

El gobierno de la transmisión a nivel organizacional. Un análisis comparado entre dos instituciones de enseñanza media privada en la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>

María Eugenia Grandoli / UBA-UNTREF

[eugenia\\_grandoli@yahoo.com.ar](mailto:eugenia_grandoli@yahoo.com.ar)

## Resumen

El presente trabajo expone algunos resultados de investigación sobre el gobierno de la transmisión a nivel organizacional, a partir del estudio empírico en dos organizaciones escolares. En este sentido, el estudio realizado consiste en el análisis de cada caso en profundidad y luego la comparación entre ellos, con el objeto de desarrollar un modelo de descripción sobre los procesos organizacionales vigentes en torno al gobierno de aquello que se transmite, es decir, qué y cómo se enseña.

La analítica del gobierno desarrollada fundamentalmente se centra en la perspectiva teórica de Michel Foucault y en los aportes de sus continuadores, a través de los “estudios sobre gubernamentalidad”. El objeto de estudio fue abordado desde dos planos analíticos, uno simbólico y otro material. El primero de ellos fue indagado en términos de la definición de los contenidos y los lineamientos sobre la enseñanza, el segundo tomando en cuenta los “soportes” materiales de la transmisión.

La metodología de trabajo es de tipo cualitativa y se basa en el análisis de caso como estrategia de investigación, para lo cual se seleccionaron dos organizaciones escolares de enseñanza media privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El instrumento para la recolección de información ha sido principalmente la entrevista semi-estructurada a directivos y docentes. El análisis de la información se inscribe en los estudios de discurso, específicamente en los desarrollos teóricos de Basil Bernstein sobre “lenguajes de descripción”.

Palabras claves: gobierno, tecnología de gobierno, racionalidad política, práctica pedagógica, lenguajes de descripción

---

<sup>1</sup> Este trabajo presenta algunos resultados de una tesis de maestría dirigida por Oscar Graizer, en el marco del proyecto UBACYT F 112: “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulaciones, actores y procesos.” Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Directora: Myriam Feldfeber.

## 1. Introducción

La educación en nuestro país ha experimentado grandes cambios, principalmente a partir de la reforma educativa de los años noventa. La mayoría de estas transformaciones han estado asociadas a la nueva relación que se establece entre las instituciones educativas y el Estado. Dicha relación se vio especialmente afectada por la descentralización educativa, que básicamente consistió en la transferencia de la responsabilidad por el financiamiento y la gestión de las instituciones educativas a las provincias, que hasta el momento continuaban bajo la órbita del Estado nacional.

La reforma de los noventa consolida en el imaginario social, y en la agenda de discusión local, ciertas configuraciones educativas del contexto global. Nociones tales como calidad, equidad, evaluación, acreditación, autonomía, profesionalización – impulsadas principalmente desde diversos organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE – constituyen ideas que obedecen a una nueva matriz de sentido, a una racionalidad gerencial que intenta diferenciarse de la cuestionada racionalidad burocrática, ligada a lo estatal.

En el marco de la reforma, y de esta nueva discursividad, la organización escolar queda posicionada en un lugar de privilegio para encarar la “transformación educativa”: “la refundación del sistema educativo tiene como centro la redefinición de la unidad escolar” (Decibe, 1996:5). El eje de dicha “transformación educativa” centrada en la escuela pretende instalar un modelo organizacional capaz de elevar los niveles de eficacia y eficiencia del sistema educativo, lo cual supone instituciones con mayores márgenes de autonomía (Tiramonti, 2001). En efecto, el modelo de “escuela inteligente” propiciado por varios documentos oficiales de la época, apela a la construcción de organizaciones más flexibles, capaces de tomar las debidas decisiones “técnico-pedagógicas”, con el fin de desarrollar novedosos procedimientos y respuestas frente a los “nuevos desafíos” (Aguerrondo, 1996).

Desde varios organismos internacionales, como la OREALC-UNESCO y la CEPAL, también se señala a los centros escolares como promotores del “cambio institucional”, lo cual supone el logro de una mayor autonomía pedagógica, administrativa y financiera (Ezpeleta, 1996). De este modo, la autonomía escolar pasa a constituirse en la piedra

angular del mejoramiento de la calidad educativa, aspecto que se ve reflejado claramente en la retórica de diferentes organismos internacionales: “Hay grandes expectativas respecto a lo que se puede lograr con escuelas más autónomas, entre lo que se menciona el mejoramiento de la enseñanza y el uso eficiente de los recursos” (BID, 1998 en Espínola, 1994).

De acuerdo con Munin (1999) el discurso de la autonomía escolar constituye una tendencia de corte neoliberal generalizada en varios países de Europa y América Latina, a partir del cual se ofrece a las escuelas la idea de libertad pedagógica, administrativa y financiera para el desarrollo de la tarea educativa. Según la autora, en realidad se trata de una libertad negativa, en tanto se apela a una menor ingerencia estatal dentro de las organizaciones escolares. Al respecto, Graizer (2008;2010) advierte que el discurso sobre autonomía al que apelan las autoridades del gobierno del sistema educativo, en el marco de una racionalidad política neoliberal, se constituye en una ‘tecnología de gobierno’ capaz de operar a la distancia, regulando las conductas de las organizaciones educativas sin la necesidad de intervenir directamente en ellas. De este modo, en virtud de esta modalidad práctica de gobierno, las autoridades educativas ahorran energía y esfuerzos en tanto utilizan más bien la energía de los propios gobernados, apelando a su propio autogobierno.

Otro aspecto sobresaliente de la retórica neoliberal es el enfático señalamiento de las virtudes de lo “privado” a expensas de lo “público” (Gordon y Whitty, 2002):

“por un lado la burocracia gris y lenta, políticamente correcta, las comisiones, el Estado benefactor con sus oficinas llenas de pasillos oscuros, y por el otro, el individualismo de la elección, la empresa independiente, el oportunismo, la rapidez, la aventura, la libertad, el espíritu emprendedor y flexible y la informática” (Ball, 2002:115).

Así, la educación privada se posiciona en el imaginario social de manera aventajada para el desarrollo de una educación de calidad. El argumento es simple, la escuela privada, a diferencia de la pública, poseería mayores “márgenes de maniobra” en la definición de varios aspectos (económicos, pedagógicos y organizativos) referidos a la actividad educativa (Narodowski y Andrada, 2000, 2004; Narodowski, Nores y Andrada, 2002). Según esta posición, los mayores márgenes de acción principalmente se basan en la exclusividad de las escuelas privadas, frente a las públicas, para seleccionar a sus

docentes, de acuerdo a su particular ideario o proyecto educativo (Morduchowicz, 2002; Narodowski y Andrada, 2000, 2004). De esta forma, al elegir sus docentes, las escuelas contarían con mayor libertad para llevar adelante una determinada propuesta educativa.

En resumen, bajo esta concepción suele afirmarse que la escuela privada posee mayor autonomía que la escuela pública, lo cual le otorga un plus de movilidad y flexibilidad para ofrecer una educación de mejor calidad:

“los privados conforman subsistemas relativamente autónomos respecto de la burocracia estatal y con formas de administración y control diferenciadas, lo que ayuda a que los componentes de este subsistema posean amplios márgenes de autonomía para definir diferentes ítems relativos a la actividad educativa” (Narodowski y Andrada, 2004:205).

La pregunta que surge a partir de las consideraciones previas, y que ha motivado la realización del estudio que aquí se presenta, es cómo se configura actualmente el gobierno de la transmisión en las organizaciones escolares privadas, es decir, bajo qué modalidades prácticas se instaura e instrumenta el gobierno en dichas organizaciones y de qué forma impacta en el accionar pedagógico.

El propósito de este trabajo es presentar en forma esquemática una analítica comparada entre las dos organizaciones estudiadas en torno al gobierno de la transmisión, poniendo el énfasis en la asignación de recursos materiales y su impacto en la regulación y autorregulación de la práctica pedagógica.

## 2. La transmisión como objeto de gobierno en la organización escolar

Desde el enfoque teórico de Basil Bernstein, la definición de la práctica pedagógica en el ámbito de la escuela es el resultado de múltiples regulaciones internas y externas entre diferentes actores, en el marco de relaciones de fuerza que pujan por establecer qué y cómo se transmite. Dentro de las regulaciones internas pueden destacarse la existencia de lineamientos de enseñanza, los cuales constituyen una expresión de autoridad y se traducen en orientaciones para el docente, en relación con su práctica pedagógica (Graizer, 2009).

A partir de la perspectiva teórica de Michel Foucault podría pensarse la definición de la transmisión como una cuestión de gobierno. Dicho autor, así como sus continuadores a través de los “estudios sobre gubernamentalidad”, ha entendido al gobierno en sentido amplio como una relación de poder orientada a la “conducción de conductas” (Foucault, 1991b;Gordon, 1991):

“El <gobierno> no se refiere sólo a estructuras políticas o a la dirección de los estados; más bien designa la forma en que podría dirigirse la conducta de los individuos o de los grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos.” (...) “Gobernar, en este sentido, es estructurar un campo posible de acción de los otros.” (Foucault, 1988:253-254)

De este modo, las pujas en el ámbito de la escuela por establecer qué y cómo se transmite, principalmente entre docentes y directivos, podrían leerse como una acción de gobierno en torno a la definición de la práctica pedagógica.

El concepto *gubernamentalidad* acuñado por Foucault resulta de utilidad para analizar las prácticas de gobierno a nivel organizacional. Constituye un neologismo que combina el verbo “gobierno” y el sustantivo “mentalidad”, con el fin de especificar en el plano analítico el ámbito y objeto de gobierno, y la mentalidad requerida para ello (de Marinis, 1999). Dicho concepto ha sido definido por su autor del siguiente modo:

“Por [gubernamentalidad] entiendo tres cosas. 1) El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta específica y muy compleja forma de poder que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad. 2) La tendencia que en todo Occidente no ha dejado de conducir, desde hace mucho, hacia la preeminencia de este tipo de poder que se puede llamar gobierno sobre todos los otros: soberanía, disciplina, etc., y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de todo un conjunto de saberes. 3) El proceso, o mejor, el resultado del proceso a través del cual el Estado de justicia del medioevo, convertido en Estado administrativo en los siglos XV y XVI, se encuentra poco a poco ‘gubernamentalizado’.” (Foucault, 1991a:25).

En relación con la moderna gubernamentalidad, Foucault caracteriza tres formas de poder que han convergido en su conformación: el *poder disciplinario*, el *biopoder* y el *poder pastoral*. Mientras la primera apunta a individuos particulares, el biopoder (poder sobre la vida) se orienta a la subyugación de los cuerpos y al control de la población en

general, lo que da lugar a la biopolítica, que se caracteriza por una forma de intervención orientada a la optimización de la vida y la productividad de la población (Foucault, 1991a, 2007). Por su parte, el poder pastoral constituye una forma de intervención sobre las almas, que ha dado lugar al surgimiento de disciplinas espirituales, basadas en la reflexión del sí mismo sobre el sí mismo (Foucault, 1996).

Los “estudios sobre gubernamentalidad” se interesan por el gobierno no como una finalidad en sí misma, sino en tanto que busca modelar racionalmente la conducta humana. En términos generales, *racionalidad* refiere a una forma de pensamiento, entre muchas otras posibles, que da justificación u otorga sentido a determinados aspectos de la existencia, en cuanto a cómo es o cómo debería ser (Dean, 1999). Dichos estudios intentan establecer las formas de racionalidad que dan cuenta acerca de cómo se gobierna. En otras palabras, las preguntas por el *cómo* del gobierno buscan articular un tipo de racionalidad que es intrínseca al mismo “arte de gobierno” (Foucault, 1991a:23).

De acuerdo con el enfoque teórico adoptado, el gobierno se expresa mediante *tecnologías de gobierno*, una forma particular de tecnología de poder, a través de la cual las autoridades (estatales y no estatales) instauran el gobierno en diferentes planos y niveles de la vida de los individuos. La idea de tecnología de gobierno pone de relieve la relación existente entre determinadas formas de conocimiento y ciertas prácticas y actividades tecnológicas, en torno a la dirección de la conducta humana, la formación de capacidades y el modelado de las personas (Dean, 1996:51)

Rose y Miller (1992) describen las tecnologías de gobierno como “mecanismos heterogéneos”, un complejo “ensamblaje” de diversas fuerzas – legal, arquitectónica, profesional, administrativa, financiera, judicial –, cuyo fin es regular las acciones y decisiones de individuos, grupos, organizaciones y poblaciones, de acuerdo con un criterio de autoridad. Concretamente, las tecnologías de gobierno pueden expresarse en los siguientes términos:

“Techniques of notation, computation and calculation; procedures of examination and assessment; the invention of devices such as surveys and presentational forms such as tables; the standardization of systems for training and the inculcation of habits; the inauguration of professional specialism and vocabularies; building designs and architectural forms – the list is heterogeneous and in principle unlimited.” (Miller y Rose, 1990:8; Rose y Miller, 1992:183)

Desde la perspectiva de Foucault “el problema” consiste en descubrir qué tipo de racionalidad está operando detrás del uso de determinadas tecnologías de gobierno, en tanto las prácticas no existen sin un régimen de racionalidad que las sostengan (Lemke, 2000).

La acción de gobierno entraña la idea de libertad, en tanto se gobierna a través de ella. No obstante es preciso señalar que dicha idea constituye en sí misma un “artefacto de gobierno” (Rose, 1999:63). Es decir, más que suprimir las libertades individuales, el ejercicio de poder en el sentido que lo usa Foucault actúa “empoderando” y responsabilizando a los sujetos, forzándolos a tomar decisiones libremente dentro de su campo de acción (Lemke, 2000). Puesto que el gobierno es una actividad realizada sobre otras acciones, se entiende que son los sujetos quienes en definitiva toman las decisiones que consideran más acertadas, de acuerdo a sus capacidades y formas de pensamiento. En este sentido, las tecnologías de gobierno actúan sobre individuos libres – o más bien, orientados a ser libres –, que interiorizan las prácticas de gobierno y las transforman en acciones de autogobierno (Rose, 1999).

El estudio que aquí se presenta se inscribe en el enfoque teórico de la gubernamentalidad en la medida que intenta indagar las formas prácticas que adopta el gobierno de la transmisión a nivel organizacional, junto con las racionalidades políticas que dan fundamento a la actividad de gobierno. De acuerdo con dicho enfoque el desafío reside en indagar el *cómo* del gobierno, es decir, de qué manera, a través de qué instrumentos o mecanismos se instauran las prácticas de gobierno, y qué racionalidades políticas subyacen y sostienen dichas acciones.

### 3. Aspecto metodológico

Por tratarse de una temática de estudio muy poco explorada, la metodología de trabajo se inscribe en el análisis de caso, en la medida que resulta una herramienta pertinente para una primera aproximación.

Los casos seleccionados son dos organizaciones escolares privadas de nivel medio, ambas ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una de ellas es confesional y el perfil de la matrícula que atiende integra a sectores sociales altos; en adelante nos

referiremos a ella como C1. La segunda organización considerada, en adelante C2, es laica y la matrícula está compuesta por sectores sociales medios<sup>2</sup>. De acuerdo con lo desarrollado en la introducción, la selección de organizaciones privadas obedece al interés de indagar el discurso sobre “mayores márgenes de maniobra” o “autonomía escolar” que supuestamente poseen las escuelas privadas frente a las públicas.

El trabajo de campo en ambas organizaciones<sup>3</sup> principalmente consistió en la toma de entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos<sup>4</sup>, en la medida en que, de acuerdo con lo postulado por la sociolingüística, concebimos los discursos de actores individuales como constitutivos de prácticas sociales, construidas históricamente, en el marco de determinadas relaciones de poder. Siguiendo a Foucault (2008), los discursos son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (p.68).

El análisis de las entrevistas ha sido realizado a partir de una metodología basada en el análisis de discurso, consistente en la estructuración de redes semánticas para la generación de “lenguajes de descripción”, de acuerdo con las conceptualizaciones de Bernstein. Siguiendo a este autor:

“un lenguaje de descripción es un dispositivo de traducción mediante el cual un lenguaje se transforma en otro. Podemos distinguir entre lenguajes de descripción internos y externos. El interno se refiere a la sintaxis mediante la que se crea un lenguaje conceptual. El lenguaje de descripción externo alude a la sintaxis mediante la que el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo.” (Bernstein, 1998:160-161).

De este modo, las redes semánticas permiten establecer un puente analítico entre la teoría y la realidad (Ribeiro Pedro, 1981).

El objeto de estudio de la investigación, es decir, el gobierno de la transmisión fue abordado indagando dos planos analíticos, uno simbólico y otro material, diferenciables sólo a efectos de un mejor abordaje. El plano simbólico del gobierno de la transmisión fue abordado a través de un recorte sobre algunos elementos componentes de la comunicación pedagógica. De este modo se indagó sobre la definición de los programas

---

<sup>2</sup> El costo de la cuota mensual es una forma de aproximación indirecta a la población que atiende cada institución. En términos generales, cuanto más alto el costo de la cuota, mayor es el nivel socioeconómico de la matrícula.

<sup>3</sup> El trabajo de campo fue realizado entre agosto y diciembre de 2008.

<sup>4</sup> La muestra de docentes entrevistados en cada colegio representa una cuarta parte de la planta funcional. El procedimiento aplicado para la selección de los docentes entrevistados ha sido de tipo probabilístico, a través de la técnica de muestreo sistemático.



de las materias, la selección de los materiales curriculares y sobre la existencia de lineamientos en torno a las modalidades prácticas de enseñanza.

El plano material se abordó indagando el uso y la disponibilidad de determinados recursos materiales, según su aspecto pedagógico, motivo por el cual se excluyeron del análisis otros elementos como el salario docente. Los recursos materiales considerados fueron los materiales curriculares (por ejemplo libro de texto, novelas, enciclopedias, diccionarios, etc.), materiales didácticos/equipamiento (por ejemplo maquetas, láminas, mapas, CDs, DVDs y el correspondiente soporte tecnológico para su reproducción) y los diferentes espacios destinados a la acción pedagógica (como laboratorios, sala de video, gimnasio, biblioteca, etc.).

#### 4. Modalidades prácticas de gobierno. Análisis de los casos estudiados

De acuerdo con lo señalado anteriormente, el estudio realizado derivó en el desarrollo de lenguajes de descripción de los procesos organizacionales en torno al gobierno de la transmisión. Por cuestiones de espacio sólo se presentará un recorte del análisis, considerando algunas modalidades prácticas de gobierno observadas en cada caso de estudio.

Comenzando con el análisis del C1, la estructura de gobierno de la comunicación pedagógica adopta un carácter centralizado, principalmente en la figura del director de estudios, pero fuertemente mediada por el establecimiento de jerarquías intermedias como los departamentos y coordinaciones de áreas. Asimismo, en dichas instancias intermedias se aprecia la existencia de estatus docentes diferenciales, como la figura de “profesor superior”, que en este caso coincide con la posición de jefe departamental o coordinador de área, y la de “profesor subordinado”, que engloba a los docentes que reciben instrucciones de los “profesores superiores” sobre diferentes aspectos de la práctica pedagógica.

Así, por ejemplo, aquellos docentes que manifiestan tener un “amplio” margen de “libertad” en cuanto a la definición de los contenidos de enseñanza, además desempeñan funciones de jefes de departamento. Estos “docentes superiores” señalan: *“hay libertad de cátedra” (D9C1), “yo como jefe de departamento soy libre, digamos, de marcar el rumbo en la informática en el colegio, como yo crea que es lo mejor”*

(CID8). En cambio, los “docentes subordinados” refieren a la mediación del jefe de departamento en la definición de los contenidos: *“acordé con mi jefe de departamento qué tipo de biología queremos, una biología sistémica”* (CID4), *“los programas cuando yo llegué ya estaban establecidos, lo que sí tenemos es la posibilidad de diálogo con el jefe de departamento de renovarlos o aggiornarlos, o cambiar por ejemplo cierto orden”* (CID7).

En el C2 la estructura de gobierno también adopta un carácter centralizado, pero a diferencia del C1 el ejercicio del poder presenta un mayor grado de concentración en dicho centro, especialmente en la figura de la rectora, quien ejerce la actividad de gobierno de manera constante y continua sobre el accionar pedagógico del docente. En dicho colegio, la mediación del departamento no es significativa puesto que el control se ejerce en forma radial, de la rectora hacia cada uno de los docentes, a través del despliegue de “canales abiertos” que tienen como objetivo provocar la “verbalización” del docente respecto de su práctica, tal como refieren algunos: *“todo es como una comunicación abierta en donde antes de hacer algo lo cuento, me gustaría cambiar este libro y lo cuento, los cambios generalmente los cuento, expreso lo que quiero hacer y lo comunico”* (C2D6), *“tenemos un buen grupo, o sea el grupo es muy unido, y siempre estamos en continuo feedback”* (C2D2). Por su parte, la rectora comenta: *“El profesor elige, propone y como ya te dije antes lo va a comunicar”, “la escuela tiene un criterio... yo no se si es moralista, (...), entonces nos gusta que nos digan porque les damos consejos. (...) ahí es donde hay consultas y a veces hay un no de parte de la dirección del colegio”* (R2).

El gobierno de los recursos materiales presenta características similares al de la comunicación pedagógica. Por ejemplo, en relación con las formas de acceso de los docentes de educación física a los materiales didácticos/equipamiento, el coordinador del área del C1 señala: *“tenemos determinados espacios donde guardamos el material”, “los profesores agarran el material, son docentes estables”* (CID6). Por su parte, el coordinador del C2 dice: *“una persona se ocupa del material que cada docente que saca tiene que regresar”, “cada salida hay una firma y cada retorno también, es la forma de controlar”* (C2D7). Es decir, mientras en el C1 los docentes parecen acceder a los materiales en forma más directa, sin mediaciones, en el C2 en cambio parece tratarse

de un acceso sujeto al registro para el retiro y devolución del material, es decir, más fuertemente controlado.

De alguna manera, el tipo de incorporación de los docentes a cada organización constituye un aspecto que impacta en las modalidades de gobierno adoptadas. Mientras la mayoría de los docentes entrevistados del C1 se incorporaron a la organización por recomendación de directivos y religiosos de la organización, o por referencias de profesores colegas, en el C2 la mitad de los docentes consultados se vincularon sin más referencias que los antecedentes profesionales consignados en el curriculum vitae. Esta diferente lógica de selección del plantel docente constituye un aspecto de singular relevancia para comprender parte de la racionalidad política y técnica que atraviesa la actividad de gobierno en cada caso de estudio. Mientras en el C1 la lógica de selección, que es de tipo “endogámica”, podría ofrecer una visión similar respecto de los fines educativos de la organización escolar, es decir, una base común de valores compartidos sobre la cual ejercer el accionar pedagógico, la lógica “exogámica” observada en el C2 indica que la visión podría ser menos común y, por tanto, habría que desplegar formas de intervención más específicas sobre la práctica pedagógica del docente, de manera de aproximarla a los fines educativos de la organización.

Siguiendo con el análisis, la intensidad de uso y disponibilidad de los recursos materiales también presenta contrastes entre los casos analizados. Por ejemplo, en relación con el fondo bibliográfico del colegio, algunos docentes del C1 señalan: *“lo que yo pido siempre me lo han concedido” (C1D8)*, *“cuando hay necesidad de libros el colegio los compra” (C1D11)*, *“todos los años puedo entregar una lista y el bibliotecario los pide” (C1D9)*, *“el colegio invierte en biblioteca” (C1D4)*. En cambio, en el C2 varios entrevistados dejaron entrever la existencia de un déficit de materiales curriculares: *“podría haber bibliografía más específica para los docentes” (C2D9)*, *“la biblioteca sé donde está, he visto los libros algo limitado, podría ahí mejorarse algo” (C2D10)*. A pesar de las limitaciones observadas en el C2, pareciera haber una excepción para el caso de inglés, según lo manifestado tanto por un docente del área: *“tenemos una biblioteca, yo creo que inglés es el que tiene más” (C2D3)*, como por la rectora del colegio: *“los recursos en inglés están buenos, tenemos una cosa muy completa” (R2)*. Es decir, mientras en el C1 la adquisición y disponibilidad de los recursos parecen ser “amplios” para todas las disciplinas, en cambio en el C2 son más

“acotados”, con excepción de algunas áreas como inglés. Tanto la intensidad en el uso de los recursos como la amplia adquisición y disponibilidad de los mismos constituyen aspectos relacionados con la forma que adopta el gobierno.

Podría plantearse que a través de la disponibilidad de los recursos materiales diferentes autoridades accionan indirectamente sobre la enseñanza, y en este sentido la promoción del uso de determinados recursos, a través de una “amplia” disponibilidad de los mismos, constituye un mecanismo de gobierno dentro las organizaciones escolares, en tanto “conduce las conductas” de los docentes en relación con su accionar pedagógico. Al respecto, el director de estudios del C1 señala: *“Este es un colegio que tiene una pretensión muy alta con respecto a la calidad de formación y tiene alta exigencia por parte de la comunidad, la comunidad paga mucho, la matrícula es alta, entonces entendemos que nosotros no podemos no tener materiales” (DE1)*. En este sentido, podría sugerirse que el estímulo de los directivos para que los docentes soliciten y usen los recursos que provee el colegio, y lógicamente su adquisición y amplia disponibilidad de los mismos, opera como una tecnología de gobierno, en tanto promueve el accionar pedagógico del docente, ya sea en un sentido “didáctico”, o de moldeado de cierto perfil académico, es decir, bajo una justificación racional. Con el despliegue de esta tecnología subyace una racionalidad de tipo humanista, la cual se orientada a la búsqueda de “excelencia académica” a través de una formación de carácter multidimensional, es decir, en las distintas artes y ciencias. Por tal motivo, resulta vital la experimentación del estudiante a través de diferentes espacios y el contacto con variados estímulos de aprendizaje. El rasgo “humanista” conforma uno de los varios aspectos que componen la racionalidad política del colegio, y que da fundamento a la modalidad de gobierno analizada.

La disponibilidad de recursos materiales opera como una tecnología de gobierno en tanto permite a las autoridades la acción a la distancia sobre las prácticas pedagógicas, sin requerir intervención directa sobre los cuerpos, cual técnica disciplinaria, y asimismo opera en el plano de las subjetividades como una técnica de modelado de la propia práctica, en tanto seduce, incita a que se incorporen determinados recursos materiales a la acción pedagógica en pos de la “excelencia académica”. De este modo, dado que el colegio promueve la adquisición y “amplia” disponibilidad de recursos, y los docentes son proclives a utilizarlos intensamente (como una decisión individual, sin

coacción externa), podría sugerirse que la disponibilidad opera como un mecanismo de regulación de la práctica pedagógica.

Por su parte, en el C2 la asignación de recursos materiales es mayor en inglés e informática, tal como fuera expresado por uno de los docentes: *“la prioridad de la escuela es ingles y computación, entonces en mi departamento yo no me puedo quejar, en mi departamento nosotros mal o bien tenemos todo”* (C2D2). En efecto, ambas materias son las únicas que cuentan con espacios exclusivos para el dictado de sus clases (laboratorio de idiomas y de informática), al tiempo que cuentan con mayor cantidad de materiales didácticos / equipamiento. A diferencia del C1, donde parece primar una lógica de “excelencia académica” para la asignación de recursos, en el C2 prevalece más bien una lógica de tipo “económico utilitaria”. En este caso la jerarquía disciplinaria liderada por inglés e informática deriva en una distribución desigual de los recursos, privilegiando dichas áreas de interés, lo cual opera regulando las acciones al interior de la organización, en tanto dichas materias direccionan las acciones y distribución de recursos para el conjunto.

## 5. Síntesis de la analítica de gobierno presentada y reflexiones finales

Gráficamente podría resumirse la analítica del gobierno desarrollada del siguiente modo:

Racionalidad — base discursiva — común  
diversa

Forma de poder — control  
regulación

Modalidades de control / regulación — continuo / discontinuo  
a distancia / directa

Selección de personal — endogámica  
exogámica

Modo de relación organizacional — formal / informal  
estratificado / centralizado

Según el análisis realizado, las modalidades prácticas de gobierno instrumentadas en el C1 apelan en mayor medida a la autorregulación de los docentes sobre su propia práctica, mientras que en el C2 el gobierno se ejerce principalmente a través de mecanismos de control directo sobre los cuerpos de los docentes, sin requerir para ello de su propio autogobierno. Siguiendo la perspectiva teórica adoptada, es preciso señalar que control y regulación constituyen formas de poder que expresan diferentes racionalidades de gobierno. Si bien ambas provienen de un plano “exterior” al sujeto, la regulación se desarrolla considerando su interioridad, sirviéndose de su libertad, tomando en cuenta sus capacidades y dejándolo “hacer”. Es decir, esta forma de poder se traduce en prácticas de regulación y autorregulación de la conducta. En cambio el control se ejerce sin necesidad de tomar en consideración la interioridad del sujeto, aunque en su ejercicio también se llegue a una economía del poder a través de prácticas de autocontrol (Caruso, 2005).

Como corolario, la actividad de gobierno en el C1 demanda una menor inversión de energía entre sus autoridades, puesto que se ejerce a través de técnicas que operan a la distancia, apelando en mayor medida al compromiso y autogobierno de los mismos docentes. El compromiso en parte se asegura mediante la forma de selección “endogámica” del plantel docente, lo cual constituye en sí una estrategia de gobierno. En cambio, la actividad de gobierno en el C2 demanda un gasto de energía considerable, en tanto exige una continua y constante vigilancia sobre el accionar pedagógico del docente, principalmente sobre los de menor antigüedad, a fin de construir una base común de valores compartidos. Asimismo, esta forma de poder más bien “exterior” al sujeto es reforzada con técnicas de poder que sí se sirven de su interioridad, en tanto se proponen, cual técnica de confesión, la “verbalización” del docente sobre su propia práctica pedagógica, a través de mecanismos de consulta que pretenden anticipar la acción y así ejercer correctivos. En resumen, mientras en el C1 la estructura de gobierno adoptada presenta predominantemente ciertos rasgos biopolíticos, en el C2 reviste principalmente una combinación de rasgos disciplinarios y pastorales.

La “sociología de la escuela” tradicionalmente se ha servido de modelos teóricos ajenos al campo educativo, mayormente basados en la teoría clásica de administración, para

explicar el funcionamiento de las organizaciones escolares. En términos generales, los estudios sobre organización escolar se han ocupado más por lo que las escuelas “deben ser” en lugar de enfocarse en cómo son y por qué (Tyler, 1996), lo cual, de acuerdo con Ball (1994), ha llevado a que dijeran bastante poco acerca de la vida organizativa escolar.

En efecto, la teoría de “organizaciones inteligentes” (Aguerrondo, 1996) gestada dentro del ámbito empresarial ha sido extrapolada al ámbito educativo, sin demasiado cuidado, para explicar cómo debería ser el óptimo funcionamiento de la dinámica organizacional de una unidad escolar. Uno de los postulados de dicha teoría es que las marcadas jerarquías internas derivan en una pérdida de autonomía entre sus miembros, sin embargo en nuestro estudio encontramos que ello no necesariamente es así, puesto que pueden coexistir una marcada jerarquía interna con amplios márgenes de autonomía.

No obstante es preciso señalar que lo que a simple vista se presenta como “mayor libertad” en realidad se trata de mayor auto-regulación, es decir, una “autonomía regulada” sobre una base discursiva común. Más aún, la autonomía constituye una tecnología de gobierno, orientada a la regulación y autorregulación de la práctica pedagógica a la distancia. En otras palabras, la autonomía es regulada en virtud de la trama de relaciones y significados compartidos que forman una base discursiva homogénea y, de tal manera, configura el anclaje de las prácticas pedagógicas que acontecen a nivel organizacional.

Consideramos que es menester profundizar el estudio empírico sobre el gobierno en las organizaciones escolares a fin de contribuir al desarrollo de modelos descriptivos y explicativos, que sean gestados desde el propio ámbito escolar.

#### Bibliografía citada

- Aguerrondo, I. (1996) *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires, Troquel.
- Ball, S. (1994) *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.

--- (2002) "Grades políticas, un mundo pequeño", en Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. (comp.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*, Buenos Aires, Granica.

Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.

Caruso, M. (2005) *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

de Marinis, P. (1999) "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)", en García Selgas, F. y Ramos Torre, R. (comp.), *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dean, M. (1996) "Putting the technological into government", en *History Of The Human Sciences*, 9(3), 47-68

--- (1999) *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, Londres, SAGE Publications.

Decibe, S. (1996) "Fortalecimiento del personal docente en un mundo cambiante" en *Cuadragésimo Quinta Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra

Espínola, V. (1994). Autonomía Escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva: Departamento Regional de Operaciones 1 / División de Programas Sociales 1. Banco Interamericano de Desarrollo.

Ezpeleta, J. (1996). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).

Foucault, M. (1988) "El sujeto y el poder", en Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, D.F., UNAM.

--- (1991a) "La gubernamentalidad", en AAVV *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.

--- (1991b) "Nuevo orden interior y control social", en Foucault, M. *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, 163-166.



- (1996) *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2008) *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Gordon, C. (1991) "Governmental rationality: an introduction", en Burchell, Gordon y Miller *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago, University of Chicago Press, 1-51.
- Gordon, L. y Whitty, G. (2002) "¿Una mano a la "mano invisible"? Retórica y realidad de la reforma educativa neoliberal en Inglaterra y Nueva Zelanda", en Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*, Buenos Aires, Granica.
- Graizer, O. (2008) *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Universitat de Valencia, Valencia.
- (2009) *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Universitat de Valencia, Valencia.
- (2010) "Autonomía escolar como tecnología de gobierno: resistencia y autogobierno", en Feldfeber, M. (Dir.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires, Aique.
- Lemke, T. (2000) "Foucault, Governmentality, and Critique" en *Rethinking Marxism Conference*. University of Amherst. Disponible en: [www.andosociology.net/.../Foucault%2C+Governmentality%2C+and+Critique+IV-2.pdf](http://www.andosociology.net/.../Foucault%2C+Governmentality%2C+and+Critique+IV-2.pdf).
- Miller, P. y Rose, N. (1990) "Governing Economic Life", en *Economy and Society*, 19, 1-31
- Morduchowicz, A. (2002) "(Des)regulación y financiamiento de la educación privada en la Argentina", en Wolff, L., González, P. y Navarro, J. C. *Educación Privada y Política Pública en América Latina*, Santiago de Chile, Preal/BID.
- Munín, H. c. (1999) *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*, Buenos Aires, Aique.

Narodowski, M. y Andrada, M. (2000). *Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino* (Documento N°36). Buenos Aires, Fundación Gobierno y Sociedad.

--- (2004) "Monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración en América Latina", en *Revista de Educación*(333), 197-222

Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. (2002) "Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública", en Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Buenos Aires, Granica.

Ribeiro Pedro, E. (1981) *Social Stratification and Classroom Discourse*, Estocolmo, CWK Gleerup.

Rose, N. (1999) *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rose, N. y Miller, P. (1992) "Political Power Beyond the State: Problematics of Government", en *British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205

Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión modernizadora?*, Buenos Aires, FLACSO/Temas Grupo Editorial.

Tyler, W. (1996) *Organización escolar: una perspectiva sociológica*, Madrid, Ediciones Morata.