que llegan a las escuelas es transmitirlos a otros (los docentes, los secretarios, los alumnos). En este proceso pone también en juego procedimientos de persuasión y la negociación para que cada actor coopere con la implementación.

*Consultar y validar:* hallamos acciones vinculadas al trabajo “en red” con actores externos a la escuela, orientadas a la toma de decisiones con respecto a lo que se debe hacer con los programas y a la validación de dichas decisiones.

Las conclusiones a las que arribamos contribuyen a describir la implementación de programas educativos en las escuelas, constatando que las gestiones escolares son productoras de una configuración particular de los modos de concebir y organizar a las escuelas en función de la resolución de los problemas que los programas les presentan, especialmente en contextos donde no se evidencia en su diseño una secuencia, propósito u orientación, que transparente las prioridades del Estado en materia educativa.

Observamos que las directoras ponen en juego acciones complejas –y muchas veces simultáneas– que les permite avanzar en la implementación de los programas en la escuela. Estas acciones, que hemos relevado y sistematizado en nuestro trabajo de campo, constituyen un repertorio de soluciones que las directoras ensayan y estabilizan para crear un orden que permita resolver los problemas que se les van presentando.

No hallamos evidencia de que tales acciones estén orientadas por las instancias de diseño de los programas, sino que se van construyendo “en el hacer” escolar de manera generalmente espontánea, y asumiendo diversos matices o características de acuerdo con el estilo de gestión y la trayectoria de cada director. En ese sentido, nos encontramos con un proceso de “producción de realidad” al que denominamos, siguiendo a Latour y Woolgar (1995), *ficción ordenadora*.

Con respecto a las relaciones entre actores, hemos comprobado que los procesos de negociación que se dan al interior de la escuela en el marco de la implementación de los programas, cuando no están mediados o acompañados por actores u orientaciones que

puedan generar nuevas dinámicas en las escuelas, quedan “impregnados” de la mirada del director y su juicio de lo que las acciones y los actores “deberían ser”.

Asimismo, advertimos la existencia de tramas y articulaciones con otros actores e instituciones que se construyeron desde las escuelas seleccionadas para resolver problemas de la implementación de programas educativos. En estas relaciones, las directoras priorizaban las redes “de confianza”, tanto para la consulta como para la validación de sus decisiones, lo que nos permite pensar que los distritos (como “aglutinadores territoriales”) constituyendo “nodos” de gestión, sostenidos en historias comunes, estilos de trabajo, lógicas de interacción que se desarrollan independientemente de las políticas educativas de turno e incluso de las dinámicas que promueven los inspectores u otras autoridades.

Consideramos que esta investigación puede resultar un aporte para esclarecer los aspectos que favorecen o dificultan el logro de los objetivos propuestos por las políticas educativas implementadas a través de planes y programas, sin reducirlos a la mirada del éxito o el fracaso. Esos aspectos enlazan el rol que asignan a las escuelas con el lugar que asumen los directores para generar soluciones.

Este estudio permite también redireccionar los modos de vinculación de las políticas con las escuelas, reconociendo la construcción de soluciones que se han logrado estabilizar. En este sentido, planteamos que la implementación debe ser una tarea realizada con el director, y no a través de él.

Finalmente, es preciso considerar que el director no trabaja solo y que la implementación no se atomiza en la escuela. Tener en cuenta la lógica de esas redes que tienden a construirse, puede aportar al sistema educativo nuevas posibilidades organizacionales y modos de conducción más cercanos a la experiencia de los actores y también más potentes.

## Bibliografía

- Austin, J. L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Ball, S. J. (1990) “La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones”, en VV. AA. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 26 al 28 de septiembre. Barcelona: Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145.
- Ball, S. J. (1993) “What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes”, *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10-17.
- Ball, S. J. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Barroso, J. (2005) “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”, *Educação & Sociedade*, 26(92), pp. 725-751.
- Bolívar, A. (1996) “El lugar del centro escolar en la política curricular actual”, en Pereyra, M. A., García Minguéz, J., Beas, M. y Gómez, A. J. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fun-

damentos para un nuevo programa de educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 237-266.

- Bolívar, A. (2004) "La autonomía de centros escolares en España: Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas", *Revista de Educación*, núm. 333, pp. 91-116.
- Chartier, R. (1989) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999) *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Eco, U. (1981) *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Ezpeleta, J., y Furlan, A. (comps.) (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/ORELAC.
- Ezpeleta, J. (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424.
- Feldfeber, M. (comp.) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias del 'nuevo signo'", *Educação & Sociedade*, 32(115), pp. 339-356.
- Foucault, M. (1995) "El sujeto y el poder", en Terán, O. (comp.) *Michel Foucault. Discurso, Poder y Subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto, pp. 165-189.
- Gadamer, H. G. (1996) *Verdad y método I*. 6ª edición. Salamanca: Sígueme.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995) *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Rockwell, E. (1986) "Desde la perspectiva del trabajo docente", *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México*. Ciudad de México: CINVESTAV del IPN.
- Rockwell, E. (2001) "La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26.

