



## LA CONCEPTUALIZACIÓN DE GESTIÓN EN EZPELETA: UNA MIRADA AMPLIA A LA ESCUELA Y SUS ACTORES

**Juan Páez Cárdenas**

*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*

paez.juan@uabc.edu.mx

**Área temática 1:** Filosofía, teoría y campo en la educación

**Línea temática:** 9. Estudios sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores —clásicos o contemporáneos— en el campo de estudio de la educación

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica



### Resumen

A diferencia de otras posturas más acotadas al liderazgo del director o la acción curricular, en Justa Ezpeleta, la gestión se entiende como el conjunto de estrategias para acercar el servicio educativo a los fines primordiales de las escuelas: enseñar y aprender. En su obra, de las décadas de 1980 hasta la del 2000, la autora desarrolló un planteamiento que permite reconocer que las instituciones escolares no son unidades autocontenidas y que lo que sucede dentro de ellas guarda lazos instituyentes con actores e instituciones de diversa índole. Esta conceptualización promueve ampliar la mirada y entender a las culturas escolares de una manera más integral y problematizadora. En este texto, me propongo hacer una revisión de la trayectoria de la gestión en Ezpeleta y establecer, desde mi interpretación, las categorías analíticas que ofrece para la investigación educativa.

**Palabras clave:** Ezpeleta, gestión pedagógica, educación básica.

### Introducción

Justa Ezpeleta empieza hablar de gestión a en una obra de 1992, pero, a diferencia de sus colegas investigadores de la educación que citaban los términos gestión escolar o gestión educativa, ella agregó el vocablo “pedagógica” al de gestión, de manera que su desarrollo teórico parte de la “gestión pedagógica”. La combinación de ambos términos no fue fortuita.

La pedagoga, nacida en Córdoba, Argentina, había participado en una amplia investigación sobre las condiciones de los maestros en su país en la década de 1980 (Ezpeleta, 1989). Esto

le había acercado al día a día del profesorado y las escuelas públicas de nivel primario. Pudo constatar las condiciones reales de la práctica docente y la diversidad de procesos socioculturales que intervenían en el servicio educativo.

En su obra *El trabajo docente y sus condiciones invisibles* (Ezpeleta, 1992a), detalla las maneras en las que aspectos que pudieran considerarse periféricos a la práctica docente —como las condiciones materiales de las escuelas o las condiciones contractuales del profesorado—, repercuten en lo que sucede cotidianamente en los salones de clase. Incluso antes, en 1986, publicó un texto en el que ya se observaban sus afanes de visibilizar lo que se consideraba como dado en las escuelas. Veamos una cita:

Para este discurso (el de la pedagogía) la escuela es el escenario donde todo está “dado” para que los fines de la educación se realicen. Algo así como el espacio físico que aloja el encuentro entre alumnos y maestros, lugar donde sucede “la relación pedagógica”, canal esencial para el pasaje de los saberes socialmente valiosos [...] La escuela de esta teoría es casi una entidad imaginaria, libre de toda mediación o condicionamiento histórico-social. (Ezpeleta, 1986, p. 59)

Es ante esta entidad imaginaria de la escuela, utilizada tanto en el discurso político como en el de la investigación educativa, que la autora se propuso hacer visibles y problematizar lo que realmente sucedía en la marcha de las escuelas. Para hacer esto, sustentó su trabajo en categorías como la de “vida cotidiana” de Agnes Heller (1977). Metodológicamente, adoptó a la etnografía como la manera de aproximación a los planteles y su operación institucional.

Los hallazgos de su indagación en el sistema escolar argentino le proporcionaron elementos para construir un desarrollo teórico sustentado en un amplio trabajo empírico. Esto sucedió a la par de la introducción en varios países del mundo de las lógicas emanadas de la Nueva Gestión Pública (NGP) originada en naciones como Inglaterra, Estados Unidos y Canadá en la década de 1980. Se empezó a hablar de la educación en un lenguaje gerencialista que proponía el *School-based Management*, (traducido como autonomía escolar) (Verger y Normand, 2015).

La NGP impactó en distintas áreas de las entidades gubernamentales, entre ellas, la del campo educativo. Uno de sus principales postulados es el de la descentralización administrativa de las instancias del estado. En el caso de México y en el ámbito educativo, esto tomó forma mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) publicado en 1992, documento donde se menciona que las cargas burocráticas excesivas en la educación promovían el deterioro de la gestión escolar (DOF, 1992).

Es precisamente en ese mismo año, cuando fue publicado el libro *La gestión pedagógica de la escuela* (Ezpeleta y Furlán, 1992). En esta obra, Ezpeleta escribió un capítulo titulado *Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica* en donde presenta un desarrollo teórico sustentado en su conocimiento de la dinámica escolar. En él, reacciona ante el planteamiento dominante de equiparar a la gestión de la escuela con los procesos relacionados con el ámbito

administrativo, al mismo tiempo que deja de lado los ámbitos del aula o de las condiciones contractuales del profesorado:

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes. (Ezpeleta, 1992b, p. 107)

El haber propuesto el término “gestión pedagógica” en vez del predominante “gestión escolar” lo observo como sumamente significativo. Al introducir el elemento pedagógico redirige el enfoque a la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, la gestión tiene que ver con lo administrativo de la escuela (lo que incluye el financiamiento escolar), pero también con el trabajo en el aula y con las cuestiones de índole político que tienen su expresión en la escuela, como las luchas del magisterio ante sus condiciones laborales. Todos estos elementos configuran la trama de la escuela y repercuten en las condiciones de posibilidad del trabajo con los estudiantes, lo que, a fin de cuentas, es lo más importante para la institución educativa.

Otra observación significativa para llenar de sentido a este desarrollo teórico es el reconocimiento de que la gestión no termina ni empieza en la escuela. La infraestructura, la dotación de materiales didácticos, el financiamiento, los requerimientos administrativos, etc., son componentes que, aunque confluyen en los planteles, son, por lo general, gestionados desde instancias fuera de los mismos.

De ahí, estimo que este desarrollo conceptual es muy potente para comprender lo que sucede en la escuela. Proporciona la posibilidad de mirar de manera más integral la diversidad de las tramas escolares. Sin embargo, cabría preguntarse si metodológicamente este acercamiento es válido cuando se trata de observar la realidad escolar. ¿Cuáles son las categorías analíticas que nos permitirían observar a la gestión pedagógica? Intentaré contestar este cuestionamiento en el apartado del desarrollo.

Ahora, retomaré la trayectoria del trabajo de Ezpeleta. Después del mencionado trabajo de 1992, la autora, aunque siguió haciendo planteamientos puntuales acerca de la gestión, ya no volvió a presentar el binomio gestión pedagógica. Sin embargo, su postura se mantuvo al proponer una mirada holística hacia la operación de los centros educativos. En el trabajo *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado* de 1997, afirma lo siguiente:

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela -ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes-, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares. (Ezpeleta, 1997, p. 102)

En la cita, la autora deja claro que la gestión es dinámica. Se trata de un conjunto de estrategias que pueden ir modificándose según la coyuntura y el accionar de actores que pueden estar o no dentro de la escuela, pero que repercuten en su operación institucional. En el trabajo de 2004, *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*, Ezpeleta vuelve a subrayar la importancia de tomar en cuenta la trama de la escuela a la hora de proponer cambios educativos y no suponer que las innovaciones podrán materializarse si solo se le apuesta a una dimensión de la gestión, en este caso, la dimensión pedagógica (Ezpeleta, 2004a).

Para cerrar este recorrido por la trayectoria del desarrollo de Ezpeleta con respecto a la centralidad de la gestión, cito el texto, también de 2004, *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*. En él señala que toda intención de transformación de la trama escolar debe dimensionar no solo al salón de clases como lugar de concreción del currículo, sino que es necesario que se reconozcan las “bases duras” que proporcionan o no la posibilidad de un cambio educativo. Estas bases están conformadas por “los patrones organizativos, administrativos, laborales, con sus respectivas normativas” (Ezpeleta, 2004b, p. 166) y son parte integral de la trama escolar.

Aunque uno puede darse cuenta de que las aproximaciones etnográficas de la autora en escuelas le proporcionaron una sólida base para desarrollar su planteamiento teórico alrededor de la gestión, considero que la dimensión metodológica puede resultar algo vaga si se quiere investigar desde esta postura. Puede pensarse que la gestión pedagógica es *todo* lo de la escuela y sentir angustia por saber cómo se puede buscar comprender este planteamiento. Con esto en mente, en lo que sigue me propongo responder a la pregunta ¿De qué maneras observar a la gestión pedagógica de la escuela?

## Desarrollo

El desarrollo teórico de Ezpeleta data de las décadas de 1990 y la del 2000. Sin embargo, lo considero vigente y con una destacada vigorosidad analítica. Los trabajos empíricos latinoamericanos actuales discuten en torno a la gestión en los establecimientos escolares y la nombran *gestión escolar*, pero se centran, principalmente, en la figura del director (Barba y Delgado, 2021; Núñez-Rojas, 2019; Contreras, 2019). También hay estudios recientes que usan la noción de *gestión pedagógica*, pero se enfocan solo en la acción curricular (Sánchez, 2022; Gudiño, Acuña y Terán, 2021; Chen, Cerda y Rosabal, 2020; Quispe, 2020).

Me inclino por la noción de gestión pedagógica de Ezpeleta porque creo que, atinadamente, dirige la atención a la finalidad central esperada de las escuelas: enseñar y promover que las y los estudiantes aprendan. Es por esto, que en lo sucesivo hablaré de gestión pedagógica en cuanto a la totalidad del desarrollo teórico sobre la gestión que la investigadora desarrolló durante toda su trayectoria.

Tal como lo propone la autora, la aproximación metodológica que se observa como más apropiada para conocer la trama de la escuela es la perspectiva etnográfica. Llegar a conocer la gestión pedagógica de una escuela no puede lograrse en una visita o realizando entrevistas, por más reveladoras que estas puedan ser.

Es necesario permanecer un tiempo considerable para captar la diversidad de estrategias que se ponen en juego en la vida cotidiana de la institución. Las culturas escolares, al menos en México, suelen ser muy distintas entre sí y hay que observar y participar el tiempo suficiente para comprender lo que sucede en ellas. El tiempo del trabajo de campo, señala Rockwell (2009), no se puede reglamentar y dependerá de cada caso. Esta autora indica que cuando empieza a ser posible prever lo que va a suceder, puede ser una indicación de la pertinencia de dejar el campo. Sin embargo, subraya que no se ha permanecido el tiempo suficiente si se conservan las mismas preconcepciones que se tenían al ingresar al campo.

Con relación a las categorías analíticas para observar la gestión pedagógica, propongo tres principales, aunque de estas puedan derivarse en subcategorías, según sea el caso. La intención del planteamiento es reflexionar sobre la viabilidad de la teoría de Ezpeleta en el campo empírico y no el de proporcionar una guía para quien desee incursionar en tal indagación. Sustento esta reflexión desde mi experiencia en la observación de la gestión pedagógica en escuelas primarias públicas, tanto en Ciudad de México como en Baja California (Páez, 2018; Páez y Tinajero, 2020; Páez, 2021) y en el trabajo de un proyecto de investigación en marcha con escuelas de educación indígena en el último estado mencionado.

La primera categoría que propongo es la de los actores de la gestión y la trama de sus relaciones. La segunda tiene que ver con los procesos de gestión pedagógica y la tercera es sobre la generación de las condiciones de posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, desarrollaré brevemente cada una de las tres.

### Los actores y sus relaciones

Cuando se habla de comunidades escolares, se alude, principalmente, a las y los estudiantes, al profesorado (incluyendo a los directivos) y a los padres y madres de familia. Sin embargo, es probable que en la gestión pedagógica participen actores más allá de esta tríada. Hay escuelas en donde podemos encontrar figuras clave en los conserjes, supervisores escolares, en representantes de organizaciones religiosas o de la sociedad civil, en fundadores de la comunidad, en representantes de empresas privadas, en académicos, etcétera.

Las posibilidades son múltiples y dependerá de las maneras de hacer de cada cultura escolar. Es necesario, en principio, identificar a los actores involucrados para después analizar detenidamente cuáles son sus relaciones entre sí y el grado de participación en los procesos de gestión pedagógica. Uno se pregunta, ¿cómo repercute su participación en la operación institucional de la escuela?

## Procesos de gestión

La segunda categoría de análisis se relaciona con los procesos de gestión pedagógica. Es decir, cuál es el conjunto de estrategias para ofrecer el servicio educativo y qué características tiene. Como señalamos en la categoría anterior, las estrategias de gestión pueden ser muy distintas en cada escuela. Seguro encontraremos diferencias entre las gestiones de una escuela urbana a otra enclavada en alguna sierra de México. En una multigrado con relación a una graduada. O quizá no, quizá haya similitud en las estrategias de gestión. No lo sabremos hasta no estar allí.

Por ejemplo, hay escuelas donde las actividades sindicales —como pueden ser asambleas o movilizaciones—, tienen un impacto decisivo en las actividades de enseñanza. En muchos planteles multigrado, es común que el docente sea, al mismo tiempo, el encargado de la dirección escolar y que deba ausentarse con frecuencia para cumplir con requisitos impuestos por la supervisión. Otro plantel en una zona urbana puede gestionar distintos recursos financieros valiéndose de la pericia de sus directivos para “bajar” recursos.

Las posibilidades son muchísimas y el observador deberá estar atento no solo de las consecuencias o resultados de la gestión, sino del proceso mismo. Si la escuela consiguió mobiliario nuevo, por ejemplo, habrá que ver si esa gestión es resultado de un simple trámite administrativo o si es el resultado de una lucha de la comunidad escolar por obtenerlo. Frecuentemente, el estado de la infraestructura escolar es resultado de gestiones de larga data y es importante evidenciarlo.

## Condiciones de posibilidad

La tercera categoría analítica, relacionada con las condiciones de posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje, se relaciona con comprender en qué grado las formas de operación institucional en su conjunto proporcionan los escenarios para que exista la enseñanza y el aprendizaje dentro de la escuela.

Entender lo que sucede en clase como el resultado de una conjunción de procesos y no como la simple interacción entre un docente y sus alumnos, implica entrar en las aulas con la conciencia de que lo que se observa está relacionado con situaciones que pudieran valorarse como periféricas a la enseñanza, pero que inciden directamente. Tal es el caso, por ejemplo, de las condiciones contractuales del profesorado o de la carga administrativa y de rendición de cuentas del mismo.

Aunque la proposición de estas tres categorías analíticas pudiera parecer reduccionista, dar cuenta de ellas a profundidad requiere de un riguroso trabajo de campo. Una guía de observación para el investigador de la gestión pedagógica podría variar según la escuela y sus contextos, pero puedo sugerir que el interesado o interesada debe poner atención en lo siguiente:

- a. Perfil del profesorado (formación inicial, condición contractual; participación sindical)
- b. Perfil del estudiantado (nivel socioeconómico, perfil lingüístico, aprendizaje)
- c. Perfil de los padres y madres de familia (nivel socioeconómico, formación académica, etc.)
- d. Apego a la normatividad escolar
- e. Prácticas interculturales y pedagógicas
- f. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMCE)
- g. Proyecto escolar (si es que lo hay)
- h. Convivencia (entre estudiantes, entre docentes y entre docentes y estudiantes)
- i. Fuentes de financiamiento escolar
- j. Conectividad escolar
- k. Consejo Técnico Escolar
- l. Vínculos comunitarios
- m. Historia de la escuela y la comunidad
- n. Requerimientos administrativos y de capacitación para el profesorado y directivos
- o. Infraestructura escolar
- p. Materiales didácticos disponibles

Reitero que la lista puede ser más larga, más corta o tener otros elementos según el caso. La idea que quiero subrayar es que observar la gestión pedagógica comprende una intención de conocer, de manera integral, al establecimiento escolar. Ciertamente, puede objetarse que se trata de una propuesta demasiado amplia por todo lo que abarca y que, por consecuencia, no es posible obtener resultados aceptables. Mi perspectiva es que, por el contrario, su amplitud de miras es su fortaleza y es una forma de evitar la fragmentación de los hallazgos. Desde la rigurosidad del trabajo etnográfico, es posible una comprensión global del objeto de estudio.

## Conclusiones

En esta ponencia intenté presentar la perspectiva de Justa Ezpeleta acerca de la gestión pedagógica y responder al cuestionamiento de cómo acercarse metodológicamente a su observación. Se discutió la propuesta de tres categorías analíticas: a) Los actores de la gestión y la trama de sus relaciones b) Los procesos de gestión pedagógica y c) La generación de las condiciones de posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje.

La propuesta busca contribuir al campo del estudio de la gestión a nivel de los establecimientos escolares proporcionando una perspectiva que busca ser integral y no quedarse en un



conocimiento fragmentado. Ofrece una opción metodológica a los estudios centrados en el liderazgo del director o la práctica docente.

En 2022, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México publicó el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2023). Este documento señala que uno de sus cinco principales componentes es la transformación administrativa y de gestión de los establecimientos escolares. Plantea una nueva estrategia curricular —a llevarse a cabo a partir del ciclo escolar 2023-2024—, en la cual el profesorado tendrá mayores posibilidades de proponer contenidos basados en los contextos socioculturales locales, lo que implicará nuevas formas de gestión pedagógica que será pertinente conocer desde la vida cotidiana de las escuelas.

Para finalizar, subrayo que Justa Ezpeleta es una investigadora que ha hecho aportaciones muy notables al campo de la investigación educativa con un trabajo empírico y teórico robusto. Considero que la relevancia científica del presente texto es remarcar este aporte y su vigencia, además de ofrecer algunas reflexiones metodológicas encaminadas a dilucidar las formas de su aproximación empírica.

## Referencias

- Barba, L.C. y Delgado, K.E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Revista educare*, 25(1), pp. 284-309.
- Chen, E., Cerdas, V. y Rosabal, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista electrónica Educare*, 24(2), pp. 1-29.
- Contreras, P. (2019). Incidencia de la gestión escolar y liderazgo en las Instituciones Educativas. Perspectiva de Análisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 14(1)52-68.
- Diario Oficial de la Federación (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4666809&fecha=19/05/1992&cod\\_diario=201041](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4666809&fecha=19/05/1992&cod_diario=201041)
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 10-11, pp. 56-70.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Unesco/Orealc.
- Ezpeleta, J. (1992a). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva antropología*, 12(42), pp. 27-42.
- Ezpeleta, J. (1992b). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 98-117). Unesco/Orealc.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Unesco/Orealc.



- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp. 101-120.
- Ezpeleta, J. (2004a). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424.
- Ezpeleta, J. (2004b). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En E. Tenti (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 163-177). IIPE-Unesco.
- Gudiño, A.R., Acuña, R.J. y Terán, G. (2021). Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Edición especial, pp. 1-21.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Núñez, F.M. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 13(3), pp. 119-127.
- Páez, J. (2018). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa (1980-2014)*. Tesis de doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Páez, J. y Tinajero, M.G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14.
- Páez, J. (2021). La gestión de maestros de una primaria pública en la Ciudad de México ante la pandemia por Covid 19. *Línea educativa*, 0, (Sistema Educativo Estatal de Baja California). IS
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), pp. 7-14.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez, E.J. (2022). Gestión escolar y compromiso docente en instituciones intercultural bilingüe (eib). *Yachaq*, 5(2), pp. 68-84.
- Secretaría de Educación Pública (2023, 24 de mayo). *Plan de estudio para la educación, preescolar, primaria y secundaria*. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), p. 599-622.