

## La gestión democrática en disputa en la actuación de la Tecnología de Gestión Educativa: articulaciones contingentes de la democracia

### *Democratic management in dispute in the policy enactments of Educational Management Technology: contingent articulations of democracy*

Liliane Alves Chagas<sup>1</sup>  
Secretaria del Estado de Educación de Paraíba, Brasil.

Rafael Ferreira de Souza Honorato<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Paraíba, Brasil.

Ana Cláudia da Silva Rodrigues<sup>3</sup>  
Universidade Federal de Paraíba, Brasil.

José María García Garduño<sup>4</sup>  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

### Resumen

Este artículo analiza la actuación de la gestión democrática en una Escuela Ciudadana Integral de la Red Estatal de Enseñanza de Paraíba sometida a la Tecnología de Gestión Educativa (TGE). La investigación articula la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015) con la Teoría de la Actuación (Ball; Maguire; Braun, 2021) para comprender las políticas curriculares como procesos discursivos contingentes que se constituyen en las prácticas mediante las cuales son interpretadas, traducidas y puestas en acción. El estudio moviliza el análisis de registros producidos a partir de entrevistas realizadas en 2024 con doce participantes que actúan en la unidad investigada. Desde esta perspectiva, la TGE es comprendida como una política educativa cuya inteligibilidad se produce en el propio proceso de actuación, en la

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Secretaria del Estado de Educación de Paraíba. <https://orcid.org/0000-0001-8670-9843>. [lilianealvesc@gmail.com](mailto:lilianealvesc@gmail.com).

<sup>2</sup> Doctor en Educación. Universidade Estadual de Paraíba. <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>. [rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br](mailto:rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br).

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Universidade Federal de Paraíba. <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>. [ana.rodrigues@academico.ufpb.br](mailto:ana.rodrigues@academico.ufpb.br).

<sup>4</sup> Doctor en Educación. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://orcid.org/0000-0002-0955-0880>. [josemariagarduno@gmail.com](mailto:josemariagarduno@gmail.com).



medida en que los sujetos recontextualizan sus directrices en las rutinas y en las relaciones que organizan el espacio-tiempo escolar. El análisis evidencia que la gestión emerge como punto nodal en la articulación de los sentidos atribuidos a la política, produciendo lecturas de la democracia frecuentemente asociadas a la participación orientada por la organización y el funcionamiento institucional de la escuela. Asimismo, las evidencias indican que estos intentos de estabilización no se realizan plenamente, pues diferentes interpretaciones y posicionamientos reabren continuamente la disputa por los significados de la gestión y de la democracia. De este modo, la actuación de la TGE se presenta como un proceso de articulación contingente en el que distintos proyectos disputan la hegemonía de los sentidos que pasan a organizar la vida escolar.

**Palabras clave:** gestión democrática; escuela integral; democracia radical; actuación.

### **Abstract**

*This article analyzes the enactment of democratic management in a Escola Cidadã Integral within the Paraíba State Public School System, operating under the Educational Management Technology (Tecnologia de Gestão Educacional – TGE). The study articulates Ernesto Laclau and Chantal Mouffe’s Discourse Theory with the Theory of Policy Enactment developed by Stephen J. Ball, Meg Maguire, and Annette Braun to understand curriculum policies as contingent discursive processes constituted within the practices through which they are interpreted, translated, and put into action. The study draws on documentary analysis of the Escola da Escolha handbooks and on records produced through interviews conducted in 2024 with twelve participants working in the school under investigation. From this perspective, TGE is understood as an educational policy whose intelligibility is produced within the very process of policy enactment, as actors recontextualize its guidelines within the routines and relational dynamics that organize the school’s space-time. The analysis shows that management emerges as a nodal point in the articulation of the meanings attributed to the policy, producing readings of democracy that are frequently associated with participation oriented toward the institutional organization and functioning of the school. At the same time, the evidence indicates that these attempts at stabilization never fully succeed, since different interpretations and positionalities continuously reopen the dispute over the meanings of management and democracy. In this way, the enactment of TGE is revealed as a process of contingent articulation in which different projects struggle to hegemonize the meanings that come to organize school life.*

**Keywords:** democratic management; full-time school; radical democracy; Policy Enactment Theory.

## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, hemos desarrollado investigaciones que presentan las políticas curriculares como prácticas discursivas atravesadas por disputas hegemónicas. Partimos del hecho de que ninguna política se instituye como expresión neutra de una racionalidad técnica, sino como resultado de articulaciones contingentes que buscan estabilizar sentidos siempre provisionales. Los estudios de

Honorato, Ventura y Silva (2024), Honorato *et al.* (2025), Silva *et al.* (2025) y Chagas *et al.* (2024) demuestran que las reformas curriculares presentadas bajo el signo de la innovación y la modernización operan como intentos de fijar de significados particulares, como si fueran consensos necesarios, y producen efectos de universalización que ocultan su propia pretensión de universalidad discursiva.

De modo similar, al examinar la Educación Integral (EI) en las Escuelas Ciudadanas Integrales (ECI), evidenciamos que la promesa de formación plena convive con antagonismos que ponen en evidencia la imposibilidad de cualquier totalidad cerrada del discurso educativo y reafirman el carácter incompleto y disputado de todo orden curricular (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024; Calabria, Chagas, Rodrigues, 2025). Estos estudios han consolidado, en nuestra trayectoria, la comprensión del currículo no como una instancia neutra de organización pedagógica, sino como un espacio de disputas por la significación de lo social (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024).

Es precisamente en este transcurso de investigación que pasamos a sustentar que las políticas de gestión también deben ser comprendidas como políticas curriculares. Si, como afirman Garduño y Honorato (2024, p. 5), “las políticas curriculares engloban todos los programas, estrategias y acciones que influyen directa o indirectamente en el currículo”, entonces organizar tiempos escolares, definir instrumentos de seguimiento, instituir protocolos de toma de decisiones y establecer criterios de responsabilización no son operaciones externas al currículo, sino prácticas que producen sentidos sobre participación, autoridad y legitimidad.

En un estudio previo, al analizar la Tecnología de Gestión Educativa (TGE), argumentamos que su modelo de gestión disputa la hegemonía de un significado específico de democracia, anclado en principios gerenciales que tensionan la dimensión agonística de la gestión democrática (Rodrigues; Honorato; Chagas, 2023). En este sentido, la gestión deja de ser concebida como un mero arreglo administrativo y pasa a situarse en el campo de las políticas curriculares, en el cual se definen, siempre de modo contingente, los contornos de lo político en la escuela.

Esta comprensión adquiere mayor consistencia cuando se articula con la noción de currículo como campo relacional de producción de sentidos. Siendo así, las políticas curriculares no se hacen efectivas por la aplicación automática de directrices ni por encadenamientos causales lineales, sino por medio de desplazamientos que

reconfiguran sus propias condiciones de inteligibilidad (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024; Garduño; Honorato, 2024). Es en este punto donde el diálogo con la Teoría de la Actuación (TA) de Ball, Maguire y Braun (2021) se vuelve decisivo, pues tales políticas solo se constituyen en la medida en que son actuadas en los contextos escolares mediante un movimiento de interpretación-traducción que ocurre en condiciones situadas. A partir de ello, los sentidos, incluyendo aquellos que definen lo que define como democracia, emergen de este proceso de actuación y son producidos, tensionados y provisionalmente estabilizados en las dinámicas concretas de la escuela. La política, por tanto, no se agota en el texto normativo, al contrario, se materializa en las prácticas que la hacen operable, en las cuales las directrices adquieren sentidos que no estaban previamente garantizados.

Es en este campo de articulaciones donde situamos la ampliación de las ECI en la red estatal de Paraíba y la adopción de la TGE, materializada en los *Cadernos da Escola da Escolha*. En un estudio anterior, demostramos que la TGE no se limita a organizar procedimientos administrativos, sino que opera como una articulación discursiva que busca hegemonizar un modelo específico de gestión democrática, anclado en principios gerenciales y en una racionalidad neoliberal que privilegia metas, desempeño y responsabilización (Rodrigues; Honorato; Chagas, 2023). Aunque la Constitución Federal de 1988 (CF/1988) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) inscriben la gestión democrática como principio estructurante de la educación pública, la incorporación de esta gramática reorganiza los modos de participación y deliberación colectiva, desplazando la democracia de su carácter plural y conflictivo hacia una lógica orientada por la eficiencia y el control. Lo que está en juego, por tanto, no es solo la adopción de un modelo organizativo, sino la disputa por la fijar el propio significado democracia en el interior de la política curricular.

Partimos así, de la comprensión de que la democracia no posee un contenido esencial, siendo siempre el resultado de articulaciones contingentes que buscan estabilizar sentidos en medio de antagonismos, es decir, se trata de un significado en disputa cuyo contenido es permanentemente tensionado por proyectos societarios distintos que buscan hegemonizar determinadas interpretaciones de lo político (Laclau; Mouffe, 2015). En este marco, la racionalidad que sustenta la TGE se aproxima a una inflexión neoliberal de la democracia, en la cual la participación es

resignificada como corresponsabilización por metas y adhesión a protocolos previamente establecidos (Chagas, 2024). El espacio de la deliberación colectiva tiende a ser rearticulado por la lógica de la gestión por resultados, produciendo efectos sobre la propia definición de lo que cuenta como lo político en la escuela.

Ante este escenario, nos preguntamos: ¿cómo la actuación de la gestión democrática en una Escuela Ciudadana Integral sometida a la TGE opera intentos de hegemonía de determinados sentidos de democracia y qué desplazamientos emergen de este proceso? Si tales sentidos se producen en las prácticas que los hacen operables, la investigación no podría limitarse al análisis normativo de los documentos de la política. Por ello, se asume como objetivo analizar la actuación de la gestión democrática en una Escuela Ciudadana Integral de la Red Estatal de Enseñanza de Paraíba sometida a la TGE, tomándola como un espacio de disputa por el significado de la democracia y de producción de desplazamientos en este proceso.

A la luz de lo expuesto, y en diálogo con la posición teórica asumida en este texto, el análisis no se concibe como la aplicación externa de un método a un objeto previamente dado, sino como una práctica situada de problematización. En este sentido, adoptamos un enfoque poscualitativo, anclado en el pensamiento posfundacional, que comprende teoría-método-análisis como dimensiones indisociables del proceso investigativo. Desde este enfoque, movilizamos la Teoría del Discurso (TD) como perspectiva que permite comprender las políticas curriculares como un campo de disputas por la significación de lo social y la Teoría de la Actuación (TA) como operador analítico para seguir los procesos de interpretación-traducción mediante los cuales las directrices de la TGE se vuelven operables en la escuela. Al problematizar la actuación de la gestión democrática en este contexto, el estudio busca contribuir al debate sobre las disputas sobre el significado de la democracia en la educación pública y evidenciar su inscripción en el campo de las políticas curriculares.

Para desarrollar esta discusión, el artículo se organiza en tres secciones, además de esta introducción. En la primera, presentamos el recorrido *ontoepistemológico* que orienta la investigación, situando el estudio en el horizonte posfundacional y discutiendo las contribuciones de la TD y de la TA para el análisis de las políticas curriculares, así como los procedimientos de producción y análisis del material empírico. En la segunda sección, analizamos las entrevistas

realizadas con sujetos que actúan en una escuela integral de la red estatal de Paraíba, buscando comprender cómo se producen, en el contexto de actuación de la política, los sentidos atribuidos a la TGE, a la gestión escolar y a la democracia. Por último, en las consideraciones finales, retomamos el argumento central del artículo y discutimos sus implicaciones para la comprensión de las disputas sobre la gestión democrática en las políticas curriculares.

## **POR UNA ONTOEPISTEMETODOLOGÍA RELACIONAL: LA INVESTIGACIÓN COMO RED DE SIGNIFICACIÓN DISCURSIVA**

El término ontoepistemológico explicita que, en este estudio, ontología, epistemología y metodología no son planos distintos de la investigación, sino que se constituyen como dimensiones implicadas de una misma práctica teórico-analítica. Con esta formulación, buscamos desplazar la tradición que separó teoría y método, convirtiendo la metodología en un procedimiento técnico relativamente autónomo de las concepciones de realidad que la sustentan. Como argumenta St. Pierre (2018), parte de la tradición cualitativa humanista operó justamente esta autonomización, vaciando sus compromisos ontológicos. Al asumir esta perspectiva, afirmamos que toda decisión metodológica ya está atravesada por una determinada comprensión del mundo y que investigar implica, simultáneamente, posicionarse ontológica y epistemológicamente. Al utilizar esta formulación compuesta, recomendamos que no existe un método que se agregue posteriormente a la teoría, pues toda práctica investigativa ya se encuentra implicada en una determinada ontología de lo social.

De acuerdo a esta perspectiva, situamos nuestro diálogo con el pensamiento posestructural y posfundacional, en particular con la Teoría del Discurso (TD) de Laclau y Mouffe (2015). En este sentido, lo social no es dado, sino un efecto de articulaciones atravesadas por antagonismos en las cuales significantes, como democracia, no poseen esencia ni sentido fijo y se constituyen en disputas cuya estabilización depende de prácticas hegemónicas (Honorato *et al.*, 2025). Tales prácticas operan fijaciones siempre parciales precisamente porque el antagonismo impide cualquier cierre definitivo de lo social. Asumimos así, que no existe un fundamento último capaz de garantizar el orden social o la verdad de las políticas, y que todo intento de fijación se sostiene en operaciones discursivas siempre

contingentes y abiertas a desplazamientos (Honorato *et al.*, 2025). Esta comprensión ontológica es decisiva para el modo en que concebimos la propia investigación.

Si lo social se produce relacionamente y de forma contingente, el conocimiento no puede ser comprendido como representación fiel de una realidad exterior a la investigación. La ontología asumida produce, por tanto, implicaciones epistemológicas directas. Como argumentan Lather y St. Pierre (2013), al desplazar el representacionismo y las dicotomías sujeto/objeto, el método deja de operar como aplicación neutra de técnicas y pasa a componer el propio proceso de constitución del objeto investigado. En el contexto brasileño, Macedo y Silva (2021) amplían esta discusión al problematizar la noción de “datos” como evidencia transparente, indicando que investigar implica insertarse en las redes de sentido que se busca analizar, y no simplemente describirlas.

Es en este punto donde la noción de currículo como red de significación discursiva se vuelve decisiva. Conforme desarrollan Honorato, Ribeiro y Pereira (2024), el currículo, en esta clave, no es un espacio al que la política llega, sino la propia red de significación en la que la política adquiere inteligibilidad. Se trata de una trama discursiva atravesada por operaciones hegemónicas que buscan estabilizar sentidos y por desplazamientos que impiden su fijación plena. Comprender el currículo como red implica reconocer que la gestión escolar participa directamente en esta producción de sentidos. No se trata así de analizar la gestión como una dimensión administrativa externa al currículo, sino como una práctica que opera en el interior de esta red y que disputa significados de participación, legitimidad y democracia. Es en este terreno donde la racionalidad gerencial de la TGE busca articular determinados sentidos y producir efectos de centralidad. En consecuencia, las políticas pueden ser comprendidas como prácticas discursivas que procuran estabilizar determinados significados mientras desplazan o excluyen otros posibles, evidenciando que el orden que se presenta como natural resulta de disputas hegemónicas siempre precarias y contestables (Honorato; Ventura; Silva, 2024).

Esta comprensión abre espacio para movilizar las contribuciones de la democracia radical como horizonte analítico para pensar las disputas sobre la gestión escolar. Inspirados en estos referentes, comprendemos la democracia no como un estado de consenso o armonía, sino como un proceso permanentemente abierto, marcado por la presencia de la diferencia y por la disputa entre proyectos que buscan

hegemonizar el espacio social (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2005). A partir de ello, la vitalidad democrática depende precisamente del reconocimiento del conflicto y del antagonismo como dimensiones constitutivas de la vida política, condición que posibilita la emergencia de múltiples demandas y voces en el interior de la escuela. Lejos de representar una anomalía que deba ser superada, el desacuerdo constituye, de este modo, el propio terreno en el que se producen las disputas sobre los sentidos de democracia, participación y gestión escolar.

Es precisamente en este encadenamiento donde se define la dimensión metodológica y donde la TA se integra a esta investigación. Si comprendemos la política como práctica discursiva y la democracia como significante en disputa, no podemos reducirlas a textos normativos que son simplemente implementados en las escuelas. Al sostener que las políticas se producen en los contextos institucionales mediante procesos situados de interpretación-traducción, entendidos como prácticas a través de las cuales los sentidos son articulados y provisionalmente estabilizados, desplazamos la noción de implementación lineal y enfocamos versiones localizadas de la política que adquieren forma en la escuela. De esta forma, su movilización no constituye un añadido metodológico externo, sino un operador analítico coherente con la perspectiva posfundacional que orienta esta investigación, desplegando, en el plano empírico, la ontología relacional y contingente que sustenta el texto desde su introducción.

En coherencia con esta posición, el corpus de la investigación fue constituido por entrevistas, producidas en 2024, con doce participantes (estudiantes, docentes, empleados y miembros del equipo de gestión) que actúan en la escuela seleccionada. La participación de estas personas se llevó a cabo de forma voluntaria, previa información sobre los objetivos de la investigación, garantizándoles el anonimato y la confidencialidad de la información. Para preservar la identidad de los participantes, se utilizaron nombres ficticios a lo largo del texto. Estos materiales no son considerados como instancias externas que revelarían la política en su forma real, sino como superficies en las que esta se pone en acción y se disputa discursivamente. La presencia de participantes que ocupan diferentes funciones institucionales no busca agotar el campo discursivo, sino tensionar distintas condiciones a partir de las cuales la TGE es significada y puesta en práctica. El interés analítico recae, por tanto, en los modos en que la gestión democrática es actuada en el contexto escolar, evidenciando

tanto movimientos de reiteración de la racionalidad gerencial, como desplazamientos que tensionan su estabilización.

El análisis privilegió el contexto de las culturas profesionales por comprenderlo, en diálogo con la TD, como dimensión constitutiva de aquello que denominamos política. Las culturas profesionales no son entendidas como identidades estables o conjuntos homogéneos de valores, sino como sedimentaciones discursivas que organizan repertorios, expectativas y modos de significar la escuela y la gestión. No se trata solo de un espacio de recepción de la política, sino de una de las tramas en las que los sentidos se estabilizan provisionalmente y se vuelven, al mismo tiempo, susceptibles a desplazamientos. Al movilizar esta dimensión de la TA, desplazamos el enfoque de la implementación hacia las operaciones mediante las cuales determinados significados de democracia buscan ganar centralidad en el espacio escolar, lo que ocurre siempre de forma contingente y sin posibilidad de cierre pleno. Así, las culturas profesionales son comprendidas como un campo de disputa en el que se tensionan intentos de estabilización y movimientos que reabren la disputa sobre la gestión democrática.

## **SENTIDOS EN DISPUTA EN LAS CULTURAS PROFESIONALES**

La TGE no aparece en el material empírico como un conjunto de orientaciones administrativas dotado de un significado previamente estabilizado, sino como una política cuyos sentidos son continuamente producidos en las articulaciones discursivas que atraviesan la organización escolar. Así, lo que emerge no es la descripción de un modelo previamente dado, sino la producción discursiva de sentidos que buscan organizar la experiencia institucional de la escuela. En este sentido, reconocer, definir o incluso desconocer la política ya constituye un modo de producir sentidos sobre ella en el interior de la institución.

Partiendo de esta perspectiva, se vuelve analíticamente relevante observar las posiciones desde las cuales los sujetos enuncian la política. Ball, Maguire y Braun (2021) llaman la atención sobre este aspecto al afirmar que los actores de las políticas están siempre posicionados. Esta proposición permite comprender que la política no es aprendida de manera homogénea por los sujetos que actúan en las instituciones escolares, puesto que los modos de interpretarla y operarla están atravesados por las

posiciones discursivas que estructuran la organización institucional. En el material empírico analizado, esta diferencia se vuelve particularmente visible cuando los participantes son invitados a hablar sobre la TGE.

“No lo sé.” (Leticia, estudiante 1)

“No, no la conozco.” (Gisele, estudiante 2);

“No, todavía no. Ya he oído el nombre, pero conocerla en profundidad, no.” (Aline, empleada 1);

“Sí, conozco todos los instrumentos de gestión con los que trabajamos: programas de acción, guías de aprendizaje, los programas de las asignaturas electivas, el plan de acción de la escuela. En ese sentido, tengo conocimiento y también realizo el seguimiento de estos instrumentos.” (Fernanda, coordinadora pedagógica);

“La TGE es un tema de la tecnología de gestión. Permite la gestión de la escuela con el director, con la coordinación pedagógica, ¿no? Luego está el coordinador... la CAF, ¿no?, que es la parte administrativa, y junto al profesorado... Luego hay... claro, dentro de la propia gestión, la tecnología tiene los coordinadores de área que también terminan actuando con los demás profesores de cada área, de lenguajes, exactas, humanas y técnica.” (Otávio, profesor de Química y de la base diversificada);

“Es un poco, ¿no? Como soy muy nuevo, todavía estoy aprendiendo mucho y cada año aprendo... bueno, cada año, ¿no? Pero cada mes que pasa voy aprendiendo un poco más, principalmente sobre la TGE.” (Antonio, profesor de la base técnica y presidente del consejo escolar).

Cuando se consideran en conjunto, estas intervenciones muestran que la política no circula como un repertorio discursivo igualmente reconocido entre los diferentes sectores de la escuela. Mientras que estudiantes y funcionarias manifiestan desconocimiento o un contacto superficial con la política, los sujetos directamente implicados en la conducción pedagógica y administrativa movilizan con mayor frecuencia términos e instrumentos asociados a su gramática organizacional. La coordinadora pedagógica menciona programas de acción, guías de aprendizaje y planes institucionales, mientras que el profesor Otávio describe la propia estructura organizativa del modelo de gestión. Más que indicar diferentes niveles de familiaridad con la política, este contraste revela que la propia inteligibilidad de la TGE se distribuye de manera desigual entre las culturas profesionales que componen la escuela.

Esta heterogeneidad de la política constituye el primer movimiento analítico de esta sección. La política no se presenta como una unidad cohesionada igualmente reconocida por todos los actores escolares, sino como un repertorio discursivo que circula de manera diferenciada en las redes de trabajo de la escuela. Así, los sujetos directamente implicados en la conducción pedagógica y administrativa tienden a

movilizar con mayor familiaridad los instrumentos y conceptos que estructuran el modelo de gestión, mientras que otros sectores de la comunidad escolar se relacionan con la política de forma más indirecta. Lejos de representar solo un dato circunstancial, esta dinámica indica que los sentidos de la TGE se producen en las propias relaciones institucionales que organizan el contexto escolar; y, en ellas, diferentes posiciones profesionales movilizan repertorios distintos para interpretar y operar la política (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024).

Es precisamente esta distribución desigual de la inteligibilidad de la política la que ayuda a comprender el movimiento siguiente del análisis: la centralidad asumida por la gestión en las intervenciones de los participantes. Cuando son instados a hablar sobre la organización de la escuela, los sujetos recurren con frecuencia a términos asociados al liderazgo, a la coordinación de las actividades institucionales y a la conducción de los procesos pedagógicos. Así, el análisis se desplaza de la pregunta “¿Quién reconoce la política?” hacia otra más analítica: “¿Sobre qué significantes pasa a ser narrada la organización escolar?”. En este punto, la gestión emerge como un elemento privilegiado de articulación de los sentidos sobre la escuela. Tal comprensión dialoga con estudios que entienden las políticas curriculares como procesos discursivos contingentes, en los cuales los sentidos son continuamente reinterpretados por los sujetos que participan en su producción y circulación (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024).

“En realidad, gestionar, ¿no? Creo que eso es gestionar: saber cómo liderar, cómo organizar la escuela, ¿no? Porque si la persona no tiene ese aspecto de liderazgo y de saber gestionar una escuela, se desordena. La escuela termina teniendo solo la figura de un director. Pero no avanza, ¿no? Muchas veces se deja mucho que desear en este tema de la gestión, ¿no?” (Otávio, profesor de Química y de la base diversificada).

“Yo pienso que un líder debe ser inspirador. Se habla mucho del líder servidor, pero creo que el gestor general es un líder inspirador. En cuanto a su papel en la TGE, es realmente la persona que realiza el PDCA de todo. Porque, a partir de él, este análisis del gestor general incide en toda la estructura organizativa: la CAF, el equipo de trabajo, los liderados de la CAF, las acciones pedagógicas de la escuela.” (Juliana, directora escolar).

“Ah, es un rol muy importante porque nosotros... sin ellos, no, no funcionaríamos, ¿no? Entonces, toda la parte organizativa depende de ellos y de que tengan una buena mirada para que todo fluya.” (Antonio, profesor de la base técnica y presidente del consejo escolar).

“Organizar toda la escuela, básicamente. No solo en el ámbito democrático, en el ámbito de la enseñanza, los informes, y también por el respeto de todos. Muchas cosas. Básicamente, construir la escuela desde cero; son los pilares de la escuela. Para mí es eso.” (Leticia, estudiante 1).

“La administración de la escuela, alumnos, empleados, el tema de la alimentación, todo lo relacionado a las demandas de atención a los padres, también toda la organización de la escuela, pedagógica. Que es importante para la escuela.” (Roberta, empleada 2).

En las intervenciones anteriores, la gestión aparece asociada a la garantía del funcionamiento de la escuela y a la coordinación de las actividades institucionales. El director es descrito como la figura responsable de articular el trabajo pedagógico y administrativo, asegurando la organización de la escuela. Más que describir funciones institucionales, estos enunciados producen discursivamente la propia gestión como eje organizador de la vida escolar, es decir, como punto nodal sobre el cual diferentes sentidos de la política buscan articularse (Laclau; Mouffe, 2015).

Esta centralidad se vuelve particularmente evidente en la intervención de la directora Juliana cuando afirma que el gestor realiza el “PDCA de todo”. Al movilizar esta expresión, inscribe el trabajo de la gestión en una lógica de planificación, monitoreo y evaluación continua de las acciones institucionales. De la misma forma, al sustituir la expresión “líder servidor”, presente en los materiales del ICE, por la idea de “líder inspirador”, no rompe con el repertorio discursivo del modelo, sino que lo reinscribe en otra formulación. Este desplazamiento evidencia que la política no es simplemente reproducida en el contexto escolar, sino traducida por los sujetos que la ponen en acción, aun manteniendo su inteligibilidad general (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024).

En esta dirección, la gestión pasa a operar como eje organizador de la política en la escuela, contribuyendo a estabilizar los sentidos de organización, liderazgo y coordinación institucional. Como argumentan Rodrigues, Honorato y Chagas (2023), al analizar la TGE, el modelo disputa la hegemonía de un modo específico de comprender la gestión democrática, aproximándola a principios relacionados con la responsabilización, la eficiencia administrativa y el monitoreo de las acciones institucionales.

Es en este contexto donde la democracia emerge, en las entrevistas, como un significativo en disputa. En las intervenciones de los participantes, se asocia con frecuencia a la participación, a la libertad de expresión y a la posibilidad de elección. Sin embargo, estos sentidos aparecen fuertemente vinculados al funcionamiento de la escuela y a la colaboración en las actividades que componen su rutina institucional.

Así, el desplazamiento analítico relevante no consiste en identificar la ausencia de la democracia en el discurso de los sujetos, sino en comprender cómo es reinscrita en una cadena de significación orientada por la organización y el buen funcionamiento de la escuela.

“La democracia es un sistema que entendemos que debería garantizar condiciones de igualdad para todos. Y, sin duda, estos procesos de participación fortalecen la democracia. En realidad, la participación de todos debería ser el sustento de la democracia. En la toma de decisiones, en los procesos de elección de los gobernantes. De esta forma, la participación es fundamental para el ejercicio pleno de la democracia.” (Patricia, profesora de Lengua Portuguesa y de la base diversificada).

“Bueno, en la comunidad... Democracia tiene que ver con el derecho a elegir. En la escuela eso tiene que ocurrir. No se trata de incentivar ciertas elecciones de los alumnos. Y creo que en el Estado ocurre mucho, en la escuela pública, la democracia. Los alumnos, hoy en día, tienen mucha libertad de expresión. Lo cual es muy importante.” (Roberta, empleada 2).

“Cuanto más personas participan, más podemos hacer que la sociedad sea más democrática, y aún más dentro de la escuela, lo cual es importante para el papel de todos. Así, del estudiante, de la voz del profesor, de la voz de la dirección y de la coordinación en general.” (Gisele, estudiante 2).

“Creo que yo enfatizo mucho el tema de la democracia, la democracia con responsabilidad. La democracia tiene que tener un objetivo, tiene que tener un enfoque, no puede ser, ah, porque tiene que haber democracia. Sí, tiene que haber democracia. Pero, así, todos los responsables dentro de la escuela deben tener su libre albedrío. Solo que ese libre albedrío con responsabilidad. Y esa democracia, justamente, tiene que ocurrir, debe ocurrir para el buen desarrollo y funcionamiento de la escuela. La democracia de poder hablar, de poder escuchar, de dar su opinión, de tomar una acción y desarrollarla en la escuela, y tener respaldo para ello, para esa acción. Y creo que la democracia es eso. Es tener libre albedrío, pero con responsabilidad.” (Fernanda, coordinadora pedagógica).

Los enunciados muestran que la democracia se articula con la participación y la expresión de diferentes voces, pero también con la responsabilidad, el enfoque y el buen funcionamiento de la escuela. En este movimiento, la democracia tiende a ser significada menos como una ampliación de la distribución del poder de decisión y más como una participación orientada por la funcionalidad institucional. En este sentido, el significante democracia opera como un punto de condensación de sentidos distintos, reuniendo participación, responsabilidad, organización y colaboración en una misma superficie discursiva (Laclau; Mouffe, 2015). Esta interpretación se aproxima a la lectura propuesta por Rodrigues, Honorato y Chagas (2023), al argumentar que, en el interior de la TGE, la democracia opera como un significante vacío capaz de reunir diferentes demandas en base a una cadena discursiva común sin llegar a fijar plenamente su contenido.

Ahora bien, la forma concreta bajo la cual esta rearticulación de la democracia se materializa se vuelve aún más visible cuando los participantes describen las prácticas de participación presentes en la escuela.

“Sí, hay participación de las familias en reuniones bimestrales, reuniones de padres. Y cuando, a veces, ocurren eventos de las distintas áreas aquí en nuestra escuela, sí. A veces hay participación de los padres, tanto participando activamente, presentando, trayendo algo, como participando, asistiendo junto a los alumnos.” (Cristiano, profesor de Matemática).

“Yo participo mucho. Siempre hay reuniones de líderes aquí para... para hablar de cómo están los grupos, para transmitir lo que se debe comunicar a los grupos, el desempeño de los alumnos, pruebas, evaluaciones para saber cómo están los alumnos, preguntan, hacen cuestionarios sobre los profesores, si los profesores están enseñando, todo, todo, básicamente todo lo comunican. Siempre están ahí presentes con nosotros.” (Leticia, estudiante 1).

“En los juegos, los alumnos se aseguran de que todos participen. En las reuniones están casi todos los padres. Vienen muchos padres. Las salidas. Déjame pensar. Creo que es más eso, ¿no? Porque en los eventos, como todos están siempre aquí dentro de la escuela, cuando hay eventos, siempre viene todo el mundo. Siempre está todo el mundo. Eh... eh... hay una feria de ciencias, participa todo el mundo. Creo que aquí es una escuela muy colectiva. Todo funciona muy en conjunto.” (Aline, Empleada 1).

Los enunciados indican que la participación en la escuela se realiza principalmente a través de reuniones, eventos escolares, encuentros con las familias y actividades colectivas organizadas por la gestión. Sin embargo, lo que llama la atención no es solo la presencia de estos espacios, sino la forma específica en que la participación adquiere inteligibilidad en las intervenciones. Instancias colegiadas formalmente instituidas para la deliberación colectiva, como el consejo escolar, aparecen de manera poco expresiva en las narrativas de los participantes. En lugar de una participación estructurada en instancias deliberativas compartidas, lo que emerge son espacios de diálogo y de escucha organizados a partir de la propia dinámica institucional de la gestión.

Esta dinámica se vuelve aún más evidente cuando los participantes describen cómo se construyen las decisiones en la escuela.

“De cierta manera, termina siendo algo colectivo, ¿no? La propia planificación, las propias actividades que la escuela va a realizar son actividades que se construyen, ¿no? Con todo el cuerpo docente, ¿no? Con todo. Ah, claro, la gestión y el cuerpo docente están planificando para que toda la comunidad escolar también pueda participar, ¿no?” (profesor de Química y de la base diversificada).

“Sí, la comunidad escolar participa, sí. Es una acción que tenemos aquí en la escuela. Siempre, en todas las acciones que realizamos aquí, todo el mundo está involucrado. Desde padres de alumnos, profesores, empleados, estudiantes, el equipo directivo. De esta manera, creo, esta participación de la comunidad es fundamental para el fundamento, ¿no? Para que nuestra escuela realmente crezca, para que, ¿cómo decirlo?, dé buenos frutos, ¿no?” (Fernanda, coordinadora pedagógica)

“Estamos decidiendo colectivamente sobre, no sé, el horario de llegada o nuestra ropa, el uniforme. Hay decisiones que se toman así, por las personas, todos juntos. Sí, con seguridad. También estábamos pensando en reconstruir el Centro de Estudiantes. Por eso, se reunieron varios alumnos en el auditorio para hablar sobre la creación del Centro de Estudiantes, su reglamento en sí, decidimos cuántas personas lo integran, cómo va a ser, cuántas personas debe tener la lista, todo decidido por nosotros.” (Leticia, estudiante 1).

“Entonces, hay momentos en los que personas de diferentes sectores, ¿no?, profesores, alumnos, se sientan juntos para decidir las cosas. Está... está la reunión de líderes, ¿no? En la que nosotros, los alumnos que no somos líderes, transmitimos nuestras demandas al líder, y ellos tienen la reunión con la coordinación, con la CAF, con todos. Además del Centro de Estudiantes, que es donde los estudiantes realmente actúan en ese papel de dar voz, ¿no? De decir lo que necesitamos, de ir y buscar eso.” (Gisele, estudiante 2).

“Sí. Siempre hay reuniones con los líderes, que las hacen en el aula, ¿no? Cada líder con su grupo, que transmite a la gestión y ellos toman la decisión en conjunto. También hay reuniones con los profesores y reuniones con los empleados. Por eso, cada uno trae su agenda, ¿no?, para que lleguemos a un consenso.” (Aline, Empleada 1)

Las intervenciones indican que las demandas y sugerencias suelen circular en reuniones de profesores, encuentros con estudiantes o conversaciones con el equipo de gestión. Aún así, los relatos señalan que las decisiones finales tienden a permanecer vinculadas al equipo directivo. De este modo, la participación aparece sobre todo como posibilidad de manifestación y contribución de los sujetos, mientras que la consolidación de las decisiones institucionales permanece concentrada en la gestión escolar. Este movimiento permite comprender la participación prevista por la TGE como una forma de participación mediada, es decir, los sujetos hablan, sugieren y canalizan demandas, pero la decisión final permanece centralizada en la dirección de la escuela.

A pesar de ello, los intentos de estabilización de estos sentidos no se realizan sin fisuras. Las entrevistas indican que docentes y funcionarias también reconocen otros espacios de organización colectiva, como el sindicato, mientras que los estudiantes mencionan el Centro de Estudiantes como un espacio de representación y reivindicación. Estos espacios indican que la política no se desarrolla de manera lineal, siendo continuamente reinterpretada y tensionada por los sujetos que participan en su actuación cotidiana (Ball; Maguire; Braun, 2021). En este sentido, la actuación

de la política ocurre en medio de trayectorias, experiencias y posiciones ocupadas por los distintos sujetos escolares. Es en este terreno de disputas donde los sentidos de gestión, participación y democracia buscan estabilizarse sin llegar nunca a un cierre pleno, pues las propias prácticas escolares reabren continuamente la disputa por los significados de la política.

En definitiva, lo que esta sección evidencia es que la TGE busca hegemonizar una gramática específica de gestión y democracia, orientada por la organización, la responsabilización y el monitoreo institucional, pero que este intento de fijación permanece siempre contingente y atravesado por desplazamientos producidos en los propios contextos de actuación.

## **CONSIDERACIONES (NUNCA TAN) FINALES**

Este estudio problematizó cómo la actuación de la gestión democrática en una ECI sometida a la TGE participa en la disputa por la significación de la democracia en el interior de la escuela pública. Al seguir los procesos mediante los cuales esta política adquiere inteligibilidad en la escuela, la investigación buscó desplazar lecturas que tratan la gestión como una dimensión meramente administrativa, situándola en el campo de las políticas curriculares, entendido como un espacio de producción y disputa de sentidos sobre la organización de la vida escolar.

El análisis permitió comprender que aquello que pasa a existir como gestión democrática en la escuela no deriva de la aplicación lineal de un modelo previamente definido. Los instrumentos y categorías movilizados por la TGE se vuelven operables mediante procesos de interpretación-traducción, realizados por los sujetos que participan en su actuación, y evidencian que los sentidos de la política se constituyen en las articulaciones discursivas que atraviesan el contexto escolar. En este proceso, la gestión emerge como un punto privilegiado de organización de estas articulaciones, contribuyendo a estabilizar determinadas interpretaciones sobre liderazgo, participación y conducción del trabajo pedagógico.

Sin embargo, la propia dinámica de actuación de la política evidencia que tales estabilizaciones permanecen siempre provisionales. Al ser interpretada por sujetos posicionados en diferentes culturas profesionales, la política pasa a existir mediante lecturas situadas que reabren continuamente el campo de significación de la gestión

democrática. En este movimiento, aquello que aparece como una organización relativamente estable de la escuela corresponde menos a un fundamento de la política y más a un intento contingente de ordenar el campo de las prácticas institucionales.

Situar la gestión democrática en este horizonte de contingencia permite reconocer que lo que está en juego no es solo la adopción de determinados instrumentos de gestión, sino la disputa por la definición de los sentidos que pasan a nombrar la propia democracia en el interior de la escuela pública. Lejos de operar como un principio plenamente estabilizado, la democracia aparece como un significante en disputa, cuya inteligibilidad se produce en las articulaciones que buscan organizar, aunque siempre de manera provisional, las relaciones entre participación, autoridad y conducción de la vida escolar.

En este horizonte, la gestión democrática deja de ser comprendida como una forma institucional plenamente estabilizada y pasa a ser situada como un espacio de disputa por la significación de lo político en la escuela pública. Las articulaciones que buscan fijar determinados sentidos de democracia en el interior de la TGE se revelan siempre parciales y provisionales, ya que los procesos de interpretación-traducción que constituyen la actuación de la política reabren continuamente el campo de significación de la gestión democrática. Así, más que indicar la consolidación de un modelo de gestión, el análisis evidencia que lo que está en juego en las escuelas integrales de Paraíba es la propia disputa por los sentidos que pasan a nombrar la democracia en la escuela, reafirmando el carácter contingente y relacional de las políticas curriculares.

## REFERENCIAS

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2021.

BRASIL. [Constitución (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acceso en: 08 mar. 2026.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acceso en: 08 mar. 2026.

CALABRIA, Thiago; CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. “Sempre me sonharam”: o processo de subjetivação neoliberal em escolas cidadãs integrais na Paraíba. **Educação: Teoria e Prática**, v. 35, n. 69, e30, 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18032. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18032>. Acesso em: 08 mar. 2026.

CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; BANDEIRA, André dos Santos; SILVA, André Vidal Valle Machado da. As Dimensões Contextuais da Atuação da Política de Educação Integral na Paraíba. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 18, n. 1, e92224, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.92224. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/92224>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CHAGAS, Liliane Alves. **Gestão democrática sob cerco: a Tecnologia de Gestão Educacional “elitizando” a Escola Cidadã Integral na Paraíba**. 2024. 288 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33523?&locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33523?&locale=pt_BR). Acesso em: 08 mar. 2026.

GARDUÑO, José María García; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Nem todas as políticas são iguais: isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina. **Educação: Teoria e Prática**, v.34, n. 68, e50, 2024. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.68.s18636. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18636>. Acesso em: 08 mar. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Rallyne Ranielly Alves da. Antagonismos na política curricular do Ensino Médio em tempo integral do Ceará: disputas por sentidos de juventude. **Revista Cocar**, n. 40, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10855>. Acesso em: 08 mar. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo como redes de significação discursivas: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, e2527, 2024. DOI: 10.12957/teias.2018.29313. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/47463/31573/159489>. Acesso em: 08 mar. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Ranielly Alves da. Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, p. 77-95, 23, 2024. DOI: 10.18764/2358-4319v17n3.2024.40. Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24058>. Acesso em: 08 mar. 2026.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de gestão**: tecnologia em gestão educacional. 2.ed. Recife: ICE, 2019.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LATHER, P.; ST. PIERRE, E. A. Post qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 629-633, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8902. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8902>. Acceso en: 8 mar. 2026.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 175-177, 2005. DOI: 10.5380/rsp.v25i0.7071. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071>. Acceso en: 8 mar. 2026.

RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; CHAGAS, Liliane Alves. O que a democracia radical tem a dizer sobre a Tecnologia de Gestão Educacional?. **Revista Intertérios**, v. 9, n. 18, e259602, 2023. DOI: 10.51359/2525-7668.2023.259602. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intertorios/article/view/259602>. Acceso en: 08 mar. 2026.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; ELIAS, Joana Karoline da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira Souza. Produzindo sentidos de educação integral nas escolas cidadãs integrais. **Práxis Educacional**, v. 20, n. 51, p. e14163, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14163. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15638>. Acceso en: 8 mar. 2026.

SILVA, Rallyne Ranielly Alves da; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento. Políticas de currículo, disputas na educação básica e estéticas curriculares. In: RODRIGUES, Ana Cláudia de Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (Orgs.) **Criações docentes e reinvenções curriculares**. Curitiba: CRV, 2025. p. 85-113.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. The posts continue: becoming. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 646-657, 2013. DOI: 10.1080/09518398.2013.788754. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788754>. Acceso en: 08 mar. 2026.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acceso en: 08

mar. 2026.