BIBLIOTECA DEL DOCENTE

¿Dónde está la escuela?

Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia

Silvia Duschatzky
Alejandra Birgin
(compiladoras)

Bernardo Blejmar
Marcelo Percia
Gregorio Kaminsky
Graciela Frigerio

flacso manantial

SILVIA DUSCHATZKY
ALEJANDRA BIRGIN
(compiladoras)

Bernardo Blejmar
Marcelo Percia
Gregorio Kaminsky
Graciela Frigerio

¿DÓNDE ESTÁ LA ESCUELA?

Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia

FLACSO
MANANTIAL
Buenos Aires

Diseño de tapa: Estudio R

Este libro ha sido seleccionado para el Plan de Promoción a la Edición de Literatura Argentina de la Secretaría de Cultura y Medios de Comunicación de la Presidencia de la Nación.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina

© 2001, Ediciones Manantial SRL
Avda. de Mayo 1365, 6° piso
(1085) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059
info@emanantial.com.ar
www.emanantial.com.ar

ISBN: 987-500-066-3

Derechos reservados
Prohibida su reproducción total o parcial

ÍNDICE

Currículos 9
Presentación.
Alejandra Birgin 11

Capítulo 1
Escenas escolares de un nuevo siglo.
Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin 17

Capítulo 2
De la gestión de resistencia a la gestión requerida.
Bernardo Blejmar 35

Capítulo 3
Ideas que responden, preguntas que no cesan.
Para una clínica de las instituciones.
Marcelo Percia 55

Capítulo 4
Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan
el discurso educativo.
Gregorio Kaminsky 77

Capítulo 5
Los bordes de lo escolar.
Graciela Frigerio..... 109

Epílogo
Todo lo sólido se desvanece en el aire.
Silvia Duschatzky..... 127

Capítulo 1

ESCENAS ESCOLARES DE UN NUEVO SIGLO

Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin

Las palabras son imágenes, cuando lejos de transmitir "el puro en sí" de un asunto relatan experiencias. A través de ellas podemos "ver", no sólo entender, conectarnos con lo que acontece en distintos escenarios. Aproximarnos a las experiencias de los otros, en este caso de esos otros que habitan las escuelas. ¿Qué es una escuela? ¿Cómo se nos presentan las escuelas?, ¿cómo son vividas?, ¿qué acontece en ellas? o ¿qué les acontece a quienes transitan por ellas?

Las narraciones que siguen invitan a pensar lo que no sabemos de aquello sobre lo que tanto se habla. ¿Será posible intentar una lectura sobre las escuelas que ponga en cuestión lo que creemos comprender acerca de ellas? Heidegger nos recomienda leer lo que no sabemos leer, *lo que se hurta a nuestros esquemas previos de comprensión, lo que no está dicho en nuestra propia lengua,*[1] la de los saberes institucionales, o para estar a la altura de los tiempos, la de los conocimientos sobre la gestión institucional. Este es un texto que se plantea el desafío de sacudir la seguridad de nuestras retóricas, poniendo en diálogo las experiencias escolares con las teorías o discursos que versan sobre las instituciones.

PRIMERA ESCENA

El relato que comienza a hilvanarse a continuación, tiempo atrás hubiera descolocado a cualquier interlocutor. ¿Quién hubiera dicho que nos están retratando una escuela? Las escenas transcurren en un colegio secundario situado en un barrio periférico, o para ser más precisos, en los márgenes de un barrio en el que "conviven" grandes hoteles, edificios espejados símil Wall Street, estaciones de ómnibus de larga distancia con su contracara oscura y a resguardo de las miradas despreocupadas de turistas y transeúntes fortuitos.

Día tras día, en la escuela, se reitera el mismo suceso: un docente "puja" por hacerse escuchar frente a un coro de bebés que tironean a sus mamás, sus alumnas, que intentan mantener la dualidad de su doble condición. Sin embargo la ambivalencia no dura mucho: estas mamás adolescentes, cuya edad oscila entre los quince y los diecisiete años, *abandonan la escuela y pasan a engrosar las estadísticas de los desertores.* Qué hacemos, se preguntan los profesores. *Cómo hacer para "mantenerlas como alumnas regulares". Lo primero que se nos ocurre es ir a buscarlas, ofrecerles que vengan con los bebés.* Sin embargo la solución no conforma demasiado, sobre todo a los bebés, que no paran de llorar en el aula.

Nuevamente la pregunta, ¿qué hacer? *La escuela no cuenta con un equipo de orientación, sólo tenemos un asesor pedagógico...,* pero la pregunta no es a la pedagogía. Un jardín maternal en la escuela aparecía como la mejor opción frente a esta situación inédita: mamás-adolescentes-alumnas de una escuela secundaria.

[1] Holderlin, F. y Heidegger, M.: "La dificultad 'de lo propio", en Larrosa, J. *(comp.), La experiencia de la lectura,* Barcelona, Leartes, 1996.

¿Cómo darle lugar a esta iniciativa? *Las reacciones en los estamentos superiores no eran muy alentadoras. Elevamos las notas correspondientes, pasaron por toda la cadena burocrática pero la respuesta fue negativa -no ha lugar- nos dijeron que era inviable.*

Esta contingencia es impensable en un sistema educativo y la direccionalidad de los cambios no parece incluir disrupciones de esta naturaleza. Así las cosas, *hubo que salir a buscar la solución en otro lado. Tocamos timbres, golpeamos puertas hasta que llegamos a la Secretaría de la Mujer, del Gobierno de la Ciudad, que nos brindó la posibilidad de abrir una sala de jardín. Nueve bebés y tres deambuladores encontraron un lugar. Sin este emprendimiento hubiéramos tenido doce deserciones seguras.*

Pero la deserción no es simplemente una cuestión de "género". Cuando un chico consigue una changa, deja la escuela. *Entonces nuevamente la pregunta, ¿y ahora qué hacemos?*

Lo primero que acordamos es ponernos en contacto con el trabajo del chico, tratamos de que les permitan llagar más tarde y armamos un plan especial para evitar que abandone.

Federico dejó tres veces y volvió a empezar otras tres, aunque no muy convencido: "Para qué voy a hacer esto si yo no sirvo para nada (...) para qué voy a venir a la escuela si después no voy a tener laburo, si lo único que voy a poder hacer es changuear". Ellos no se refieren a la situación socio-económica, la globalización, la flexibilidad, al mercado excluyente, pero lo padecen. Nosotros tratamos de mostrarles que tiene sentido venir a la escuela. Les decimos que aquí van a encontrar otros modos de relacionarse con los demás, otras experiencias, que aquí podrán incorporar nuevos conocimientos, superarse a través de la lectura.

Los pibes traen códigos muy cerrados, comprendidos sólo en la frontera de su lugar. En el barrio la relación entre los chicos es muy dura, la mujer es desvalorizada y la violencia es el modo que los acerca. Muchas veces vienen chicas a la dirección para quejarse porque algún chico las tocó, y ellos se sorprenden cuando les pedimos que se disculpen. Cuando ingresan en primer año, nos desconciertan. ¿Qué vamos a hacer con estos pibes?, nos preguntamos. Insultan a los profesores, se van abruptamente del aula, no soportan detenerse a escuchar. Frecuentemente trasladan aquí los modos usuales de dirimir sus enfrentamientos. En una ocasión, un grupo de pibes trajo un arma a la escuela. Una preceptora los vio en el momento en que la mostraban en el baño. El motivo fue la disputa por una chica. Nuevamente la pregunta ¿y ahora qué hacemos? Decidimos reunir a los dos grupos enfrentados. En esa ocasión yo no participé. Creí conveniente no hacerlo para que no se sintieran expuestos frente a la autoridad ni percibieran que su secreto había sido violado. Finalmente se encontraron y aceptaron convocar a la chica en cuestión. Trabajamos entonces con la idea de ensayar otros modos de resolver las disputas. En este caso resultó, los pibes aceptaron que era justo conocer la opinión de la chica. Pero no fue fácil, el machismo está muy instalado entre los jóvenes, al punto que consideran que la virilidad se juega en la cantidad de hijos que tienen los varones. Cuantos más hijos, más machos, teniendo en cuenta que la decisión corre por cuenta del varón. "Ey, dire, ¿usted cuántos hijos tiene?" Uno, les digo. "Uy, qué pasó, se quedó eh".

Los pibes de estos barrios transitan frecuentemente por los institutos de minoridad. No obstante, hay un dato interesante. El período en que se registran más caídas es durante enero y febrero, *tiempo en que la escuela permanece sin actividad. Pero nosotros los seguimos al instituto y les tomamos examen allí, de modo tal de favorecer su reinserción posterior a la escuela. Hacemos un convenio con el instituto para que puedan recibir los contenidos y luego estén en condiciones de presentarse en calidad de alumnos libres. La escuela no está obligada a realizar esta tarea, los profesores no cobran ningún plus por hacerlo; en varias oportunidades yo les pago el colectivo. Pero*

vale la pena, esta posibilidad mejora la situación de los chicos, ya que el juez dispone de elementos para otorgarles la libertad asistida. Los pibes sufren intensamente su paso por Minoridad, "estar allí es durísimo" nos dicen. El encierro les preocupa, y sobre todo el fantasma de terminar en la cárcel. Por eso cuando vuelven a la escuela están pendientes de la visita de la asistente social. "Pedro, no te olvides de decirle tal o cual cosa a la asistente social", suelen decirme frecuentemente. La vida de estos pibes no es fácil, caen por vagancia, por robo, cuestiones que en su comunidad no están condenadas.

Más de una vez los encuentro borrachos. ¿Por qué tomaste, mirá como estás?, les digo. Y bueno, qué quiere, me tengo que olvidar... (de los golpes que recibe su madre de la pareja de turno, de la relación incestuosa que mantienen con su hermana etc., etc.). No resulta sencillo que cuenten qué les pasa.

Aquí se sienten reconocidos; es curioso observar que cuando les digo: "Ponete las pilas, estás faltando mucho, en tal o. cual materia te va mal", me contestan: "Y usted cómo sabe quién soy yo?". "Cómo no, vos sos Juan... ", y en ese momento les brota un gesto de satisfacción.

A pesar de todo se enganchan con el estudio, particularmente en' Historia y en Lengua. Recibimos un premio por un video que hicimos sobre la inmigración y otro sobre "las dos caras del barrio". El barrio tiene mucho peso para ellos, tanto que bautizaron a la escuela con su nombre: Padre Mujica, un símbolo que se imprime en cada marca del barrio. Los pibes se interesan mucho por su historia, saben de su filiación política y de su biografía. En una oportunidad se entrevistaron con uno de sus biógrafos, Martín De Biase, autor de Entre dos fuegos, *libro que por supuesto leyeron. Conocen su procedencia social, su conversión en favor de los sectores más pobres; tal vez por eso es una figura que los interpela con tanta fuerza.*

¿Quiénes son mis interlocutores? Los docentes, los preceptores y los chicos. No es fácil encontrar un interlocutor en la gestión, tal vez sí gente más abierta, que apoya nuestro esfuerzo, pero no mucho más. Del papelerío por ejemplo no puedo zafar. El supervisor me da mucha libertad, estimula los proyectos o en realidad nos alienta a seguir. Cuando solicité un asistente social me contestó que continuara apoyándome en la profesora del colegio que estudia la carrera y de hecho cumple ambas funciones. "Lo felicito, siga así, no baje los brazos", es la respuesta reiterada.

En esta escuela las dificultades no cesan; no disponemos de un portero y cada demanda que formulamos es vivida como una sobrecarga de quejas. Teníamos un aula con cincuenta chicos y logramos que se armaran dos divisiones. A partir de allí y frente a algún nuevo pedido el comentario es: "No pidas nada más, ya logramos esto".

A pesar del compromiso docente, hay resistencias a revisar los estilos de trabajo. Los pibes vienen a la dirección y me dicen: "Dire, creo que se me fue la mano con la profe, pero me estaba aburriendo". Yo me pregunto, dónde está el problema: ¿sólo en el chico?, ¿qué responsabilidad le cabe al docente? En esos casos, lo primero que hacemos es trabajar desde la asesoría pedagógica y en general, se producen cambios.

La escuela está integrada a la ZAP (Zona de Acción Prioritaria), gracias a lo cual conseguimos pensiones para algunos chicos. Tres alumnos van. a cobrar $ 150 durante diez meses. Pero el punto es que tenemos muchos candidatos que superan la edad establecida para recibir la ayuda y otros tantos que quedan afuera porque son extranjeros. Es muy duro decirle a un padre boliviano, que está sin trabajo, que a su hijo no le otorgan la beca por una cuestión de nacionalidad.

SEGUNDA ESCENA

Cuéntenos sobre su escuela ....

Es un colegio secundario ubicado en el barrio de Belgrano y fundado hace más de diez años. Recibe población de diferentes escuelas primarias del norte de la ciudad.

¿Cuál es la escena que mejor retrata a esta escuela?

Una clase, en el sentido tradicional, un profesor presentando un tema, desarrollando -contenidos y contestando preguntas, distintas preguntas según los intereses de los pibes. Hay temáticas que importan más a unos que-a otros, empatías desiguales según los profesores, expectativas de carreras universitarias diferentes.

En general, los chicos se involucran en la situación de clase, muestran disposición a acompañar al docente. Cuestionan, no se conforman si algo les inquieta, pero no impugnan las reglas de juego: un docente enseñando a un grupo de alumnos que vienen a aprender...

El enganche de los chicos con la tarea escolar se registra en los trabajos que elaboran, en las preguntas que formulan, en la argumentación que exponen. Hay algo cada vez más claro, los pibes no dudan del mandato escolar, no está en cuestión para ellos que a la escuela deben venir. Por supuesto que el encuentro con otros chicos es central, toda su vida social pasa por la escuela, pero no ponen en cuestión la autoridad del docente.

La propuesta de la escuela es simplemente aprender, construir, producir, generar algo propio.

A la escuela le importa que los pibes dejen sus marcas. Los comentarios de los egresados son muy alentadores: "Para mí la escuela fue aquella experiencia (...], la revista literaria, el campamento". Para nosotros escuchar esto es registrar "ahí estuve yo".

Estos pibes no son los mismos que aquellos que recibíamos, cuando la escuela se abrió. Probablemente la procedencia socioeconómica no haya cambiado pero las condiciones son otras. Esas familias gozaban de una seguridad económica que éstas perdieron el nivel de la conflictividad familiar era otro. Los padres eran mucho más permisivos y su preocupación fundamental respecto de la escuela era que la pasaran bien, que no fueran maltratados. Hoy la estabilidad económica desapareció, se caen dos o tres familias por mes y se, trata de bruscas caídas en las que advierten la ficción del estilo de vida que mantenían. De consumir sin límites tienen que pasar a consumir con restricciones impensadas.

Ahora hay mucha más locura. Por ejemplo, un pibe cuyos padres se divorciaron, tiene que convivir con la nueva pareja homosexual del padre y luego asistir a su muerte por sida. Hoy los chicos están muy expuestos a riesgos de todo tipo.

Recuerdo que hace ocho años, en un campamento, los pibes consumieron marihuana y eso provocó mucha alarma entre padres y docentes, hoy esta anécdota la relatan en séptimo grado:

Tenemos la sensación de que la escuela ganó importancia en los últimos tiempos. Los pibes están preocupados por su futuro, el índice de repitencia bajó, los que rinden en marzo llegan con las materias muy preparadas. Antes era más clientes. Los chicos reconocen la necesidad de la formación. Temen quedarse afuera y ven en la caída de sus familias un fantasma del que quieren huir.

Nos preguntamos constantemente qué estamos haciendo y qué queremos hacer. Conviven en nosotros un grado de satisfacción y de insatisfacción al mismo tiempo. Nos decimos, o se pueden mejorar algunas cosas o se puede hacer más.

Mis interlocutores son el equipo directivo, el consejo pedagógi-, co, los coordinadores de áreas.

Los docentes tienen gran autonomía intelectual, su formación académica es sólida, casi todos tienen otros ámbitos de pertenencia y esto enriquece mucho el trabajo pedagógico. Algunos se dedican a la investigación, otros al trabajo editorial o a la docencia universitaria. Estamos convencidos de que circular por espacios no escolares aporta a la cultura institucional. Un docente que no transita por otros campos no ve circular los conocimientos y entonces pierde una buena parte del sentido porque tiene la sensación que todo empieza y termina en la escuela.

Yo no estoy en un lugar de vigilancia epistemológica, sin embargo soy un referente para los profesores. Tal vez mi lugar sea el de un generalista, aquel que garantiza las condiciones para que tenga lugar la enseñanza y el que supervisa la producción intelectual.

Los docentes demandan que los encuentros de capacitación giren en torno a las problemáticas puntuales de los pibes. Se muestran demasiado seguros en el terreno disciplinar y más bien miran con cierta sospecha a cualquiera que les hable de un tema vinculado al campo de conocimientos. Sobre esto perciben que saben y que su fuente de formación está en otro lado. Lo interesante, sin embargo, es que manifiestan que aprenden de los encuentros con el director, que allí encuentran una mirada aguda para detectar situaciones conflictivas e imaginar alguna alternativa.

Los estilos de trabajo docente difieren entre sí y no nos preocupa igualarlos. Hay profesores que hablan todo el tiempo y otros que son más "constructivistas". La cuestión es que todos generen situaciones de producción. Las diferencias no preocupan, al contrario. Yo les propongo que asistan a las clases de sus compañeros, que observen otros estilos, pero en general son renuentes a hacerlo.

Los pibes son muy "vigilantes" de la performance de los profesores. Por ejemplo señalan "la clase es un despelote, el profe no pone límites, no escucha, prejuzga". Estos planteos se lo formulan a los tutores y la experiencia es que luego se produce algún cambio. El tutor es uno de los profesores y su función es la de generar un diálogo entre las partes en conflicto o intervenir en alguna situación de tensión.

La vida social de los pibes circula por lugares muy restringidos: Palermo, Belgrano y no mucho más. La Boca, San Telmo y otros barrios no existen para ellos. Consumen shoppings y son pocos los que usan celular. Todos siguen estudiando, la escuela es valorada porque es el trampolín para la universidad. Los padres están más atentos a su formación académica, su preocupación en los últimos tiempos se desplazó de la informática a la capacidad de argumentar y la formación general.

TERCERA ESCENA

Mi escuela está ubicada en las afueras del distrito de la Matanza, en un barrio muy humilde, de "viejos" trabajadores y actuales desocupados, cerca de un asentamiento que ya no puede pasar inadvertido. Los alumnos que recibimos tienen poco en común con aquellas imágenes que retrataban a los estudiantes secundarios. Estos pibes lejos de transitar una moratoria social se hacen cargo de situaciones familiares complicadas. En muchos casos son los únicos proveedores de sus hogares y son los que se ocupan del cuidado de sus hermanos menores. Los que comparten la vida escolar con el trabajo regresan a sus casas casi a la medianoche.

Cada vez más nos enfrentamos a experiencias que rompen todos los esquemas aprendidos. El año pasado, uno de los chicos esperaba la salida de la escuela para ir a robar, por supuesto, armado. Venía intermitentemente. Frecuentemente íbamos a

buscarlo a su casa pero era difícil encontrarlo, vivía huyendo de la policía. Luego de varios intentos lo encontramos y logramos que volviera a la escuela. En una ocasión, un amigo lo esperó afuera y juntos fueron a robar a una carnicería. La policía los atrapó con la bolsa de carne, los detuvo y los llevó al juzgado. Apenas nos enteramos de lo ocurrido fuimos hasta allí con la asistente social. Cuando llegamos nos dijeron que si estábamos dispuestos a bancarlo, que hiciéramos una carta dirigida al juez. El pibe era adicto. Hicimos la carta y afortunadamente pudimos evitar que lo trasladasen al instituto de menores. Finalmente lo enviaron a una granja de recuperación. No le perdimos el rastro, de tanto en tanto lo visitábamos.

En unos días sale, vamos a ir a esperarlo para traerlo nuevamente ala escuela. Ya nos dijo que quiere ver a sus compañeros.

La escuela para los chicos es mucho más que una escuela. Más de una vez se escuchan comentarios como éste: "Nosotros zafamos con la escuela que tenemos". Pero no queremos que nos agradezcan, nos importa que éste sea su lugar. Permanentemente pensamos iniciativas para que se expresen, para que ocupen lugares distintos a los acostumbrados. Durante los actos de fin de curso solemos abrir el micrófono para aquel que quiera decir algo: alumnos, padres, amigos, novios.

No es sencillo sostener la posición institucional que deseamos. Para algunos profesores es muy costoso. Por eso el que está aquí optó por una mística, sin la cual es casi imposible seguir. Para nosotros, el único lugar no negociable es el respeto por los chicos, pero no en abstracto o entendido como un simple buen trato. Lo que buscamos es producir espacios que los "obligue" a salir de la posición de sometimiento, de resignación o de agresión en la que se encuentran.

Tampoco todos los pibes se acogen a esta invitación de tomar la palabra. Siempre nos preguntamos por los motivos de la inexisten- cia de un centro de estudiantes. El otro día le comenté a una profesora: 2y si hacemos alguna "trampa" como, por ejemplo, decirles que no pueden venir con zapatillas? Tal vez se subleven y se organicen. ¿Qué podemos hacer para que se rebelen?, decimos cada tanto.

La escuela cuenta con un Consejo de Disciplina integrado por los profes y los pibes, elegidos ambos por sus compañeros. En más de una ocasión nos encontramos discutiendo con los chicos para que se revea la medida de expulsión que ellos mismos sugieren frente a un hecho de indisciplina protagonizado por algún compañero. Este tipo de hechos nos coloca frente a un dilema, porque no podemos borrar con el codo lo que escribimos con la mano. Si les conferimos un poder de decisión, cómo arrancárselo después? Pero al mismo tiempo, si la escuela pretende sostener una posición incluyente ¿cómo aceptar medidas expulsivas? Los pibes pueden ser muy crueles cuando están en un lugar de poder. "Hay que echarlo", sentencian por ejemplo en relación con un chico que pintó las paredes del colegio. Yo deseaba que se quedara pero cómo hacerlo sin desautorizarlos.

No es fácil pilotear la escuela en estos tiempos. Muchas iniciativas pensadas desde las instancias de gobierno para paliar los efectos de la crisis toman rumbos inesperados. Las becas es uno de los ejemplos más emblemáticos. Los pibes y sus familias las esperan ansiosamente porque se convierten en el único ingreso familiar. Sin embargo su uso se dispara de las intenciones proclamadas; antes que libros y materiales de estudio, las becas permiten resolver algo de la subsistencia cotidiana. Además ocurren hechos inexplicables; el año pasado una alumna recibió la beca, promovió con notas excelentes y este año se la negaron. Ni sus padres ni sus siete hermanos trabajan. Las becas generan altas expectativas y mucha desilusión cuando no son otorgadas. Yo les sugerí a los chicos que elevaran el reclamo, que escribieran una carta y personalmente me ocuparía de entregarla. Ahora decidí poner un cartel en la escuela: "Los que tengan ganas de reclamar por las becas, ésta es la dirección donde dirigirse".

No siempre encontramos buenos interlocutores en la gestión superior. La Dirección General de Cultura y Educación debería llamarse Dirección General de Papeles, Fotocopias y Escuelas. Parece una ironía, pero con frecuencia tenemos que montar un operativo para enviar la información sobre, por ejemplo, cantidad de alumnos extranjeros que hay en segundo año. Esta exigencia administrativa nos obliga a movilizar personal de la escuela. Deben cruzar toda La Matanza para llevar la respuesta a quien corresponda. "¿La señora fulana de tal manda a sus hijos a esta escuela?" No. Y nuevamente el periplo para llegar a tiempo con la información. Estos modos artesanales de resolver la comunicación resultan poco creíbles en la era del fax e Internet. Sin embargo, acarrean gastos que la Dirección de Escuelas parece no estar en condiciones de hacer. Parece broma, frente ala complejidad de nuestra tarea, ocuparnos tanto del papelerío. Una de las exigencias más absurdas es la confección de planillas sobre la planta funcional (POF) Se trata de completar el detalle de las horas discriminadas según estén asignadas a titulares o suplentes. Lo ridículo es que las planillas deben pintarse con color rosa o celeste y hacer cinco fotocopias. Pero sucede que como las fotocopias son en blanco y negro hay que pintarlas a mano. Imaginen 36 cursos, 36 páginas por cinco copias: 180 páginas pintadas cada una en color rosa o celeste. Pero la cosa no termina ahí, todos los años tengo que hacer un detalle sobre condiciones edilicias: material de los pisos, paredes, ventanas, si dan a la calle o no. Cada año me pregunto, ¿acaso alguien puede suponer que si las ventanas dan a la calle en 1999, en el 2000 cambiarán de orientación? Y además, para qué pedirán todos estos datos si cuando consignás, por ejemplo, que las canillas están rotas jamás vienen a arreglarlas.

Cuando recibo reclamos por el incumplimiento de estas demandas, respondo que no pude contestar en "tiempo y forma" porque cuestiones de otra índole me ocuparon, como el relato de una madre desesperada por la violación de su hija o un conflicto generado en el Consejo de Disciplina. Es así, la biblia y el calefón, la calculadora y el liquid *paper, acompañantes infaltables cuando voy ala sede de la inspección junto con la presión de una cotidianeidad desoladora.*

En esta zona anidan una mezcla de tradiciones, muchas de las percepciones sociales de estas familias son muy autoritarias. En casi todas las casas hay algún policía y además pasa a ser una de las expectativas laborales más firmes. El día que vinieron los chicos de HIJOS emergieron todos los prejuicios, que por supuesto se extienden hacia los extranjeros. Son cosas que nos preocupan, por eso convocamos gente del campo de las ciencias sociales, la literatura, la política para abrir el debate. Creemos que son buenas oportunidades para acercar otras ideas que ponga en duda puntos de vista conservadores y discriminatorios muy instalados.

Los docentes están agotados. Lo que los salva es el compromiso con la realidad del pibe. Para nosotros lo más importante es que el tránsito por la escuela les permita tener herramientas para defender sus derechos, para luchar con otros por lo que les corresponde, para seguir, para continuar (...] estudiando y ocupando nuevos lugares. Creo que lo que más nos importa es formar buenos tipos. Tal vez suene a frase muy gastada, pero no es poca cosa que aprendan a ser solidarios, debería ser un imperativo darle lugar a otro.

Siempre sueño con una escuela donde acontezcan cosas interesantes. Me gustaría una escuela con profesores menos cansados, el cansancio impide pensar. Pero sobre todo deseo una escuela que pueda pasar la posta. "Si vos te vas, la escuela va a cambiar, ya no va a ser lo mismo" me dicen algunos compañeros, y a mi parece que esto es muy peligroso...

CUARTA ESCENA

Esta es una escuela diferente alas demás. Lo que marca su identidad es que para acceder, los chicos tienen que transitar muchas pruebas. Pasar un examen de ingreso sumamente severo que transcurre en simultáneo con la cursada de séptimo grado y en ocasiones con la asistencia a algún instituto. Es demasiada exigencia para un chico de doce años. Tanta presión supone que en ellos anida una fuerte voluntad por ser estudiantes de este colegio. Luego, cuando ingresan, el deseo de permanencia es enorme, seguramente no ocurre lo mismo en las escuelas que no cuentan con una motivación fuerte de entrada.

En una oportunidad realizamos una encuesta entre los pibes preguntándoles por qué elegían esta escuela. Algunos respondieron que lo hacían por la vuelta olímpica, otros por los viajes, otros por los campamentos. Pero no hay que desconocer que el mandato familiar pesa y romper con una cadena de generaciones que egresaron del colegio también. En los últimos tiempos advertimos un dato curioso, el 43% de los chicos que hacen el ingreso provienen de escuelas privadas. Probablemente en otras condiciones esas familias hubieran elegido continuar en el circuito privado pero el empobrecimiento las alcanzó y procuran entonces una garantía académica en la esfera pública.

A mi me gustaría trabajar con una población que ingrese por sorteo, por supuesto esta opinión no es compartida. Pero estoy seguro de que el prestigio de la universidad, sostenido en su capacidad por generar un proyecto de enseñanza potente, debe demostrarse con la media de alumnos de la ciudad. Ser un rector exitoso de una escuela como la que describo es muy fácil. Representa una gran ventaja disponer de ciertas condiciones, como por ejemplo una importante motivación de partida en los alumnos, la colaboración de otras unidades de la universidad, un presupuesto. Con todo esto no es una tarea titánica garantizar una buena formación. La calidad de un equipo de trabajo institucional se pone a prueba cuando los destinatarios representan al común de los jóvenes.

Nuestra función es la de hacer escuelas experimentales para transmitir esta experiencia a la sociedad. Pero esto tiene un valor relativo porque nosotros podemos hacer cosas que tal vez otros la harían mucho mejor si sus coyunturas cotidianas fueran otras. Además hay que comprender que un sistema que atiende dos escuelas no es comparable con aquel que tiene que hacerse cargo de más de quinientas. Todo el sistema burocrático de contralor y evaluación del funcionamiento escolar es altamente diferente.

El eje de nuestro proyecto es la solidaridad, la comprensión, la contención y el afecto. Estos son los grandes elementos distintivos que forman parte de la cultura institucional y contamos con un equipo funcionando en este sentido. En la escuela se respira un clima de libertad que hace que los alumnos no la vivan como un lugar de castigo, como un espacio indeseado. En algunos casos, la escuela es el único lugar de contención que tiene un chico. Aquí asisten dos mil quinientos alumnos y para conocer cada caso, se requiere toda una organización que pueda hacerse cargo. Haber asignado horas docente a las tutorías, realizar cursos de capacitación para los preceptores y los tutores, tener un sólido departamento de orientación al estudiante, todo esto juega muy a favor.

Si bien el deseo de ingresar en el colegio es una constante a través del tiempo, se han producido cambios notables en las últimas generaciones. Los pibes de hoy sufren de desencanto. A medida que se acercan a quinto año crece la angustia por su futuro y creo que el tipo de violencia que se desencadena está en relación con la perplejidad en la que viven. La violencia circula en situaciones de diversa índole, en los gestos, en el trato que se procuran entre ellos, en la agresión verbal, en el consumo de alcohol, y presumo que

también de drogas, sin que signifique necesariamente adicción, en los hechos de bulimia y anorexia, en la relación con los profesores.

En los últimos tiempos se observa que los pibes están muy desprotegidos. Se percibe mucha fragilidad en los vínculos familiares. Crece el número de parejas separadas, padres que se borran afectiva y económicamente, madres muy sobrecargadas y con un monto nada despreciable de angustia. Todo esto no puede pasar inadvertido en los chicos. Hay un clima de escepticismo generalizado. ¿Cómo hacer para construir sobre este piso un proyecto personal, un horizonte de futuro? Los chicos están viviendo un mal momento.

Para los docentes también son tiempos difíciles. Están muy golpeados porque no vislumbran mejores posibilidades. No obstante, habría que distinguir entre un docente egresado del profesorado y un profesional que ejerce la docencia. A su vez hay distinciones entre los más jóvenes y aquellos de una generación intermedia ya posicionados profesionalmente. El joven profesional que va en busca de un cargo docente está intentando compensar los déficit de su ejercicio laboral.

A pesar de la vulnerabilidad de las condiciones de trabajo, la escuela cuenta con un equipo de docentes muy comprometido con la institución. Ellos son propulsores de muchas iniciativas de cambio. El proyecto más valioso de la escuela es el que llamamos Acción Solidaria. No se trata de un espacio optativo, por el contrario, es una exigencia curricular. Mil chicos de la escuela realizan tareas solidarias a los que se le suman cien voluntarios. Es un emprendimiento que cuenta con el apoyo de los docentes, que no escatiman dedicación aun cuando los requerimientos exceden largamente sus obligaciones. Para mí es un proyecto sumamente importante.

Cuando convocamos a concurso docente, nos asaltó una duda. ¿Será bueno tener un docente con muchas horas? Creo que tiene sus ventajas y sus desventajas. No lo tengo muy claro. Un profesor que tenga muchas horas en la escuela es un hombre (o mujer) muy comprometido con la institución. Entonces es más propenso a aceptar cursos de capacitación en la escuela, a desarrollar proyectos extra curriculares, etc. Pero también cuando ese profesor falta o pide licencia, el agujero que deja es enorme. Hay que salir a buscar dos, tres, cuatro profesores que vayan a cubrir los cargos vacantes.

Tenemos registrado entre el ocho y el diez por ciento de ausentismo de las horas totales de la escuela. Es mucho. Me dicen que en las escuelas del gobierno de la ciudad es del 30%. Lo dudo. Las ausencias, en general, están todas justificadas. O por enfermedad o por exámenes, o porque está haciendo un curso o porque va a un congreso. Pero resulta que esto no ocurre en las escuelas privadas. Allí no faltan porque los echan. No obstante, no creo que se trate de emularlas, el Estado no puede construir legitimidad soslayando los derechos de un trabajador.

Mi mayor expectativa es que el colegio forme personas libres, responsables, críticos, conocedores de sus derechos y en condiciones de ejercerlos. Si además aprenden matemática, física, química mucho mejor. Lo que privilegio es una fuerte formación básica más que instrumental. Todo lo contrario a lo que sugiere el nombre de la escuela. En esta dirección me interesa jerarquizar el estudio de la economía, la sociología, la historia, no así la contabilidad. Creo que esta separación entre bachiller y escuela comercial actualmente no tiene ningún sentido.

Me pregunto en qué medida logramos actitudes solidarias en los pibes. Nosotros reglamentamos algunas cuestiones que hacen al respeto por los derechos de los alumnos. Prohibimos requerir información de algún alumno en particular, en relación con hechos ocurridos. El reglamento es explícito: no podemos pedir a un alumno que denuncie a otro alumno. Lo que podemos hacer es aplicar sanciones colectivas que no exijan la denuncia personal. Es el caso de la vuelta olímpica o las pintadas en las paredes

de un aula. Nos ha dado resultado llamar a la reflexión y en general los autores se presentan voluntariamente.

No olvidemos que el aula también es un reducto de arbitrariedades docentes. Algunos discriminan y estigmatizan. No todos son respetuosos de los alumnos y esto tiene su contracara en la actitud de los pibes. El pro fe que trabaja bien, que prepara sus clases, que viene a horario, que se compromete, aunque sea muy exigente, es respetado por los alumnos. Los chicos saben bien cómo es cada uno.

Mis interlocutores cotidianos son tres: el equipo directivo, que está formado por los tres vicerrectores, la directora de estudios y la secretaria técnica; el consejo académico asesor integrado por docentes, graduados y estudiantes, y por último los jefes de departamento. En algún caso, en virtud de mi dependencia del rectorado, consulto con la secretaría académica cuando hay que tomar decisiones que suponen que afectan a lo esencial de la escuela.

La reforma al plan de estudios es un ejemplo del funcionamiento de los mecanismos de consulta institucional y también de la inevitabilidad de los conflictos. Nosotros comenzamos por fijar criterios generales. A partir de allí, la dirección de estudios elaboró un documento que discutimos en el consejo académico para luego ser transmitido a todos los departamentos que a su vez debían reunirse con sus profesores para recibir sugerencias. Todo eso funcionó muy bien hasta la última etapa. Nosotros suponíamos que los estudiantes del consejo académico pasarían la información a sus compañeros, pero no ocurrió así. El proceso llevó dos años. Los chicos no se mostraban interesados por el tema hasta que descubrieron que de 36 horas semanales de clase, pasaron a cuarenta horas. En realidad, la escuela tuvo muchísimas instancias de discusión, pero no se pudieron evitar las resistencias, en particular en el gremio docente. Los representantes de la comisión interna objetaban el plan de estudios. En realidad cuestionaban las horas que perderían algunos docentes. Pero como yo confiaba en el tipo de reforma que estábamos impulsando, le envié el proyecto al secretario general de UTE. Le expliqué que habíamos aumentado las horas docentes y que lógicamente se producían pérdidas y ganancias. Pero desde el punto de vista global, estábamos ofreciendo mayores horas de trabajo. Si le parecía que estábamos cometiendo algún error en la asignación de horas, le sugerí que me lo comunicara. Esta instancia se resolvió.

La escuela ha generado muchos hechos de escasa tradición en la historia de la educación Hemos asumido un compromiso con temas sociales altamente sensibles como la Memoria y los Derechos Humanos. Y no es ajeno a esta posición haber apoyado la creación del centro de estudiantes. La existencia de este espacio democratiza el funcionamiento de la escuela al igual que disponer de un Consejo Académico en el que participan representantes estudiantiles. La elección del centro se hace con la rigurosidad de una elección nacional. Es sorprendente el respeto que mantienen entre sí las diferentes agrupaciones. Los pibes quisieran fiscalizar el gasto de la escuela.

*Hay un sueño que me acompaña insistentemente. Imagino algún día al rector de la universidad comunicando: "Aquí tienen los recursos para armar un nuevo colegio, ¿qué necesitan?". Yo le diría: un lugar disponible en Villa Lugano, dos turnos, porque el vespertino no es bueno para los chicos, una estructura que arranque en séptimo, es decir, en tercero de EGB y que a su vez funcione como un año nivelador, cursos de veinticinco alumnos, un departamento de apoyo para los casos especiales (chicos que tienen dificultades en el aprendizaje, de comprensión). Estoy convencido que podemos lograr, con otra población, niveles de formación similares a los que tenemos actualmente. Trabajar con grupos de distinto origen social y diferente experiencia de escolarización previa es un verdadero desa*fío. *Esto supone más plata, más carga horaria, pero vale el intento.*

Agosto de 2000

Capítulo 2

DE LA GESTIÓN DE RESISTENCIA A LA GESTIÓN REQUERIDA

Bernardo Blejmar

PRIMERA PUERTA DE ENTRADA. DE LA ORGANIZACIÓN PRESUNTA A LA ORGANIZACIÓN REQUERIDA

"La publicación de una obra en estas condiciones, todavía inciertas, se justifica esencialmente por su capacidad de provocación más que por su función de información" señala George Lapassade.[2]

Podría, sin lugar a dudas, ser ésta la frase que prologara este trabajo.

Las escenas de las cuatro escuelas, sobre las que se nos invita a trabajar operan, ciertamente, como plataformas de reflexión. Ellas revisten la capacidad de provocar a quien interpelan.

Los narradores, directivos de las escuelas convocadas, no pretenden detenerse en la información, no nos describen "objetivamente" sus realidades. Alertados de esta imposibilidad y haciendo uso de ella, se implican en las historias que, de esta manera se transforman en el ejercicio de su propia memoria institucional, tan "arbitraria" como subjetiva.

En esta "arbitrariedad" apostamos a encontrar una lógica en común.

Se constituye así una de las puertas de entrada a la comprensión de una organización: la organización *presunta,* que es la organización percibida desde cada uno de los actores, en este caso los directivos.

Esta organización *presunta,* según la definición de Elliot Jacques[3] no puede tener pretensión de verdad última; está signada por la parcialidad del observador y su propio rol en la organización (sin embargo, "es verdad" para el que relata).

De hecho, todo actor en la organización tiene su legítima percepción de la escuela, en parte coincidente y en parte divergente con la de los otros.

De ahí que si se quiere lograr una lectura de la lógica de la organización se hace necesario instalar una indagación sistemática e integradora de distintas miradas, que dé cuenta de la organización *existente,* como aquella que refleja más acabadamente su acontecer.

Sólo desde esa instancia la organización existente estaría allanando el camino para el diseño de organizaciones *requeridas.*

Los criterios que para Jacques sostienen el concepto de organización requerida, están en

> el trabajo destinado a la producción de bienes y servicios valorados, tendientes a *satisfacer necesidades públicas* y que pueda realizarse con notable *eficacia;* y hacerlo de forma tal que le posibilite a la gente *ejercer a pleno sus capacidades y trabajar juntos* en condiciones que fortalezcan sus *vínculos y su confianza mutua* (las itálicas me pertenecen).

Lo resaltado acentúa los elementos clave que pueden darnos un marco de referencia con:

[2] Lapassade, George: *Grupos, organizaciones e instituciones,* Barcelona, Gedisa, 1977.

[3] Elliot, Jacques: *La organización requerida,* Buenos Aires, Granica, 1998.

1. Indicadores que miran hacia la comunidad:

   1.1. Servicios valorados: reconocimiento de la comunidad.
   1.2. Satisfacer necesidades públicas: contrato de encargo y demanda a la organización y su cumplimiento.
   1.3. Eficacia: logro de los objetivos propuestos.

2. Indicadores que miran hacia dentro, hacia las condiciones de trabajo.

   2.1. Puesta en juego de las capacidades a pleno de la gente (directivos, alumnos, docentes).
   2.2. La posibilidad de trabajar juntos (equipos).
   2.3. Construcción de vínculos satisfactorios.
   2.4. Operar en un espacio emocional de confianza (tener sostén en el otro, validez, de los compromisos y las promesas).

Para la escuela, como para otras organizaciones públicas, hay un plus de significación en lo requerido. Excediendo su propia singularidad y proyecto institucional, la escuela aparece entramada en un sistema público y un proyecto político que le otorga sentido en la geografía institucional.

Así, la escuela requerida como organización debería contar con:

a) Un proyecto claro y compartido.
b) Ser promotora de salud en sus miembros.
c) Operar con efectividad (eficacia y eficiencia) en el logro de sus resultados.
d) Desplegar capacidad de aprendizaje para sí misma.

Las escenas que nos relatan los directivos, corresponden a la escuela presunta, la que *ellos ven.* Este es nuestro punto de partida. Llamaremos a sus escuelas *Retiro, Matanza, La privada y La universitaria.* Es nuestro punto de partida y a la vez nuestra limitación para una comprensión más abarcativa, que integre otras miradas sobre la misma escuela.

La justificación conceptual de estos escritos se halla en la generación de algunas reflexiones sobre la lógica que las animan. Esta lógica, producida externamente a los relatores nos acercaría a la organización existente. Desde ésta podemos avanzar hacia la requerida.

De la ignorancia como vía de acceso al aprendizaje organizacional

El ejercicio de los narradores no se construye sólo desde la selección de imágenes paradigmáticas de las escuelas. En el camino el texto del relato nos interroga, pero más precisamente se interroga a sí mismo.

Al hacerlo en voz alta, nos invita a participar de esta verdadera experiencia de aprendizaje organizacional.

En el devenir del relato se de(s)velan logros dificultades, esperanzas, desencantos.

En la voz de los relatores se escucha la interrogación ¿qué hacer? en sus diferentes modos: *¿qué responsabilidad le cabe al docente?; ¿dónde está el problema?; ¿qué*

queremos hacer? si la escuela sostiene una posición incluyente, ¿cómo aceptar medidas expulsivas?; ¿será bueno tener docentes con muchas horas?

En estas preguntas se puede seguir la pista de escuelas que no han dejado de aprender en el proceso de dedicarse a enseñar.

Advirtamos que su inteligencia como organización se encuentra proporcionalmente vinculada a la capacidad de registro de su propia ignorancia.

Esta declaración[4] pública de un no saber se constituye en condición para la búsqueda de nuevas respuestas en sus dimensiones organizativas, pedagógicas, administrativas o políticas.

La imposibilidad del hallazgo de una respuesta última y totalizadora como completud del saber es lo que mantiene en marcha el proceso. Se establece así un lugar siempre vacante.

No hay aprendizaje organizacional sin registro de la falla, del vacío. Si no se ve, no existe (tal la ceguera, que siendo metáfora opera en lo real).

No hay aprendizaje organizacional sin transformación de este registro de la falla en pregunta, interrogante, demanda. Es precisamente la declaración de ignorancia la que arma el camino hacia el saber.

Si en vez de preguntas se tienen respuestas, es para evitar la existencia del tema. (Ceguera ilustrada, ignorancia oculta tras supuestos saberes.) Contraria a la "docta ignorancia" de San Nicolás de Cusa.

No hay aprendizaje organizacional sin transformación de un saber (aun siendo provisional) en acción, en operación. En suma, transformar el saber-no saber en gestión.

Este recorrido del aprendizaje organizacional es homologable a las instancias: instante de ver, tiempo de comprender, momento de concluir, señalados por Jacques Lacan[5] en sus escritos.

La gestión entonces, incluye categorías de tiempo, y el cálculo como soportes de ese saber-hacer constituido.

¿Qué hacer?

Nuestros narradores son directores cuya capacidad de -registro, lectura y comprensión de fenómenos organizacionales se valida en ese tránsito de la idea en acto que constituye la gestión organizacional.

Ese tránsito de la idea al acto se realiza en cuatro andariveles:[6]

1. La estructura organizativa.
2. Las prácticas de dirección.
3. La cultura de la organización, sus valores.
4. Competencias y perfiles de personalidad de los actores.

Retomaremos este planteo más adelante. Adentrémonos ahora en otro aspecto de la lógica que pretendemos construir.

[4] Echeverría, Rafael: *Ontología del lenguaje,* Santiago, Dolmen, 1996.

[5] Lacan, Jacques: *Escritos 1, "El* tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada (un nuevo sofismo)", pág. 187, Buenos Aires, Siglo XXI, 1988. Lacan define tres tiempos en relación con el acto. Estos tiempos de la intersubjetividad suponen que el acto depende del sujeto en su posición con los otros sujetos.
Aun cuando pueden aparecer simultáneamente, son reconocibles cada uno de ellos. Parafraseando al autor: *instante de ver* es la imagen, sus figuras lo que predomina como una pantalla. *Tiempo de comprender* significa que se "acomoda" aquello que se ha visto y se desprende una lógica simbólica que va más allá de los colores, de las imágenes, del "parecer". Por último, *momento de concluir:* es donde se juega un riesgo, concluir quiere decir actuar. Tomar en cuenta las posiciones simbólicas sin "fascinarse por las figuras", pone al sujeto en la acción, única manera de obtener su libertad. Libertad que habrá ganado no por esperar sino por actuar.
Instante, tiempo y momento son calidades distintas del discurrir. .
Actuar no es movilizarse físicamente. La palabra plena, que produce acto, es la vía de libertad del sujeto.

[6] Aubert, Nicole y Gaulejac, Vincent: *El coste de la excelencia,* Barcelona, Paidós, 1993.

SEGUNDA PUERTA DE ENTRADA. EL MALESTAR EN LA ESCUELA

En los intersticios de algunos relatos se filtra la dificultad de la tarea, la soledad: "No *resulta fácil encontrar un interlocutor en la gestión"; "conviven en nosotros un grado de satisfacción y otro de insatisfacción"; "no es sencillo sostener la posición institucional que deseamos"; "para algunos profesores es muy costoso"; "no es fácil pilotear la escuela en estos tiempos"; "los docentes están agotados".*

Nos preguntamos: la dificultad, la soledad, ¿son efectos de la cantidad de trabajo? ¿de su complejidad? Ni una ni otra. La resultante de la presión por responder a una demanda ajena al contrato del rol y a los recursos existentes en la organización para satisfacerla, es para nosotros el eje del análisis.

En varios pasajes el texto nos confunde, cuesta distinguir la escuela en su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos de un ámbito de contención social. Muchas escenas no están signadas por las acciones pedagógicas o la producción de conocimientos en sus distintas esferas. Están signadas por el apoyo personal frente a situaciones sociales.

La escuela parece haber quedado instalada como una de las últimas organizaciones de frontera en contacto con la exclusión. A la manera de trinchera, fortín, avanzada y solitaria, la escuela está ahí, presente, después de la retirada de múltiples puentes de acceso social.

"La escuela para los chicos -afirma el director de la Matanza- *es mucho más que una escuela. Más de una vez se escuchan comentarios como éste: Nosotros zafamos con la escuela que tenemos"'.* Este dicho podría llevar a una confusión: los chicos hablan bien de esa escuela. Es cierto. Pero una escuela ¿debe ser más que una escuela? Creemos que no.

Es la agenda social la que impone sus prioridades, desvirtuando la misión de la organización.

Las reflexiones pedagógicas aparecen mas nítidamente en las escuelas de mayores recursos o poblaciones más acomodadas: La privada y La universitaria: *"La propuesta de la escuela es simplemente aprender"; "encuentros de capacitación"; "me preocupan los recreos [...J".* Existen debates entre la formación básica y la instrumental operativa, el tipo de contrato docente requerido, etc. Los temas pedagógicos están presentes en ambas. Aun cuando la distinción entre ellas se gesta en el enfoque pedagógico, localizada en la capacitación para la entrada al mercado laboral en una y constructora de ciudadanía y formación básica en la otra.

Pareciera que sólo cuando hay un umbral mínimo de necesidades básicas satisfechas, existe el *derecho a lo pedagógico, el derecho al conocimiento y a las competencias requeridas en el nuevo siglo.*

Por debajo de ese umbral, la urgencia que presiona la necesidad *invade* la agenda de la organización. El foco se corre a la permanencia de los jóvenes en la escuela, recupera los que se van y el apoyo frente a situaciones límite.

La cuestión que abarca el proyecto, la misión, los nuevos sentidos de la escuela emergen con toda potencia en tales situaciones.

¿Cuál debería ser el contrato explícito con la sociedad y el Estado?[7]

¿Qué compromisos mutuos se deberían asumir y exigir por su cumplimiento?

Hacerse cargo, plantear la responsabilidad exigible de cada parte, lo que hoy se denomina *accountability,* está en el horizonte de esta cuestión.

[7] Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita: *Las instituciones educativas. Cara y ceca,* Buenos Aires, Flacso, 1992.

Se trata ¿de educar?, ¿de contener?, ¿de proveer?, ¿de asistir?, ¿todo esto junto?, ¿en qué medida y en qué proporción? ¿Dónde empieza y dónde termina la misión de la escuela?

Sólo en la explicitación del contrato se podrá avanzar, integrando los nuevos sentidos que se construyen sobre una lectura de mundo. Interpretando la demanda de ese mundo a la organización y lo que ésta puede ofertar como posibilidad para ese mundo.

Este diseño puede contemplar:

a) Una organización escolar requerida que cuente con los recursos para su implementación.
b) Un modelo de gestión alineado con esos sentidos.
c) La definición de las competencias requeridas de los educadores para acoplarse a esa estrategia de intervención educativa.

En la mora de estas cuestiones están las señales del estrés que podemos percibir, e intentamos descifrar en el ámbito de los docentes.

El estrés no es tanto la sobrecarga de trabajo sino el desajuste entre la preparación del trabajador y las exigencias a las que se ve sometido no sólo en cantidad sino en calidad y diversidad.

El estrés no es un virus ni un microbio. Es la enfermedad de los vínculos del trabajo en las organizaciones que afectan a cuerpos y almas.

De qué se tiene que ocupar el educador en escuelas como Retiro y Matanza (¿sus nombres son significados?); ¿educar o asistir?; ¿cuáles son las competencias para una cosa y la otra?; ¿habrá que considerar más que un sentido para las escuelas?; ¿éstas corresponderán a la población que atiende? Percibimos que el mensaje de-las escenas plantea estas preguntas.

Como advertía Juan Carlos Tedesco,[8] la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización, autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la iniquidad.

La Matanza y Belgrano, Lugano y Palermo desaparecen como referencias barriales, son "países", territorios que a la vez comparten muchos de sus paisajes.

El tifón de las crisis pega en todos pero de formas, intensidades y efectos muy distintos en cada uno.

Visitemos las escenas. Las madres adolescentes y sus bebés en Retiro, los padres preocupados por la informática o la formación general en La privada. Los chicos que roban la carne y son atrapados por la policía en Matanza, y el 43% de alumnos procedentes del circuito privado en La universitaria. No existe pureza en las divisiones. Observemos que aun en las escuelas públicas como La universitaria, Retiro y Matanza se traman la estratificación social y su diferencial en la calidad de la oferta educativa.[9]

No es lo mismo invertir toda la energía en evitar que los adolescentes *caigan fuera* del sistema como en Retiro y Matanza que usar esa energía para *elevarse dentro* del sistema como en La universitaria y La privada.

[8] Tedesco, J. C.: "Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos", en Filmus, D. (comp.) *Para qué sirve la escuela,* Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 1993.
[9] Rivero, José: *Educación y exclusión en América Latina,* Madrid, Miño y Dávila, 1999.

La escuela invadida

Las escenas despliegan los componentes de un drama, drama en el sentido griego: la acción, el acontecer que reflejan el conflicto humano que se quiera representar.

En el caso de estas escuelas, no tienen como objetivo dramatizar. Sin embargo, el conflicto está allí: la exclusión, el temor, la búsqueda de un lugar, la incertidumbre, ya no respecto al futuro sino al presente, los tiempos quedan acortados en la estrategia de sobrevivir. En esa escenografía circulan elementos de textura diferentes:

1. La violencia, en el relato de Retiro: *"En los gestos, en los tratos, en el consumo de alcohol" "los pibes transitan frecuentemente los institutos de minoridad"* nos dice en Retiro o *"esperaba la salida de la escuela para ir a robar"* nos apuntan en Matanza.
2. Las nuevas configuraciones de familia, según da cuenta La privada: *"Un pibe cuyos padres se divorciaron tiene que convivir con la nueva pareja homosexual del padre".*
3. Las paradojas de los avances de la tecnología (fax, correo electrónico, Internet), en contraste con los bolsones de burocracia cuando no de estupidez, en La Matanza: *"Todos los años tengo que hacer un detalle edilicio [...] ¿alguien puede suponer que si las ventanas dan a la calle en 1999 en el 2000 cambiarán de orientación?".*
4. Los riegos de la resignación: *"Para qué voy a hacer esto si yo no sirvo para nada",* en palabras de un chico de Retiro.
5. El desencanto: "A *medida que los chicos se acercan a quinto año crece la angustia por su futuro",* nos dicen desde La universitaria.

Pero también en esa misma escenografía circula el deseo. El deseo que empuja las escenas en sus demandas explícitas: ingresar al colegio (universitaria), de revisar la propia historia del barrio (Retiro), querer a sus compañeros (Matanza), reconocimiento a la necesidad de la formación (privada).

En la existencia e incremento de ese deseo reside una de las condiciones de cualquier alternativa superadora.

Mientras tanto, no existe "relación" entre el contexto y la escuela en el sentido de mediación social. Medición y relación que han perdido su proporción.

La escuela se inundó de contexto y tiene el peligro de naufragar en su condición de escuela

La escuela no está integrada al contexto. La integración implica persistencia de la identidad (misión organizacional) y tramitación, elaboración del lazo.

Las escuelas, en las condiciones de los relatos de Matanza y Retiro, están *invadidas por el contexto.*

La escuela invadida está en los bordes extremos del sistema abierto.

En la tensión existente en todo diseño entre la clausura organizacional máxima (sistemas cerrados), configuración prevaleciente en la escuela tradicional de procesos intramuros, la escuela invadida se ubica en el otro extremo de la tensión. En esa posición, la organización entra en indiscriminación con el contexto.

Percibimos en los narradores de estas escuelas el despliegue de una *gestión de resistencia.* Se trata de alinear la energía y los recursos de la organización al servicio de contener el embate contextual y tramitarlo de la mejor manera posible.

En metáfora futbolera, se trata de atajar más y mejor lo que venga, sin poder armar una estrategia de juego.

El proyecto, entonces, es resistir. Situación paradojal, todo proyecto contiene la idea de futuro, y toda resistencia se despliega en tiempo presente.

La paradoja (el proyecto = futuro es resistir = presente) no es dilema, parálisis, neutralización del autor. Una paradoja puede disparar acciones cuando, como en este caso, al resistir se logra ganar terreno a lo que invade.

Desde esta perspectiva, la resistencia se diferencia del repliegue en la dimensión del espacio y escapa a la condena del presente en la dimensión del tiempo.

La lógica se va armando: la invasión *insiste,* la escuela *resiste. Insistencia* que no se ve aliviada por las decisiones políticas económicas y sociales del poder, que sólo rozan la superficie del problema.

Resistencia, que deja en la ambigüedad este término, en sus sentidos de defensa y oposición.

Volvamos a los testimonios: *"Frecuentemente íbamos a buscarlo a su casa, pero era difícil encontrarlo"; "nueve bebes y tres deambuladores encontraron lugar en la escuela".*

Los directivos transmiten su esfuerzo y percibimos que no va a alcanzar, porque, mientras algunos hacen todo lo' que *pueden,* otros declinan hacer lo que *deben.* La ausencia de *accountability* en términos de poder público vibra en las escenas que estamos observando.

El compromiso, la convicción y la voluntad son condiciones necesarias pero no suficientes. Sin embargo, una mirada más detallada de las escenas nos da pistas de aprendizaje acerca de lo que denominaremos "gestión de resistencia eficaz", la que se diferencia del repliegue y le escapa a la condena del presente.

Esta gestión de resistencia eficaz aparece ante la insistencia de la invasión del contexto en sus manifestaciones menos posibles de tramitar adecuadamente. Podría ubicarse como referencia para escuelas como Matanza y Retiro que no se desdibujen, que tengan existencia como tal y que recuperen su consistencia pedagógica.

El adjetivo eficaz da cuenta de la incidencia, del avance, en el intento por responder a la pregunta: ¿hasta que no cambie el sistema no se puede hacer nada?

Algunas pistas de esta respuesta circulan en los relatos. Veamos si la gestión transita por los cuatro andariveles mencionados anteriormente.

1. Estructura organizativa.
2. Prácticas de dirección.
3. Cultura y valores.
4. Competencias y perfiles de personalidad de los actores.

Apliquemos dichos andariveles a los relatos, ordenando sus contenidos de acuerdo con éstos. Así obtendremos un posible dibujo de la gestión de resistencia eficaz.

1. Estructura organizativa

1.1. El rol de Dirección aparece muy recortado *como la referencia* frente al adentro y al afuera de la organización.

1.2. Existen ámbitos decisorios de la vida escolar con *fuerte participación de jóvenes.*

1.3. El rol docente debería ser complementado con roles especializados en lo social y su problemática.

1.4. La estructura organizativa debe ser flexible y firme, tiene que adaptar, adaptarse y contener.

2. Prácticas de dirección

2.1. Debe haber una continua creación de alternativas de inclusión y afirmación de los alumnos. La afirmación no sólo es un término que reemplaza el lugar de la expresión "retención del alumnado". Es un cambio de concepto acerca del lugar que tiene el alumno en la escuela. Retener implica una acción defensiva que reacciona ante la posible huida. Afirmar, en cambio, define una propositiva, la de generar un lugar para que el alumno desee estar.
Nuestra impresión es que la afirmación como posición debería prevalecer por sobre la retención como acción, mas allá de las modalidades en que se presentan las distintas escenas: *"Cómo hacer para mantenerlas como alumnas regulares",* se pregunta Retiro, respecto a las adolescentes madres en un claro intento de retención. La misma escuela nos cuenta que *"aquí los alumnos se sienten reconocidos"; "se enganchan con el estudio",* gatillando el deseo de los alumnos. Esto supone una posición de afirmación.
Matanza da otras señales de afirmación cuando *"convocan gente que desde su experiencia (...] pueda ayudarnos a producir un debate que ponga en duda muchas posiciones conservadoras y discriminatorias".*

2.2. La construcción de equipos, a nivel de maestros y alumnos, se torna imprescindible para esta gestión de resistencia eficaz.

2.3. La dirección como *gestora de redes de ayuda y colaboración institucional,* se trata de detectar y articularse con otras organizaciones de la comunidad que se transforman así en fuentes de oportunidades para la escuela.

2.4. El director debe convertirse en un *facilitador y mediador de procesos conflictivos* (por ejemplo, en las escenas de la negociación con el gremio en La universitaria o la mediación entre los alumnos en Retiro).

2.5. El director debería ser, junto a su equipo docente, *custodio de los espacios de formación* y desarrollo de contenidos (en las escenas la *ausencia* de alusión a la formación específicamente pedagógica da cuenta de que se está operando en el umbral de la resistencia).

3. Cultura de la organización, sus valores

3.1. El equipo docente debería contar con el *conocimiento, la comprensión y el respeto de los valores* de procedencia de los alumnos. No es a título de abstracción que estos conceptos deben estar presentes en el accionar. Los valores que se transmiten solo lo serán si la ley, en su acepción de regulación, puede ser incorporada en la convivencia.
3.2. La escuela debe afrontar el desafío de la *consistencia institucional,* esto significa que su discurso de valores tiene que ser coherente con sus propias prácticas institucionales.

4. Perfiles de personalidad y competencias

Específicamente centrado en la figura del director, se requiere para una gestión de resistencia eficaz.

4.1. Competencias comunicativas, capacidad de escucha.
4.2. Paciencia *(Timming).*
4.3. Tolerancia a la frustración.
4.4. Capacidad de lucha, confrontación y negociación.
4.5. El deseo puesto en la tarea y los alumnos (sin este último, los anteriores perderían su brújula).[10]

Se podrá aludir a la semejanza entre los contenidos de estos andariveles con algunos rasgos requeridos para todo tipo de gestión. Sin embargo, la idea aquí es señalar los aspectos que aparecen acentuados en los cuatro relatos anteriores

TERCERA PUERTA DE ENTRADA. DE ESCENAS, ESCENARIOS, PROTAGONISTAS Y REPARTOS

Retomamos aquí el concepto del drama, del despliegue de las acciones humanas, en su carácter de entramado simbólico. Toda escena se despliega en un escenario. Nuestro escenario es la institución escuela secundaria en estos cuatro casos. Su geografía, su historia, su gente, las huellas de la ciudad, del país y de este tiempo se marcan inconfundiblemente en ese escenario.

Toda escena tiene también protagonistas, mas allá de un reparto generalmente más amplio.

En las escenas que analizamos, el relator, el sujeto del enunciado es el directivo, y es también uno de los protagonistas. Por debajo de su relato, aparece el sujeto de la enunciación: todas las voces que se cruzan para armar el lugar desde donde el sujeto del enunciado habla.

Esta posición de director con diversos matices y estilos está presente en los relatos: la de hacerse cargo, la de hacer lugar a la demanda, la de escuchar (¿será por eso que se pueden preguntar?).

En un momento en el que uno de los quiebres sociales a los que asistimos es la ausencia de responsables, tal como señala Juan Carlos Indart[11] "la concatenación de la determinación es tan compleja que no existe instancia a la que dirigirse para encontrar una explicación o elevar una queja".

No obstante, los directores sí están.

Paradoja sistémica: cuanto más se está, allí donde otros no están, hay masividad de demanda. La masividad puede neutralizar esa presencia por sobrerrequerimiento.

Un ejemplo organizacional puede ayudarnos a clarificar el concepto de neutralización de la presencia por sobrerrequerimiento. En una experiencia desarrollada para mejorar la calidad de servicio a sus pacientes, un hospital de la ciudad implementó un sistema de reservas de turnos médicos por teléfono. Esto se hizo para evitar las terribles colas para pedir turno que comenzaban en la madrugada. El sistema tuvo un logro inmediato en la aceleración y mejoramiento del sistema. Pero al ser el único hospital de la ciudad que había implementado este proceso, muy poco tiempo después se incrementó

[10] Notemos la ironía que representan estos perfiles cruzados con los actuales salarios docentes.

[11] "Sobre la globalización y sus malestares". Conferencia dictada en el Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, agosto de 1999.

considerablemente la cantidad de pacientes que se dirigieron a él para gozar del mismo beneficio. Resultado: el sistema colapsó por la intensa demanda (sobrerrequerimiento) a la que fue sometido, y ya no dio abasto ni para sus pacientes tradicionales ni para los nuevos.

Aquí se dividen las aguas y aparece la distinción en los recursos organizacionales para manejar la demanda: *"La escuela no cuenta con un equipo de orientación, solo tenemos un asesor pedagógico,* dicen en Retiro y "haber *asignado horas docentes a las tutorías, realizar cursos de capacitación y tener un sólido departamento de orientación al estudiante, todo esto juega muy a favor",* dicen en La universitaria; esto da cuenta de las diferencias en el horizonte de posibilidades entre una y otra.

El alumno, el otro protagonista, ocupa el centro de los relatos. Aparece como sujeto privilegiado para el relator.

Aquí encontramos un testimonio elocuente de la claridad con que en estas escuelas han distinguido hacia quién va dirigida la organización: el alumno, los jóvenes.

Estos aparecen en las cuatro narraciones como sujeto de la organización y objeto de máximo interés para el director.

El joven, por otra parte, no está idealizado, aparece inscripto en el universo de esta cultura, de este discurso histórico social: se solidariza, roba, tiene actitudes autoritarias, prejuiciosas, participa, consume, toma, aprovecha del poder para sí, colabora, aprende, produce.

Ser sujeto implica también hacerse cargo. La escuela no es la familia, es espacio social. Los vínculos se median por los intercambios en función de algún orden jurídico. Para el sujeto, en este caso para los alumnos, hay derechos pero también deberes.

En algún caso, la ausencia de este lugar por los jóvenes es asumida como tarea por la escuela: *"Tal vez se subleven y se organicen. ¡Qué podemos hacer para que se rebelen",* dicen desde Matanza.

Sin embargo, parece escucharse un rumor subterráneo en las distintas escenas: un lugar, hacerse un lugar, tener lugar, tal parece ser la demanda de los adolescentes que circulan en los relatos de diferentes maneras.

Un lugar en su grupo, en la escuela, en el mundo, en el mercado laboral, en el futuro, en síntesis en los Otros. "[...] Y *usted cómo sabe quién soy yo". "Cómo no, vos sos Juan [...J",* y en ese momento les brota un gesto de satisfacción, nos cuentan en una de las escenas.

Según Cristophe Dejours,[12] tener lugar en el otro, en el mundo del trabajo, no va dirigido al ser como en el amor, sino al hacer. Se trata del reconocimiento por lo que alguien hace. Es el sujeto el que reenvía este reconocimiento al ser y aparece la ganancia en la propia confianza.

El alumno como actor es asimilable al mundo del trabajo, el lazo circularía a través del reconocimiento, pero especialmente en las escuelas más desprotegidas, aunque de ninguna manera exclusivamente, estamos un paso antes: el reconocimiento se demanda desde el ser. Lo que se demanda es amor.

Recordemos: ser registrado como alguien que es o quiere ser.

También los docentes aparecen con sus múltiples rostros: el compromiso, la intolerancia, la soberbia, el esfuerzo, entre otros rasgos. Lejos de la idealización que neutraliza las escenas nos devuelven a docentes reales, a veces comprometidos mas allá de su propio rol: *"[...J los seguimos al instituto. Por propia iniciativa vamos a tomarles examen allí [...) los profesores no cobran ningún plus por hacer*lo" señalan en Retiro o: "Los *docentes están agotados. Sólo los salva el compromiso de la realidad con el pibe [...) el que está aquí optó por una mística, sin la cual es imposible seguir*" dicen en Matanza y "la *escuela cuenta con un equipo de docentes muy comprometidos con la*

[12] Dejours, Cristophe: "Psicología del trabajo y vínculo social", en *Revista Actualidad Psicológica,* Buenos Aires, abril de 2000.

institución" dicen desde La universitaria, y a veces autoritarios frente a las conductas adolescentes. "El *aula también es un reducto de arbitrariedades docentes. Algunos discriminan y estigmatizan"* (universitaria) o *"miran con cierta sospecha a cualquiera que pueda venir a hablarles de un tema vinculado al campo del conocimiento"* (privada).

En el reparto, como telón de fondo de las escenas, está el sistema, los aparatos públicos que se mueven entre generar posibilidades *("El supervisor que nos ayuda", la secretaría académica como espacio de consulta") y presentarse* como obstáculos: *"El papelerío, la burocracia, la falta de recursos".*

De repente, puede incluirse en las escenas de las escuelas otro actor. Aparece alguna organización que se transforma en posibilidad para el proyecto: como ejemplo, la dependencia del gobierno de la ciudad para la guardería en Retiro.

La gestión de recursos externos, las alianzas o proyectos conjuntos abren el panorama del gobierno escolar atravesando muros y barreras que operan en lo simbólico, y por eso pueden tener incidencia en lo real.

No se trata de territorios fragmentados como organizaciones sino de espacios por donde transitan los procesos en los cuales se plasma la gestión educativa.

La escuela tiene una función que cumplir. Para hacerlo necesita de otras organizaciones. Requiere de otros. La escuela y sus otros deberán operar en red estableciendo alianzas Es la especificidad de cada una de las organizaciones lo que se manifestará en estas alianzas para aportar complementariamente en el proyecto educativo

SEGUNDA PARTE. 2001: MODELO PARA ARMAR

Pistas para un modelo de gestión requerido

Habíamos caracterizado la escuela invadida como aquella en que el medio, el contexto penetra con tal fuerza y amplitud que neutraliza la propia identidad de la organización.

Empujada al presente, su eficacia se traduce en la calidad de la resistencia, en no dejarse caer frente al embate del contexto.

Con el reconocimiento del esfuerzo y los logros en esa tensión desigual con el medio que hacen los educadores en ese ambiente, reiteremos: la escuela sola no puede resolver este dilema social.

Es el conjunto de una sociedad y un poder de gobierno que la represente el que diseñará y aplicará las políticas sociales y económicas que generen condiciones necesarias para el desarrollo de una educación de calidad distribuida equitativamente entre todos los sectores de la sociedad.

Hay una sociedad, hay un poder público que debe hacerse cargo.

Sin embargo las escenas que analizamos nos proveen de una oportunidad: revisar la gestión escolar de una escuela pública que dispone de mejores condiciones institucionales y analizar los resultados que se generan cuando se aprovechan dichas disponibilidades. Tal es el caso de la escuela universitaria.

Ensayemos un inventario de dimensiones que nos ayuden a caracterizar el diseño de tal organización, a partir de nuestros propios comentarios en la primera parte.

1. Es objeto de deseo de los jóvenes, no solo para ingresar sino para permanecer en ella.
2. Ha definido el sentido, la direccionalidad de la organización y cuenta con un proyecto como mapa de rutas.

3. Ese proyecto ha sido construido con la participación de los múltiples actores de la escuela.
4. El proyecto plantea un perfil de egresado en término de sujeto alumno y ciudadano que contempla las demandas externas de un mercado laboral, pero no renuncia a valores sostenidos por la organización.
5. Hay consistencia entre su discurso público y su modelo de gestión.
6. Diseña y desarrolla estrategias para desplegar el proyecto pedagógico, institucional y administrativamente.
7. Ha desarrollado formas de gobierno que garantizan la palabra del colectivo sin declinar las diferentes responsabilidades de cada rol *(accountability)*
8. La unidad básica de trabajo es el equipo.
9. Trabaja su relación con el contexto acoplándose dinámicamente.
10. Puede exhibir resultados, la evaluación es un recurso de la gestión.
11. Tiene lugar no sólo para los alumnos sino para los equipos docentes.
12. La emocionalidad fundante en la organización es la confianza.
13. Hay presupuesto y sostén.
14. Se articula activamente con los sistemas en los que está incluido (en este caso la Universidad).
15. Reflexiona y aprende continuamente.
16. Posee un umbral de recursos mínimos para su funcionamiento.
17. Este umbral debería integrar las remuneraciones de sus recursos humanos (lamentablemente es éste justamente el rasgo que no aparece en ninguna de las escenas, tampoco en ésta).
18. Es pública y gratuita.

¿La universitaria es el paradigma de gestión requerida?

Por cierto que no.

Todo paradigma se sitúa en el lugar de patrón, modelo y, por lo tanto, inexistente en la realidad.

Sin embargo, todo paradigma funciona como punto de referencia.

Volvamos a nuestro primer punto de partida: nuestro análisis parte de la organización presunta, la cual. está planteada tal como la ve nuestro relator (el directivo de La universitaria). Como veíamos, este relato no es la organización existente (que surgiría sólo de una indagación sistemática).

En segunda instancia y retomando a Lapassade en su concepto de "capacidad de provocación", ¿hay algo más provocador que tomar como punto de orientación algo que ya está ocurriendo a nuestro alrededor y no quedarse atrapado en un paradigma?

Retomando la posición de afirmación: sería más sencillo encontrar "los agujeros", "las fallas" a toda organización, sus incongruencias y puntos débiles. Elegimos en cambio rescatar públicamente sus presuntos logros y fortalezas.

Nuestro relator de La universitaria nos habla de escuela diferente, en términos de excepcionalidad dado que depende de un sistema que supervisa sólo dos escuelas, que cuentan con recursos de un ente académico como la Universidad, entre otras características.

Nos preguntamos ¿por qué un sistema que contiene pocas escuelas para su supervisión, que posee recursos para su gestión, tendrá que ser excepcional frente a la norma, y no la regla de gobierno para contar con escuelas integradas de gestión requerida?