

Diseñar lineamientos de política educacional y hacer docencia en tiempos del gerenciamiento. Notas sobre mundos desencontrados

Gabriela Orlando
Aceptado Febrero 2013

*"Para mucha gente, el llegar a pensar coherentemente [...] el mundo real, presente, es un acontecimiento "filosófico" mucho más importante y "original" que el descubrimiento, por otra parte, de algún "genio" filosófico de una verdad que permanece en el círculo restringido de los intelectuales [...] no se trata de introducir desde la nada una forma científica de pensamiento en la vida de cualquiera de los individuos, sino de renovar y convertir en "crítica" una actitud ya existente."
(Antonio Gramsci, de Prison Notebooks)*

Resumen

En este texto me refiero a los encuentros y, especialmente, a los desencuentros entre dos ámbitos: el de la formulación y diseño de políticas y el de su concreción en la cotidianeidad escolar. Ámbitos que de ningún modo quedan desvinculados de las condiciones sociales, históricas, políticas, culturales que, en nuestras sociedades contemporáneas podrían definirse con el concepto de gerenciamiento. Tomando como punto de partida los aportes de autores del campo de la epistemología, procuro generar algunas reflexiones sobre tales encuentros y desencuentros atendiendo a las racionalidades involucradas en cada uno de esos mundos y a las formas en que las ponen en acto, las sienten, las piensan los sujetos que los constituyen. A modo de cierre, planteo, con una mirada que presenta visos habermasianos, algunas notas tendientes a reflexionar respecto de la distancia entre el mundo de la administración pública -expresado a través del planeamiento de líneas de acción- y el mundo escolar -con centralidad en el hacer de los docentes- así como también sobre algunas posibilidades de generar algún acercamiento entre ambos. Asimismo, postulo algunos interrogantes relativos al lugar en que los teóricos podemos ubicarnos respecto de estas cuestiones.

Palabras clave: diseño de políticas - prácticas pedagógicas - desencuentro

Abstract

In this text, I refer to the meetings and, especially, the disagreements between two areas: the policies formulation and design and its realization in daily school life. Spheres that, related to the social, historical, political, cultural conditions, in our contemporary societies could be defined with the concept of management. Taking as starting point the contributions of authors in the field of epistemology, I try to generate some reflections about such encounters and disagreements attending to rationalities involved in each of these worlds and the ways in which the subjects think, feel, put them in action. To conclude, I argue -with a look that has Habermasian overtones- some notes designed to reflect on the distance between the world of public administration -expressed throughout the planning of courses of action- and the school world -with centrality in the pedagogical practices of teachers- as well as some potential to generate a rapprochement between both. Also I postulate some questions relating the place in which we can locate -as theorists- about these issues.

Key Words: political design - pedagogical practices - disagreements

Introducción

En el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján y como integrante del CEPEC-UNSAM¹, estoy ocupándome del diseño de un proyecto de tesis que refiera, en el presente, al trabajo de los docentes en contextos de extrema pobreza urbana, tópico que procuro abordar no sólo en relación con el empleo sino, principalmente, en lo que atañe a la tarea pedagógica. Es en este marco de trabajo que escribo este texto. Asimismo y, para dejar desde el principio establecida la posición que aquí asumo², soy -entre otras tantas tareas- docente, investigadora y estudiante; ocupaciones que no siempre se presentan en ese orden ni con la misma intensidad. Es desde este múltiple lugar que escribo, y prefiero destacarlo desde el principio. Soy quien habla: docente por momentos, no puedo evitar la empatía con sus -mis- vivencias en el campo, los vínculos con los estudiantes, las problemáticas resueltas y las que no; investigadora interesada, apasionada, que busca comprender las problemáticas que afectan al campo de la educación posando su mirada en el trabajo de los docentes en barrios pobres del Conurbano Bonaerense³; estu-

1- Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas-Universidad Nacional de San Martín. Con sede en el Distrito de San Martín, Conurbano Bonaerense, este Centro, del que soy miembro, realiza tareas de investigación, docencia y extensión universitarias.

2- El definir quién habla y desde qué posición lo hace es una cuestión epistemológicamente interesante. Por lo tanto y, teniendo en cuenta que aquí procuro presentar algunas reflexiones con base en la lectura de textos producidos en el campo de la epistemología, se hace preciso ponerlo en consideración desde el principio. No obstante y, aún cuando lo epistemológico nos convoque en este trabajo, procuraré esbozar en pocas líneas esta cuestión en particular.

3- Mi atención, en lo que a la investigación respecta, se centra, hoy en los procesos políticos existentes en las prácticas cotidianas (De Certeau, 2010; Grinberg, 2009) -en especial relación con el hacer de la

dianete activa, inquieta, curiosa, con ánimo para embarcarse, hoy en un -¿nuevo?, ¿otro?, ¿prosecución del mismo?- proceso de sistematización de saberes y producción de nuevos conocimientos... Investigadora, docente, estudiante, podría sostener que gran parte de mi vida ha transcurrido en espacios -unas veces más, otras menos- escolarizados. Me acompaña, por tanto, un acervo de conocimientos, saberes, mitos, hábitos, rutinas que configura toda una construcción de significados relativos al campo educacional. Estudiante, docente, investigadora: a lo largo de mi vida -académica, laboral, cotidiana- me he enredado en -y he procurado desentrañar no siempre con éxito- una serie de problemas de la educación; alguno de los cuales me ocupa en este ejercicio de pensamiento.

Una de las cuestiones que me interesa abordar aquí -por considerarla problemática- es aquella que refiere a las distancias -unas veces mayores, otras no tan amplias- existentes entre lo que se propone como lineamientos de política educativa en los ámbitos en que estos se diseñan y las formas en que esas propuestas son concebidas, leídas, y se ponen en marcha en las escuelas⁴. En suma, mis *reflexiones* tienden a prestar atención a las formas en que las políticas educativas son *experimentadas*, en territorio, por los sujetos (Grinberg, 2009). La entrada a las escuelas de esos lineamientos, de los programas de acción que se generan en las agencias de gobierno, se produce de diversas maneras, como por ejemplo: en forma de una variedad de documentos (leyes y otras reglamentaciones, comunicados informativos); a través de las voces oficiales de las autoridades del sistema educativo (supervisores, jefes, secretarios...) y también mediante actos (incluidas las omisiones) y resoluciones que no siempre quedan claramente registrados por escrito ni verbalizados. Desde allí, generan condiciones hacia la vida escolar en general -y hacia el hacer de los docentes en particular-. Esto es lo que Grinberg y Levy (2011) definen como políticas de escolarización.

Siguiendo a Grinberg (2009):

La noción de políticas de escolarización, nos ha permitido dar cuenta de los múltiples cruces, solapamientos, yuxtaposiciones que suponen el hacer y *experimentar* el Estado, la política educativa en territorio. Asimismo, creemos, puede funcionar como heurístico que devuelva el problema de la acción, de la agencia a la vida escolar, tanto en lo que refiere a los sujetos que viven, hacen y piensan la escuela en su cotidianeidad, como especialmente a la planificación política del sistema educativo. En otras palabras, a las formas en que las acciones del Estado, los programas y planes que se diseñan y desarrollan en las agencias oficiales cobran cuerpo en la vida escolar y constituyen por

docencia- en territorios urbanos de pobreza, lo que no excluye de esta reflexión, de por sí, a territorios con otras características.

4- Como ya he expresado, me interesan especialmente, a este respecto, quienes hacen docencia en esas escuelas, aunque ellos no sean, desde ya, los únicos involucrados en tales procesos de lectura, (re)significación y puesta en marcha de los lineamientos -que no sólo en forma de documentos sino también por medio de actos- son emitidos y realizados por las agencias de gobierno.

acción o por omisión modos concretos de escolarización de la población. De forma tal que se constituye en un modo de observar, reflexionar y estudiar la acción del Estado en educación, que involucra las acciones que se desarrollan, aquellas que se transfieren como responsabilidad hacia los individuos y/o la comunidad (p. 94).

La cita precedente propone algunas cuestiones que me resultan interesantes para iniciar este ejercicio de pensamiento. En primer lugar, una noción de política que no se reduce a lo que queda expresado en los documentos sino que involucra también, a las acciones⁵ presentes tanto en el ámbito de diseño de políticas educativas como en el mundo escolar. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, la noción de transferencia de responsabilidades a la comunidad y/o hacia los individuos inscribe a estas situaciones singulares en sus condiciones de producción socio-histórica. A este respecto, el concepto de gerencialismo (Halliday, 1995) o de sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2009), permitirá situar mis reflexiones -y las prácticas pedagógicas de los docentes- en un contexto en que sujetos e instituciones somos constantemente llamados a gerenciar, administrar, gestionar nuestras propias vidas; esto, en territorios de extrema pobreza se traduce como quedar librados a su propia suerte (Grinberg, 2009)⁶ y, desde allí, supeditados a -y responsables por- resolver con los medios que tienen a su alcance, las dificultades que se les presentan. Por último, la cita precedente también resulta interesante en tanto alude a la posición que, en estas sociedades asume el Estado: un estado que no puede concebirse como ausente sino que, justamente, en su presencia desdibujada, por ejemplo, traspasa/traslada a lo local-individual las responsabilidades por la solución de los problemas.

La relación, por tanto, entre el mundo en que las políticas se diseñan y el mundo de la escuela dista de ser lineal y sencilla y requiere, además, que la pensemos en situación. Es sobre esa complejidad que procuraré proponer, a continuación, algunas notas realizadas a partir de la lectura de algunos textos propios del campo de la epistemología. En este sentido, varios de los tópicos aquí presentados -tales como los relativos a las racionalidades y los ámbitos en que ellas se producen; el lugar que ocupan, u ocupamos, los sujetos en esos "mundos"; la relación entre la producción académica (las teorías), la política y la acción- pueden inscribirse en problematizaciones de ese campo.

Para finalizar este texto y, asumiendo una perspectiva con visos habermasianos, abriré algunas reflexiones sobre la relación entre las racionalidades, acciones e intereses del mundo de

5- Esto supone considerar como acciones tanto aquello que se hace como lo que se deja de hacer. En este sentido, podemos sostener, siguiendo a Raivola (1996) que realizar o no un acto, constituyen, ambas, actos. Hacer o no hacer, por tanto, forman parte del concepto de acción.

6- Justamente, uno de los ejes de trabajo en el equipo de investigación a que refería más arriba es aquel relativo a la vida escolar en territorios en que sujetos e instituciones "... transitan el mismo destino de quien ha quedado librado a su propia suerte, teniendo que buscar alternativas para una gran multiplicidad de situaciones que desbordan tanto como los zanjones que, dramáticamente, distinguen estos barrios." (Grinberg, 2009: 82).

la planificación educacional y aquellas del mundo de la escuela⁷. Esto último requiere poner en consideración la cuestión de las motivaciones, criterios de validez y justificaciones vinculadas con las acciones de los sujetos, no tanto en términos individuales sino, preferentemente, colectivos. Referir a estas cuestiones en un ejercicio de pensamiento enmarcado en una Maestría en Política y Gestión de la Educación supone, además, que consideremos el mundo cotidiano, la acción y lo político en tanto problemas de conocimiento estrechamente vinculados entre sí y con las situaciones históricas, sociales, económicas, culturales en que se producen. Y es respecto de esto último, también, donde el concepto *políticas de escolarización* nos ofrece una heurística, un camino para pensar que nos vincule con la vida.

De ámbitos, objetivos y racionalidades separadas. Mundos desencontrados en tiempos del gerenciamiento

Como algunos autores sostienen (i.e. Vior, 2008) en nuestro país la intervención del profesorado en la instancia de diseño de las políticas es escasa⁸; por lo general, los documentos, legislación y decisiones formuladas en los escritorios de las agencias de gobierno plantean estrategias que, en el mejor de los casos, diluyen, cuando no omiten de plano las situaciones y/o condiciones en que los docentes llevan a cabo su labor, sus trayectorias de formación, sus recorridos laborales, sus perspectivas sobre el mundo, las formas en que construyen esas visiones... A pesar de ello, la tendencia a responsabilizar a maestros y profesores -y en el discurso cotidiano casi a acusarlos- por los resultados, aún sin haberlos hecho partícipes del diseño de políticas, es creciente. Esta tendencia, cada vez más arraigada en el sentido común, se presenta de la mano de concepciones gerencialistas, alimentando una retórica que interpela a los individuos a hacerse responsables únicos de gestionar su propia vida en cada una de las esferas que los afectan; en el caso de los docentes, la gestión y responsabilización por las situaciones de vida se extiende no sólo a la propia sino también a la de los niños y/o jóvenes que tienen a su cuidado, afectando todo lo atinente a la vida escolar.

Desconsideración -en las altas esferas de decisión- de las perspectivas y condiciones laborales de quienes trabajan en las escuelas, escasa participación del profesorado en la toma de decisiones⁹ y en el deslinde de responsabilidades constituyen omisiones que estarían ex-

7- Reflexión que, recordémoslo, no podemos dejar desligada de las condiciones de producción de conocimiento en el campo académico (Beltrán Llavador, 2005); tanto en lo que respecta al campo de la epistemología del que provienen las lecturas a partir de las que reflexiono, como a lo que hace a mis propias condiciones de producción de este texto.

8- También sería escasa la participación de familias, estudiantes y otros actores directamente involucrados en la escolarización. Como sostiene la autora, aún cuando se anunciaba la salida del neoliberalismo.... "El Gobierno nacional eligió transitar el camino iniciado en los '90 en que el pensamiento único definió, desde el Ministerio de Educación, cuáles eran los problemas y cuáles las soluciones. El espacio del diálogo social, del encuentro entre diferentes concepciones, hoy, sigue ocupado por 'técnicos' y 'expertos'." (Vior, 2008: 75. Comillas en el original).

9- Salvo, desde ya, las estrictamente vinculadas con su tarea en el aula o en la escuela.

presando cierta separación entre mundos: por un lado el mundo legislativo-gubernamental, conformado por los sectores que componen la dirigencia política y la administración de lo público; por otro lado, el mundo escolar¹⁰. Siguiendo a Lundgren (1996), el problema que nos ocupa podría vincularse con la diferenciación marcada entre dos ámbitos, cada uno con sus propias reglas, sus cosmovisiones, sus lógicas propias, sus particulares condiciones e instancias de negociación: el de la formulación de las políticas y el ámbito de la realización.

En el primero de ellos se enmarcarían el diseño de los documentos de política y la postulación de líneas de acción. Con la intención de otorgar a dichos lineamientos cierta unidad -a la vez que amplitud en el alcance- es que se formulan en términos abstractos -no necesariamente ambiguos aunque, en el caso argentino hayan podido ganar, también, en ambigüedades- y con tendencia a la centralización. La determinación centralizada de los fines, sumada a su abstracción y a las ambigüedades, obturan las posibilidades de discusión sobre tales fines u objetivos; y en el caso en que algún debate pudiera producirse, éste quedaría relegado a los medios para alcanzarlos. Y digo ya que *en el caso en que algún debate se produjera* en las escuelas en que realizo mis trabajos de campo, el debate entre profesores sobre los medios también suele resultar soslayado; ello, permite suponer que también los medios para alcanzar dichos fines son objeto de decisiones centralizadas. Si bien el que sigue es un aspecto que abordaremos brevemente en las conclusiones, cabe señalar la importancia que, en esta casi-ausencia de debate respecto de los medios y de los fines, adquiere el papel de los técnicos, el de los expertos y, desde allí el de la teoría¹¹ o, mejor, de los teóricos en el campo de la educación. Campo que desde las últimas décadas del siglo XX se ha ido plagando de recetas diseñadas por expertos y cada vez más requeridas -también esperadas- por los docentes para resolver problemas que no siempre coinciden con aquéllos que los mismos profesores han identificado; tal vez por esto último esas recetas, cuando llegan -en vocabulario de los profesores podría decirse: "cuando bajan"- sean, casi de inmediato, cuestionadas.

En estos términos, la discusión, con su consiguiente argumentación respecto de cuáles son los medios más pertinentes para resolver problemáticas que no siempre son sentidas como

10- Con esta diferenciación entre mundos, aún incipiente en mi texto, no espero sostener una perspectiva bucólica y romántica que ensalce el mundo escolar y se oponga de plano al mundo del diseño de las políticas y de la administración central del sistema educativo. Así tampoco refero a otras distancias entre ámbitos o "mundos", distancias que también podrían resultar amplias; por ejemplo aquéllas que se establecen entre docentes y alumnos o, más genéricamente, los destinatarios de la educación. Si bien estas diferenciaciones no caben aquí, podría resultar interesante que fueran objeto de otro trabajo. Por su parte, la cuestión de las burocracias (y también de las distancias entre lo que Lundgren denomina la Administración central y la "burocracia de la calle" -haciendo alusión, con esto último, a los docentes) queda también sugerida para futuros análisis.

11- Refiero aquí, especialmente al lugar de las teorías científicas producidas en el campo académico y a las formas en que entran al campo educacional. Lo dicho constituye, además, una invitación a que pongamos en discusión -o que, al menos, abramos, iniciemos, un debate sobre- los distintos papeles que podemos jugar los intelectuales -o quienes actuamos en el campo académico- en relación con el diseño e implementación de las políticas relativas a la educación.

propias, quedan, cuanto menos, diluidas y los profesores se abocan -cuando pueden, como pueden, como les sale y según las (re)interpretan- a procurar repetir esas recetas programadas para cumplir metas prefijadas. Para ser más precisos: desde el ámbito de la formulación de políticas, no sólo los fines serían presentados en términos unitarios -con el presupuesto de que todos los actores sociales vinculados con la educación perseguiríamos los mismos objetivos- sino que también los medios para alcanzarlos estarían definidos a partir de una perspectiva que, dominante, se postula y pretende a sí misma como la única posible.

Lo dicho se vincula con el concepto de racionalidad, en tanto que "... forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento" (Habermas, 1999: 24). Volviendo a la situación -al ámbito, para seguir hablando en términos de Lundgren- que nos convoca, lo sobresaliente allí es el predominio de *una* -que además suele estar planteada como única- forma de pensamiento y sostén de la acción a partir de la cual lo racional consiste en la búsqueda de los medios más eficaces para alcanzar fines prediseñados, preestablecidos, externos. Desde esta concepción, habría una racionalidad que preexiste a la acción, basada en metas previas al momento de actuar, a la vez que impuesta 'desde arriba' -porque al preestablecer las metas reduce, cuando no anula, el debate y, por tanto, el intercambio de opiniones, la posibilidad de búsqueda y el planteo de otras finalidades, el diseño y propuesta de acciones alternativas- y se imputa "desde fuera" -con nula o escasa participación, en este caso, del cuerpo docente- a los sujetos que forman parte de la vida escolar quienes, cuanto mucho, quedan relegados a debatir respecto de los medios para alcanzar tales fines pero rara vez sobre los principios de razón que guían la acción.

A este respecto, para Halliday (1995) "la idea de 'principios racionales para la práctica'" resulta problemática ya que -considera- no está claro qué forma han de cobrar o incluso si existen tales principios.

En *The Concept of Mind* RYLE ataca la noción de que las decisiones sobre lo que se va a hacer preceden necesariamente a la acción, como si la racionalidad quedase siempre garantizada cuando a una serie de acciones precede una serie de deliberaciones respecto a la aplicación de principios universales (p. 31. Cursivas, mayúsculas y comillas en el original).

El mismo autor cuestiona esta forma de racionalidad y el lugar que en ella ocupan las teorías que la sustentan, ya que -cualquiera fueran esas teorías- también requerirían de algunos otros criterios o principios por encima que justificaran las preferencias: "Aunque sea posible formular tales teorías, subsiste el problema de distinguir entre la buena y la mala. En otras palabras, todavía sería preciso proporcionar criterios para preferir una de ellas" (Halliday, 1995: 31).

Por su parte, si bien esos lineamientos, frecuentemente formulados en forma de objetivos, son "productos de negociaciones concretas [...] productos concretos estables" (Lundgren, 1996: 410) su concreción suele ocultar, a muchos -incluso y tal vez aún más a los docentes-, las negociaciones y luchas producidas en la toma de decisiones a nivel legislativo y del

gobierno central¹². Quienes los transmiten y los presentan (por lo general definidos como 'expertos') suelen hacerlo como producto de una decisión racional, con visos de neutralidad, sustentada en una perspectiva científicista y desvinculada de lo ideológico.

Ahora, y volviendo al tema que nos ocupa ¿cuál sería el concepto de racionalidad que domina en este ámbito del diseño y toma de decisiones? ¿Cabría la posibilidad de que definiéramos alguno? Antes de proseguir, una aclaración se impone: a través de este análisis no pretendo oponerme totalmente a cierta centralización en el proceso decisional; en el planteo de propósitos, metas y líneas de acción que otorgue coherencia a las propuestas que se formulan en educación ella se hace, en cierto grado, estrictamente necesaria si se quiere tender hacia la universalización de este derecho. Lo contrario sería una fragmentación ilimitada y, muy posiblemente, incoherente. Sin embargo, considero que tal centralización no debería suponer ausencia de participación y de conversación, de diálogo, con los sectores directamente involucrados en el hacer educativo: entre ellos, aunque no exclusivamente, el sector docente¹³. Diálogo -y debate- que, considero, no debería girar sólo en torno de los medios sino también de lo teleológico y lo axiológico (de los fines que deben ser perseguidos y los valores que deberían ser apreciados). Diálogo que, a decir de Habermas, se extiende a lo prescriptivo y no se aboque sólo a lo descriptivo (Bernstein, 1983).

Retornando a la problemática planteada, la de la racionalidad subyacente al ámbito en que se toman las decisiones, pienso que sería posible afirmar -teniendo en cuenta las formas en que se postulan los lineamientos de acción- que predomina, allí -y mal que les pese a muchos de quienes elaboran documentos de política que asumen una retórica cuestionadora del mismo tipo de racionalidad que sostienen- una racionalidad instrumental (abocada a buscar el mejor medio para alcanzar los fines prefijados) y tecnocrática (gobernada por expertos que deciden cuáles son los medios más eficaces, adecuados y pertinentes a tales fines). El predominio de este tipo de racionalidad alimenta la idea de que unos, quienes se encuentran posicionados en el ámbito del diseño de políticas son los que piensan, razonan -y previamente-, toman las decisiones y otros, ubicados en el segundo ámbito que desarrollaremos, ejecutan.

Si apresuráramos nuestra reflexión podríamos estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, es preciso que incorporemos algunos matices a nuestras apreciaciones. En cierta medida, una racionalidad estrictamente tecnocrática presupondría que los diseñadores de políticas conocieran las condiciones de pensamiento y de vida de quienes se suponen los ejecutores, en este caso, los profesores; ello, principalmente, con el propósito de que dichos ejecutores pudieran serlo de manera óptima. Por el contrario, me permito matizar mis propias afirmaciones, e invitar a que nos preguntemos hasta dónde quienes diseñan las políticas conocen o desconocen -en un doble sentido del término: el de no saber cabalmente y el de

12- Cabe destacar, a este respecto, que es el mismo Lundgren (1996) quien inscribe estas cuestiones en el debate entre centralización y descentralización.

13- Aquí, la tensión entre centralización y descentralización comienza a vislumbrarse y resultaría muy interesante inmiscuirse en ese debate; sin embargo, los límites de este texto exceden a la posibilidad de ir más allá de ponerlo en evidencia.

ausencia de reconocimiento- las concepciones y los intereses de los actores escolares -no siempre convergentes con los objetivos diseñados en el ámbito de la formulación- y las condiciones en que esos actores sociales desarrollan su labor, especialmente en lo que respecta a los territorios, con su población y sus escuelas, más afectados por la pobreza. La racionalidad tecnocrática e instrumental, a partir de estas consideraciones, si bien seguiría predominando, al menos como intención, en el ámbito en cuestión, quedaría matizada y limitada en sus alcances, por ciertas cuotas de desconocimiento que se alejarían del planteo racional.

Y es que, como expresan Schuster y Pecheny (2002), esta concepción de la racionalidad sería acotada ya que:

racional o irracional es el medio (instrumento) elegido para obtener un fin determinado; el fin a alcanzar queda fuera del cálculo de racionalidad. Los fines son una cuestión de valores, y éstos se consideran como no susceptibles de ser evaluados racionalmente. Los valores dependerían del mundo normativo "irracional", no del mundo de los hechos (p. 241. Comillas en el original).

Ahora, y estrechamente vinculado con lo anterior, cabría que nos preguntáramos si desde el ámbito de la formulación de políticas no se deja abierta la posibilidad de discutir los fines, sino sólo y en el mejor de los casos, los medios; si lo no discutible se plantea en forma de objetivos a conseguir, ¿no nos encontramos ante ese tipo acotado de racionalidad? Racionalidad acotada que, como tal, se alejaría, desde aquí, del concepto habermasiano de racionalidad comunicativa¹⁴. A este respecto expresa Habermas (1999) que es un concepto que "he desarrollado con el suficiente escepticismo pero que es capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales que se hacen de la razón" (p. 10). Agreguemos, por último, que un planteo que contenga una racionalidad acotada, aunque quienes lo defienden se esfuerzan por ocultarlo, no consigue ser des-ideologizado: "el planteo de que la única racionalidad posible es la instrumental, es un planteo ideológico, ya que un tipo particular de racionalidad aparece como una racionalidad universal." (Schuster y Pecheny, 2002: 241).

El segundo de los ámbitos a que hacíamos referencia es el de la realización; éste enmarcaría, para el caso que nos ocupa, la tarea de los profesores, la que no queda ajena -aunque más no fuera por cuestiones organizacionales- al planteo de líneas de acción. Algunos de esos lineamientos provienen, ya formulados, desde el ámbito detallado en primera instancia; otros,

14- Desde las perspectivas teóricas que venimos abordando, racionalidad y acción van de la mano. La cita precedente de Halliday nos remite a la acción vinculada con la racionalidad tecnocrática. Por su parte, la racionalidad comunicativa sostiene -y es sostenida por- la acción comunicativa. "Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes." (Habermas, 2010: 69).

más concretos y operativos, se delinear *in situ*, en la institución escolar. Sin embargo, estos últimos pueden no ser convergentes -muy por el contrario, con frecuencia resultan divergentes- con los formulados previamente. Esto nos permitiría otorgar validez a la idea de que, a pesar de las creencias de quienes forman parte del ámbito de la formulación, respecto de la existencia de fines preexistentes a la acción, y aún a pesar de sus esfuerzos por sostenerlas, gran parte de las orientaciones de la educación se definen -aunque quizás de una manera no explícita ni consciente- en terreno. Divergencia entre propósitos cuyo reconocimiento circula de variadas formas en el pensamiento y el discurso de gran parte de los actores sociales; así, resulta frecuente escuchar -y nos permite reflexionar- respecto de la brecha entre lo que las instancias gubernamentales y administrativas proponen y lo que sucede en las escuelas; "no se cambia la sociedad por decreto", explican unos; "es un problema de implementación", dicen otros...

Las frases precedentes nos reintroducen en la cuestión de la formulación de objetivos y, desde allí, en el problema de las racionalidades involucradas en cada ámbito. Posiblemente vinculado con la necesidad sentida en el ámbito de diseño de políticas, de hacer los objetivos generalizables a distintos sectores de la población, es que ellos se formulan en abstracto. Acaso en parte como consecuencia de dicha abstracción, es que desde los postulados producidos en este ámbito, suelen desconocerse -o se actúa como si se desconocieran- las reglas del juego postuladas en la esfera de la realización: se planifica teniendo poco en cuenta que aún dentro de cada una de las escuelas hay intereses divergentes, algunos de los cuales pueden obturar y otros facilitar el logro de dichos objetivos; con escasa consideración de las formas particulares que los docentes tienen de construir el mundo, sus motivaciones, sus propósitos (colectivos e individuales), y sus acciones en consecuencia.

Por su parte, "en el ámbito de la realización, los objetivos operan en un contexto bastante distinto, en el que ya existen objetivos concretos. En este contexto, los objetivos y las orientaciones establecidos de una manera centralizada serán objeto de nuevas negociaciones." (Lundgren, 1996: 410). Es en este último ámbito donde los objetivos ganan concreción y, de ese modo, ya tampoco resultan exactamente idénticos a los formulados. A este respecto, queda claro que, en el ámbito de la realización, los objetivos formulados a nivel de las agencias de gobierno son rediscutidos, renegociados. Pero si los docentes han quedado -o han sido dejados- fuera del ámbito de la formulación, si no han participado -ni se los ha convocado a participar- en el diseño de líneas de acción ¿qué haría suponer que dicha negociación se haría sobre los *mismos* objetivos planteados en ese ámbito de diseño? ¿Por qué habríamos de pensar en la coincidencia entre propósitos postulados en uno y otro ámbito?

Resumiendo: en el ámbito de la realización, expresa Lundgren, ya existen objetivos concretos, podríamos decir, más allá -o más acá- de los que han diseñado los funcionarios; sin embargo, estos últimos suelen planificar tareas que los docentes no están en condiciones de hacer o pueden proponerles que actúen de maneras en las que los profesores no necesariamente confían, ni creen. Así, los propósitos producidos en el primero de los ámbitos entran en colisión con los producidos en el segundo.

Existirían, por tanto, no sólo dos ámbitos sino también dos niveles de negociación, pero propensos a separarse: por un lado, las negociaciones en el ámbito de la formulación de políticas -nos interesan las públicas- que, con la intención de generalizar, se dirigirían hacia la postulación de metas con alto grado de abstracción; por otro, aquéllas que se producen en la vida cotidiana escolar, en el ámbito de la realización, tendientes a formular objetivos con mayor grado de concreción -pero no por eso menos públicos, ni menos políticos. Basados en interpretaciones y reinterpretaciones propias del mundo cotidiano del profesorado y atravesados por los propios intereses, principios y postulados formulados por los sujetos que día a día configuran el mundo escolar, estos objetivos corren el riesgo de distanciarse de los primeros y viceversa. Dicho de otro modo: si los objetivos en cada ámbito son diseñados con escaso diálogo y/o debate entre los actores pertenecientes a cada espacio; si se diluye su formulación como producto de discusiones y negociaciones entre ambos, los criterios en que se sustentan o justifican las acciones de uno u otro ámbito también se encontrarían diferenciados y separados. La distancia existente entre los lineamientos para la educación y la concreción de ellos en territorio podría, por tanto, enmarcarse en esta diferenciación, a la vez que suponer dos momentos, también diferenciados y distantes: por un lado el momento de la planificación o el diseño de políticas y, por otro, aquél de la implementación o la ejecución -en el que las cuestiones vinculadas con el (re)diseño, suelen hacerse inconscientes. Quiero decir: quienes implementan las políticas no siempre tienen en la conciencia que mientras la están implementando la están rediseñando.

Ámbitos que tienden a separarse, momentos que se distancian, y que generan mundos -a la vez que se sustentan en visiones del mundo- divergentes... ¿Es que entonces el fracaso -o la no concreción- de las intenciones explicitadas en algunos lineamientos viene aunque no exclusivamente, de la mano de este distanciamiento? Ámbitos que, a pesar de las distancias, no presentan límites precisos, sino borrosos. Así, a la separación entre ámbitos se suma la borrosidad de sus límites; esto significa que ambos espacios, aunque distanciados, no se encontrarían precisamente delimitados. Por el contrario, el carácter difuso de sus fronteras se expresa, verbigracia, en la no tan clara asignación o distribución¹⁵ de responsabilidades entre los actores pertenecientes a cada ámbito y nos pone ante otra problemática central. En palabras de Lundgren (1996), la "indefinición de los límites entre la responsabilidad política y la profesional constituye un problema capital" (p. 404)¹⁶. Distancia e indefiniciones, tam-

15- Entiendo que asignar responsabilidades no es lo mismo que distribuir las. Aquí, la partícula "o" funciona como disyunción más que como modo de establecer la sinonimia. No obstante, preferí no pronunciarme ni a favor de la asignación ni a favor de la distribución ya que considero que ambas pueden estar presentes en nuestra "realidad" educativa. Así, unas veces las responsabilidades son asignadas "desde arriba", por ejemplo, a los docentes; mientras que en otras oportunidades -quizás debería decir en otros ámbitos- las responsabilidades son distribuidas a través de distintas formas de acuerdo y negociación.

16- A este respecto me pregunto ¿sería posible, entonces, referir a una separación entre ámbitos a la vez que decir que los límites entre ambos se encuentran indefinidos, que presentan zonas de yuxtaposición? Esta es una cuestión que no he conseguido saldar en este trabajo. En caso que este planteo resultara legítimo ¿cuáles serían esas zonas? No cabría en el espacio de este texto abordar estas cuestiones, sin embargo, considero pertinente dejar planteadas, para futuros trabajos, estas disquisiciones.

bién, que se evaden del contacto con el mundo de la vida, omiten poner en consideración las potencialidades (e imposibilidades) de las personas y, desde allí, contribuyen al fracaso de muchos lineamientos de acción -por bienintencionados que se pretendan- formulados a nivel de las agencias oficiales.

Racionalidades distintas, atravesadas, también, por temporalidades diferentes. Mientras el profesorado tendería a pensar en términos de lo que hará "el lunes por la mañana", los planificadores no docentes tenderían a hacerlo -tal lo expresa Willis- "en el milenio" o -al menos, podríamos sostener- con una visión un tanto más amplia de futuro que los primeros¹⁷. En términos de Mac Intyre (en Halliday, 1995), la cuestión se vincularía con la distinción entre instituciones y prácticas y -agreguemos- con los intereses diferenciados entre quienes actúan en esos espacios. El autor procura llamar nuestra atención sobre los intereses diferenciados de los gestores -puestos principalmente en las instituciones- y la docencia -cuyos intereses estarían más vinculados con las prácticas de enseñanza. Tal vez no se pueda establecer esta distinción de manera tan tajante como Mac Intyre parece suponer; sin embargo, puede estar acertado al advertir que:

los gestores se interesan particularmente por cosas como el poder, el rango y el dinero, a los que denomina "bienes externos", y que mantienen las instituciones. Mac Intyre tiene también razón al apreciar que existe una tensión entre la búsqueda competitiva de bienes externos por parte del gestor y las propias tentativas de los profesores para hacer realidad bienes internos (en Halliday; 1995: 60)¹⁸.

Racionalidades distintas -decíamos- intereses, motivaciones, mundos diferenciados que conducen, también a la identificación de problemas distintos y, en consecuencia, a formas diferentes de actuar en el mundo. En este sentido, Bernstein (1983) expresa: "Los problemas y las tensiones resultantes no son meramente intelectuales. Afectan las formas en que pen-

17- No me atrevo a sostener que en nuestro país, y en el contexto de este mundo tardo-moderno derribador de certezas, la visión de los planificadores sea tan a largo plazo como para que se consiga planificar siquiera de aquí a un siglo. Cabe aclarar que, en los tiempos en que Willis escribió su texto, la planificación a largo plazo -quizás- se previera como factible. Por el contrario, nuestra época, pletórica de crisis e incertidumbres exige flexibilidad y adaptación a los cambios y con ello, flexibilizaría, también, los plazos de planificación. Esto, si bien no debería confundirse con el cortoplacismo, repercutiría en la perspectiva de los planificadores, acortándoles -y acotándoles, por qué no- sus perspectivas certeras a futuro. Sin embargo, esta reducción de perspectiva también se produciría en el ámbito de labor del profesorado; por tanto, los planificadores, si no a milenios o a siglos, suelen reducir su visión de futuro a unos pocos años; y los docentes, especialmente aquellos que desarrollan su labor en contextos pobres e inestables en que el futuro se hace aún más incierto, quedan confinados a planificar ni siquiera la semana, sino lo que harán mañana, o quizás en contextos muy inestables, hasta la hora siguiente.

18- Esta diferenciación queda clara cuando distinguimos de la docencia el ámbito de la gestión, pero en aquellas instancias en que los docentes son definidos -por ejemplo, desde ámbitos de gobierno del sistema educativo- como gestores y se espera que actúen en consecuencia ¿en qué lugar se los posiciona?

samos acerca de nosotros mismos en el mundo y conducimos nuestras vidas" (p. 24). A este respecto, cabría que recordáramos una de nuestras primeras afirmaciones en este texto: la que expresaba que el hacer de los docentes es un hacer situado; esto es, sus prácticas no quedan desvinculadas del contexto histórico, social, político, económico, material en que se producen, que hemos caracterizado aquí bajo el concepto de gerenciamiento. Dicho de otro modo, el mundo cotidiano de los docentes es diferente -esto no necesariamente debería significar distanciamiento- del mundo de los planificadores de políticas; también son diferentes las formas en que los dos sujetos (aquí formulo el concepto de sujeto en término de colectivos) piensan, perciben ese mundo. Esto significa que los docentes tienen, generan, producen sus propias teorías, sus mentalidades -algunas individuales pero otras con alto grado de colectivización- sus propias percepciones sobre el mundo, generan sus propios mundos y actúan en ellos en consecuencia (Darnton, 2006). Mentalidades, formas de pensar, de vivir y estar en el mundo que no siempre son conocidas ni reconocidas. Estudiar ese mundo de los docentes -en mi caso, me interesa especialmente el de quienes trabajan en contextos de pobreza- es una tarea poco realizada y que -considero- puede generar algunos aportes de importancia al campo de la educación y de la política educacional.

Permítanme, por unos instantes, algunas reflexiones sobre la labor docente en escenarios pobres urbanos. Primero, cabría que situáramos el distanciamiento entre ámbitos en un contexto social e histórico más amplio que el que aquí se ha considerado: el de la complejización de la vida y la organización sociales, con sus consiguientes crisis, contradicciones, incertidumbres, propias del capitalismo tardo-moderno en que vivimos. Segundo, a las cuestiones desarrolladas a lo largo del texto -que podríamos considerar como propias de temporalidades, motivaciones e intereses diferenciados según el ámbito- se agregan otras, específicas: los actores que se desempeñan en contextos pobres urbanos quedan, muchas veces, constreñidos a resolver lo urgente, a vivir en la incertidumbre. Las temporalidades se modifican en estos escenarios. La perspectiva de futuro también queda circunscripta, al punto de que algunos docentes se sienten -y así lo expresan- imposibilitados de pensar qué harán siquiera el lunes por la mañana. Respecto de mi interés por estos ámbitos, me remito a los primeros párrafos de este texto; gran parte de mi labor como docente y como investigadora se ha desarrollado en zonas urbanas de pobreza extrema, no sólo con la intención de describirlas sino, lo que me parece más importante, para contribuir a su transformación y emancipación; mis llamados a la articulación y al diálogo entre ámbitos, que se acentuarán en las conclusiones, se dirigen en este sentido¹⁹.

Por último, quisiera también señalar aquí que, a pesar del aparente nihilismo en que mis reflexiones parecen quedar sumidas, cabe reconocer que alguna vinculación entre mundos existe y mejorarla es posible. En última instancia, algo de lo que los lineamientos políticos postulan -aunque traducido y retraducido- se produce y reproduce en los terrenos de la acción. En

19- La exclusión del ámbito de los educandos, de los destinatarios de la educación de este texto, de las consideraciones sobre los mundos que construyen y de las distancias y/o acercamientos obedece sólo a requisitos de espacio.

este sentido, puede ser interesante indagar, adentrarse en las formas en que esos lineamientos, provenientes del mundo de la planificación y pretendidamente neutrales y objetivos, son traducidos, (por los docentes, por ejemplo) en el mundo cotidiano de las escuelas.

A modo de reflexiones finales

Notas sobre lo que nos compete como teóricos. O del papel que juegan las teorías científicas en estos encuentros y desencuentros.

Hasta aquí, hemos abordado el problema de las distancias entre mundos involucrados en el campo de la educación. Hemos desmenuzado esas distancias, especialmente la que refiere a la brecha entre el ámbito del diseño de políticas y el de la realización. Brecha que, por momentos, se hace amplia hasta el punto de parecernos abismal. Nos toca, ahora, tomar algunas notas que nos permitan concluir este texto sin dejar de reflexionar sobre la cuestión. En última instancia, la problemática que he presentado incorpora el tópico sobre el lugar de las teorías²⁰, de quienes las formulan (formulamos) y la vinculación de ellos con la acción. Muchos son los autores que han desarrollado esta temática, variadas han sido sus respuestas y escaso nuestro espacio. Por eso, sólo van algunas notas al respecto.

Volviendo al tema que nos ocupa y parafraseando a Bernstein (1983), podríamos preguntarnos si no sólo "no hemos cerrado la brecha que media entre la teoría y la práctica" (p. 82) creando un vacío intelectual y práctico, sino si, además, no hemos²¹ creado nuevas, otras, más brechas, más distancias: entre la planificación, el diseño de acciones por parte de los gobernantes y la acción concreta; entre el mundo de los planificadores y el de los docentes, entre el de los docentes y el de los estudiantes, entre.... Brechas, muchas, que habrían quedado abiertas y extendidas; así las cosas, las teorías académicas, corren el riesgo de quedar encerradas -con muchos teóricos- en una Torre de Babel que las distancia de las situaciones concretas de vida.

Desde allí al desplazamiento de su posición de marco conceptual que se vincula dialécticamente con las acciones hacia otra posición de medio de legitimación de las decisiones de los poderosos puede haber sólo un paso. Así, para Halliday, la concepción dominante de la teoría la ubica como práctica de legitimación de las decisiones políticas y la deja atada -a la teoría y a muchos científicos que pasan a jugar el papel de expertos- al poder de los grupos hegemónicos, silenciando las voces, las propuestas y las teorías alternativas de colectivos menos poderosos. Desde esa perspectiva, -la dominante- la teoría cumpliría el

20- Las referencias, aquí, a las teorías lo son respecto de las teorías consideradas científicas. Esto no supone que neguemos la existencia de teorías que sustentan las prácticas cotidianas -al respecto, los docentes, como otros actores sociales, aunque implícitas, formulan teorías, marcos conceptuales en que sostienen sus acciones. Por el contrario, mi posición apunta al reconocimiento de dichos marcos, como forma de diálogo entre las esferas de decisión y las actuaciones en territorio. El análisis de esas conceptualizaciones puede resultar muy fructífero, y su conocimiento contribuir a la generación de un diálogo hoy poco frecuente.

21- Hablo aquí en primera persona del plural -"hemos", digo- para invitar a que teóricos académicos, políticos y docentes nos involucremos en la discusión.

papel de intermediaria entre la toma de decisiones políticas y las prácticas pedagógicas o entre el ámbito de la formulación de las políticas y el ámbito de la realización. Intermediaria que, aparentemente, acentúa la separación.

Como resultado, la teoría puede aparecer ahora en el centro de una división entre política, teoría y práctica, en donde los elaboradores de la política asumen la responsabilidad exclusiva de la formulación de los propósitos educativos y los teóricos tratan de lograr los medios más eficaces de conseguir tales propósitos. Las disposiciones institucionales que fueron así previamente establecidas para reflejar la posición del teórico como suministrador de fundamentos de la práctica cobran ahora el papel de respaldo de la idea de que la política educativa debe estar referida a sí misma. Más exactamente, puede advertirse, entonces, que las instituciones teóricas legitiman cualquier política educativa que propongan quienes tienen el poder de aplicarla (Halliday, 1995: 42-43).

Tal vez, como sostiene Halliday, la dificultad mayor se localice en la lógica empirista que guía a muchos investigadores, "expertos" y formuladores de políticas, dejando al profesorado al margen de la discusión y de la toma de decisiones.

Mientras que la teoría y la investigación educativas se conciben dentro de un marco empirista, puede afirmarse razonablemente que deben continuar las disposiciones institucionales en cuyo seno tiene lugar buena parte de la teorización educativa y toda la formación del profesorado. Además y en tanto que estas disposiciones institucionales sean asumidas por quienes elaboran la política y exigidas por ésta, es probable entonces que la "lógica" que respalde a esas disposiciones refleje la idea de que la política guía a la teoría que a su vez guía a la práctica. Apenas resulta sorprendente que en semejante situación algunos profesores en ejercicio conciben la teoría como un apéndice innecesario en una cadena de razonamiento instrumental en la que ellos parecen ser el último eslabón (Halliday, 1995: 43. Comillas en el original).

En cierto modo, siguiendo a Kohan (1996) deberíamos reconocer la necesidad de que los políticos actúen en ámbitos diferentes a los de profesores y maestros; no estoy aquí defendiendo la posición de dejar la tarea del diseño de políticas a cargo exclusivo de los actores locales -en este caso, docentes-; sin embargo, ese reconocimiento no tiene por qué significar que sea también deseable la desvinculación o la separación tajante entre esos ámbitos; diferenciación no tendría que suponer, necesariamente desconexión. Por su parte, sería también necesaria cierta abstracción en la formulación de objetivos; pero abstracción tampoco debería significar, forzosamente, distanciamiento de las condiciones concretas de existencia, de las condiciones de vida de los sujetos, desconexión con la vida de los actores directamen-

te involucrados en situaciones concretas. Pienso, por tanto, que tal vez la cuestión más seria no radique en la diferenciación entre ámbitos sino en que, en la realidad presente del campo educativo, esos ámbitos se encuentran cada vez más desconectados cuando lo deseable -al menos desde mi perspectiva- sería que estuvieran en estrecho diálogo.

Y es aquí donde quiero incorporar una mirada esperanzadora y centrar mis últimas reflexiones al respecto. En la propuesta de un diálogo²² que, a decir de Bernstein (1983), permita comenzar a pensar la política sin perder de vista su fin práctico y procurando no desvincular lo educacional, lo social y lo político. Porque según el autor, la diferenciación entre lo social y lo político afecta la comprensión de la función de la crítica y, desde allí, las posibilidades de participación de amplios sectores de la sociedad en la transformación del mundo. Generar un diálogo, decíamos, no tanto por las ansias de retorno simétrico a un pasado clásico y antiguo a modo de los griegos -retorno que sería imposible en términos concretos e históricos- sino porque es necesario que pensemos la teoría -las teorías: política, pedagógica, social- en estrecha y dialéctica vinculación con la praxis y en las que el debate entre posiciones diferenciadas y la argumentación sean posibles.

Generar un diálogo sustentable en otra forma de racionalidad que la tecnocrática e instrumental, lo que supone definir la racionalidad en términos de apertura para cuestionar los propios prejuicios (Halliday, 1995). En este sentido, si racional no significa necesariamente instrumental y tecnocráticamente racional -sino que concebimos lo racional como lo susceptible de validación intersubjetiva, y aquí volvemos a lo postulado por Habermas- el planteo de propósitos, de líneas de acción no tiene por qué dejar de ser racional. Porque cualquier racionalidad no da lo mismo, ni tampoco resultan indistintos sus efectos...

En el mejor de los casos la vida cotidiana, como el arte, es revolucionaria. En el peor de los casos es una cárcel. En el mejor de los casos, la reflexión, como la crítica, es reaccionaria. En el mejor de los casos crea planes para escapar. Tomar parte en una vida pormenorizada para reflejarla puede consistir en combinar lo peor de ambos. Elimina la inocencia del primero para congelar el último con la culpabilidad (Paul Willis, 1971).

22- Con el propósito de acrecentar ese diálogo y hacer decrecer la brecha a que aludíamos, quizás debiéramos comenzar por reconocer al profesorado como parte de ese mundo escolar en el que no sólo pasan gran parte de su vida sino al que construyen, también a partir de sus propias producciones de conocimientos al respecto, formulando sus propias teorías; reconocer que no sólo los investigadores producimos conocimientos y teorizamos sobre el campo educativo, sino que también lo hacen profesores y maestros -claro que, muchas veces de manera implícita y, muchas otras, influenciados también por las teorías que se producen en el campo académico; reconocer que los docentes de ninguna manera actúan exclusivamente influenciados ni por las teorías académicas ni como consecuencia directa y unívoca de las decisiones de quienes diseñan las políticas.

Bibliografía citada

- BERNSTEIN, R. (1983) La reestructuración de la teoría social y política, México, Fondo de Cultura Económica.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2005) Travesías de las organizaciones educativas (Y otros desórdenes), Valencia, Editorial Germania.
- DARNTON, R. (2006) La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa, México, Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, M. (2010) La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- GRINBERG, S. M. (2009) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección", [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época), Año 3, N° 3. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 81-98. Disponible en: http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf [Acceso: 05/07/11]
- _____ y LEVY, E. (2011) "Territorio, pedagogía y políticas de escolarización" en SERRA, S.; FATTORE, N. y CALDO P. (Coords.), La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos, Rosario, Laborde Editor, pp. 174-180.
- HABERMAS, J. (1999) Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social, Madrid, Taurus.
- _____ (2010) Ciencia y técnica como "ideología", Madrid, Tecnos.
- HALLIDAY, J. (1995) Educación, gerencialismo y mercado, Madrid, Ediciones Morata.
- KOGAN, M. (1996) "Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos", en: PEREYRA, M. et als. (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona, Pomares, pp. 415-423.
- LUNDGREN, U. P. (1996) "Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación", en PEREYRA, M. et als. (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona, Pomares-Corredor.
- RAIVOLA, R. (1996) "Descentralizar el derecho a establecer objetivos: La praxiología como filosofía general para el aprendizaje", en PEREYRA, M. et als. (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona, Pomares-Corredor.
- SCHUSTER, F. y PECHENY, M. (2002) "Capítulo 6. Objetividad sin neutralidad valorativa según Jürgen Habermas", en SCHUSTER, F. (comp.), Filosofía y métodos de las ciencias sociales, Buenos Aires, Manantial.
- VIOR, S. (2008) "La política educacional a partir de los '90", en FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNLPAM, Educación, lenguaje y sociedad, Vol. V, N° 5, La Pampa, Miño y Dávila editores, pp. 59-78.
- WILLIS, P. (2005) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, Madrid, Akal ediciones.

Gabriela Beatriz Orlando: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de San Martín. Jefa de Trabajos Prácticos en Investigación Educativa. Ayudante Docente en Metodología de la Investigación. orlandogabriela@gmail.com