



CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE STEPHEN BALL E LICÍNIO LIMA PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CONTRIBUCIONES TEÓRICAS DE STEPHEN BALL Y DE LICÍNIO LIMA PARA LA COMPRESIÓN DEL PROCESO DE RECONTEXTUALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

THEORICAL CONTRIBUTIONS OF STEPHEN BALL AND LICÍNIO LIMA TO UNDERSTANDING THE PROCESS OF RECONTEXTUALIZATION OF EDUCATIONAL POLICIES

María Cecilia Bocchio

Centro de Investigación María Saleme de Burnichon - FFYH
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
E-mail: mcbocchio@gmail.com

Nora Z. Lamfri

Centro de Investigación María Saleme de Burnichon- FFYH
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
E-mail: nlamfri@hotmail.com

Estela M. Miranda

Centro de Investigación María Saleme de Burnichon- FFYH
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
E-mail: estelamiranda@arnet.com.ar

Eixo temático 5: Investigação analítica de autores referentes da política educacional

Resumo: A comunicação visa mostrar a contribuição de dois referentes teóricos do campo das políticas de educação: Stephen Ball e Licínio Lima. Foram selecionadas algumas categorias conceituais que servem para capturar o processo de recontextualização das políticas educacionais na escola (nível micro-político) e de forma complementar, as margens de autonomia relativa (LIMA, 2002) que os sujeitos constroem. O trabalho está organizado nas seguintes seções: Na primeira são apresentadas duas investigações em que as contribuições de ambos autores foram fundamentais. A primeira analisa o processo de recontextualização da política educacional portuguesa de Agrupamento Escolar. A segunda estuda o "Projeto Promoção Autonomia Escolar", um projecto específico promovido pelo Ministério da Educação da Província de Córdoba (Argentina). Seguidamente, as contribuições de Stephen Ball servem para a análise do contexto da prática em que as políticas educacionais são puestas em ação, ou "*enacted*" em termos de Ball. Em terceiro lugar apresenta os modelos organizacionais de orientação de ação de Licínio Lima e seu conceito de margem de autonomia relativa. Finalmente, em quarto lugar, são destacadas as contribuições de ambos autores à interpretação dos dados coletados nos dois estudos apresentados, onde se procura explicar os processos de



recontextualização de políticas educacionais nas escolas portuguesas e argentinas, de gestão pública, envolvidas nos estudos de caso desenvolvidos.

Palavras-chave: Stephen Ball. Ciclo da Política. Licínio Lima. Modelos Organizacionais para a Acção de Orientação. Margem de Autonomia Relativa.

Resumen: La comunicación que se presenta pretende mostrar los aportes de dos referentes teóricos del campo de las políticas educativas: Stephen Ball y Licínio Lima. Para ello se seleccionaron algunas categorías conceptuales que sirven a la captación del proceso de recontextualización de las políticas educativas en las escuela (nivel micro-político), y al análisis, de forma complementaria, de los márgenes de autonomía relativa (LIMA, 2002) que los sujetos construyen. La ponencia se organiza en torno a los siguientes apartados: primeramente se presentan dos investigaciones en las que los aportes de ambos autores fueron fundamentales. La primera de ellas, analiza el proceso de recontextualización de la política educativa portuguesa de Agrupamiento Escolar. La segunda, estudia el "*Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela*", un proyecto específico promovido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina). Seguidamente se abordan los aportes de Stephen Ball para el análisis del contexto de la práctica, contexto en el que las políticas educativas son puestas en acto, o "*enacted*" en términos de Ball. En tercer lugar, se presentan los *modelos organizacionales de orientación para la acción* de Licínio Lima y su concepto de *margin de autonomía relativa*. Finalmente, en cuarto lugar, se destacan las contribuciones de ambos autores, a la interpretación de los datos recabados en las dos investigaciones presentadas, donde se pretende dar cuenta sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las escuelas portuguesas y argentinas, de gestión pública, implicadas en los estudios de caso desarrollados.

Palabras claves: Stephen Ball. Ciclos de la Política. Licínio Lima. *Modelos Organizacionales de Orientación para la Acción. Margen de Autonomía Relativa.*

Abstract: The communication aims to show the contributions of two theoretical framework of the field of education policies: Stephen Ball and Licínio Lima. Some conceptual categories that serve to capture the process of recontextualization of educational policies in the school (micro-political level) were selected, and in a complementary way to analysis the margins of relative autonomy (LIMA, 2002) the subjects construct. The paper is organized into the following sections: First are presented two investigations in which the contributions of both authors were essential. The first analyzes the process of recontextualization of the portuguese educational policy of School Clusters. The second, study the "Promoting School Project Autonomy", a specific projet promoted by the Ministry of Education of the Province of Córdoba (Argentina). Then Stephen Ball's contributions to the analysis of the context of practice in which educational policies are put into action, or "enacted" in terms of Ball addressed. Thirdly, is presented the organizational models of action orientation of Licínio Lima and his concept of margin relative autonomy. Finally are highlighted the contributions of both authors to the interpretation of data collected in the two studies presented, where it seeks to explain the processes of recontextualization of educational policies in portuguese and argentinean schools, involved in the case studies developed.

Keywords: Stephen Ball. Policy Cycle. Licínio Lima. *Organizational Models for Action Orientation. Margin Relative Autonomy.*



Introducción

El objetivo de la comunicación es mostrar la fertilidad de las contribuciones de Stephen Ball¹ y Licínio Lima² para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas, para ello se citan dos investigaciones desarrolladas entre los años 2009 y 2013.

Los avances aquí presentados se apoyan principalmente en la investigación titulada: *"El Director de un Agrupamiento Escolar: Regulado y regulador de las políticas educativas. Estudio de un Sistema de Acción Concreto construido en un Agrupamiento Escolar"*³. En el marco de esta investigación, conocer y desnaturalizar el Sistema de Acción Concreto (FRIEDBERG, 1995) que posibilita el funcionamiento del Agrupamiento Escolar estudiado, pretende contribuir al análisis de los efectos de las regulaciones definidas en el nivel central de administración de la educación, como así también, al estudio de las regulaciones que son recontextualizadas y (re)creadas en el proceso de regulación interna del Agrupamiento Escolar

Además se recuperan los aportes de una investigación previa titulada: *"La difícil construcción de la autonomía escolar Estudio del Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela (PPAE)"*⁴. En la cual se analizan los efectos de una

¹ Dr. Stephen Ball es profesor del Institute of Education, University of London, UK.

² Dr. Licínio Carlos Viana da Silva Lima es profesor Catedrático en la Universidad de Minho Braga, Portugal.

³ Tesis doctoral titulada "El Director de un Agrupamiento Escolar. Regulado y regulador de las políticas educativas." Becaria doctoral Erasmus-Mundus (2011-2013) Tesis dirigida por el Dr. Luis Miguel Carvalho. Marzo de 2014.

⁴ Tesis desarrollada para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación titulada: *"La difícil construcción de la autonomía escolar" Estudio del Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela (PPAE)*. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. María Cecilia Bocchio (Beca SeCyT UNC 2010) y Carla Errico. Dirigido por la Mgter. Nora Lamfri. Septiembre de 2011. La investigación constituye una línea de trabajo desarrollada en el marco del proyecto "Estudios sobre Políticas Educativas: Las regulaciones del Sistema Educativo y sus efectos en la gestión de las instituciones educativas y en el trabajo de los docentes en el nivel medio y superior universitario"(2010-2011), dirigido por la Dra. Estela María Miranda y co-dirigido por la Mgter. Nora Lamfri, radicado en el Centro de Investigación María Saleme de Burnichon. FFYH (Subsidio SECyT UNC).



política focalizada, orientada a la promoción de la autonomía escolar, en la gestión directiva de escuelas de enseñanza secundaria de la provincia de Córdoba, Argentina.

En las investigaciones que se sistematizan subyace la idea de que las escuelas representan el contexto en el que los sujetos dan respuesta a las políticas educativas, conforme a las condiciones institucionales y con base en los márgenes de autonomía relativa (LIMA, 2002) que poseen y/o construyen.

a. Sobre el Agrupamiento Escolar

El desarrollo de la investigación vinculada a la política educativa portuguesa de “*Agrupamento de Escolas*” (Agrupamiento Escolar en castellano, y en adelante AE) es el resultado de un conjunto de interrogantes acerca de un nuevo modelo normativo de organización para la gestión escolar portuguesa. Particularmente los “enigmas” se focalizaron en las implicancias de esta política para el trabajo del “antiguo” director de escuela secundaria, quien se constituye en responsable de la gestión directiva de todos los niveles de enseñanza obligatoria.

El AE se apoya en retóricas asociados a la descentralización y modernización de la administración escolar. El AE nace como una iniciativa para responder a la necesidad de reordenar la administración escolar portuguesa, marcada por la existencia de una gran cantidad de escuelas de enseñanza básica con matrículas muy reducidas. Un AE se define (Decreto-*Lei n° 115-A/98*) como una unidad organizativa dotada de sus propios órganos de administración y gestión, y constituido por establecimientos de educación pre-escolar (jardín de infantes) y de uno o más ciclos y niveles de educación, que son dirigidos por un único director.

Los objetivos del AE son:

- a) favorecer el desarrollo secuencial y articulado de la educación obligatoria en una zona geográfica determinada;
- b) superar situaciones de aislamiento de establecimientos y prevenir la exclusión social;
- c) reforzar la capacidad pedagógica de los establecimientos



- educativos y el uso racional de los recursos;
- d) garantizar la aplicación de un régimen de autonomía, administración y gestión;
- e) valorizar y encuadrar experiencias es curso.

Algunos más tarde en 2010, la *Resolução do Conselho de Ministros n° 44*, sienta las bases bases para la incorporación de la Escuela Secundaria al AE. Cabe destacar que esta política se articula, directamente, con la ampliación de la obligatoriedad escolar para niños y jóvenes con edades de entre 5 y 18 años, legalmente establecida en la *Decreto-Lei n ° 85/2009*, que tiene por objetivo la universalización de la escolaridad hasta culminar la enseñanza secundaria.

El AE funda un nuevo modelo normativo de organización escolar en Portugal, diseñado para la operacionalización de diversas políticas sociales y asistenciales ⁵ que pasan a ser gestionadas desde la escuela donde se sitúa la 'sede' del AE. La escuela secundaria se constituye en escuela sede de AE, donde reside el director junto al equipo directivo.

A modo de hipótesis se sostiene que estaríamos frente a una política que otorgaría al director márgenes de actuación/ autonomía para la toma de decisiones y la operacionalización de múltiples regulaciones diseñadas desde el nivel central. En este sentido, se podría decir que el Director opera como un actor regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia (en adelante, MEC) y, a su vez, como un regulador local de las políticas y prácticas educativas. Desde esta perspectiva el AE constituye una redefinición de la estructura organizacional que posibilita, al MEC, la regulación de las escuelas agrupadas y del trabajo del Director.

Particularmente, las construcciones teóricas de Ball y de Lima, que se recuperan en esta comunicación, contribuyen a la comprensión del proceso de recontextualización en contexto organizacional de la política de AE. Estas opciones teóricas permiten desnaturalizar la figura normativa de los AE para

⁵ Además de las políticas educativas que se gestionan desde la escuela sede del AE, también se gestionan políticas asociadas a la asistencia médica y alimentaria. También se desarrollan programas de trabajo conjunto con la policía, institución que interviene ante situaciones de riesgo para el alumnado.



comprender esta nueva configuración organizacional desde el accionar de los actores escolares implicados en diferentes esferas de la gestión escolar, donde se ponen de manifiesto márgenes diferenciados de autonomía relativa (LIMA, 2002).

b. Sobre el Proyecto de Promoción Autonomía de la Escuela

El “Proyecto de Promoción Autonomía de la Escuela” (en adelante, PPAE) fue implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) entre los años 2003 y 2006 con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El PPAE se orientó a potenciar la calidad, la eficiencia, la equidad y la participación educativa de los niños y jóvenes alumnos en condiciones de exclusión socio-educativa de la Provincia de Córdoba; y en segunda instancia, a generar prácticas de gestión y condiciones materiales para incrementar la autonomía de las escuelas participantes.

El proyecto incluyó a 1362 escuelas en toda la provincia, de todos los niveles de enseñanza obligatoria y promovió la dotación de diferentes recursos que servirían como herramientas para el fortalecimiento de la “gestión autónoma” de las escuelas participantes. Se buscaba además que docentes y directivos pudieran elaborar propuestas de enseñanza y proyectos de retención escolar acordes a las necesidades educativas de la población a la que atendían.

La particularidad de esta iniciativa estuvo dada por la utilización de una estrategia de focalización de recursos financieros, materiales, de asistencia técnica y una modalidad de ejecución novedosa para las escuelas: la firma de un acuerdo explícito de la institución para participar mediante un “acta de compromiso”. Además se ofrecía un “catálogo de ofertas” de capacitación docente, una “feria de editoriales y librerías” y un “catálogo” de libros, entre otros.

En el PPAE la gestión directiva debía asumir un conjunto de mecanismos, normas y técnicas de gestión escolar, propias de la gestión por proyectos, para dar respuestas eficaces y eficientes a las diversas



problemáticas que aquejan a las instituciones educativas. De este modo, se define al director como el garante de la implementación de proyectos educativos de retención que debían estar articulados en el Proyecto Educativo Institucional. El rol asignado al director, en este modelo de gestión basado en la escuela, se articula a la función social asignada a las instituciones educativas, el mismo se constituye en responsable de la planificación y ejecución de proyectos educativos que debían responder a las demandas de los alumnos. Cabe aquí destacar, que uno de los objetivos principales del PPAE fue mejorar los niveles de retención escolar promoviendo así la responsabilidad institucional ante los crecientes índices de deserción y abandono escolar.

Es importante señalar que en Argentina, el discurso de la autonomía escolar impregnó las instituciones educativas en contextos de finalización del proceso de descentralización del sistema educativo. La ley nº 24049 de Transferencia de los Servicios Educativos de la Nación a las provincias/jurisdicciones marcó una innegable ruptura con la tradición centralista argentina. Tal como Barroso (2004) lo explica, es necesario concebir a la autonomía como producto de una construcción donde se articulan múltiples dimensiones institucionales en oposición a la concepción de autonomía “impuesta o ficcional” sancionada por ley y regulada de manera homogénea desde instancias centrales de gobierno.

Procesos de traducción y recontextualización de las políticas educativas en las escuelas. La perspectiva de Stephen Ball

La perspectiva de Stephen Ball para el análisis de la trayectoria de las políticas educativas se inscribe en el campo de la sociología política. Los conceptos sociológicos, ideas e investigaciones constituyen herramientas para interpretar y construir sentidos sobre las políticas, las influencias que reciben y los efectos que suscita en los sujetos. (BALL, 2008; MIRANDA, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A lo largo de una vasta producción Stephen Ball aporta un dispositivo heurístico que permite identificar y analizar las diferentes arenas de actividad



social y discursiva que operan articuladamente en la formación del discurso y del texto de la política, en su traducción en la práctica (enact) de las instituciones y en los efectos que promueven. Se trata entonces de un proceso, es decir, algo en curso, interaccional e inestable, posible de ser interpretado sólo desde un esquema flexible y dinámico para otorgar sentido a las políticas.

En esta comunicación se focaliza el contexto de la práctica porque es allí, donde Ball sostiene que las políticas se representan, se ponen en acto en el “espacio” de las escuelas. Concretamente en este “espacio”, Ball *et al.*, (2012) plantean el uso del, ya mencionado, concepto de “*enactment*”. Se parte de la premisa de que las políticas, en líneas generales, no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados.

Las políticas en la práctica no existen individualmente y no son enacted en las escuelas por separado una de la otra, a pesar de la tendencia de la mayoría de la investigación educativa a tratarlas como si así lo hicieran. Por el contrario, las políticas a nivel institucional son complejamente interrelacionadas y pueden dominar o sub-dominar dentro de estas relaciones. Aún mejor, al interior de las escuelas, las políticas en muchos casos son compuestos ingeniosos, a veces torpes y destartalados, construcciones que son entidades sintéticas inestables. (BALL *et al.*, 2011, p.1).

Ball *et al.* (2012) parafraseando a Foucault, definen a la política como una economía de discurso de verdad que sintetiza procesos de *interacción* y *acomodación* que acontecen entre las políticas impuestas por el gobierno y la historia institucional, donde cobra relevancia el trabajo de *interpretación* y *traducción* que los actores efectúan. Los autores refieren a la interpretación y traducción del siguiente modo:

La interpretación se relaciona con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se aproxima más al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, es el proceso iterativo de producción de textos institucionales y de ponerlos en acción, literalmente “enacting” la política” usando tácticas que incluyen reuniones, charlas, planes, eventos, así como producir artefactos y pedir prestadas ideas y prácticas a otras escuelas. (BALL *et al.*, 2012, p. 45).



En una de sus investigaciones los autores focalizan en los mecanismos por los cuales cuatro escuelas londinenses dan respuesta a las múltiples y, a veces, contradictorias demandas de las políticas educativas. El centro de atención del estudio se focaliza en entender y documentar los mecanismos de las escuelas ponen en acto las políticas. Esto supone tornar visibles las prácticas donde se construyen los márgenes de decisión que el texto político, los cuales son concretados en función de las especificidades que definen situadamente a las escuelas (BALL et al., 2012)

Ball recurre a los aportes de Bernstein para analizar el proceso de recontextualización de las políticas educativas y localizar en la escuela el contexto de la práctica. En este sentido Bernstein (1996, p. 63) define:

El principio recontextualizador crea campos recontextualizadores, crea agentes con funciones recontextualizadoras. Así, estas funciones se convierten en el medio por el que se crea un discurso pedagógico específico. Formalmente pasamos de un principio recontextualizador a un campo recontextualizador con agentes que practican ideologías. El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre el campo recontextualizador oficial (CRO) creado y dominado por el estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el campo recontextualizador pedagógico (CRP).

En el campo recontextualizador pedagógico (CRP) cobra relevancia el conjunto de sujetos implicados en el cotidiano escolar. Para Ball, el proceso de recontextualización de las políticas es el reflejo de la heterogeneidad que caracteriza y diferencia a las escuelas, sus equipos directivos, a los docentes, las familias de los alumnos y al propio alumnado.

Para la comprensión de estos procesos situados resultan fértiles las definiciones que Ball *et al.*, (2011, p. 588) hacen en un texto anterior sobre dimensiones contextuales identificadas en las instituciones. Tales dimensiones diferencian al menos cuatro contextos a saber:

- *Contexto situado*: como contexto geográfico, historia escolar;
- *Contexto profesional*: es un contexto menos “tangible” incluye los valores, compromisos, experiencias docentes y de “*policy management*” en la escuela;



- *Contexto de los materiales*: refiere a la dotación de personal, el presupuesto, los edificios, la tecnología y la infraestructura;

- *Contexto externo*: alude a la asistencia recibida de las autoridades locales, las presiones y las expectativas del contexto político más amplio, presiones y control sobre los resultados y rankings escolares, respuesta a los requisitos legales y responsabilidades asumidas.

En estas dimensiones se cimentan las posibilidades de articular políticas antagónicas, pero que *in situ* suelen adquirir una determinada interpretación, donde convergen contexto, historia y dinámicas psicológicas institucionales. En este sentido, Ball y su equipo (2012) consiguen identificar un conjunto de reglamentaciones, por veces contradictorias, que se sedimentan en las escuelas, como consecuencia de las influencias que diferentes gobiernos ejercen en las más diversas arenas de conflicto de la micropolítica escolar. Estas reglamentaciones se asocian a diversas cuestiones vinculadas a la evaluación del alumnado, a políticas de inclusión escolar, al control sobre el sistema de disciplina escolar, entre otras.

A partir de sus indagaciones sostienen que el núcleo problemático de las políticas se localiza en la interpretación institucional de estas regulaciones, en contexto de un conjunto de prácticas que otorgan sentido a la escuela, y que sirven a la promoción del denominado “balance institucional” (discursos, instituciones, arquitectura, leyes, administración, posicionamiento filosófico y moral) que Foucault sintetiza en el concepto de “dispositivo” (BALL *et al.*, 2012, p.141).

Las investigaciones desarrolladas por Ball ponen en evidencia el proceso que supone la recontextualización de políticas diversas en las escuelas; procesos en los que el autor manifiesta cómo las políticas educativas, como discursos de verdad, cambian lo que las personas hacen, y cómo piensan acerca de lo que hacen. En este sentido, Ball, cuando analiza la trayectoria de las políticas nos sitúa en el interior de las instituciones, poniendo el énfasis en la puesta en acto de las políticas.



Modelos organizacionales de orientación para la acción: elementos para comprender los márgenes de autonomía relativa de los `actores escolares´. La perspectiva de Licínio Lima

Para profundizar en el análisis de la acción en las escuelas, tomamos las contribuciones que Licínio Lima hace a la comprensión de la escuela como organización. Lima (2002) propone el abordaje de la escuela desde modelos organizacionales de tipo interpretativo. Se plantea el desarrollo de una sociología empírica que sirva al análisis de los sistemas de acción (FRIEDBERG, 1995) de los actores en las organizaciones.

El autor parte de una concepción de escuela reconocida no sólo como una instancia hetero-organizada para la reproducción, sino también como una instancia auto-organizada para la producción de directrices y reglas, que son expresión de las capacidades estratégicas de desempeño de los actores y del ejercicio (político) del margen de autonomía relativa. De este modo refiere a los principios que guían los márgenes de autonomía relativa de los actores:

los actores escolares nunca se limitan al cumplimiento de las reglas jerárquicamente establecidas por otros, no juegan sólo un juego con reglas dadas, lo juegan con la capacidad estratégica de aplicar selectivamente las reglas disponibles, como así también con la capacidad de inventar y construir nuevas reglas. (LIMA, 2004, p.12).

Los modelos organizacionales que el autor diferencia implican partir de la certeza de que las *realidades escolares no cambian automáticamente, por simples cambios en los modelos decretados que promueven las legislaciones. La capacidad de producción de reglas, así como la fuerza que le otorguen a la acción, es lo que les permite a los actores escolares crear y re-crear estructuras organizacionales, ya sea que éstas estén en las estructuras globales formales e invisibles, como en el organigrama de la escuela*” (LIMA, 2002, p. 51).

En el siguiente cuadro se sistematizan los modelos organizacionales de orientación para la acción diferenciados por Lima (2002)



Cuadro 1 - Modelos organizacionales de orientación para la acción de Lima (2002)

Modelos organizaciones de orientación para la acción	Rasgos distintivos
“Modelos decretados o de reproducción”	Se materializan en legislaciones, documentos, orientaciones normativas. Procuran desde un punto de vista jurídico-normativo, regular la organización y el funcionamiento de las escuelas. Constituyen un rasgo distintivo de los sistemas educativos de tradición centralizada.
“Modelos interpretados o de recepción”	Hacen referencia a procesos de recontextualización de la política, donde la acción está condicionada por el contexto y por los actores implicados en el proceso de interpretación de las normativas. En líneas generales, operan como interpretaciones congruentes con los márgenes fijados jerárquicamente, delimitados por las normativas en los modelos decretados.
“Modelos (re)creados o de producción”	Implican la reinterpretación de un modelo decretado donde el resultado es una construcción diferente a las reglas formales establecidas, cuya consecuencia es el desarrollo de nuevas reglas, diferentes de las reglas oficiales. Las reglas recreadas pueden convivir con reglas decretadas, o bien llegar a ser, en un caso excepcional, absolutamente recreadas, suplantando el modelo decretado. ⁶
“Modelos practicados o en acción”	Supone el estudio contextualizado de las prácticas en la escuela, demanda al investigador el esfuerzo de conceptualizar focalizado en las prácticas, donde son actualizadas las reglas.

El autor sostiene que los modelos organizacionales de orientación para la acción deben ser considerados como construcciones teórica (meta-organizacionales), analíticas/interpretativas y normativas/pragmáticas y, además, como configuraciones sociales en permanente proceso de construcción. La insistencia en el carácter plural, es decir, como modelos organizacionales responde a un punto de vista teórico, como construcciones conceptuales que no son independientes y no indisociables de la acción

⁶ Lima (2002) recupera, como caso excepcional, el impacto de la Revolución Portuguesa en abril de 1974 que promovió en las escuelas la sustitución de las legislaciones sancionadas durante el gobierno dictatorial. Carvalho (2000) ubica en los meses posteriores a la Revolución las transformaciones que constituyen a la escuela en un escenario de los procesos de institucionalización de dispositivos colegiados de administración escolar.



organizacional. En consecuencia, son modelos que sólo tienen existencia empírica *en y por la acción*. (LIMA, 2002, p. 33-34).

Para el autor, las reglas son puestas en acto en los modelos practicados o en acción. Esto supone reconocer que tanto las reglas formales o decretadas, como las producidas o recreadas por los actores, continúan estando en un plano limitado de análisis. Por tanto, el análisis desde un registro crítico de la escuela reivindica el *análisis díptico de las organizaciones escolares*, que supone explorar las escuelas desde: “la doble faceta de ser locus de producción y reproducción normativa y cultural” (LIMA, 1992, p. 157).

El modo de funcionamiento díptico de la escuela como organización, implica que esta organización deba ser estudiada tanto desde el plano de las orientaciones para la acción, como desde el plano de la acción (LIMA, 1992) donde adquiere relevancia el análisis de los márgenes de autonomía relativa. Irónicamente el autor adapta el proverbio “haz lo que yo digo, no lo que yo hago” a “mira las reglas que nosotros producimos, no mires las reglas que nosotros actualizamos” (LIMA, 2002, p. 50).

Las reglas, como modelos decretados pueden tener impactos variables en el accionar de los actores y pueden ser o no actualizadas en la toma de decisiones, o en los actos de gestión pedagógica o administrativa. Por tanto, para Lima, la recontextualización de las normativas en la práctica da cuenta, efectivamente, de los *márgenes de autonomía relativa* apropiados y recreados por los actores, traducidos en reglas autónomas que son construidas situacionalmente en las instituciones educativas.

Apuntes sobre las contribuciones de los autores a las investigaciones realizadas

En las conceptualizaciones de Ball y de Lima subyace el reconocimiento de la puesta en acto de las políticas como un proceso complejo y en permanente redefinición. Se localiza en las instituciones educativas, en el espacio donde acontece la interpretación y la traducción del texto político; es



decir, donde conforme a la autonomía relativa de los sujetos la política educativa es puesta en acto (“*enact*”).

En articulación con el concepto de *márgenes de autonomía relativa* definido por Lima (2004:12) se considera importante recuperar el concepto de *autonomía construida* de Barroso (1996) definida como:

el juego de dependencias y de interdependencias que los miembros de una organización establecen entre sí con el medio ambiente, y que les permite estructurar la acción organizada en función de objetivos colectivos propios. La autonomía es el resultado del equilibrio de fuerzas, en una determinada escuela, entre diferentes detentores de influencia (externa e interna) de los cuales se destaca el gobierno y sus representantes, los profesores, los alumnos, los padres y otros miembros de la sociedad local. (BARROSO, 1996, p. 185-186).

Ambos conceptos fueron fundamentales en las dos investigaciones citadas dado que posibilitaron analizar los diferentes sentidos atribuidos a la autonomía de los sujetos tanto del AE, como nuevo modelo normativo de organización escolar, como del PPAE, en el que las escuelas además de responder a las demandas socio-educativas del alumnado, debían desarrollar un modelo de gestión con autonomía.

La investigación sobre el PPAE posibilitó concluir que la autonomía en la gestión escolar adquiere *un sentido construido* cuando trasciende el plazo de financiamiento del proyecto y se articula con el Proyecto Educativo Institucional. La gestión directiva y su particular modelo de gestión definen el sentido de la autonomía atribuido al proyecto y las posibilidades de que la autonomía supere su carácter de imposición para constituirse en una construcción. (BOCCHIO; ERICO, 2012).

Particularmente las instituciones educativas que utilizaron el PPAE y los recursos que éste proveyó como estrategia para dar continuidad a proyectos educativos institucionales que ya se estaban ejecutando, dieron cuenta de ciertos aprendizajes que la lógica de gestión por proyectos ha promovido en dichas gestiones directivas. En esos casos se sostiene la ejecución de un mismo proyecto aunque la fuente de financiamiento cambie (diferentes proyectos ministeriales). Es posible aludir al “*acervo de conocimiento*” que la gestión directiva acumula como consecuencia de la “cotidianeidad” de



gestionar sus escuelas desde diferentes programas y proyectos que tienen un corto plazo de duración. De este modo lo explica un Director:

la compra de libros que nos proveyó el PPAE fue muy importante. Dimos continuidad a nuestro proyecto. En esta escuela la lengua y la escritura tienen un proyecto vertebrador que va de 1ero a 6 to año. Aquí durante cuarenta minutos todos los días se lee, aparte de lo específico y curricular, en los espacios curriculares se lee, tenemos una biblioteca ambulante que va las aulas y se lee lo que el departamento de lengua determina. (Director Escuela n. 1, p. 2).

Al mismo tiempo que la gestión directiva es atravesada por múltiples regulaciones de la macro-política, la micro-política escolar se ve tensionada por la multiplicidad de programas y proyectos ministeriales que irrumpen en las escuelas. Si bien la autonomía en el PPAE se asoció a la posesión de recursos, en esta compleja dinámica solamente existió la posibilidad de construir autonomía escolar en aquellas escuelas cuyas equipos directivos lograron capitalizar en acciones sostenidas en el tiempo los recursos que el proyecto otorgó. Tal como lo manifiesta un Director:

Si [...] así es, la idea es que si yo hago un proyecto, por ejemplo una salida didáctica y lo financio con el poco dinero que te dan, terminó el viaje y se acabó, no quedó nada. Lo importante es hacer un proyecto, adquirir los recursos, para que luego quede instalado[...] (Director Escuela n. 9, p.1).

Con base en los aportes de Ball y Lima es necesario enfatizar que la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas está “reclamando” a los investigadores interpretar el contexto de la práctica, o los *modelos practicados o en acción* para poner de manifiesto las características relativamente autónomas que estructuran la capacidad de acción de los actores y para, finalmente, poder enunciar, o bien, denunciar sus efectos.

El estudio de caso desarrollado en un AE en Lisboa mostró que a partir de la organización del Sistema Educativo portugués en AE existen nuevos ámbitos institucionales “desconcentrados”. Uno de esos ámbitos institucionales se localiza en la Escuela Sede de AE (Escuela Secundaria) donde reside la Directora y el equipo directivo que coordina y supervisa (a distancia) las 12



escuelas agrupadas en un radio geográfico de 10 kilómetros con respecto a la Escuela Sede. En tanto, los otros ámbitos institucionales se localizan en las escuelas agrupadas. Son los Coordinadores de Escuela e Interlocutores (máximas autoridades de las escuelas agrupadas, electos por el Director de AE) quienes diseñan las estrategias institucionales para dar respuestas locales a los objetivos de las políticas que llegan a la escuela y, además, a un conjunto de problemas que operan en el cotidiano del AE.

La investigación posibilitó diferenciar tres núcleos de conflictos que operan conjuntamente en el discurso y en la práctica de los sujetos entrevistados del AE: lejanía entre las escuelas agrupadas; reducción de presupuesto; promoción de trabajo articulado entre un profesorado con tradiciones profesionales diferentes, etcétera.

Estos núcleos de conflictos son considerados como *disfunciones que la política de AE promueve in situ* y podrían estar dando cuenta de los objetivos no declarados de la política, o bien de problemas emergentes en las organizaciones escolares que no fueron tenidos en cuenta por los hacedores de la política en el nivel central.

Uno de los objetivos del AE es superar situaciones de aislamiento de establecimientos y prevenir la exclusión social. Sin embargo, la falta de recursos económicos para sostener actividades conjuntas opera como obstáculo para alcanzar ese objetivo. Así se refiere un Coordinador de Escuela:

Quisimos hacer aquí un encuentro de fútbol, pero no se pudo, no hay dinero. No tenemos actividades interrelacionadas. Acá yo estoy en un proyecto de salud y en la otra (escuela) de tics. (Coordinador Escuela 8, p.1).

La otra disfunción se vincula con la pretensión de articular el trabajo de profesores de los distintos niveles del sistema educativo, con culturas profesoriales diferentes, y que históricamente han funcionado de modo separado. Al respecto una Coordinadora manifiesta:

Yo creo que es complicado, primero porque no estamos habituadas a trabajar en conjunto, y sucede hasta en la Escuela Básica Integrada [Escuela10] que están todas juntas imagínate en las que están dispersas. (CGIC, p. 3).



Otra disfunción relacionada con la anterior se vincula al tamaño (número de escuela) del AE y los nuevos perfiles del alumnado que reciben las escuelas agrupadas. Así lo manifiesta una Coordinadora de Escuela:

Yo creo que si no fuera tan grande [el AE] funcionaría mejor, creo que la idea es buena, pero nosotras cuando éramos 4 escuelas funcionábamos muy bien. Hacíamos actividades conjuntas. Pero cuando se amplió el horizonte y se incorporaron escuelas con características diferentes eso se perdió casi. Los alumnos y familias son muy diferentes. (Coordinadora Escuela 2, p.1).

Sin embargo, los coordinadores reconocen la persistencia de prácticas de planificación de actividades conjuntas entre niveles que podrían intitucionalarse como prácticas de articulación si las condiciones de trabajo entre las escuelas fuesen diferentes. En relación a la articulación entre niveles de enseñanza y escuelas, una Coordinadora manifiesta:

Nosotras acá planificamos con las tres escuelas [un Jardín de Infantes y dos Escuelas Básicas Integradas] de la zona para hacer actividades conjuntas, tenemos problemas porque no hay recursos para movernos. Este año planificamos conjuntamente pero cada uno trabaja en su escuela. (Coordinador Escuela 5, p.2).

En el caso de escuelas localizadas en proximidad geográfica, las instancias de trabajo conjunto se sostienen cuando se vinculan culturas profesoraes afines y proyectos institucionales previos a la reorganización actual del AE. Esto mostraría cierta “sedimentación” de las dinámicas de trabajo derivadas de formas organizacionales que nos obstante han sido modificadas por decreto, pero que en la práctica continúan vigentes, sujetas a interpretaciones y a las capacidades autónomamente construidas en las escuelas (BALL et al, 2012). Al parecer, la autonomía relativa de los sujetos estaría contribuyendo a responder situacionalmente a las disfunciones que acontecen en la puesta en acto de la política de AE. (LIMA, 2002).



A modo de cierre provisorio

Es posible considerar que las contribuciones de los autores abordados nos están “invitando” a deconstruir las micropolíticas escolares para atribuir o devolver a los sujetos escolares la centralidad que poseen en el proceso de recontextualización situada de las políticas.

Es pertinente recuperar a João Barroso (2004) y su concepción de autonomía escolar definida como la consecuencia de un proceso de construcción que acontece histórica e institucionalmente. La autonomía construida es el producto de una elaboración que la gestión escolar y particularmente la gestión directiva realiza no como un fin sí mismo, sino como un medio a disposición de la escuela. La autonomía es, además, el reflejo de las condiciones y características que cada institución posee, como consecuencia de lo cual la representación o “*enact*” de las políticas difícilmente puede ser replicada del mismo modo en diferentes escuelas.

El análisis tanto del Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela, como de la política de Agrupamiento Escolar conduce al reconocimiento del director como un actor central en el proceso de recontextualización de ambas políticas. Los directores se desempeñan como decodificadores esenciales de estas políticas educativas, y operan como responsables de la compleja puesta en acto de las mismas, acto en el que adquiere presencia y relevancia el margen de autonomía que construyen (los directores, el equipo directivo) en un difícil e inacabado proceso. De este modo se pone en evidencia que el análisis del proceso de recontextualización de las políticas, no puede ser reducido a una mera implementación de las mismas.

En este cierre provisorio es pertinente citar, una vez más, las palabras de Ball y su equipo cuando advierten: “to reduce all this to a problem of implementation is a travesty of the policy process and a massive interpretational failure by researchers and policy-makers” (BALL *et al.*, 2011, p.12).



Referencias

BALL, S. J. **Education Debate**. Second Edition. Great Britain: The Policy Press, 2013.

BALL, S. *et al.* **How schools do Policy**: policy enactments in secondary schools. New York: Routledge. 2012.

BALL, S. *et al.* Disciplinary texts: a policy analysis of national and local behaviour policies. **Critical Studies in Education**, v. 52, n. 1, p. 1-14. 2011.

BALL, S. *et al.* Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n.4, p. 585-596. 2011.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, v. 2, n. 3, p. 19-33. 2002. (traducción Estela M. Miranda)

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1996.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 49-83. 2004.

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola**: da autonomia decretada à autonomia constricta. Porto: Porto Editora, 1996.

BOCCHIO, M.C. "El Director de un Agrupamiento Escolar: Regulado y regulador de las políticas educativas. Estudio de un Sistema de Acción Concreto construido en un Agrupamiento Escolar". 2013. Tesis (Doutoramento em Educação. Menção em Política e Administração Educacional Instituto de Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

BOCCHIO, M. C; LAMFRI, N. "Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en argentina" **Revista Profesorado**, v. 17, n. 2, p. 441-459. 2013.

BOCCHIO, M. C.; ERRICO, C. "La difícil construcción de la autonomía escolar" Estudio del Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela (PPAE). **Revista Síntesis**, FFYH. UNC n.3, p. 1-22. 2013.

CARVALHO, L. M. O Senhor Director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000.

CROZIER, M. , FRIEDBERG, M. **L'acteur et le système**. Paris: Seuil, 1977.



FRIEDBERG, E. **O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

LIMA, L. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**, v.2, n.2, p. 53-86. 2004.

LIMA, L. Modelos organizacionais de escola. En Machado, L. **Políticas e Gestão da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2002. p. 33-53.

LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Minho: Universidade de Minho/Instituto de Educação.1992.

MAINARDES, J. ; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11, n.22, p.1-24. 2010.

MIRANDA, E. Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: MIRANDA, E.; BRYAN, N. P. **(Re) Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil**. Córdoba: Editorial FFYH-UNC, 2011.

REYNAUD, J. Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. **Recherches**, p. 103-113, 2003.

REYNAUD, J. **Les règles du jeu**. L'action collective et la régulation sociale. Paris: Armand Colin. 1997.

Legislaciones

Decreto-Lei n ° 115-A/98, de 4 de Maio.

Despacho n ° 13313/2003, de 8 de Julho.

Resolução do Conselho de Ministros n° 44/2010, de 14 de Junho.

Decreto-Lei n ° 85/2009, de 27 de Agosto.

Documentos

Documento Base. Promoción de la Autonomía escolar. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba. 2003.