

Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente

Andrea Martino
Silvia Vázquez

Introducción

En este artículo nos interesa proponer algunas reflexiones, preguntas y saberes que fuimos gestando y madurando, como docentes tutoras primero y luego como profesoras responsables en el espacio curricular “Instituciones Educativas: Sujetos, procesos, contextos”¹; a lo largo de una experiencia de doce años en los Programas de Postitulación en Gestión² de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Desde los momentos iniciales de esta experiencia de formación en el año 2000 -un año antes de la manifestación más visible de una crisis social, política y económica que durante los noventa fue construyendo su eficacia traumática y disgregante en los sujetos, en las instituciones y sus tramas, en especial en aquellas dedicadas al cuidado y educación de la infancia y la adolescencia- hasta el 2012, momento en que culminan los Programas de Postitulación desarrollados por la Facultad de Filosofía y Humanidades, en un contexto social y educativo diferente al inicial, caracterizado por la ampliación de derechos sociales y la apuesta por la inclusión social, hemos propuesto un dispositivo de formación que por sobre todas las cosas buscó dialogar con los docentes sobre la gestión escolar, desde las condiciones pedagógicas, institucionales, laborales y sociales de las escuelas y del sistema educativo en cada contexto particular.

En términos de contextualización educativa, la década que recorrió la experiencia de los Programas de Postitulación en general y la de nuestro desempeño docente en particular, se caracterizó y estuvo atravesada por importantes transformaciones en el sistema educativo (tanto en cantidad como en calidad), así como en el lugar que asumió el Estado respecto a la educación escolar, a los sentidos y formas de sus políticas públicas. “En los últimos años -escribe Gonzalo Gutiérrez en un artículo del libro *Escuela, Políticas y Formación Docente*- se han desarrollado diversas propuestas de cambio en la organización y dinámica de funcionamiento del sistema educativo y su vínculo con las escuelas. En

¹Inicialmente la docente responsable de dicho espacio curricular fue la Mgter. Olga Silvia Ávila. En los años posteriores participó como docente co-responsable.

² En el Programa de Postitulación en Gestión de las Instituciones Educativas 1998-2010 y en el Programa de Postitulación en Gestión Escolar: Desafíos y Alternativas 2010-2012.

ellas subyace un conjunto de nuevas demandas hacia los procesos de transmisión escolar y, de manera específica, hacia la enseñanza”. Este autor enumera una serie de nuevos marcos regulatorios como la sanción de la Ley Nacional de Educación, la Ley de Escuelas Técnicas, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral; así como la producción de documentos curriculares como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los Cuadernos para el Aula, los Materiales para la Enseñanza producidos desde el INET para escuelas técnicas y los Diseños Curriculares para la Formación Docente (2011: 23), entre otros, analizando su impacto y efectos, así como los desafíos pedagógicos a afrontar en los escenarios escolares singulares. El lugar directivo en el seno de estos procesos y transformaciones se constituye en un actor estratégico e imprescindible para su tramitación y traducción en clave institucional, tanto en relación con los docentes, con los niños y jóvenes, como así también en relación con las comunidades locales de las escuelas.

La capacidad en la metabolización institucional de estas transformaciones y nuevos marcos regulatorios, dependió y depende de un conjunto de procesos y modos de funcionamiento escolar singulares, propios de cada escuela, ligados a su historia, a las notas de identidad que definen su cultura institucional, a las características sociales de la población que conforma su alumnado, así como al tipo de relaciones que establece con el contexto local de pertenencia. También está supeditada a las condiciones organizativas y pedagógicas con las que se cuenta, así como a las disposiciones subjetivas de los actores escolares para identificarse con los sentidos de dichos cambios, entre otros elementos. El **encuentro con** los docentes en la experiencia de formación que aquí relatamos, posibilitó dialogar con los sujetos que diariamente encarnaban y/o impugnaban los sentidos y prácticas propugnadas por estas transformaciones. Es decir, aquellos que las vivían, las dramatizaban, peleaban con ellas o no, y que afrontaban los problemas que generaban como así también sus efectos más positivos. Desde la palabra de estos actores escolares se buscó construir una mirada analítica que se aproximara a la complejidad de dichos procesos, en pos de habilitar por un lado, caminos más productivos a la hora de educar; y por el otro, reflexionar sobre el lugar de la gestión directiva a la hora de afrontar y abordar estos procesos. En las páginas que siguen intentaremos dar cuenta de las notas más destacadas de la experiencia de formación desarrollada.

De esta manera, en el primer apartado damos cuenta de la perspectiva teórico-metodológica que nutrió y dio forma a la propuesta de formación que aquí presentamos; luego nos detenemos en tres conceptualizaciones fundamentales que se presentaron como herramientas teóricas y metodológicas para pensar la gestión y las escuelas en el seno de un contexto socio educativo cuyas coordenadas y puntos de referencia vienen modificándose. Finalmente, realizamos algunas reflexiones acerca de las

posibilidades y desafíos que afronta la institucionalización de una determinada manera de pensar y hacer la gestión desde abordajes más colectivos al interior del sistema educativo formal.

Antes de avanzar resulta necesario un señalamiento. Como ya lo expresamos antes, este artículo reflexiona sobre una experiencia de formación desarrollada a lo largo de diez años. En los siguientes apartados recuperamos las voces y los relatos de algunos de los cientos de docentes que cursaron los programas de Postitulación, sin precisar la fecha en que éstos fueron enunciados, pues los mismos han sido recuperados en calidad de representar aquello que año tras año mostraban, planteaban y discutían en el espacio de formación del Módulo Instituciones Educativas.

Coordenadas básicas asumidas en la formación

En el módulo de “Instituciones Educativas: Sujetos, procesos, contextos” hemos tomado a las escuelas como objeto de análisis y de intervención para la gestión directiva; y lo hemos hecho desde los aportes de los enfoques institucionales en educación. Los mismos posibilitan *“producir conocimientos contextualizados que, atendiendo a las singularidades de los establecimientos, permitan inscribirlas en una mirada más amplia y abarcadora, y ayuden en la elaboración de dispositivos de trabajo y transformación, colaborando en la reflexión situada y el descentramiento necesario para emprender caminos novedosos de resolución de los problemas y producción de cauces instituyentes frente a los mismos”* (Ávila O., Martino A., Muchiut M., 2010).

Reconocer al conocimiento -por tanto al análisis que lo produce- como un componente ineludible para la toma de cualquier decisión y para la intervención -desde cualquier posición institucional que se ocupa- ha sido una de las apuestas centrales en la formación. No porque pudiésemos ofrecer una formación acabada al respecto, sino porque considerábamos necesario abrir un espacio para ello; ya que entendíamos que son los sujetos de la institución sus activos hacedores, quienes timonean cotidianamente los rumbos escolares a través de las resoluciones y posicionamientos que van sosteniendo en el abordaje y la resolución del trabajo escolar. Desde este supuesto, los aportes teórico-metodológicos del Análisis Institucional, pueden constituirse en recursos valiosos para la producción de los distanciamientos³ necesarios para el conocimiento y en la elaboración de criterios pedagógico-institucionales para la gestión⁴, sabiendo de antemano que algo de esa producción se logra con otras condiciones, estructuraciones del trabajo y del tiempo escolar.

³ Entendemos a este ejercicio de distanciamiento no en términos temporales, sino en su carácter analítico.

⁴ Este tipo de aprendizajes para la gestión suelen realizarse en la práctica y no forman parte, en general, de los contenidos que se ofrecen en los institutos de formación docente ni en los espacios de formación para la gestión directiva, cuando éstos logran conformarse. Lo cierto es que en muchos casos, directores y docentes encuentran la forma para operar criteriosamente en las distintas situaciones que se les presentan, encuentran modalidades de trabajo más colectivo, lo que les permite construir respuestas más saludables y exitosas a nivel del trabajo educativo.

Ahora bien, la posibilidad de producir los distanciamientos necesarios para conocer qué está sucediendo realmente, qué condiciones están participando en la producción de determinadas problemáticas en las instituciones y cuáles habría que modificar, o sostener una reflexividad colectiva sobre lo que “nos está pasando”; no suele ser, en general, una disposición instalada, ni una tradición de trabajo en las escuelas. No porque maestros y directores no lo quieran, no lo dispongan o no estén formados para ello; sino porque nuestro sistema educativo instituyó lógicas de trabajo escolar organizadas principalmente desde el eje vertical de la división jerárquica del trabajo, desde formas organizativas de la tarea altamente fragmentadas e individualistas. Los tiempos para la toma de decisiones, discusión de sus fundamentos, consulta con los docentes, análisis crítico de los procesos de trabajo desde encuadres colectivos; son escasos o nulos en las escuelas y lograrlos implica la creación de una serie de condiciones institucionales y burocráticas, a veces difíciles de conjugar. Es decir, la organización del trabajo en las escuelas de nuestro sistema educativo no contempla este tiempo escolar como parte constitutiva y necesaria del trabajo docente para las resoluciones cotidianas y para la toma de decisiones.

Herramientas necesarias para la gestión democrática

Concebimos la idea de gestión asociada a la de intervención. De hecho, toda gestión es una forma de intervención, en el sentido de un “venir entre” procesos, de tocar ciertos engranajes, de sostener determinados encuadres, de elaborar dispositivos de trabajo o de incluir ciertas prácticas tendientes a reorientar rumbos, revisar sentidos anquilosados, resignificar prácticas que fueron valiosas en otros momentos de la institución; actualizando sus sentidos en nuevos contextos y/o transformando aquellas poco saludables para los actores.

Es posible definir las prácticas directivas, no sólo y exclusivamente como un lugar investido de poder de función, sino y principalmente, como prácticas estructurantes y organizantes de las de otros. Por lo tanto, con capacidad para promover sentido, direccionalidad y encuadre colectivo a los procesos de trabajo escolar, que en el caso de las instituciones educativas como en el de las escuelas, se encuentran articulados y son la expresión de un determinado proyecto pedagógico.

Este modo de entender la gestión connota dos sentidos asociados: el de gestión como “gestación” de proyectos, de procesos, de prácticas y sentidos en el seno de un trabajo que se piensa colectivamente. También, el de gestión como interlocución entre diversos actores que pueden, entre todos, hacer pública su voz, construir juntos conocimientos sobre la institución para autogestionar los cambios que necesitan, para lograr núcleos de identificación comunes que permitan acuerdos y consensos mínimos relativos a qué escuela queremos, para qué sociedad, qué alumno queremos formar, qué ciudadano, etc.

Concebirla de esta manera nos aleja de aquellas perspectivas que reducen la gestión y la posición directiva sólo a ejecutores de decisiones tomadas en otros ámbitos, y/o a reducirla a una cuestión de administración de recursos. Esto no implica desconocer la organización jerárquica que estructura el gobierno del sistema educativo, sus tradiciones burocráticas y sus, aún vigentes, prácticas autoritarias; así como las huellas dejadas por las perspectivas gerencialistas y tecnocráticas que conformaron modos de pensar y desplegar la gestión en los noventa.

Sostener la propuesta de gestión como una práctica política de carácter democrático, lejos de constituirse en una retórica autocentrada de determinados ámbitos académicos, en el espacio de formación del postítulo, significó construirla en el diálogo con los docentes cuyas experiencias, inquietudes y problemáticas en sus escuelas, fueron la materia prima para pensar de qué modo esta concepción podría traducirse en criterios, líneas de acción y modos de trabajo escolar concretos.

1. El conocimiento contextualizado como dispositivo para la intervención

En la vida de las instituciones escolares suelen acontecer episodios disruptivos que toman por sorpresa a docentes y directivos: peleas de dos estudiantes en la puerta de la escuela, robo de un monitor en el laboratorio de informática, discusión entre docentes de los distintos turnos sobre un determinado proyecto institucional, son ejemplos entre otros, de sucesos emergentes cuya producción había estado antecedida de una serie de indicios que no lograron ser leídos por los actores institucionales como la antesala del suceso en cuestión, aún cuando se contaba con información disponible para que ocurriera todo lo contrario. En las conversaciones con los docentes, la capacidad de prever con algún grado de anticipación algunos sucesos problemáticos, aparecía fuertemente ligada a la existencia de “*normas claras*” y de su “*exhaustivo conocimiento*”. Sin embargo, y pese a estas representaciones, los docentes planteaban que aún cuando estas condiciones se dieran, no ocurría lo esperado, es decir una mayor capacidad de previsión y, por tanto, de mayor “tranquilidad” en los cotidianos escolares. Al respecto, una directora señalaba que su percepción sobre las regulaciones existentes no lograban configurar un encuadre de mayor previsión en el cotidiano escolar: “*No importa si están las normas o no, ciertas cosas nos siguen sucediendo*”.

Desde la propuesta formativa el abordaje de estos sucesos estuvo atravesado por la necesidad de producir un conocimiento complejo que logre dar cuenta de las diferentes dimensiones, elementos, planos y registros que, articulados entre sí, proveen de claves interpretativas para comprender lo que sucede y por tanto, posibilitan diseñar estrategias de intervención más adecuadas.

Escribe Lucía Garay: *“Pensar, construir conocimiento, más o menos verdadero, más o menos confiable, para orientar políticas, programas y estrategias para intervenir sobre las prácticas educativas en estos difíciles lugares, requiere romper con las representaciones y explicaciones que los actores tienen acerca de sus malestares y sus causas; para ir a buscar, más allá de las manifestaciones evidentes, los determinantes sociales, institucionales, culturales y hasta económicos, que son la fuente de un saber, que es un ‘no saber ignorante’ de las cuestiones profundas no visibles, de tales problemas y el sufrimiento que acarrea. Desconocimiento que agrava el, más que evidente y dramático, fracaso educativo y escolar de nuestra infancia”* (2007).

En los ejercicios de reconstrucción de algunos sucesos realizados con los docentes, lo que aparecía era, por un lado, una temporalidad de la gestión y/o del trabajo de enseñar signadas por múltiples urgencias poco relacionadas con el trabajo pedagógico en sí mismo, o bien, desarrolladas sin reconocer ningún tipo de articulación o inscripción con lo pedagógico, produciendo una fuerte fragmentación en la realización de las tareas. Por el otro, pero como efecto de lo anterior, una especie de registro interpretativo desarticulado de informaciones, datos, acciones, episodios, que permitiera dar cuenta de ciertos procesos y dinámicas, que al no ser reconocidas como tales, se expresaban en los escenarios institucionales de modos conflictivos. Esto implicaba que el suceso disruptivo era leído en sí mismo, sin lograr ser inscripto en procesos más amplios y desde otros planos de análisis. Ligado a esto, aparecía una especie de pérdida del sentido de la idea de proceso en el trabajo educativo, con el consecuente apremio por los resultados; apremio -real e imaginario- vivido como un mandato desde “arriba”.

¿Qué estaría explicando esta pérdida en la capacidad de previsión institucional? ¿Por qué docentes y directivos no logran accionar estrategias y saberes que articulados entre sí permitirían evitar muchos episodios difíciles, a la vez que crear condiciones para otro tipo de procesos? ¿Se trataría realmente de una pérdida en la capacidad de previsión o de una imprevisibilidad difícil de controlar pues su producción escapaba a los procesos estrictamente institucionales?

El abordaje de estas preguntas nutrió los debates y los intercambios con los/las docentes. Si bien no elaboramos respuestas acabadas, se delinearon algunos ejes de trabajo desde los cuales pensar la gestión directiva, poniendo énfasis en lo que la institución sí puede gobernar. Para ello, el conocimiento situado, obtenido del análisis, es una herramienta valiosa para pensar intervenciones pertinentes que toquen algo de lo que está construyendo el problema y al mismo tiempo discernir qué situaciones ameritan ser derivadas y/o trabajadas con otras instituciones.

Por un lado interesaba abordar el conjunto de transformaciones y novedades promovidas desde las políticas educativas, que vienen ingresando en los escenarios escolares, bajo la forma de programas y proyectos, y que más allá de las buenas intenciones que los estructuran, suelen producir efectos poco previstos en las dinámicas cotidianas, al no contar con definiciones más precisas, e instancias de mayor acompañamiento y evaluación en los momentos de su concreción. Al respecto, Gutiérrez analiza las principales dificultades generadas por el modo en que convergen en los escenarios escolares -sin articulaciones precisas y en forma superpuesta a veces discursos educativos, nuevas regulaciones y dispositivos pedagógicos: la dualización y duplicación del trabajo pedagógico, la sobre exigencia hacia los docentes y la fragmentación del trabajo en las escuelas (2011: 39).

Por el otro, se profundizó acerca de los procesos de inclusión escolar en el sistema educativo, las nuevas demandas y problemáticas que dichos procesos involucran en las resoluciones pedagógicas e institucionales para docentes y directivos. La apertura de las salas de tres años en el nivel inicial y, con ello, la llegada de un nuevo sujeto etéreo que demanda otras formas de trabajo pedagógico, diferentes a las que el nivel ha consolidado para las salas de cuatro y cinco años; la integración de niños/as con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias comunes y los desafíos didácticos e institucionales que involucran estos nuevos sujetos en el marco de la organización escolar instituida en este nivel; o la llegada al nivel medio de una población de adolescentes que es la primera generación en sus familias de origen, que logra ingresar a las aulas de la escuela secundaria por la vía de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta el último año; la reapertura de la formación técnico-profesional en las escuelas secundarias y los desafíos institucionales y pedagógicos para construir nuevos sentidos acerca de la enseñanza técnica en el contexto socio económico del nuevo milenio para nuestro país; la configuración de nuevas funciones para el nivel medio como por ejemplo aquellas ligadas a las tutorías y al acompañamiento de los adolescentes más vulnerables en sus trayectorias escolares, por nombrar algunos. La mirada sobre estos procesos buscó comprender el modo en que se dirimen pedagógica, política y culturalmente en un campo de fuerzas en el que puja su fuerza instituyente con los sentidos, prácticas, condiciones y disposiciones instituidas, del sistema educativo, de las escuelas, y de sus actores.

2. Un concepto clave: pensar las escuelas como instituciones que satisfacen necesidades de existencia

Tanto las instituciones sociales como las escuelas pueden ser definidas como instituciones de existencia. Este concepto, acuñado por Eugéne Enríquez, ha resultado sumamente potente en términos

conceptuales para abordar y comprender la naturaleza de los procesos y tramas que tienen lugar en las escuelas. Escribe este autor: “A diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada y fechada (por ejemplo, una empresa puede nacer o morir sin que su nacimiento o su desaparición impliquen consecuencias notables en la dinámica social), las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos en acuerdo con un patrón (pattern) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas; desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez, crear el mundo a su imagen. Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas” (2002).

Las organizaciones sociales como las escuelas son instituciones de existencia por excelencia, por el tipo de procesos de trabajo y de tramas intersubjetivas que se configuran en la resolución de la función principal que le da identidad. Educar, en tanto es su función principal, conlleva -al encarnarse en prácticas específicas- esa finalidad de existencia, puesto que tiene el potencial para posibilitar a los sujetos en formación, integrarse activamente a la sociedad, a su cultura, a ejercer los derechos de ciudadanía y a ser protagonista de la historia política, tanto en los contextos específicos de pertenencia como en aquellos más amplios.

Recordemos que el objeto de trabajo que se tiene entre manos en instituciones como las escuelas son sujetos en proceso de formación (niños, adolescentes, jóvenes, adultos); esto significa que los procesos de trabajo que se configuran alrededor de la educación, tienen una raigambre y una naturaleza totalmente distinta de aquellos procesos de trabajo cuya finalidad es la producción de bienes materiales. En el caso de las escuelas, la subjetividad de maestros y estudiantes se encuentra implicada en el acto de educar; de hecho, la acción pedagógica a la vez que encuentra sentido y apoyo en las tramas intersubjetivas de relaciones y vínculos que se establecen entre los actores educativos, contiene todas las problemáticas de la alteridad que implica el encuentro entre sujetos con historias, intereses, motivaciones y posicionamientos distintos en el espacio común de lo escolar.

Comprender que los procesos de trabajo involucrados en instituciones que persiguen finalidades de existencia, involucran la subjetividad toda de los sujetos⁵, reconocer el potencial identificador e

⁵ Lo cual no implica desconocer que la educación escolar es un trabajo asalariado atravesado por la lógica laboral y que otros procesos de trabajo generan modos de involucramiento y de identificación subjetiva. Nos interesaba, a través de este concepto, abordar el tipo de procesos de trabajo que se configuran en relación a la función educativa de las escuelas.

inclusor de las tramas intersubjetivas, nos ha permitido re-pensar la cuestión de la alteridad -en tanto sus problemáticas son parte constitutiva de los procesos de trabajo- a la vez que revisar los modos tradicionales e instituidos de nombrarla y decodificarla desde el sistema educativo.

También nos ha posibilitado abordar analíticamente el papel que desempeñan, o que pueden hacerlo, en la construcción, el fortalecimiento o el debilitamiento del lazo social mismo. Las escuelas juegan un papel central en *“la filiación de las nuevas generaciones en un horizonte común, no sólo por el acceso a los conocimientos socialmente acumulados, sino también para experimentar las relaciones del mundo público y ensayar vínculos con los otros, con diversos, y plurales contenidos, ampliar los contornos de los espacios comunes, desplegar nuevas formas y especificidades en el lazo social. Todo ello a condición de afrontar y producir profundas transformaciones en su seno”*. (Ávila O., Martino A. y Muchiut M.: 2010).

En este sentido, el trabajo con los docentes arrojó una serie de cuestiones que obligan a profundizar acerca del tipo de vínculos que los sujetos construyen con la escuela y con la tarea, y por tanto, del tipo de lazo institucional que vertebraba los procesos de escolarización misma, así como de los encuentros y desencuentros que se producen entre los diferentes actores escolares, en un contexto de ampliación de los derechos educativos a sectores históricamente postergados de su ejercicio. Si bien no hemos profundizado desde un encuadre de investigación al respecto, las realidades escolares y las problemáticas que docentes, directores y profesores relataban en el espacio del postítulo, nos permiten avisorar la configuración de una densidad distinta en los procesos y tramas que sostienen el trabajo escolar en los tiempos que corren, así como otro grosor en la filiación institucional y social para muchos sujetos educativos. Las identidades y tradiciones docentes y estudiantiles se habrían reconfigurado, y sus soportes materiales, simbólicos e imaginarios también serían otros. En este sentido, un supuesto construido en los momentos de intercambio y discusión con los docentes es el siguiente: El modo en cómo se relacionan los estudiantes con la escuela, o los docentes con su trabajo, o las condiciones en las que se da, permea y atraviesa la configuración del vínculo pedagógico mismo y se constituye en andamiaje para la enseñanza, los aprendizajes, dibuja encuentros y desencuentros varios entre niños/jóvenes y adultos.

Desde este supuesto, la pregunta por la calidad de las relaciones sociales y de las experiencias vitales de los sujetos en la escuela -en especial de los estudiantes en un contexto de ampliación de derechos educativos- fue vertebrando el trabajo analítico-conceptual a la vez que se constituyó en una instancia de reflexión acerca de lo que éstas y sus agentes logran, pueden o pelean por promover en determinados contextos, y con ciertas condiciones.

En esta línea de abordajes, uno de los ejes de discusión y análisis se orientó a reconocer aquellos imaginarios y prácticas sociales e institucionales construidos en torno a la exclusión, la pobreza y la marginalidad que conspiran, muchas veces, con el desarrollo de estrategias de inclusión escolar. La mirada hacia los procesos de escolarización de los niños y jóvenes, en especial de aquellos en contextos de pobreza, el análisis de las condiciones sociales y vitales en las que éstos y sus familias los afrontan, así como las problemáticas que enfrentan cotidianamente las escuelas y sus docentes, permitió reconstruir la complejidad de un panorama educativo signado por desafíos didácticos, pedagógicos e institucionales en la democratización de la educación.

La configuración de espacios con modalidad de taller, en la propuesta formativa que estamos reseñando en este artículo, se constituyó en un dispositivo fecundo para la circulación de la palabra, la reflexión sobre los problemas, la desnaturalización de determinadas representaciones, así como los modos de responder ante aquellos. En el seno de sus discusiones se fueron pensando y revisando aquellas estrategias y formas de operar instituidas en las que la función escolar -esto es la enseñanza y el cuidado de los estudiantes- se diluían ante otros puntos de vista y posicionamientos.

Al respecto, vale la pena relatar brevemente cómo en una instancia de taller en la que se estaba abordando analíticamente un caso en el que dos estudiantes de una escuela secundaria se habían peleado, los/las docentes se habían quedado “empantanados” en discusiones referidas a la responsabilidad civil, a lo que debía haber hecho el equipo directivo, los padres, docentes y preceptores frente al episodio, sin lograr sostener algún tipo de registro o pregunta por los chicos en cuestión. Esto abrió la discusión acerca de qué es lo prioritario en las escuelas, bajo qué formas y en el medio de qué tensiones la inclusión escolar se concretiza efectivamente en los escenarios escolares. Interesa traer aquí las palabras de una docente: *“En la escuela perdimos de vista a los alumnos: sus realidades familiares, sociales y culturales; sus experiencias, conocimientos, intereses y necesidades. Los chicos se nos desdibujaron por estar más preocupados por cuestiones organizativas y en el desarrollo del programa... en los noventa nos metieron en la cabeza que lo importante era el contenido, los CBC... ahora son los chicos”*.

Los debates generados al respecto posibilitaron interrogar acerca de qué significa educar y qué es lo pedagógico en contextos de inclusión social y educativa en sociedades desiguales. Al calor de estas preguntas y discusiones se fueron explicitando algunos de los sentidos y legitimaciones que están en juego en las escuelas sobre el trabajo pedagógico en ellas. Así, aquellas prácticas orientadas a favorecer pautas de socialización y a fortalecer disposiciones escolares -que durante mucho tiempo se consideraron tarea, función y responsabilidad de las familias- o aquellas otras ligadas al cuidado de los

estudiantes, aparecían interpeladas en su carácter educativo y en la legitimidad de su desarrollo en los espacios escolares. Las mismas quedaban entonces sin ser reconocidas como parte del trabajo educativo y como anclajes de peso para los procesos de aprendizaje en particular y los de inclusión en general.

3. Reconocimiento de los actores como sujetos activos: prácticas instituyentes

La presencia y persistencia de un conjunto de discursos y relatos por parte de docentes y directivos, en especial en los años subsiguientes a la crisis del 2001, caracterizados en sus contenidos y sentidos por la omnipotencia de lo instituido, es decir por representaciones de una realidad que aparece como inmodificable en cualquiera de sus dimensiones y escalas, fue un registro que se delineó en el seno del dispositivo de formación propuesto desde el Módulo de Instituciones Educativas que estamos comentando. En los relatos de los docentes aparecía un discurso cercano a una especie de pesimismo de que “*nada se puede hacer*” frente a los problemas y a lo que se “*baja de arriba*”. Desde este supuesto, la fuerza y arraigo de lo establecido no permitirían la emergencia de lo diferente, de lo novedoso para construir otro modo de ser escuela y de educar en un contexto post-estallido de la crisis del 2001 y de búsqueda de ampliación de derechos educativos y desafíos en la democratización de la educación.

Este registro imaginario -centrado sólo en el polo de la conservación y de la reproducción, o sea de lo instituido- anula la posibilidad de pensar las instituciones en su carácter de formaciones socio culturales, es decir, en permanente proceso de institucionalización⁶, que siempre están siendo por el juego contradictorio entre las fuerzas instituidas y las instituyentes, a la vez que deja a los actores institucionales sin posibilidades de reconocerse como activos hacedores de las instituciones, con capacidad para reproducirlas pero también para transformarlas.

Sin caer en posicionamientos ingenuos acerca de las condiciones reales en las que las escuelas afrontan día a día el trabajo de educar a miles de niños y jóvenes, consideramos que los discursos que obturan la potencia instituyente de las praxis humanas como lo es la educación, niegan la historia y el hacer de los hombres en ella, a la vez que instalan una cosmovisión única del destino que sólo privilegian la dominación y el statu quo. Por otra parte, pues no es menos importante, niegan la idea misma de una institucionalidad de lo escolar y de lo pedagógico en la escuela.

⁶ Desde la perspectiva del Análisis Institucional concebimos a las escuelas como formaciones sociales, culturales y psíquicas, que se constituyen como tales en un proceso social activo que es el de su institucionalización. Ésta refiere a un proceso en el que lo nuevo puja por instalarse, se constituye en instituido. En ese devenir se microconforman prácticas, sentidos, disposiciones, recursos que van tallando otros modos de resolver el trabajo pedagógico y, en esa medida, se van reconfigurando las tramas y procesos en juego. De allí que las escuelas, como toda institución social, estén siempre siendo, estén en permanente proceso de institucionalización, por lo tanto en permanente posibilidad de transformarse.

La dinámica de taller se constituyó en una apuesta para volver público un conjunto de experiencias, ensayos e intentos por pensar-hacer algo distinto, que en su novedad instituyen -de modos germinales en algunos casos- nuevos sentidos al educar y al trabajo de enseñar en las escuelas. Los relatos de estas experiencias, daban cuenta de procesos analíticos en los que los distintos sujetos de la institución, habían diagnosticado o identificado una problemática institucional que no estaba permitiendo llevar adelante la tarea, y que en torno a esta identificación y al análisis de las condiciones, recursos con los que se contaba, actores involucrados, se elaboraban estrategias que en algunos casos iban dando forma a un proyecto más amplio. Los conceptos teórico-metodológicos desarrollados a lo largo del módulo se constituían en herramientas para enriquecer y calibrar mejor los proyectos en marcha.

La recuperación de estas experiencias posibilitó reforzar la mirada acerca de la dimensión política de la gestión, así como repensar las articulaciones y tensiones entre lo social y lo pedagógico en contextos de ampliación de derechos.

Las distintas experiencias que relataron los docentes al “ponerle carne” a lo “instituyente” permitieron mostrar la persistencia de una institucionalidad dinámica, compleja a la vez, en instituciones escolares que se encontraban interpeladas en sus sentidos y funciones.

Mostrar estas experiencias permitió, además, que se las reconozca con cierto grado de legitimidad en aquello que producían, a la vez que reflexionarlas en el marco de las condiciones posibles. Las mismas daban cuenta de sujetos individuales o colectivos que interpelaban y buscaban conmover sentidos esclerosados sobre la enseñanza, sobre el lugar docente, sobre la mirada hacia el alumno, entre otras cuestiones.

Un grupo de docentes pertenecientes a una institución de nivel inicial, cuyo alumnado estaba conformado prioritariamente por hijos de empleados del gobierno provincial, reconocía los sentidos en juego en muchos de los posicionamientos y formas de participación de los padres en esta institución, que las ubicaban en un registro imaginario de “empleadas” de ellos, por encima del carácter profesional de su tarea. Este reconocimiento orientó un proyecto de talleres a desarrollar con los niños, y con los padres para trabajar e instalar nuevas significaciones al trabajo institucional. Un docente de teatro incorporó su taller en el marco de la jornada extendida en una escuela de nivel primario situada en una localidad del interior provincial, poniendo en tensión las concepciones instituidas sobre el lugar del teatro y de su enseñanza en esa escuela. El Departamento de Lenguas, específicamente las docentes de inglés, en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba, incómodas ante los altos índices de fracaso y desinterés de sus estudiantes con esta disciplina escolar, comenzaron a analizar los sentidos que tiene la enseñanza del inglés para sus alumnos y fue desde su reconocimiento que descartaron el

uso de los textos convencionales para elaborar cuadernillos específicamente diseñados, atendiendo a los intereses y motivaciones de los adolescentes.

Podríamos seguir relatando experiencias acerca de cómo los agentes escolares -o por lo menos algunos de ellos- van buscando caminos para instalar una novedad que por los sentidos en juego, encierran otras y diferentes posibilidades de trabajo educativo en las escuelas. Sí, nos parece relevante señalar dos cuestiones; la primera de ellas remite al reconocimiento por parte de los docentes, de un cierto grado de malestar con la propia tarea y con su eficacia pedagógica en la escuela, lo que promueve algún tipo de respuesta para reducirlo o eliminarlo. En los modos en que se responde es posible visualizar un lugar activo por parte de los involucrados en los proyectos y experiencias instituyentes, como una especie de búsqueda y/o recuperación de aquellas posibilidades sobre las que sí es posible decidir, maniobrar y “poder” sobre la propia tarea en los escenarios institucionales, sin dejar de atender por ello a las condiciones sistémicas e institucionales en juego. Y en segundo lugar, en todas ellas aunque aquí no se hayan mencionado explícitamente, la posición directiva jugó un papel fundamental para que el entusiasmo inicial, la interrogación primera, la incomodidad inquietante de maestros y profesores se constituyeran en respuestas institucionales con un mayor grado de respaldo, articulación y direccionalidad en relación al trabajo educativo⁷.

Comentarios finales acerca de la posición directiva. Posibilidades y desafíos pendientes

En este artículo hemos ofrecido algunas reflexiones acerca de nuestra experiencia en la formación de docentes en servicio, desde los Programas de Postitulación docente en Gestión. Hemos desarrollado, especialmente tres conceptualizaciones: el conocimiento contextualizado para la intervención, el reconocimiento de las escuelas como instituciones que satisfacen necesidades de existencia y la idea de sujetos y prácticas instituyentes, -del cuerpo teórico-metodológico que constituyó nuestra propuesta de enseñanza- en tanto herramientas necesarias y fecundas para una concepción de gestión contextualizada y más democrática en las escuelas. Consideramos que cualquier acción desde la posición directiva, tendiente a promover algún grado de direccionalidad a los procesos institucionales de una escuela, necesita inevitablemente contar con un conocimiento situado y riguroso sobre su realidad, sus condiciones y problemáticas, que le permita intervenir con algún grado de acierto y pertinencia. Direccionalidad que en perspectiva democrática, no puede advenir en un mero ejercicio impositivo,

⁷ Concebimos el trabajo educativo como “un proceso colectivo, históricamente situado y cotidianamente producido en la confluencia y concatenación de las tareas que cada miembro del elenco escolar realiza en el marco de las posibilidades y constricciones que operan sobre su lugar en la organización del trabajo institucional, y según estilos y prácticas construidos a lo largo de trayectorias sociales y formativas diversas” (Uanini M. y Martino A., 2011).

sino configurarse como una co-construcción en la que seguramente estarán presentes el conflicto y las diferencias, pero que encierra en mayor medida la potencia instituyente de lo colectivo.

Proponer esta forma de concebir la gestión, ofreciendo elementos teóricos y metodológicos para volverla realidad, desde el reconocimiento de sus potencialidades y desafíos, ha sido una apuesta formativa que hemos priorizado por sobre otras, tendientes a proponer saberes relativos a cómo organizar y administrar en forma “eficiente” una escuela. Esto no significa que desconozcamos la importancia de este tipo de conocimientos. Nos ha interesado principalmente discutir y analizar con los docentes los sentidos presentes y las condiciones posibles en determinadas formas de organización y administración escolar, así como también las concepciones que subyacen en las decisiones, estrategias, proyectos que se eligen, piensan, deciden y/o implementan desde el lugar de la gestión. La perspectiva del Análisis Institucional desde la que hemos sostenido nuestra propuesta de formación, se presenta como un campo fértil para la construcción de fundamentos y criterios de las prácticas -en este caso directivas- en tanto aporta elementos teórico-metodológicos para llevar adelante procesos de elucidación crítica acerca de los procesos institucionales.

Sostener las prácticas y decisiones de la gestión con fundamentos se constituye, creemos, en la mejor arma política y pedagógica para lidiar contra cualquier tipo de burocratismo, autoritarismo y servilismo en la educación escolar.

La centralidad otorgada a estas conceptualizaciones se inscribe en una apuesta por las posibilidades de resignificar la posición directiva desde la concepción que estamos manejando, aún en el marco de una organización institucional que se estructura y ordena al interior del sistema educativo, casi exclusivamente, *“sobre el eje vertical jerárquico; es decir el eje a través del cual se gestiona y administra lo instituido”*, escribe Lucía Garay.

Según esta autora *“no existen, de modo reconocido, dispositivos organizativos horizontales de carácter colegiado, consejos directivos o consultivos o coordinaciones horizontales de docentes que operen como equipos de trabajo. (...) Los colectivos y la acción colectiva se gestan en los ejes horizontal y transversal, no en el vertical jerárquico. Del mismo modo, el cambio institucional, las ideas instituyentes se gestan y desarrollan en estos espacios. Los estilos de dirección, los modos de ejercer la autoridad y el poder de función pueden promover y facilitar, u obstaculizar e impedir el cambio; pero, en tanto intérpretes y administradores de leyes y normas que expresan los instituidos, difícilmente puedan ser, simultáneamente, organizadores de las redes que necesitan la acción cooperativa y solidaria”*⁸ (Garay L. 2002).

⁸No queremos dejar de señalar que el reconocimiento de los ejes horizontal y transversal en la organización del trabajo, no anula el reconocimiento de la existencia de posiciones institucionales con distintos grados de responsabilidad respecto al

Acordamos con la autora sobre la complejidad en juego en las posiciones directivas, bisagras en muchos casos entre las necesidades y demandas socio educativas singulares de la escuela, de los docentes, de los estudiantes y de sus familias, e intérprete y correa de transmisión de las regulaciones -contradictorias, superpuestas entre sí en muchos casos o con sentidos contrarios a los intereses pedagógicos de las escuelas singulares- que emanan de las diversas instancias del gobierno de la educación. En efecto, las posiciones directivas despliegan su quehacer en el seno de las tensiones configuradas por las regulaciones de las distintas escalas del gobierno del sistema educativo, cuyos grados de superposición e independencia entre sí, suelen tener efectos bastante disgregantes en los escenarios institucionales.

Sin embargo, y pese a estas condiciones y tensiones estructurantes que venimos señalando, las posiciones directivas pueden y necesitan construir un tipo de gestión que restituya, aunque sea en parte, la dimensión más colectiva del trabajo educativo que la organización instituida ha fragmentado⁹, favoreciendo y promoviendo todas aquellas experiencias, proyectos, espacios y tiempos que impliquen coordinación, acción compartida, ajuste en la concatenación de las tareas que despliegan las distintas posiciones institucionales. También implicará romper con tradiciones, estilos y modos de conducción centrados prioritariamente en las características de liderazgo, carisma y poder de función de dichas posiciones. Esto significará entonces comenzar a construir otras fuentes de legitimación para el quehacer directivo. Sin embargo, promete efectos conjuntistas del quehacer y de mayor identificación institucional de los docentes con la tarea de educar, mucho más favorables para el gobierno de las instituciones educativas.

Sin duda, se trata de una perspectiva sobre la gestión que para instituirse necesitará contar no sólo con la adhesión de los propios directivos y docentes en las escuelas, sino también con la creación de condiciones y regulaciones en la escala del sistema educativo que posibiliten contar con tiempos y espacios para el trabajo colectivo, entre otras cosas.

Sin duda, lo expuesto en este artículo no logra expresar ampliamente la experiencia de formación a lo largo de todos estos años en los Programas de Postitulación, y la fecundidad de los diálogos e instancias de encuentro mantenidos con los/las docentes que asistieron al mismo¹⁰. Sí podemos decir

trabajo de enseñar.

⁹Lucía Garay escribe: “El trabajo escolar es en su esencia colectivo. Sin embargo, la organización dominante en nuestro sistema educativo lo invierte; lo convierte en segmentos atrincherados en las aulas, las materias o las cátedras. La institución en sí como espacio o colectivo educador está desdibujado o, simplemente, borrado. Por cierto, en unas escuelas más que en otras y hay aquellas que han alcanzado el colectivo como identidad y organizador educativo”. (2002).

¹⁰ Cuando hablamos de diálogo e instancias de encuentro no estamos pensando que los mismos hayan sido espacios en los que predominó el consenso de las ideas y la armonía en los puntos de vista. Muy por el contrario, en las charlas y diálogos mantenidos con los y las docentes abundaron las diferencias en las perspectivas y posicionamientos asumidos, lo cual fue una fuente inagotable de ideas y enriquecimientos analíticos mutuos, además de un importante ejercicio democrático.

que desde algunos de los supuestos teórico-metodológicos, convicciones e interrogantes planteados en los párrafos anteriores, hemos intentado proponer un espacio en el que el “encuentro obligado de la formación” posibilitara a los docentes pensar, debatir y escudriñar las maneras posibles y efectivas de gestionar las escuelas desde perspectivas más democráticas y humanas.

Bibliografía

- Achilli Elena (2010): “Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales”. Laborde Editorial.
- Anijovich Rebeca, Cappelletti G., Mora S., Sabelli M. J. (2009): “Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Editorial Paidós.
- Ávila O., Martino A., Muchiut M. (2010): "Escuela secundaria, universalización y desafíos de la heterogeneidad", ponencia presentada en el 2do. Congreso Nacional y 1er. Encuentro Internacional de Psicología Institucional “Las instituciones en contexto: desigualdades, diferencias, violencias”, Salta.
- Fernández Lidia (1989): “Acerca de algunos conceptos básicos en la teoría Sociopsicoanalítica de Gerard Mendel”. Notas de Cátedra 5. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Garay Lucía (2002): “La educación y las escuelas ante la crisis social”. Conferencia publicada en la compilación del III Congreso Nacional de Educación y II Internacional de la Escuela Normal Alejandro Carbó, Córdoba.
- Garay Lucía (2006): “La intervención institucional en el campo de la Educación”. Mimeo.
- Garay Lucía (s/d): “Crisis social y crisis institucional en las Escuelas Públicas en Argentina”.
- Garay Lucía (2007): “Análisis institucional para la intervención educativa en la infancia, la familia, el aula y las comunidades locales”, Dossier bibliográfico elaborado para el Curso de Posgrado “Análisis institucional para la intervención educativa: en la infancia, la familia, el aula, las comunidades locales”. FFyH, UNC, Córdoba.
- Gutiérrez Gonzalo y La Rocca Susana (compiladores) (2011): “Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación”, UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.
- Gutiérrez Gonzalo (2011): Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. En Gutiérrez Gonzalo y La Rocca Susana (compiladores): “Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación”, UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

- Kaës R., Bleger J., Enríquez E. y otros (2002, 4º reimpresión): “La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos”. Editorial Paidós.
- Martino A. y Uanini M. (2011): “El trabajo sociopedagógico con los cursos en la escuela secundaria: ¿por qué tan difícil, por qué tan necesario?”, ponencia presentada en el III Simposio Internacional “Infancia, educación, derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar”. Del 10 al 13 de agosto de 2011. Mar del Plata.
- Uanini M. y Martino A. (2011): “Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso” en Gutiérrez G. y La Rocca S. (comp.) “Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación”. UEPC.