

GESTIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE VIDA

Benno Sander*

<http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/sander.htm>

RESUMEN

La nueva realidad internacional que se configura a principios de la década de transición hacia el siglo XXI está acompañada de una renovada preocupación por la promoción de la calidad de vida y de educación, por la aplicación de los principios de libertad y equidad y por la adopción de la democracia como camino político para la construcción y reconstrucción permanente de la civilización humana. A la luz de estos conceptos y partiendo de la premisa que todo proceso de civilización está asociado a la concepción e incorporación de valores, conocimientos y prácticas educativas, la atención inmediata del presente estudio se vuelca hacia la presentación e interpretación crítica de las teorías organizacionales y administrativas adoptadas en la educación contemporánea. En ese contexto, el estudio analiza tres perspectivas funcionalistas de gestión educativa (burocrática, idiosincrática e integradora) y tres correspondientes perspectivas interaccionistas (estructuralista, interpretativa y dialógica). El análisis comparativo de las varias perspectivas revela que ellas son distintas en cuanto a sus tipos de mediación y criterios de desempeño administrativo y en cuanto a la postura de sus protagonistas e intérpretes sobre la condición humana en la sociedad, su definición de calidad de vida y sus conceptos de libertad, equidad, participación y democracia. El autor hace referencia específica a la influencia de las tradiciones internacionales de gestión educativa en América Latina y el Caribe. El estudio concluye con la defensa del pensamiento crítico y la acción participativa en la sociedad y la educación como instrumentos efectivos para la construcción de un mundo más libre y equitativo basado en un concepto integral de calidad de vida humana.

Introducción

El estudio de la administración de la educación tiene su fundamento en distintas perspectivas teóricas y hace uso de diferentes procedimientos analíticos. Sin embargo, en este ensayo no se pretende presentar un panorama completo de las teorías pedagógicas y organizacionales adoptadas en el estudio de la administración de escuelas y universidades. Tampoco examinar de manera exhaustiva las innumerables alternativas analíticas existentes en la bibliografía especializada en el campo de la gestión educativa. El trabajo se limita a la presentación crítica de teorías organizacionales y administrativas adoptadas en la educación a la luz de dos tradiciones filosóficas y sociológicas contrarias: (1) el *paradigma funcionalista* con raíces en la tradición positivista del *consenso* que ha caracterizado históricamente el pensamiento científico de Occidente y (2) el *paradigma interaccionista* que se basa en las teorías del *conflicto* enraizadas en el marxismo, el existencialismo, el anarquismo, la fenomenología, la teoría crítica y el enfoque de la acción humana. El análisis de los límites generales que han caracterizado históricamente las dos grandes tradiciones teóricas y su evaluación a la luz de la nueva realidad internacional a principios de la década de transición hacia el siglo XXI, puede ofrecer elementos para formular nuevas perspectivas conceptuales y analíticas para el estudio de la pedagogía y la administración de la educación.¹

Esta enunciación sugiere que el presente trabajo parte de la premisa que la evaluación crítica de las grandes tradiciones filosóficas de la humanidad, en función de distintos tiempos históricos y dominios geográficos, puede ofrecer explicaciones esclarecedoras de la realidad educativa y permite generar percepciones valiosas para la conceptualización de perspectivas superadoras para los estudios de gestión educativa. En el ámbito económico y político más amplio en el que funcionan las organizaciones educativas de la actualidad, este ejercicio de evaluación crítica y constructiva recupera hoy nueva fuerza ante la importancia de analizar la naturaleza y el alcance de las reformas sociales que se observan en todo el mundo a partir del fin de la guerra fría. En realidad, dicha evaluación se impone ante la necesidad de analizar la experiencia históricamente acumulada en el Este y el Oeste, así como en el Norte y el Sur a la luz de la reciente distensión internacional, con miras a establecer nuevos planes de acción colectiva para construir un mundo más libre y equitativo basado en un concepto integral de calidad de vida humana.

Antecedentes epistemológicos

En el presente análisis, el concepto de *calidad de vida humana* es el criterio clave para guiar el estudio de las organizaciones sociales y la educación. La controversia en torno del concepto de calidad de vida humana en los círculos académicos de todo el mundo nos remite a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social. Como puede apreciarse, la definición de calidad de vida humana responde a una antropología filosófica concebida a partir de los valores éticos y las opciones políticas de la sociedad civil en su diario quehacer. A su vez, como estamos históricamente situados en Latinoamérica y políticamente comprometidos con su presente y su futuro, la definición de calidad de vida humana debe retratar también una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América Latina y el Caribe en el contexto global de la nueva realidad económica y política internacional.

A partir de distintas tradiciones filosóficas, es posible pensar en distintos tipos o dimensiones de calidad de vida humana, como por ejemplo, calidad instrumental frente a calidad sustantiva, y calidad individual frente a calidad colectiva. En este trabajo se adopta un *concepto integral* de calidad de vida humana, de tal forma que calidad sustantiva incluya calidad instrumental, y calidad colectiva comprenda calidad individual. Para los objetivos del presente ensayo, dicho concepto de calidad de vida está asentado en la intersección correcta de los principios de *libertad* y *equidad* tal como son interpretados históricamente por los actores sociales en su medio cultural. Esta definición implica una filosofía social según la cual el ser humano busca integrarse en su sociedad concreta, con la misión de participar en su organización y funcionamiento sobre la base de un concepto de bien común. El primer valor del bien común sobre el cual se asienta la calidad de vida es la *libertad*, lo cual implica el desarrollo de la personalidad humana libre. Sin embargo, el ejercicio de la libertad individual está socialmente vinculado, lo cual introduce el segundo principio en el que se asienta la calidad de vida humana: la *equidad*. Es en este sentido que la construcción de una sociedad libre y equitativa basada en la calidad de vida humana implica, por parte de los actores sociales, la combinación correcta del interés individual con el compromiso social.²

La estrategia por excelencia para la construcción de una forma cualitativa de vida humana es la *participación*, comprometida con la promoción de la democracia política y la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades económicas, políticas y culturales que amenazan la calidad de vida y de educación. Esta estrategia se fundamenta en la premisa que la participación democrática favorece la definición justa de los espacios de contribución y beneficio individual del esfuerzo humano colectivo. La estrategia se basa, además, en la convicción que la participación democrática favorece la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social. Asimismo, la participación democrática favorece la conciencia política y la organización social para la autogestión de la comunidad y la preservación de la naturaleza. Finalmente, la participación democrática hace posible la adopción de opciones existenciales

relevantes y significativas para los actores sociales que tratan de construir la civilización humana a la luz de la intersección correcta de los principios de libertad y equidad. En la educación, que tiene por función construir y distribuir el conocimiento, el razonamiento es que la participación democrática favorece la construcción libre y solidaria del conocimiento y su distribución equitativa y efectiva.

A la luz de estos antecedentes, es posible estudiar uno de los temas centrales que se señala más frecuentemente en la bibliografía pedagógica especializada producida y utilizada por pensadores, educadores y científicos de distintas corrientes filosóficas y sociológicas: el de la *gestión educativa como proceso mediador*. De hecho, la revisión histórica de las perspectivas conceptuales y analíticas de administración educacional permite examinar el papel de la mediación administrativa³ en las escuelas y universidades, evaluar la naturaleza de la calidad de vida y de educación y valorar la aplicación de los conceptos de libertad, equidad, participación y democracia en la gestión educativa.

Paradigma funcionalista de administración

Como construcción analítica y praxiológica adoptada en la educación, el *paradigma funcionalista* o *del consenso* se concibe como producto natural de la teoría del sistema social aplicada a la organización educativa en la tradición liberal de las ciencias sociales y la pedagogía.⁴ Históricamente, la tradición funcionalista de gestión educativa se fundamenta en los conceptos positivistas de las teorías clásicas y psicosociales de organización y administración, que se ocupan primordialmente del orden, el equilibrio, la armonía, la integración, en una palabra, del consenso derivado de principios generales preestablecidos. Estos elementos sugieren un concepto formal de calidad de vida y de educación, según el cual los actores sociales se preocupan con el orden estructural, el comportamiento funcional y la integración social.

Originalmente, los teóricos de la administración funcionalista buscaron sus conceptos positivistas y empíricos en Comte, Spencer, Pareto y Durkheim⁵ y, más recientemente, en Lewin, Homans, Merton y Parsons.⁶ Desde sus comienzos, el movimiento teórico en la administración de la educación de Occidente fue también influido significativamente por los positivistas lógicos que fundaron el "Círculo de Viena"⁷ en 1923. La influencia del empirismo antimetafísico y matemático del positivismo lógico del "Círculo de Viena" fue particularmente decisiva en la ciencia social y la educación de Norteamérica y Gran Bretaña, además de Alemania, Austria y otros países de Europa continental. En Norteamérica, con repercusiones posteriores en Latinoamérica y otras partes del mundo, los psicólogos y sociólogos desempeñaron un papel importante en la introducción y difusión de los conceptos positivistas y "conductualistas" que informaron la perspectiva tradicional de administración de la educación.⁸ Otros introductores importantes de los conceptos positivistas en el campo de la administración de la educación en Occidente fueron los protagonistas de teorías generales de administración, como Barnard y Simon, y estudiosos preparados en ciencias, como Griffiths.⁹ Estos y otros representantes influyentes del positivismo filosófico y del funcionalismo sociológico en la educación y las ciencias sociales son protagonistas de teorías administrativas caracterizadas por modelos hipotético-deductivos, por la precisión, la lógica simbólica, el comportamiento funcional y la investigación empírica apoyada en la utilización intensiva de los métodos de las ciencias naturales.

Dichas teorías de administración tienen por objetivo el logro del orden y del progreso social, la integración y la cohesión social, la satisfacción de las necesidades sociales y la reproducción estructural y cultural de la sociedad. Para alcanzar dichos objetivos de manera eficiente y eficaz, las teorías positivistas de administración enfatizan el orden y el equilibrio y tienden a ser realistas y racionalistas, constituyendo el llamado "paradigma tradicional" que ha prevalecido en la investigación y la práctica de la gestión educativa de Occidente durante más de medio siglo.

Hay muchos modelos teóricos y estudios empíricos sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo y las organizaciones sociales en general. Varios esfuerzos teóricos, entre los cuales se destaca el modelo psicosociológico de Getzels y Guba,¹⁰ reducen el comportamiento organizacional a la interrelación de tres dimensiones: (1) *dimensión institucional*, (2) *dimensión individual* y (3) *dimensión grupal*. En este contexto, la administración cumple un *papel mediador* entre las tres dimensiones, determinando significativamente la naturaleza del comportamiento organizacional en función del tipo de mediación administrativa adoptado. Sobre la base del énfasis prioritario puesto en una u otra de las tres dimensiones, es posible concebir tres perspectivas distintas de administración o gestión educativa con sus respectivos tipos de mediación y sus correspondientes criterios predominantes de desempeño administrativo: (1) *administración burocrática*, en la que la mediación es normativa, pues enfatiza la dimensión institucional del comportamiento organizacional; (2) *administración idiosincrática*, en la que la mediación es personalista, pues enfatiza la dimensión individual; y (3) *administración integradora*, en la que la mediación es ambivalente, ya que enfatiza simultánea o alternativamente la dimensión institucional y/o la dimensión individual. A continuación se presenta un análisis sobre la naturaleza de las tres perspectivas funcionalistas de administración, con sus respectivos tipos de mediación, los objetivos que persiguen y los criterios administrativos predominantes.¹¹

Administración burocrática

La *administración burocrática* es una derivación conceptual de las teorías sociológicas de la escuela clásica de administración expuestas por Taylor, Fayol y Weber, a comienzos del siglo XX, en tiempos de la consolidación de la Revolución Industrial. Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva burocrática (relativo a burocracia, del francés *bureaucratie*, y éste de *bureau*, oficina, escritorio, y del griego *krat*, poder, gobierno) adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la *dimensión institucional* del sistema educativo y sus escuelas y universidades y se orienta, primordialmente, por las expectativas, normas y reglamentos burocráticos. De conformidad con esta orientación, la organización educativa está concebida estructuralmente como un *sistema cerrado* de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales. Las funciones o papeles se definen en términos de las expectativas o conceptos previos que las personas que se encuentran dentro de la organización educativa o fuera de ella esperan de quienes las desempeñan. En otras palabras, la preocupación básica de la administración burocrática se reduce a la institución; ésta, al conjunto de sus papeles; y éstos, a sus correspondientes expectativas institucionales.

Así entendida, la administración burocrática desempeña una *mediación normativa* entre las dimensiones institucionales e individuales, buscando un comportamiento organizacional que enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional con vistas a alcanzar eficazmente los objetivos del sistema educativo y sus escuelas y universidades.

En este contexto se pueden examinar la formación y la actuación del administrador burocrático. En lo que se refiere a su preparación, el administrador burocrático busca su cuadro teórico en la sociología, ya que la administración burocrática refleja un análisis predominantemente sociológico del comportamiento organizacional. En su quehacer profesional, el administrador burocrático está atento al cumplimiento de las leyes y normas que rigen el funcionamiento de la organización educativa y a la defensa de sus intereses como sistema, sin tomar muy en cuenta la importancia de sus participantes como personas. Su preocupación consiste en crear un clima organizacional que favorezca la eficacia del sistema educativo para el logro de sus objetivos, relegando a un plano de importancia secundaria la eficiencia individual de los participantes.

La *eficacia* se convierte así en el criterio de desempeño administrativo predominante de la administración burocrática. Como criterio de desempeño administrativo, la

preocupación central de la eficacia es el logro de los objetivos establecidos. Si el sistema educativo adopta la gestión burocrática como su estilo administrativo, la eficacia institucional tendrá precedencia sobre la eficiencia individual y, en este sentido, la eficiencia de los participantes sólo será fomentada en función del logro eficaz de los objetivos establecidos.

Administración idiosincrática

La *administración idiosincrática* es una derivación conceptual de las teorías psicológicas de administración asociadas al movimiento de las relaciones humanas que Mayo, Roethlisberger y Dickson desarrollaron en los Estados Unidos de América en tiempos de la Gran Depresión que afectó al mundo a fines de los años 20. Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva idiosincrática (o idiosincrásica, relativo a idiosincracia, del griego *idiós*, propio, especial, individual, y *synkrasis*, temperamento, índole) adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la *dimensión individual* del sistema educativo y se orienta, primordialmente, hacia las necesidades y disposiciones personales de sus participantes. Con esta orientación, la organización educativa se concibe como un *sistema parcialmente abierto* sobre la base de la interpretación de las acciones e interacciones de las personas que participan en ella, facilitando el desarrollo de un clima organizacional adecuado al crecimiento subjetivo. Cada persona es considerada como un individuo único con una personalidad distinta, definida por un conjunto propio de necesidades y disposiciones que se reflejan en su conducta. En otras palabras, la preocupación de la administración idiosincrática se reduce a los individuos, cada uno con una personalidad única, definida por un conjunto de necesidades y disposiciones personales.

Así concebida, la administración idiosincrática desempeña una *mediación personalista* entre las dimensiones institucionales e individuales, en busca de un tipo de comportamiento organizacional que enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y actualización personal de los participantes del sistema educativo y sus escuelas y universidades.

Con respecto a los fundamentos teóricos, el administrador idiosincrático recurre a la psicología, ya que la administración idiosincrática refleja, predominantemente, un análisis psicológico del comportamiento organizacional. En su diario quehacer, el administrador idiosincrático se ocupa primordialmente de las características individuales de los participantes como personas, relegando a un nivel secundario la institución educativa como sistema. Su preocupación es crear un clima organizacional que favorezca la eficiencia de quienes participan en el sistema educativo, mientras que presta poca atención a la eficacia institucional en la consecución de los objetivos pedagógicos.

La *eficiencia* viene a ser entonces el criterio de desempeño administrativo predominante de la administración idiosincrática. Como criterio de desempeño administrativo, la eficiencia se refleja en el grado de satisfacción individual, teniendo como valor supremo la productividad humana. Esta definición, influida claramente por la psicología industrial, refleja una preocupación explícita con el aspecto psicológico propio de la dimensión individual del sistema educativo. Si el sistema educativo adopta la gestión idiosincrática como su estilo administrativo, la eficiencia individual tendrá precedencia sobre la eficacia institucional.

Administración integradora

La *administración integradora* es una derivación conceptual de las teorías psicosociológicas de administración formuladas por Barnard y Simon y desarrolladas más tarde por Argyris, McGregor, Halpin, Griffiths, y Getzels y sus asociados e intérpretes. Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva integradora (que hace integración, del latín *integratio*, acción de formar un todo con las partes que se complementan) se ocupa simultánea o alternativamente de los aspectos sociológicos y

psicológicos del sistema educativo y sus escuelas y universidades. O sea, la administración integradora se ocupa de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas burocráticas y necesidades y disposiciones personales. De acuerdo con esta perspectiva de naturaleza interdisciplinaria, la institución educativa está concebida como un *sistema abierto*. Esto implica la disminución del reduccionismo sociológico de la administración burocrática y del reduccionismo psicológico de la administración idiosincrática.

Así concebida, la administración integradora desempeña una *mediación ambivalente* entre las dimensiones institucionales e individuales, enfatizando, por una parte, las expectativas burocráticas y, por otra, las necesidades y disposiciones personales, dependiendo de las circunstancias o situaciones específicas en las que se dan las acciones administrativas. Las circunstancias o situaciones en las que se da la mediación administrativa generalmente van asociadas al comportamiento de los grupos de trabajo, o sea, a la *dimensión grupal* del sistema educativo y sus escuelas y universidades. De hecho, la acción integrada del grupo de trabajo facilita la mediación entre las expectativas burocráticas y las motivaciones personales y, en situaciones concretas, puede llevar a la combinación de ambos el papel institucional y la personalidad individual.

En cuanto a los antecedentes teóricos, el administrador de la integración encuentra su marco de referencia en la disciplina híbrida de la psicología social, ya que la administración integradora refleja un análisis psicosociológico del comportamiento organizacional. En sus actividades cotidianas, el administrador se ocupa de responder simultánea o alternativamente a las expectativas institucionales y/o a las necesidades y disposiciones individuales. Su preocupación es crear un clima organizacional pragmático que conduce a la efectividad de la acción administrativa, a través del equilibrio entre la eficacia institucional y la eficiencia individual.

La *efectividad* pasa a ser entonces el criterio de desempeño predominante de la administración integradora. Como criterio de desempeño administrativo, la efectividad se relaciona pragmáticamente con el grado de congruencia entre las expectativas institucionales y las necesidades y disposiciones individuales en un conjunto de situaciones dadas. Para los protagonistas y adeptos de la administración integradora, la efectividad pragmática en función de los objetivos establecidos tiene precedencia tanto sobre la eficacia institucional como sobre la eficiencia individual.

Los límites del paradigma funcionalista

En resumen, las tres perspectivas funcionalistas de administración son distintas en cuanto a sus tipos de mediación y sus criterios predominantes de desempeño administrativo. Son distintas también en cuanto a la postura de sus protagonistas y adeptos sobre la condición humana en la sociedad, su definición de calidad de vida y sus conceptos de libertad, equidad, participación y democracia.

La administración burocrática desempeña una mediación normativa y enfatiza la eficacia de los actos administrativos. O sea, la perspectiva burocrática es de tendencia autoritaria y legalista, lo cual limita el espacio para la promoción de la libertad individual y la equidad social. La preocupación con la eficacia institucional, el orden jerárquico y el progreso material implica un concepto de calidad de vida y de educación de naturaleza extrínseca y formal y revela un compromiso con la reproducción estructural de la sociedad y sus organizaciones. El culto a la tecnocracia y la calidad instrumental está en el centro de la perspectiva burocrática, dificultando la práctica de la participación colectiva en la sociedad y sus organizaciones. Si bien la perspectiva burocrática de administración favorece la adopción formal de la democracia política, ella inhibe la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades estructurales en la sociedad y en la escuela y la universidad.

La administración idiosincrática desempeña una mediación personalista y enfatiza la eficiencia individual. Es decir, la perspectiva idiosincrática tiende a ser individualista e interesada y, como tal, reduce el espacio para la promoción de la equidad y el ejercicio de la democracia social. La preocupación con la productividad individual y la búsqueda de la satisfacción personal supone un concepto de calidad de vida y de educación de naturaleza individualista y desarrollista y revela un compromiso con el crecimiento individual desprovisto de solidaridad y cohesión social. Estas características revelan que la perspectiva idiosincrática de administración no favorece la participación colectiva en la sociedad y la educación, dificultando la construcción de un orden social preocupado con la búsqueda del bien común.

La administración integradora es situacionista y desempeña una mediación ambivalente, enfatizando la efectividad pragmática de los actos administrativos. Del punto de vista funcional, la perspectiva integradora de administración adopta un comportamiento táctico, intentando superar tanto el individualismo interesado, como el autoritarismo burocrático de los modelos tradicionales de administración. La perspectiva integradora favorece la participación de los grupos organizados en las decisiones que afectan la calidad de vida y los niveles de libertad y equidad en la sociedad y la educación. Filosóficamente, la perspectiva integradora se identifica con el neoliberalismo adoptado hoy por las fuerzas liberales progresistas y abiertas a la problemática social.

Debido a la herencia positivista de la sociedad latinoamericana y caribeña, las perspectivas funcionalistas de administración pública y gestión educativa prevalecientes en Europa y Norteamérica han sido extensamente adoptadas en América Latina y el Caribe. El hecho es que los estudios sobre la evolución de la teoría administrativa en la educación latinoamericana proporcionan elementos valiosos para el análisis de la utilización de los conceptos y prácticas positivistas y funcionalistas en la administración de la educación.¹² Fue precisamente bajo el dominio del positivismo en la historia latinoamericana que se efectuaron los estudios más influyentes de gestión educativa y de administración pública y empresaria. La evaluación de dichos estudios demuestra que, desde la década del 30, sus autores buscaron los elementos conceptuales y metodológicos en las teorías clásicas y psicosociales de administración concebidas en Europa y en los Estados Unidos de América. El fayolismo, el taylorismo, el poscorbrianismo, el weberianismo, el instrumentalismo pragmático y el sistemismo tuvieron una influencia decisiva en la teoría y la práctica de la administración de la educación latinoamericana. Esto es evidente, por ejemplo, en los textos más conocidos de administración escolar que se han escrito, desde la década del 30 hasta la década del 70, por los protagonistas históricos de la administración de la educación latinoamericana, demostrando que la tradición positivista ha tenido profunda influencia en la educación y las ciencias sociales aplicadas de América Latina. En gran parte, las raíces históricas de esa orientación se encuentran en Europa, especialmente en Francia, Inglaterra, España y Portugal.

Con el cuestionamiento de los fundamentos positivistas y funcionalistas de las teorías tradicionales de administración de la educación en América Latina y en el hemisferio occidental en general, durante las últimas décadas han surgido perspectivas conceptuales y analíticas alternativas para el estudio de la educación y su administración, como se verá más adelante. Esta efervescencia intelectual es evidente en recientes investigaciones y publicaciones científicas, en los programas de postgrado en educación y ciencias sociales, y en las iniciativas de las asociaciones profesionales de educación.¹³

Las críticas dirigidas a la administración funcionalista atacan fundamentalmente sus bases positivistas.¹⁴ Debido al compromiso del positivismo con el mantenimiento estructural y cultural, la administración funcionalista del consenso en la educación se caracteriza por su limitada capacidad crítica. En consecuencia, los estudios de administración basados en la tradición positivista se ocupan predominantemente de la descripción de los fenómenos organizacionales y administrativos, sin adoptar una postura crítica. Asimismo, por causa de los principios racionalistas y objetivistas

subyacentes, la administración funcionalista ha sido incapaz de definir adecuadamente el poder determinante de la intencionalidad humana en el sistema educativo y sus escuelas y universidades. Por otro lado, los fenómenos del poder y del conflicto que ocurren diariamente en la escuela y la sociedad reciben un tratamiento táctico, desprovisto de perspectiva histórica y explicación política. Los temas de la neutralidad científica y la reducción de los conceptos teóricos a variables operativas y cuantificables tampoco han tenido resolución satisfactoria por parte de los teóricos de la administración tradicional. Finalmente, del punto de vista metodológico, la orientación empírica que caracteriza los estudios de la administración tradicional requiere ser reevaluada cuidadosamente en vista de que los conceptos positivistas en los que se apoya no han podido explicar la dicotomía que existe entre teoría y observación.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones reveladas por la crítica moderna, el positivismo ha desempeñado un papel importante en la historia de la filosofía de la ciencia y la educación. Esta importancia ha sido destacada por Suppe cuando afirma que “el positivismo hoy pertenece verdaderamente a la historia de la filosofía de la ciencia, y su influencia es la de un movimiento históricamente importante para plasmar el escenario de una filosofía contemporánea muy diferente de la ciencia”.¹⁵

Al igual que el positivismo, el funcionalismo desempeñó un papel históricamente importante en la ciencia social de Occidente. La actual reevaluación crítica de las limitaciones y potencialidades del funcionalismo ofrece nuevos elementos para la construcción del conocimiento científico. En realidad, existe hoy en el hemisferio occidental un fuerte movimiento neofuncionalista en las ciencias sociales. Esto puede deducirse, por ejemplo, del libro titulado *Neofunctionalism*, editado por Alexander, de la Asociación Americana de Sociología.¹⁶ La obra refleja la efervescencia del debate teórico contemporáneo entre sociólogos americanos y europeos dedicados a la crítica del funcionalismo sociológico y a la conceptualización de alternativas superadoras. Sobre la base de la comprensión correcta de los límites de la contribución histórica del funcionalismo y en un intento de superar las limitaciones de la corriente funcionalista ortodoxa, el neofuncionalismo promete ocupar un espacio destacado en la sociología occidental. El neofuncionalismo puede representar, de hecho, una nueva rotura epistemológica dentro de la tradición sociológica de Occidente, incorporando nuevos elementos en su marco conceptual y revisando los aceptados. En este sentido, se observa que existen hoy renovados esfuerzos basados en la intersección de conceptos e ideas de distintas orientaciones epistemológicas, pero articuladas de tal manera que preservan la orientación funcionalista esencial y la inspiración positivista que la sustenta. De hecho, los protagonistas del movimiento neofuncionalista procuran desarrollar la crítica de la sociedad y de sus organizaciones dentro de una comprensión multidimensional de la diferenciación social, buscando una intersección creativa de teorías interaccionistas del conflicto con las teorías consensuales de la integración y la solidaridad social, e intentando incorporar selectivamente elementos crítico-dialécticos en sus modelos liberales de análisis sociológico y organizacional. Sin embargo, es importante señalar que, pese a las concesiones circunstanciales e instrumentales del neofuncionalismo, en ningún momento cambió el punto de vista filosófico y el compromiso político con los ideales liberales. Este compromiso se refuerza ante la ofensiva neoliberal resultante de la declinación del socialismo real en el Este europeo.

En el campo específico de la educación, las teorías enraizadas en el positivismo y el funcionalismo también ocupan un lugar históricamente importante. Como en la sociología, también en la pedagogía y la gestión educativa las teorías de orientación positivista y funcionalista pasan por un proceso de evaluación y reelaboración científica. Su influencia futura dependerá de la capacidad de renovación de sus protagonistas y seguidores en el contexto de la nueva realidad económica y política internacional.¹⁷ Por otro lado, las teorías neofuncionalistas de organización y gestión educativa tienen que competir con perspectivas concebidas por fuerzas progresistas comprometidas con la reconstrucción de la civilización humana sobre la base de distintos conceptos de ser humano, distintas filosofías de ciencia y distintas teorías de sociedad, como se verá a continuación.

Paradigma interaccionista de administración

Como construcción analítica y praxiológica adoptada en la educación, la *administración interaccionista* o *del conflicto* tiene su origen en las teorías críticas de la tradición libertaria del conflicto en las ciencias sociales y la pedagogía. Los primeros intentos de formular perspectivas alternativas de organización y gestión educativa protagonizados por teóricos radicales de la tradición del conflicto en las ciencias sociales aplicadas están ligados al cuestionamiento de los fundamentos y supuestos positivistas y funcionalistas de la administración tradicional. En realidad, los teóricos radicales conciben la administración interaccionista como antítesis de la administración funcionalista enraizada en el consenso positivista, argumentando que las perspectivas tradicionales de gestión no han sido capaces de ofrecer explicaciones suficientes y adecuadas acerca de los fenómenos del poder, la ideología, el cambio y las contradicciones que caracterizan el sistema educativo en el contexto de la sociedad contemporánea. Estos elementos sugieren un concepto político de sociedad y calidad de vida según en el cual los actores sociales se preocupan con los fenómenos del poder y el cambio, la emancipación humana y la transformación social.

Los fundamentos iniciales de la administración interaccionista se hallan en la economía política de Marx,¹⁸ en el existencialismo de Kierkegaard y Sartre aliado al idealismo de Kant, Fichte y Hegel,¹⁹ en la fenomenología de Husserl y el anarquismo de Proudhon.²⁰ A la luz de estas corrientes intelectuales y de algunas propuestas progresistas de orientación neoliberal, como las de Dahrendorf,²¹ la administración interaccionista del conflicto tiene por objeto la concientización y la interpretación crítica de la realidad, el alcance de la emancipación humana y la transformación estructural y cultural de la escuela y la sociedad. Para el logro de dichos objetivos, las teorías interaccionistas de organización y administración tienden a ser críticas, reflexivas, interpretativas y dialécticas.

El examen de los modos alternativos de explicar los fenómenos organizacionales y administrativos muestra que, en general, sus creadores, además de iniciar sus formulaciones a partir de la crítica de la perspectiva funcionalista de organización y administración, adoptan orientaciones filosóficas explícitas. Un análisis más detallado de las construcciones teóricas alternativas revela que, aunque cada protagonista adopte una orientación filosófica predominante, las formulaciones se basan generalmente en la intersección de contribuciones conceptuales y analíticas distintas, como el marxismo, el existencialismo, la fenomenología, el anarquismo, la teoría crítica, la nueva sociología de la educación y el enfoque de acción humana.

Sobre la base de esa variedad de fundamentos conceptuales y analíticos, la bibliografía especializada en la sociología y la pedagogía del conflicto destaca un gran número de nuevos intentos de elaboración de teorías organizacionales y administrativas. Algunas de las construcciones enfatizan la dimensión objetiva y racional del comportamiento organizacional, mientras que otras concepciones teóricas favorecen la dimensión subjetiva y no racional. Superando el reduccionismo, tanto del punto de vista objetivo o estructural como del enfoque subjetivo o individual, otros estudiosos se ocupan de la conceptualización de perspectivas dialógicas o sintéticas.

En este contexto, es posible enunciar tres perspectivas distintas de administración interaccionista, con sus respectivos tipos de mediación, basadas en tres orientaciones epistemológicas distintas: (1) *administración estructuralista*, en la que la mediación es determinista, pues enfatiza la dimensión institucional u objetiva del comportamiento organizacional; (2) *administración interpretativa*, en la que la mediación es reflexiva, ya que enfatiza la dimensión individual o subjetiva; y (3) *administración dialógica*, en la que la mediación es dialéctica y enfatiza la totalidad y la contradicción multidimensional. En términos prácticos, cada una de las tres perspectivas interaccionistas implica una postura correspondiente acerca de la escuela y la condición humana en la sociedad, como se verá a continuación.

Administración estructuralista

La *administración estructuralista* es una derivación conceptual de la epistemología materialista de la obra de Marx y de otras interpretaciones deterministas radicales. Aplicada a la educación, la perspectiva estructuralista se basa primordialmente en las interpretaciones deterministas y reproductivistas del sistema educativo y la sociedad presentadas por los pensadores institucionales de los años 60 y 70 —como Althusser, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis. Tal como se ha concebido en este análisis, la administración estructuralista (del latín *structura*, disposición y orden de las partes de un todo) se ocupa del orden y del poder regulador de las distintas partes o dimensiones del sistema educativo en el contexto más amplio de la sociedad, enfatizando el determinismo económico por encima de la acción y la interacción humana.

Es importante registrar que el estructuralismo dice mucho más que su asociación con una o más epistemologías marxistas. De hecho, el estructuralismo, como cuerpo teórico y como método heurístico, asume muchas y variadas formas en diferentes áreas del conocimiento y distintas orientaciones epistemológicas. Sin embargo, más que presentar una visión general sobre el estructuralismo como perspectiva teórica y método científico, en el presente trabajo se destaca solamente la asociación histórica entre el estructuralismo y la epistemología materialista del marxismo.²²

El defensor más destacado de un análisis estructuralista y materialista de la obra de Marx es Althusser,²³ quien rechaza la interpretación humanista del marxismo y enfatiza las condiciones económicas y las estructuras institucionales objetivas del materialismo histórico. Su análisis estructural de la influencia del todo social sobre sus partes y viceversa atribuye a la base económica el poder determinante en la sociedad, lo cual implica una visión pasiva de la educación y del ser humano. Este fenómeno constituye en realidad un desafío fundamental para la gestión educativa, ya que ella está llamada a desempeñar un papel mediador para la sociedad y la educación, entre la totalidad del sistema educativo y sus partes constitutivas, entre la escuela como institución y sus participantes como individuos.

Junto con Althusser, Bourdieu también trató de elaborar un modelo estructuralista de análisis fundamentado principalmente en Durkheim y, en menor grado, en Marx y en Lévi-Strauss. Esto con el fin de estudiar una amplia gama de cuestiones sobre la relación existente entre cultura, estructura y educación.²⁴ Un problema que no pudo evitar Bourdieu en su análisis institucional de la reproducción social y cultural es el carácter relativamente estático y autorregulador de su modelo, como ocurre también con el modelo determinista de Althusser y el enfoque económico elaborado por Bowles y Gintis en los Estados Unidos de América.

Aunque los pensadores institucionales y reproductivistas no hallan concebido una teoría específica de administración de la educación, sus intérpretes y seguidores han elaborado distintas derivaciones conceptuales y analíticas de sus escritos para ensayar una perspectiva estructuralista de gestión educativa. De acuerdo con la epistemología determinista de Althusser, el sistema educativo ha sido concebido como una totalidad estructural con distintas dimensiones o prácticas que reflejan una realidad caracterizada por un sinnúmero de contradicciones. Para los seguidores de Althusser, la dimensión económica de la educación, como en el caso de la sociedad, determina las demás dimensiones del sistema educativo, como la cultural y la política. Este esquema de relaciones sugiere que la administración de la educación, en su función mediadora entre las distintas dimensiones del sistema educativo, queda económicamente determinada. El mismo papel regulador de la economía puede hallarse también en la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis y en el estudio de la reproducción social y cultural de Bourdieu y Passeron.

En resumen, de acuerdo con la epistemología estructuralista de los estudiosos de la reproducción en Europa y los Estados Unidos de América, la estructura interna del sistema educativo reproduce la estructura social moldeada por la economía. En este

contexto, la administración estructuralista desempeña una *mediación determinista*, ya que está guiada esencialmente por imposiciones infraestructurales de naturaleza económica, mientras que las aspiraciones culturales y las necesidades humanas quedan relegadas a un plano secundario.

En el plano objetivo-subjetivo del comportamiento organizacional, la administración estructuralista enfatiza la *objetividad* como criterio guía para evaluar los fenómenos organizacionales y los actos administrativos. Como criterio de desempeño administrativo, la objetividad se ocupa de los aspectos estructurales y materiales del sistema educativo, lo cual implica un punto de vista pasivo de la acción y la interacción humana. Esto quiere decir que, si un sistema educativo adopta la gestión estructuralista como su estilo administrativo, la objetividad institucional tendrá precedencia sobre la subjetividad individual.

Administración interpretativa

La *administración interpretativa* es una derivación conceptual de la epistemología humanista del existencialismo, la fenomenología y el anarquismo, y de la interpretación antropológica del marxismo. Aplicada a la educación, la administración interpretativa (del latín *interpretare*, enjuiciar la intención o explicar el sentido) se ocupa de la conciencia individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en la educación y la sociedad como opuesta al determinismo económico.

Si bien hay que reconocer la contribución de la epistemología idealista del marxismo, la inspiración principal del humanismo radical desarrollado en los siglos XIX y XX se halla en el existencialismo que, como filosofía antisistémica y antiorganizacional parte de la noción que el ser humano determina su propio destino. Patrocinado por Kierkegaard²⁵ en el siglo XIX y más tarde desarrollado por pensadores tan distintos como Jaspers, Marcel, Heidegger, Camus y Sartre, el existencialismo se preocupa primordialmente por la existencia humana, la conciencia, la libertad, la subjetividad, la intencionalidad y la acción humana.²⁶

Los esfuerzos iniciales para la conceptualización de una teoría humanista e interpretativa de administración de la educación han adelantado algunas formulaciones basadas en la intersección del existencialismo, el anarquismo y el método fenomenológico. De hecho, la fenomenología enfatiza la importancia de la conciencia individual y trata de captar la esencia del proceso pedagógico a través de una aproximación directa a los fenómenos existentes y una interpretación crítica de las relaciones que se dan en el sistema educativo.²⁷ El anarquismo, como doctrina filosófica y movimiento libertario, proporciona las bases para la conceptualización de la autogestión como modelo de administración autónoma, en oposición a la heterogestión jerárquica y burocrática que caracterizó al pensamiento administrativo desde la escuela clásica hasta el presente.²⁸

En esta perspectiva interdisciplinaria se ubica la tesis de Greenfield,²⁹ que acentúa el valor de la intencionalidad humana en la interpretación de los fenómenos sociales y educativos y en la selección de opciones para la acción concreta de los administradores de la educación. Su enfoque subjetivista y anarquista condena la teoría que intenta controlar la realidad social en vez de buscar la interpretación significativa del proceso por el cual "creamos el mundo social y organizacional".³⁰

De acuerdo con el enfoque interpretativo, el sistema educativo es una creación intencional del ser humano. En este contexto, la administración desempeña una *mediación reflexiva* entre la intención y la acción, la teoría y la experiencia, entre la educación y la sociedad, y entre el individuo y su ambiente social.

En el plano objetivo-subjetivo del comportamiento organizacional, la administración interpretativa enfatiza la *subjetividad* como criterio guía para el estudio y la práctica de

la administración. Como criterio de desempeño administrativo, la subjetividad mide el grado de conciencia e intencionalidad alcanzado en la gestión educativa, más preocupada con la existencia humana y la libertad que con las estructuras institucionales y metas materiales. Por lo tanto, si un sistema educativo adopta la gestión interpretativa como su estilo administrativo, la subjetividad individual tiene precedencia sobre la objetividad institucional.

Administración dialógica

La *administración dialógica* es una elaboración conceptual basada en la interpretación dialéctica de las múltiples contradicciones que caracterizan la relación entre la acción humana y las circunstancias concretas en las que funciona el sistema educativo. En la concepción de la perspectiva dialógica (o dialogal, del griego *dialogikós*, relativo a diálogo, discusión, conversación), sus protagonistas hacen uso selectivo de elementos conceptuales y analíticos tomados de varias fuentes, que van del neomarxismo al neofuncionalismo, pasando por la teoría crítica, el existencialismo y la fenomenología. Habermas en Europa y Freire en América encabezan las doctrinas contemporáneas que sirven de fuente para dicha perspectiva intelectual.³¹

Aplicada a la educación, la administración dialógica es una perspectiva analítica y praxiológica que enfatiza los principios de totalidad, contradicción, praxis y transformación del sistema educativo y sus escuelas y universidades. En el contexto de la tradición del conflicto en la sociología y la educación, la administración dialógica representa una nueva alternativa tanto para la administración estructuralista como para la administración interpretativa, tratando de superar, respectivamente, el determinismo económico y el determinismo antropológico que le son inherentes.

Desde el punto de vista de su contenido intrínseco, la gestión dialógica se ocupa de los fenómenos del poder y el cambio, las desigualdades sociales y la emancipación humana en la escuela y en la sociedad. Desde el punto de vista analítico, la gestión dialógica utiliza la dialéctica como método científico y la contradicción como su fenómeno organizacional básico. En este sentido, se encuentran valiosos subsidios en la reciente visión dialéctica de la teoría organizacional presentada por Benson³² en los Estados Unidos de América, en el estudio de Bates en Australia sobre la "práctica crítica de la administración educacional",³³ y en la concepción analítica de Cury de "una teoría crítica del fenómeno educativo"³⁴ en el Brasil. Los tres pensadores proporcionan valiosos elementos conceptuales y analíticos para la elaboración de una perspectiva dialógica de administración de la educación.

El concepto de *contradicción* tiene importantes implicaciones para la conceptualización de una perspectiva dialógica de gestión educativa como proceso mediador. Lo cierto es que las múltiples contradicciones que caracterizan al sistema educativo sugieren la necesidad de concebir y adoptar una perspectiva de administración de la educación capaz de desempeñar una *mediación dialéctica*, apoyada precisamente en la tesis de que "la categoría de la contradicción es la base de una metodología dialéctica".³⁵ Desde este punto de vista, la administración de la educación desempeña una mediación concreta y sustantiva entre el sistema educativo y la sociedad, junto con sus instituciones económicas, políticas y culturales; entre la totalidad del sistema educativo y cada una de sus partes componentes; entre realidades concretas y sus abstracciones teóricas; entre el contexto social de las teorías pedagógicas y los compromisos prácticos de sus creadores; y entre los distintos grupos que participan en el sistema educativo.

En el plano objetivo-subjetivo del comportamiento organizacional, la administración dialógica explora la contradicción entre objetividad y subjetividad como dos procesos particulares con miras a superarlos a la luz de la totalidad como proceso global. La *totalidad* o *síntesis* se convierte entonces en el criterio predominante de desempeño administrativo de la perspectiva dialógica. Como criterio de desempeño administrativo, la totalidad se ocupa de la unidad dialéctica de las estructuras institucionales objetivas

y las acciones individuales subjetivas. La adopción de la totalidad como criterio de desempeño administrativo evitará el reduccionismo subjetivista de la administración interpretativa y el reduccionismo objetivista de la administración estructuralista. En suma, si un sistema educativo adopta la gestión dialógica como su estilo administrativo, el criterio de totalidad tendrá precedencia tanto sobre el de subjetividad como sobre el de objetividad.

Los límites de la administración interaccionista

En resumen, las tres perspectivas interaccionistas de administración son distintas en términos de sus tipos de mediación y sus criterios predominantes de desempeño administrativo. Son distintas también en cuanto a la postura de sus protagonistas y adeptos sobre la condición humana en la sociedad, su definición de calidad de vida y sus conceptos de libertad, equidad, participación y democracia.

La administración estructuralista efectúa una mediación determinista y enfatiza la objetividad de los hechos organizacionales y los actos administrativos. La perspectiva estructuralista de administración es materialista, con características estáticas y autorreguladoras y con limitado espacio para el ejercicio de la libertad y la interacción humana. La preocupación con la objetividad y los aspectos estructurales y materiales de la sociedad implica un concepto pasivo de la acción humana para construir una forma cualitativa de vida y de educación. Por su orientación determinista y autorreguladora, la perspectiva estructuralista inhibe el ejercicio efectivo de la democracia y la participación efectiva de los actores de la sociedad civil en la definición de su destino individual y colectivo.

La administración interpretativa realiza una mediación reflexiva y enfatiza la subjetividad. La perspectiva interpretativa es intencional y existencial y tiene en la libertad su valor fundamental. La preocupación con la subjetividad y la autonomía individual implica un concepto libertario de la existencia humana y la educación. Estas características revelan que la perspectiva interpretativa favorece la acción humana individual pero inhibe el ejercicio de la participación como estrategia de acción humana colectiva en la sociedad y sus organizaciones.

La administración dialógica efectúa una mediación dialéctica y adopta el concepto de totalidad como criterio de desempeño administrativo. La perspectiva dialógica trata de explicar las múltiples contradicciones que caracterizan la existencia humana y la sociedad y sus organizaciones. Del punto de vista operativo, el modelo dialógico es sintético, intentando superar tanto el objetivismo económico y materialista del modelo estructuralista como el subjetivismo existencialista y anarquista del modelo interpretativo. La preocupación con la transformación social y la emancipación humana implica un concepto sustantivo de calidad de vida y de educación basado en el bien común. Filosóficamente, la perspectiva dialógica se identifica con el neosocialismo adoptado hoy por las fuerzas progresistas comprometidas con la reconstrucción de la perspectiva socialista y de la naturaleza de civilización humana que ella implica.

La tradición del conflicto en la educación y la teoría organizacional y administrativa ha tenido profunda influencia en América Latina y el Caribe desde la década del 60. Los protagonistas de la pedagogía del conflicto en Latinoamérica centran sus esfuerzos en la crítica de la teoría pedagógica y la gestión educativa de la sociedad capitalista, y en la formulación de nuevas alternativas conceptuales y analíticas para orientar la investigación y la gestión educativa. Junto con esta característica está la preocupación con las desigualdades sociales y educativas, la emancipación humana, la transformación social y el papel de la ideología y del poder en la escuela y la sociedad. Freire, del Brasil, protagonizó el movimiento político-pedagógico más importante y más influyente de la segunda mitad del siglo XX, centrado en sus conceptos de educación bancaria, concientización, educación liberadora, pedagogía política y acción cultural.³⁶ El mensaje político y el enfoque dialógico de la obra de Freire han inspirado un

sinnúmero de trabajos académicos y experiencias educativas en Latinoamérica y en otras partes del mundo.

Otro movimiento político-pedagógico influyente en Latinoamérica se apoya explícitamente en las teorías europeas de la hegemonía institucional y la reproducción social y cultural, y en las contribuciones económicas, sociológicas y educativas de la llamada "izquierda americana".³⁷ Durante dos décadas, las teorías institucionales y reproductivistas importadas de Europa y Norteamérica han invadido las editoriales e instituciones de educación superior de Latinoamérica y del Caribe, y sus conceptos han inspirado innumerables trabajos académicos, seminarios, tesis, investigaciones y publicaciones.

Finalmente, en la década del 80, se consolida un tercer movimiento político-pedagógico, comprometido con la reevaluación de la experiencia latinoamericana en el contexto internacional y con el desarrollo de perspectivas conceptuales críticas y de prácticas participativas de gestión educativa capaces de responder de forma efectiva y relevante a las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana.³⁸ Este movimiento político-pedagógico hace una crítica sistemática de las teorías institucionales y reproductivistas importadas en las últimas décadas de los países industrializados. Dicho movimiento adopta igualmente una postura crítica con respecto a las teorías desarrollistas y funcionalistas que han dominado históricamente la investigación y la gestión educativa de Latinoamérica y el Caribe. O sea, los protagonistas del nuevo pensamiento crítico latinoamericano intentan superar tanto el tradicional funcionalismo consensual como el reciente reproductivismo institucional, con el objetivo de elaborar nuevas perspectivas conceptuales y prácticas educativas a la luz de las aspiraciones y necesidades concretas de América Latina y del Caribe en el actual contexto de sus relaciones de interdependencia internacional.

A principios de la década del 90, los protagonistas del pensamiento crítico latinoamericano enfrentan nuevos desafíos para el estudio y la práctica de la educación y la gestión educativa. En realidad, el estudio de la gestión educativa de la tradición del conflicto va acompañado por un creciente debate epistemológico sobre sus fundamentos teóricos, sus enfoques metodológicos y sus aplicaciones praxiológicas. Mientras algunos críticos destacan limitaciones prácticas en la perspectiva interpretativa de gestión educativa, otros ponen en tela de juicio una serie de aportes del materialismo histórico a la administración de la educación actual. Debido a los estrechos vínculos que existen entre educación y sociedad, la hipótesis es que las perspectivas conceptuales y praxiológicas de gestión educativa sólo pueden tener éxito si forman parte de los planes globales de transformación económica y política de la sociedad como un todo. Esta cuestión fundamental sigue desafiando la capacidad y la creatividad de fenomenólogos y existencialistas, quienes enfrentan dificultades de naturaleza estructural, ya que no han sido capaces de hacerle frente a problemas sociales de gran escala que afectan la educación contemporánea. La preocupación por las macroestructuras de poder en la educación y la sociedad se acentúa en la perspectiva estructuralista fundada en el materialismo determinista de la administración del conflicto. Sin embargo, las evidencias actuales indican que los ideales de libertad e igualdad preconizados por el marxismo no han podido generar los correlatos materiales a que aspiraban los países socialistas del Este europeo y la ex-Unión Soviética. El resultado fue el colapso del socialismo real, que viene acompañado de una nueva efervescencia intelectual en dichos países y una crisis de identidad de las fuerzas progresistas tradicionalmente definidas a la izquierda del espectro político en el mundo occidental.

En este contexto internacional, ¿cuáles son hoy día las contribuciones de los pensadores del conflicto a la educación y la administración? En primer lugar, la desocultación de las contradicciones y la crítica de la realidad social y educativa del mundo capitalista representan aportes importantes. Además de estos aportes, está la actualidad de algunos de sus temas principales, como el papel del poder y del conflicto, la búsqueda de la equidad y la justicia social, y el ideal de la emancipación humana y el cambio social. Otra contribución importante ha sido la de estimular la imaginación y

desafiar la creatividad de políticos y educadores de todo el mundo para superar las limitaciones identificadas en sus sistemas educativos, escuelas y universidades cuando examinadas desde distintas perspectivas intelectuales.

Sin embargo, al reconocer estas y otras contribuciones, la crítica moderna subraya también las limitaciones de la tradición del conflicto en la educación y la administración para explicar comprensivamente distintas situaciones históricas y proveer soluciones concretas a problemas educativos en diferentes circunstancias y dominios geográficos. Este tema cobra particular actualidad ante los movimientos reformistas de los últimos años en los países del Este europeo, que ponen en tela de juicio sistemas de organización política y social y prácticas educativas vigentes por muchas décadas. En el seno de dichos movimientos reformistas se observa un renovado esfuerzo de evaluación de la experiencia históricamente acumulada con vistas a construir una nueva civilización humana a la luz de la intersección correcta de los principios de libertad y equidad, tanto en el ámbito de la convivencia humana diaria como en el plano de las relaciones de interdependencia económica y política internacional.

Conclusión

Como se ha visto en las páginas anteriores, la *administración funcionalista* y la *administración interaccionista* representan dos tradiciones teóricas opuestas que tienen su fundamento en conceptos distintos de ser humano, en distintas teorías de sociedad, distintas filosofías de ciencia y distintas orientaciones pedagógicas. Para los fines del presente trabajo, en cada una de las dos grandes tradiciones de gestión educativa es posible elaborar por lo menos tres estilos o perspectivas distintas de administración, con sus respectivos tipos de mediación, basados en el correspondiente énfasis puesto en las tres siguientes dimensiones del sistema educativo: *dimensión institucional u objetiva*, *dimensión individual o subjetiva* y *dimensión grupal u holística*. En este sentido, es posible concebir tres perspectivas principales de *administración funcionalista* (*administración burocrática*, *administración idiosincrática* y *administración integradora*) y tres perspectivas principales de *administración interaccionista* (*administración estructuralista*, *administración interpretativa* y *administración dialógica*). Dos perspectivas de gestión educativa enfatizan la dimensión institucional u objetiva del comportamiento organizacional (*administración burocrática* y *administración estructuralista*); dos enfatizan la dimensión individual o subjetiva (*administración idiosincrática* y *administración interpretativa*); y dos enfatizan la dimensión grupal u holística (*administración integradora* y *administración dialógica*). En la Figura nº 1 se encuentra una presentación esquemática de estos conceptos.

Para completar la descripción y la explicación de las características de las seis perspectivas, es esclarecedor examinarlas comparativamente empleando como vector analítico la dimensión del comportamiento organizacional que dichas perspectivas ponen de relieve. Este análisis comparativo permite la identificación de las semejanzas y diferencias entre las distintas perspectivas de gestión educativa, como se verá a continuación.

La *administración burocrática*, fundamentada en el positivismo y el funcionalismo, se asemeja en determinados aspectos a la *administración estructuralista*, basada en el materialismo histórico según lo interpretan los pensadores de la reproducción institucional. Aunque tengan fundamentos epistemológicos distintos, lo cierto es que ambas perspectivas enfatizan lo institucional y lo objetivo. La administración burocrática se basa predominantemente en los conceptos racionalistas del funcionalismo sociológico de Weber y Parsons y sus asociados, mientras que la administración estructuralista se fundamenta primordialmente en las interpretaciones institucionalistas y reproductivistas de la epistemología materialista de Marx y Engels. Ambas perspectivas se ocupan de las expectativas institucionales, ambas son normativas y ambas enfatizan la objetividad de los hechos organizacionales y los actos administrativos. Sin embargo, a pesar de las semejanzas entre ambas perspectivas, la naturaleza de las normas y expectativas institucionales, el significado de la objetividad

y el concepto de estructura son muy distintos. Finalmente, la naturaleza de la mediación administrativa y el nivel de participación en ambas perspectivas son distintos, ya que dichas perspectivas se fundamentan en distintos conceptos de ser humano, distintas teorías de sociedad, distintas filosofías de ciencia y, por ende, persiguen distintos tipos de calidad de vida y de educación.

FIGURA 1

Otro hecho esclarecedor es el paralelo que existe entre la *administración idiosincrática*, de orientación psicológica, y la *administración interpretativa*, de tendencia antropológica. Ambas perspectivas acentúan la subjetividad de los fenómenos organizacionales y las acciones administrativas. Sin embargo, ambas perspectivas son intrínsecamente distintas, ya que se fundamentan en distintas filosofías sociales y distintas antropologías filosóficas. La administración idiosincrática se basa primordialmente en el positivismo y el funcionalismo, mientras que la administración interpretativa se fundamenta en el existencialismo, la fenomenología, el anarquismo y en la interpretación humanista del marxismo. Esto significa que los que abogan por las perspectivas que enfatizan la dimensión individual o subjetiva del comportamiento organizacional asumen distintas posturas con respecto a la escuela y la condición humana en la sociedad. De hecho, la administración idiosincrática es funcional, utilitaria e instrumental; mientras que la administración interpretativa es accionalista, reflexiva y sustantiva.

Finalmente, resulta revelador el examinar cómo los estudiosos del consenso y del conflicto conciben los esfuerzos de superación de las perspectivas anteriores. Tanto en la perspectiva funcionalista del consenso como en la tradición interaccionista del conflicto hay un intento de síntesis superadora dentro de sus propias orientaciones epistemológicas. En la perspectiva funcionalista, el camino de la superación es el de la integración de los elementos burocráticos e idiosincráticos de la institución y el individuo, del papel y la personalidad, de las expectativas nomotéticas y las necesidades ideográficas, de la objetividad y la subjetividad, de la eficacia y la eficiencia. Por encima de los criterios de eficacia y eficiencia, la *administración integradora* enfatiza el criterio de efectividad. Su mediación administrativa es ambivalente, situacional. Su enfoque es táctico, pragmático, psicosociológico. En la tradición interaccionista, el camino para la superación es el de la contradicción dialógica entre los elementos estructurales y humanos que constituyen el sistema educativo, entre la institución y el individuo, entre el determinismo y la reflexión, entre la objetividad y la subjetividad. Por encima de los criterios de objetividad y subjetividad, la *administración dialógica* preconiza el criterio de totalidad. Su mediación administrativa es dialéctica. Su enfoque es estratégico, libertario, sociopolítico. Los protagonistas de ambas perspectivas superadoras se identifican con las fuerzas políticas progresistas en la educación y la sociedad: de un lado, los neoliberales abiertos a la problemática social y preocupados con el papel de la equidad; y del otro, los neosocialistas comprometidos con la redefinición del papel de la libertad y la participación democrática en la reconstrucción de la perspectiva socialista y de la naturaleza de civilización humana que la sustenta.

El resumen comparativo de las semejanzas y diferencias entre las seis perspectivas de gestión educativa sugiere dos observaciones adicionales. La primera es que las seis perspectivas de administración pueden considerarse como seis caminos alternativos utilizados en el estudio y la práctica de la gestión educativa. La aceptación de la existencia de las seis perspectivas se apoya en un tipo de pluralismo teórico que valoriza la coexistencia de teorías y prácticas adoptadas sobre la base de significados e interpretaciones múltiples de los fenómenos sociales y educativos y de los actos y hechos organizacionales y administrativos en diferentes realidades sociales y circunstancias históricas. Sin embargo, para evitar el relativismo mecánico y la neutralidad científica, la aceptación de la coexistencia de las seis perspectivas debe subordinarse a una posición crítica y un compromiso político con vistas al mejoramiento de la calidad de vida humana en la sociedad y la educación.

La segunda observación tiene que ver con el temor a que las seis perspectivas de gestión educativa sean demasiado rígidas. En este sentido, es necesario enfatizar que las seis perspectivas son elaboraciones heurísticas y, como tales, no existen en forma pura en la vida real. Por su orientación heurística, las distintas clasificaciones conceptuales y analíticas visan solamente facilitar el estudio y abrir el debate sobre la organización y la gestión educativa. Trátase apenas de un instrumento analítico que visa ayudar a examinar una realidad muy compleja. Por otra parte, el desempeño profesional de los administradores no puede ser evaluado exclusivamente desde el punto de vista de las orientaciones filosóficas y los intereses políticos asociados a determinada perspectiva de administración. En realidad, en cualquier situación, siempre hay espacio para que los administradores puedan empeñarse en un duradero ejercicio crítico de transformación en la educación y la sociedad.

Estas observaciones sugieren la necesidad de una renovada perspectiva crítica en la administración de la educación, encaminada a analizar y explicar los actos administrativos que ocurren en la escuela, la universidad y el sistema educativo como un todo, a la luz del concepto de calidad de vida humana. La premisa es que la utilización correcta de la potencialidad reflexiva de la teoría crítica permite someter las distintas perspectivas de gestión educativa a un análisis epistemológico permanente, con el fin de determinar el valor y los límites de sus fundamentos teóricos y sus procedimientos metodológicos. En este sentido, el pensamiento crítico vendría a ser un instrumento de superación conceptual y analítica en el campo de la administración de la educación. La actitud crítica merece atención especial por parte de los administradores de la educación, ya que ello hace posible la mediación entre teoría y práctica, entre la reflexión y las posibilidades de acción concreta.

Sin embargo, en los esfuerzos teóricos de vanguardia en el campo de la sociología organizacional y la gestión educativa de las últimas décadas ha habido mayor preocupación por la denuncia y la crítica de la situación social y educativa que por la definición de posibilidades concretas de acción humana para elevar el nivel de calidad de vida y de educación. O sea, al enfatizar la potencialidad reflexiva del pensamiento crítico en la educación y su administración, se ha descuidado la acción humana colectiva para adoptar soluciones superadoras. En consecuencia, todavía no se ha consolidado una perspectiva comprensiva que sirva de guía para la investigación y la práctica de la gestión educativa. Por lo tanto, el paso de la evaluación crítica de la realidad organizacional y administrativa en la educación a propuestas concretas de acción humana se yergue como un gran desafío para la gestión educativa como proceso mediador. La estrategia más efectiva para hacerle frente a ese desafío es la *participación*, concebida como derecho y deber de todos los ciudadanos que integran una sociedad democrática.

Participación y democracia son en realidad dos conceptos estrechamente asociados. En el contexto de esta asociación se impone la necesidad de construir una perspectiva democrática de gestión educativa como proceso de participación colectiva a la luz del concepto de calidad de vida.³⁹ Tal iniciativa se basa en la convicción que la creación de un sistema educativo relevante y efectivo es una exigencia inmediata de todo proyecto de transformación social. Esta prioridad educativa se acentúa en los países de América Latina y el Caribe que, para consolidar sus conquistas políticas, necesitan establecer formas democráticas de organización y gestión educativa en la convicción de que la escuela y la universidad son instancias poderosas para la construcción de la democracia social y el logro de elevados niveles de calidad de vida humana.

SUMMARY

The new international reality at the beginning of the decade of transition toward the twenty-first century is accompanied by a renewed concern about the promotion of the quality of life and education, about the application of the principles of freedom and equity, and about the adoption

of democracy as the political pathway for the permanent construction and reconstruction of human civilization. In the light of these concepts and based on the premise that every civilization process is associated with the creation and incorporation of values, knowledge and educational practices, the immediate objective of this study is the presentation and critical interpretation of organizational and administrative theories adopted in contemporary education. In this context, the study analyzes three functionalist perspectives of educational administration (bureaucratic, idiosyncratic and integrationist) and three respective interactionist management perspectives (structuralist, interpretative and dialogical). The comparative analysis of the various perspectives reveals that they are different in terms of their types of administrative mediation and performance criteria, and in terms of the position of their leaders and interpreters about the human condition in society, their definition of quality of life, and their concepts of freedom, equity, participation and democracy. The author makes specific reference to the influence of international educational management traditions in Latin America and the Caribbean. The study concludes with the defense of critical theory and participatory action in society and in education as effective instruments for the construction of a free and equitable world based on a comprehensive concept of quality of human life.

RÉSUMÉ

La nouvelle réalité internationale au début de la décennie de transition vers le XXIème siècle est accompagnée d'une préoccupation renouvelée pour la promotion de la qualité de vie et de l'éducation, pour l'application des principes de liberté et d'équité et pour l'adoption de la démocratie en tant que chemin politique vers la construction et la reconstruction permanente de la civilisation humaine. A la lumière de ces notions et ayant comme point de départ la prémisse que tout processus de civilisation est associée à la création et à l'adoption des valeurs, des connaissances et des pratiques éducationnelles, l'objectif premier de cette étude est la présentation et l'interprétation critique des théories organisationnelles et administratives en cours dans l'éducation contemporaine. Dans ce contexte, l'étude analyse trois perspectives fonctionnelles de gestion éducative (bureaucratique, idiosyncratique et intégrationniste) et trois perspectives interactives de gestion (structuraliste, interprétative et dialogique). L'analyse comparée des diverses perspectives montre qu'elles sont différentes en ce qui concerne leurs types de médiation administrative et leurs critères de performance, et aussi par rapport à la position de leurs acteurs et interpréteurs sur la condition humaine dans la société, leurs définitions de qualité de vie et leurs conceptions de liberté, équité, participation et démocratie. L'auteur traite aussi de l'influence des traditions internationales de gestion éducative en Amérique Latine et dans les Caraïbes. L'étude finit par une défense de la théorie critique et de l'action participative dans la société et dans l'éducation en tant que moyens efficaces pour la construction d'un monde libre et équitable basé sur une notion intégrale de qualité de vie.

NOTAS

1. El presente trabajo retoma y reinterpreta ideas presentadas en las siguientes publicaciones anteriores: Benno Sander, "Consenso e conflito na administração da educação", *Revista Brasileira de Administração da Educação* [Porto Alegre: ANPAE] 1.1 (1983): 12-34; Sander, "A administração da educação como processo mediador", *Revista Brasileira de Administração da Educação* 2.1 (1984): 38-62; Sander, *Consenso e conflito: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação* (San Pablo y Niterói: Editora Pioneira/Universidade Federal Fluminense, 1984); Sander, *Educación, administración y calidad de vida* (Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1990).
2. Para una discusión más amplia sobre el concepto de calidad de vida humana y los principios de libertad y equidad, véase Sander, *Educación, administración y calidad de vida* 9-16.
3. Para una explicación de la *mediación* como categoría analítica formal y concreta, véase Sander, *Educación, administración y calidad de vida* 143-145.
4. Para una discusión exhaustiva de la administración del consenso, véase Sander, *Educación, administración y calidad de vida* 159-176.

5. Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, 1830-1842; Herbert Spencer, *System of Synthetic Philosophy*, Londres, 1862-1892; Vilfredo Pareto, *Tratatto di sociologia generale*, 1916; Émile Durkheim, *The Rules of the Sociological Method* (Chicago: The University of Chicago Press, 1938).

6. Kurt Lewin, *A Dynamic Theory of Personality* (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1935); George Homans, *The Human Group* (Nueva York: Hartcourt, Brace and Company, 1950); Robert K. Merton, *Social Theory and Social Function* (Nueva York: The Free Press of Glencoe, 1957); Talcott Parsons, *The Social System* (Nueva York: The Free Press of Glencoe, 1949); Talcott Parsons y Edward Shills, eds., *Toward a General Theory of Action* (Cambridge: Harvard University Press, 1951).

7. Véase V. Kraft, *The Vienna Circle* (Nueva York: Philosophical Library, 1953); P. Achinstein y S. F. Barker, eds., *The Legacy of Logical Positivism* (Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1969); Jack Culbertson, "Three Epistemologies and the Study of Educational Administration," *UCEA Review* 22.1 (1981): 1-6.

8. A. P. Coladarci y J. W. Getzels, *The Uses of Theory in Educational Administration* (Stanford: Stanford University School of Education, 1955); Andrew W. Halpin, *Theory and Research in Administration* (Nueva York: McMillan, 1966); Halpin, ed., *Administrative Theory in Education* (Chicago: Midwest Administrative Center, University of Chicago, 1958); John K. Hemphill, "Personal Variables and Administrative Styles," *Behavioral Science and Educational Administration*, Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, 2a. parte (Chicago: University of Chicago Press, 1964); Jacob W. Getzels y Egon G. Guba, "Social Behavior and the Administrative Process," *School Review* 65 (1957): 423-441; Jacob W. Getzels, James L. Lipham y Roald F. Campbell, *Educational Administration as a Social Process: Theory, Research and Practice* (Nueva York: Harper and Row, 1968).

9. Chester I. Barnard, *The Functions of an Executive* (Cambridge: Harvard University Press, 1938); Herbert A. Simon, *Administrative Behavior* (Nueva York: McMillan, 1945); Daniel E. Griffiths, *Administrative Theory* (Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1959).

10. Getzels y Guba, "Social Behavior and the Administrative Process," *School Review* 423-441; Getzels, Lipham, y Campbell, *Educational Administration as a Social Process: Theory Research and Practice*.

11. Las tres perspectivas de administración del consenso representan una reelaboración conceptual a partir de los estilos de liderazgo concebidos por Guba y Bidwell, y por Moser, sobre la base de la formulación inicial de Getzels y Guba. Para la caracterización de esos tres estilos originalmente llamados *nomotético*, *ideográfico* y *transaccional*, véase Egon G. Guba y Charles E. Bidwell, *Administrative Relationships* (Chicago, 1957); Robert P. Moser, "The Leadership Patterns of School Superintendents and School Principals," *Administrator's Notebook* 6 (1957): 1-4. Véase también Getzels, Lipham, y Campbell, *Educational Administration as a Social Process* 145-150; Wayne K. Hoy y Cecil G. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (Nueva York: Random House, 1982) 68-71; Paula Silver, *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research* (Nueva York: Harper and Row Publishers, 1983) 239-268.

12. Véase Carlos Correa Mascaró, *A administração escolar na América Latina*, Cuaderno 4 (Bahía: ANPAE, 1968); Benno Sander and Thomas Wiggins, "Cultural Context of Administrative Theory: In Consideration of a Multidimensional Paradigm," *Educational Administration Quarterly* 21.1 (1985): 95-117; Sander, "Gestion et administration des systèmes éducatifs: Problématique et tendance", *Perspectives* 19.2 (1989): 249-266; Carlos E. Olivera, *The Administration of Educational Development in Latin America* (París: Instituto Internacional de Planificación de la Educación, UNESCO, 1979).

13. Entre las principales asociaciones profesionales comprometidas con la construcción teórica en la educación y la gestión educativa en Latinoamérica y el Caribe están: la Asociación Nacional de Profesionales de Administración de la Educación (ANPAE) del Brasil; la Sociedad Interamericana de Administración de la Educación; la Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Educación del Brasil; y la Sociedad Caribeña para la Administración de la Educación.

14. Se han hecho muchas revisiones críticas de la teoría organizacional y administrativa en la educación del siglo XX y sería imposible citarlas todas. Entre los estudios recientes se incluyen: Sander, *Educación, administración y calidad de vida*; Jack Culbertson, "Educational Administration and Planning at a Crossroads in Knowledge Development," trabajo presentado en el Quinto Programa Internacional de Intervisitación en la Administración de la Educación (IIP'82), celebrado en Nigeria en 1982, mimeo; Griffiths, "Theories: Past, Present and Future,"

trabajo presentado en el IIP'82 antes citado; Richard J. Bates, "Towards a Critical Practice of Educational Administration," *Studies in Educational Administration*, CCEA 27 (1982); Thomas B. Greenfield, "Theory about Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools," *Administering Education: International Challenge*, ed. Meredidd Hughes (Londres: The Athlone Press, 1975) 71-99; José Camilo dos Santos Filho, "Administração educacional e desenvolvimento social", *Revista Brasileira de Administração da Educação* [Porto Alegre] 1.1 (1982): 46-64.

15. Frederick Suppe, *The Structure of Scientific Theories* (Urbana: University of Illinois Press, 1977) 632.

16. Jeffrey Alexander, ed., *Neofunctionalism* (Beverly Hills: Sage Publications, Inc., 1985).

17. Un indicador del movimiento epistemológico que estudia los límites de los fundamentos positivistas de la teoría organizacional y administrativa utilizada en la educación y que examina las posibilidades de superación, se encuentra en la efervescencia intelectual reflejada recientemente en muchas publicaciones importantes, tales como: D. C. Phillips, "After the Wake: Postpositivistic Educational Thought," *Educational Researcher* 12.5 (1983): 4-12; Elliot W. Eisner, "Anastasia Might Still be Alive, but the Monarchy is Dead," *Educational Researcher* 12.5 (1984): 13-24; Flora Ida Ortíz, "Response to the Phillips-Eisner Papers," *Organization Theory Dialogue*, AERA 4.1 (1984): 2-4; William Foster, "Some Comments on Logical Positivism," *Organization Theory Dialogue*, AERA 4.1 (1984): 4-9; Alberto Guerreiro Ramos, *A nova ciência das organizações: Uma reconceitualização da riqueza das nações* (Río de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981); Donald J. Willower, "Educational Administration: Some Philosophical and Other Considerations," *Journal of Educational Administration* 19.2 (1981): 115-139; C. J. B. McMillan y James W. Garrison, "Using the New Philosophy of Science in Criticizing Current Research Traditions in Education," *Educational Researcher*, AERA 13.10 (1984) 15-21; Alexander, *Neofunctionalism*.

18. Karl Marx, *El capital* (México: Fondo de Cultura, 1966).

19. Soren A. Kierkegaard, *Filosofiske smuler*, 1844; Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, 1943; Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 1781; Immanuel Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, 1797; Johann Gottlieb Fichte, *Darstellung der Wissenschaftslehre*, 1801; George W. F. Hegel, *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, 1837.

20. Para una discusión de la fenomenología como método de conocimiento científico, véase Edmund Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913. Para una visión general de la literatura especializada sobre el anarquismo como doctrina filosófica y movimiento revolucionario, véase George Woodcock, *Anarchism: A History of Liberation Ideas and Movements* (Middlesex: Harmondsworth, 1963). La propuesta de Pierre-Joseph Proudhon es particularmente importante en la teoría administrativa como puede deducirse, por ejemplo, de Jean Bacal, *Proudhon: Pluralisme et autogestion* (París: Aubier-Montaigne, 1970) y de Fernando C. Prestes Motta, *Burocracia e autogestão* (San Pablo: Editora Brasiliense, 1981).

21. Véase Ralph Dahrendorf, *Class and Class Conflict in Industrial Societies* (Stanford: Stanford University Press, 1959).

22. Es importante señalar que las controversias acerca de la contribución de Marx a las ciencias sociales han generado distintas interpretaciones epistemológicas que van del idealismo humanista al materialismo económico y estructuralista. La epistemología "marxista" de Marx puede describirse más bien como una síntesis de la orientación materialista y la interpretación idealista. Esta epistemología dialéctica se refleja en el pensamiento crítico y constructivo que caracteriza las obras de muchos autores contemporáneos de vanguardia.

23. Véase Louis Althusser et al., *Lire le capital* (París, 1967). Para una crítica penetrante de la epistemología estructuralista del marxismo, véase Raymond Aron, *Uma sagrada família e outra* (Brasilia: Editora Universidade de Brasilia, 1970).

24. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (París: Les Éditions de Minuit, 1970).

25. Kierkegaard, *Filosofiske smuler*.

26. Karl Jaspers, *Existenz-Philosophie*, 1937; Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, 1927; Albert Camus, *L'homme révolté*, 1954; Sartre, *L'existencialisme est un humanisme* (París, 1940); Sartre, *Marxisme et existencialisme* (París, 1962).

27. Para una interesante colección de conferencias sobre fenomenología educacional, véase Bernard Curtis y Wolfe Mays, eds., *Phenomenology and education* (Mehuen, 1978).

28. Véase Proudhon, *Systèmes des contradictions économiques: Philosophie de la misère* (París: Éditions Marcel Rivière, 1923); Proudhon, *De la création de l'ordre dans l'humanité*

(París: Garnier, 1849). Para una discusión de la autogestión según los lineamientos de Proudhon, véase Bancal, *Proudhon: Pluralisme et autogestion*; Prestes Motta, *Burocracia e autogestão*.

29. Greenfield, "Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools," *Administering Education: International Challenge*, Meredidd Hughes, ed. 71-99; Greenfield, "Organization Theory as Ideology," *Curriculum Inquiry* 9.2 (1979): 97-102; Greenfield, "Research in Educational Administration in the United States and Canada: An Overview and Critique," *Educational Administration* 8.1 (1980): 207-245. Para una crítica de la obra de Greenfield, véase Willower, "Educational Administration: Some Philosophical and Other Considerations," *Journal of Educational Administration* 19.2 (1981): 115-139; Griffiths, "Some Thoughts about Theory in Educational Administration," *UCEA Review* 17.1 (1975); Griffiths, "The Individual in Organization: A Theoretical Perspective," *Educational Administration Quarterly* 13 (1977): 1-18; Griffiths, "Intellectual Turmoil in Educational Administration," *Educational Administration Quarterly* 15.3 (1979): 43-65.

30. Greenfield, "Organization Theory as Ideology," *Curriculum Inquiry* 9.2 (1979): 100.

31. Jurgen Habermas, *Theory of Communicative Action* Vol.1 (Boston: Beacon, 1984); véase también Beno Siebeneichler, *Jurgen Harbermas: Razão comunicativa e emancipação* (Río de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989); Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (Río de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967); Freire, *Pedagogia do oprimido* (Río de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968).

32. J. Kenneth Benson, "Organizations: A Dialectical View," *Administrative Science Quarterly* 22.1 (1977): 1-21.

33. Bates, "Towards a Critical Practice of Educational Administration," *Studies in Educational Administration*, CCEA 27 (1982): 1-15.

34. Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (San Pablo: Cortez Editora, 1985).

35. Jamil Cury, *Educação e contradição* 24.

36. Freire, *Educação como prática da liberdade*; Freire, *Pedagogia do oprimido*; Freire, *Ação cultural para a liberdade* (Río de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981).

37. Entre los autores europeos y norteamericanos de la tradición del conflicto en la educación que han tenido gran penetración en Latinoamérica se destacan Antonio Gramsci, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, Michael W. Apple, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Martin Carnoy, Henry M. Levin, Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux.

38. Esta orientación crítica y constructiva se encuentra, por ejemplo, en los trabajos de Juan Carlos Tedesco, *El desafío educativo: Calidad y democracia* (Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1987); Guiomar Namó de Mello, *Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político* (San Pablo: Cortez Editora, 1982) cap. 1; Cecilia Braslavski, "Un desafío fundamental de la educación durante los próximos 25 años: Construir su sentido", *La Educación* [Washington: OEA] 31.101 (1987): 67-82. ; Pedro Demo, *Avaliação qualitativa* (San Pablo: Cortez Editora, 1987); Walter E. García, "Educación en los años 90: Ajustes o desajustes", UNESCO, Congreso Internacional sobre Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación, México, 26-30 de marzo de 1990; Sander, *Educación, administración y calidad de vida*.

39. Para la discusión de una perspectiva democrática de gestión educativa como proceso de participación colectiva, véase Sander, *Educación, administración y calidad de vida* 201-216; Sander, *Management and Administration of Educational Systems: Major Issues and Trends*, Booklet nº 2 (Paris: UNESCO, International Institute of Educational Planning, 1989); Sander, "Educational Administration and Developing Countries," *Educational Administration in a Pluralistic Society*, ed. Coleen A. Capper (Albany: State University of New York Press, 1993) 238-266.