

PROYECTANDO Y GESTIONANDO ESCUELAS

Reflexiones para la mejora escolar

Liliana Abrate⁴¹

Analía Van Cauteren⁴²

Introducción

En este artículo presentamos un conjunto de reflexiones en torno al debate actual sobre el sentido de la escuela, sus posibilidades de transformación y la construcción de saberes pedagógicos para una gestión que se oriente a la mejora constante de los procesos educativos. En su desarrollo recuperamos el trabajo realizado en el marco del Programa de Postitulación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades, además de otras experiencias variadas de capacitación y actualización profesional con docentes de diversas instituciones educativas; abrevando también de la propia actividad profesional.

Sostenemos una mirada crítica sobre las prácticas educativas y proponemos modos de intervención pedagógica que permiten articular teoría y práctica, impregnando la tarea del componente político.

El recorrido que planteamos, a partir de un recorte que no pretende agotar su complejidad, comienza por destacar algunas herramientas teóricas que permiten desnaturalizar representaciones, comprender y tomar posición frente a interrogantes, temas y/o problemas vinculados a las prácticas docentes escolarizadas. Se continúa con un análisis pedagógico de la institución educativa y sus posibilidades de transformación para concluir en un tratamiento de la gestión directiva conceptualizándola como una intervención para la mejora de la escuela.

Tensiones desde el contexto

El contexto actual plantea importantes desafíos para las instituciones educativas en general. Son tiempos en que las transformaciones pertenecen a un orden no trivial ni acumulativo, sino que asumen la forma de cuestionamiento de todas las certezas, entre ellas la certeza sobre la transmisión del conocimiento científico propio de la modernidad.

“Nos dice Imanuel Wallerstein que este siglo XXI puede ser la oportunidad para la reconstrucción del mundo del saber como lo fue el período 1750-1850. El papel del profesional sería el de aportar sus habilidades para que podamos comprender la naturaleza de esta

⁴¹ Profesora Adjunta Cátedra de Pedagogía. Fac. de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación. Magister en Ciencias Sociales.

⁴² Profesora Asistente Cátedra de Pedagogía. Fac. de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación.

*transición, y todavía más importante, para mostrarnos las opciones históricas que esta transición nos ofrece a todos, individual y colectivamente*⁴³.

Los diagnósticos educativos reconocen en general que el sistema educativo y sus instituciones se encuentran sometidos a fuertes debates. Algunos los plantean en términos de crisis educativa, con todos sus obstáculos y fortalezas; con connotaciones más pesimistas u optimistas. En ellos, se hacen presentes las ideas que refieren al impacto que tienen en la educación los cambios en los modos de producción y circulación del conocimiento, generando tensiones y contradicciones innegables para su transmisión y en los procesos de formación de sujetos sociales.

Desde la perspectiva adoptada para este artículo, entendemos que los cambios actuales *“exigen profundos procesos de comprensión que permitan dos acciones complementarias: sostener la función específica y general que las escuelas tienen en el mundo contemporáneo y construir las particularidades que llevan a que cada institución, en su propio contexto, se impregne de nuevos sentidos para todos sus actores”*⁴⁴.

Recuperamos los avances investigativos que dan cuenta de las mejoras alcanzadas, en un proceso que ubica a la educación en un lugar de transición entre la sociedad moderna e industrial hacia la sociedad del conocimiento. Este reconocimiento, permite la gestación de nuevos formatos educativos que ofrezcan respuestas superadoras a las demandas actuales. Así, la estructura escolar moderna se ve compelida a transformarse desde sus cimientos, pero no entendiendo el cambio como un acto de demolición y destrucción, sino como un permanente proceso de reconstrucción. En los últimos años es posible identificar intentos y propuestas de innovación educativa valiosas que no parecen ser suficientes.

En este marco, una de de las cuestiones centrales se vincula con la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación. Para muchos autores, los procesos tradicionales de formación de profesionales han resultado insuficientes y en algunos casos, hasta indeseables. (Ferry 1190; Burbules 1991; Eisner; 1998). Especialistas de nuestro país, lo expresan en estos términos: *“Las condiciones que debe reunir la formación de profesionales, en todas las ramas de actividad en las que se pone en juego conocimiento superior, constituye en la actualidad un terreno muy amplio de propuestas y debates. El caso de la formación docente en la universidad y en los institutos de nivel superior se inscribe en este marco. Confluyen en él las diversas interpretaciones que se despliegan sobre los múltiples problemas de la formación”*⁴⁵.

Desde las propias prácticas profesionales que venimos desarrollando, ya sea en el asesoramiento institucional, en las intervenciones pedagógicas o en los proyectos de formación y actualización,

⁴³ LLOMOVATTE, S. (2011) “La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión”. Universidad Nacional de Buenos Aires.

⁴⁴ ABRATE, L y JURI, M. (2011) “Una mirada pedagógica a la escuela”. En el libro: “Escuelas, políticas y Formación Docente”. Editorial de U.E.P.C. Córdoba.

⁴⁵ ANIJOVICH, R. (2009) “Transitar la formación pedagógica”. Edit. Paidós.

advertimos la pertinencia de estas apreciaciones y destacamos la necesidad de pensar, revisar y reconstruir de manera permanente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, generando propuestas transformadoras que permitan el empoderamiento y la promoción de sujetos e instituciones como colectivos críticos. Es este planteo el que precisamente venimos trabajando en las últimas etapas del Programa de Postulación Docente, que se dictó en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.; el que ampliamos a continuación.

La perspectiva Pedagógica asumida, aborda los proyectos educativos institucionales desde la especificidad de la dimensión pedagógica de las escuelas. Se recuperan los discursos de la tradición socio-crítica a partir de los cuales los comportamientos individuales se interpretan en sus vínculos con la estructura social, superando las posturas que explican en términos de carencias, las problemáticas educativas de los sujetos. Se entiende que la acción pedagógica se orienta a construir poder en la vida cotidiana y en la esfera política, a través de una mediación que pretende desnaturalizar y desenmascarar mitos y relaciones sociales inmovilizantes. Más precisamente, se sostiene que *“la acción pedagógica se entiende como una interacción discursiva entre adultos y jóvenes orientada a problematizar la vida cotidiana con intención emancipatoria, persigue procesos de concienciación, reflexión y liberación por parte de los afectados por la miseria con respecto al sistema social que la produce”*⁴⁶.

En relación a la gestión, nos posicionamos desde una perspectiva en la que se asume la posibilidad de la mejora escolar, a partir de la desnaturalización de las mismas prácticas escolares, revisando, interrogando y debatiendo en torno al quehacer cotidiano y asumiendo el desafío de re-situar la escuela en un lugar de compromiso social. La desnaturalización de diversas prácticas escolares se logra desde el abordaje histórico, basado en la perspectiva genealógica.

Es esta una de las tareas iniciales que desplegamos en las propuestas de formación, recogiendo un camino ya iniciado por otros especialistas del campo como Julia Varela (1991) P. Pineau (1998) J. Larrosa (1995) I. Dussel y M. Caruso (1999). Constituye un análisis novedoso en el proceso de construcción de razones específicas para explicar la escuela como texto enmarcada en un contexto.

Como pedagogas, en el ejercicio profesional, en la docencia y en la investigación, definimos y abordamos a la Escuela como institución educativa prevalente. Explicamos el formato escolar como texto propio de un contexto socio histórico político, pero también como texto mas allá de su contexto, entendiendo que la escuela ha superado, en términos de permanencia y constitución particular, la

⁴⁶ PASO, M. (2011) “Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica”. En el libro: “La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro”. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

impronta contextual de la modernidad que le dio origen. Proponemos para su conocimiento y comprensión, el abordaje de diferentes perspectivas de análisis que interactúan y posibilitan entender más en profundidad su conformación como objeto de estudio. Ellas son entre otras: -la dimensión de contexto de la escuela (o dimensión sociohistórica) -la dimensión de texto (como objeto propio) -la dimensión pedagógica y -la dimensión de orden simbólico.

Recuperando algunas consideraciones sobre el formato escolar moderno encontramos significativo, desentrañar las representaciones del proceso de descontextualización, de fracaso escolar, de la estructura gradual y simultánea de la escuela, la primacía de los procesos de moralización y disciplinamiento, entre otras.

Por caso: *“La descontextualización parece ser más que una calamidad natural, el efecto de nuestras políticas de escolarización masiva bajo el formato particular de la escuela moderna que ha implicado deliberadamente cierto carácter de espacio de encierro y de voluntad de ruptura con las formas de conocimiento cotidianas que portan los sujetos”*. (Baquero 2009:269). En relación al fracaso escolar, las representaciones sociales atribuyen a los sujetos y sus familias una condición deficitaria que sería la responsable del fracaso en la escuela como si los sujetos expresaran capacidades de aprendizaje “libres” de contexto.

Así también, acerca de la gradualidad y simultaneidad que *“puede decirse que el formato escolar moderno posee la expectativa de que los sujetos de un grupo aprendan a la vez, en todas las áreas, de una misma forma y en los mismos tiempos. Casi una declaración anticonstructivista”*. (Baquero 2009: 275). El dispositivo no ha sido pensado para facilitar los aprendizajes, sino que evidencia sus propios límites para propiciar el desarrollo cognitivo. Por tanto, cabe reconocer al contexto como descontexto, considerando que en la contemporaneidad debe modificarse el propio texto de la escuela, evitando la adjudicación a los sujetos del aprendizaje la portación de fracaso escolar según su origen social. Si la práctica de enseñanza se ha creado en función del carácter político e histórico ¿por qué ahora no recuperar el mandato en función de un nuevo sujeto?

De modo que la confluencia de estas perspectivas permite desarrollar en las propuestas de actualización profesional, un tratamiento teórico-práctico de las temáticas seleccionadas y un abordaje reflexivo-crítico de las posibilidades de intervención pedagógica en la gestión escolar de las instituciones educativas. A través de un juego de relaciones entre lo existente y lo innovador, proponemos un trabajo colaborativo entre los docentes para gestar propuestas de gestión con significativos contenidos disciplinares, políticos y sociales. Así, metodológica e intencionalmente, los

distintos participantes de los espacios de formación ofrecidos, se asumen en su doble y simultáneo papel de “aprendices y maestros”. (J.I. Pozo 2002).

Acerca de la “idea de crisis de la escuela” y su naturalización

Ahora bien, las alusiones a la crisis de la escuela no se reducen al proceso de descontextualización. Diferentes autores refieren a ella de múltiples maneras, con términos tales como: desastre, desorden, tragedia, entre otros- y mencionan causas variadas y complejas. Sin embargo, el diagnóstico suele ser el mismo: “La educación está en crisis: ‘*docentes deslegitimados, alumnos que ya han dejado de ser niños ingenuos y obedientes y que en muchas esferas sus conocimientos superan a los de los adultos, una escuela que ha dejado de tener el monopolio del saber y la desaparición de las utopías totalizadoras, permiten que se piense en la necesidad de redefinir la escuela*’⁴⁷.”

La escuela de la modernidad instituyó un formato y una configuración particular que ha persistido durante tres siglos. Las formas del dispositivo escolar frecuentemente resultan tan familiares que no son interrogados, antes bien se los vivencia como “naturales” y por ende inmodificables, desdibujándose su carácter socio histórico, resultando imperceptibles sus sentidos y razones. Sostenemos, a modo de hipótesis, la existencia de una operación de naturalización similar en relación a “la idea de crisis de la escuela”, cuestión que ha sido propiciada no sólo desde los discursos mediáticos, sino desde el discurso pedagógico mismo.

Raquel San Martín, periodista argentina, admite que “*la agenda de los medios de comunicación sobre temas educativos suele privilegiar la “crisis”, los diagnósticos catastróficos y las declaraciones apocalípticas*”. (San Martín; pág. 9; 2009)⁴⁸. Sin embargo, es necesario también reconocer la existencia de un discurso pedagógico teñido de impotencia y pesimismo que en las décadas de los 80 y los 90 fue reforzando y sellando la desconfianza social hacia la escuela. Ejemplo de ello lo constituyen los títulos de algunos de los libros pedagógicos más exitosos en dicho período, los cuales daban cuenta de expresiones que ponían en tensión el valor de la escuela⁴⁹. El tema no tiene una relevancia menor, pues al decir de Silvia Finocchio: “*Lo que se piensa y lo que se dice sobre la educación no sólo connota las miradas de quienes observan y comentan sobre ella, sino que, convertido en sentido común*

⁴⁷ NARODOWSKI M; BRAISLOVSKY D. (2006). “Dolor de escuela”. Prometeo libros. Argentina.

⁴⁸ SAN MARTIN R, (2009). La educación que podemos conseguir. Editorial Taeda.

⁴⁹ ¿Para qué sirve la escuela? (Filmus); “Los sentidos perdidos de la experiencia escolar”. (Daniel Braislovky); ¿Donde está la escuela? (Duschansky S.): La tragedia educativa (Etcheverry).

*pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos; también atraviesa las decisiones cotidianas del mundo escolar*⁵⁰.

En síntesis, en los ámbitos académicos, en los diálogos profesionales y en las salas de profesores, la sensación de adversidad e impotencia, tan expandida en el final de siglo XX pero aún presente, fue convirtiéndose quizás en el sentido común pedagógico, ahogando iniciativas de mejoras e innovaciones en la vida institucional, reduciendo el sentido de la escuela a su carácter contenedor y asistencialista en desmedro de su función específicamente educativa. Cuando el discurso de la crisis se vuelve parte del ADN de la escuela, se opaca la capacidad problematizadora, el “estado de crisis” se torna en un peligroso estado habitual, se experimenta la percepción de que nada es posible de ser cambiado, y por lo tanto la mejora de la escuela se ubica en la esfera de lo inverosímil. Así, la propia idea de “la crisis de la escuela” requiere ser desmitificada, desnaturalizarla.

Además, algunas expresiones que constituyen estos discursos sobre la crisis de la escuela remiten a situaciones e intereses diversos de quienes disputan la imposición de un sentido en el espacio público, exponiendo visiones acerca de lo que es o debería ser la escuela, sin generar necesariamente procesos de problematización y transformación crítica. A su vez, para quienes habitan cotidianamente la escuela, tales expresiones suelen dar cuenta de la sensación de sobre exigencia o de desbordes que generan algunas situaciones habituales. Nos unimos a la voz de Gabriela Diker quien -tomando las palabras de Hammond- exhorta a abandonar el “campo lexicográfico del desastre”, el cual “*puede servir para confirmar ancestrales certezas (todo está cada vez peor en las escuelas), pero resulta poco útil para entender la naturaleza de los procesos que allí tienen lugar*”⁵¹.

No desconocemos las adversidades y las transformaciones contextuales que la escuela debe enfrentar, pero sí nos resistimos, desde las reflexiones pedagógicas, a naturalizar la idea de su crisis, pues corremos el riesgo de habituarnos a ella y no dar lugar al crecimiento. “*Quizás sea necesario ponerle fin a la retórica del fin; no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar el horizonte y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado*”⁵². (Diker, 2010; pág 161).

Romper el círculo infinito donde nos ubica la idea de crisis encarnada en las instituciones y quienes la habitan, demanda reconocernos como sujetos con potencialidades y posibilidades de acción para la mejora. En primera instancia, hay cuestiones del orden de la autoestima profesional a revisar

⁵⁰ FINOCCHIO S. (2009). “La escuela en la Historia Argentina”. Editorial Edhasa.

⁵¹ DIKER G. (2010). “Los sentidos del cambio en educación”. En: FRIGERIO; G- DIKER G. (comp.) Educar: ese acto político. Editorial La Hendija.

⁵² DIKER, G. (2010). “Entre la ficción y la política”. En: FRIGERIO; G- DIKER G. (comp.) Educar: Saberes alterados. Editorial La Hendija.

para luego crear y reconstruir las certezas debilitadas, puesto que durante décadas, docentes y directivos fueron definidos como técnicos, como engranajes cuya tarea consistía en acatar ordenes ministeriales y ejecutar lo que otros diseñaban. Los escenarios descritos anteriormente resultan complejos, instan a la escuela y a quienes la habitan a tomar partido y posicionarse con claridad. Entre otras cuestiones, requiere de un optimismo responsable, como condición *sin e qua non* para su transformación. Silvina Gvirtz (2010)⁵³ sostiene que *“somos conscientes de que las buenas intenciones no generan buenas prácticas per se. Para lograr cambios se necesita, además de buenas intenciones, solvencia técnica. Y más aún, además de las buenas intenciones y de la solvencia técnica, es necesario confiar en que el cambio es posible”*.

Desde allí que entendemos que los procesos de mejora escolar no operan por “demolición” de los formatos existentes, sino por “reconstrucción”, y que en las situaciones escolares cotidianas de manera casi imperceptible pero no por ello menos importante, podemos encontrar transformaciones que dan cuenta de tal reconstrucción. Muchas experiencias innovadoras se van gestando en las escuelas desde el convencimiento y la materialización de pequeños dispositivos por parte de docentes que problematizan las expresiones catastróficas y los propios discursos sobre la crisis de la escuela.

Tal como se afirmaba antes, es necesario abonar un proceso de desnaturalización del formato escolar moderno, junto a los discursos sobre su crisis. Y ello es posible desde la recuperación de distintas experiencias profesionales que procuran construir nuevas formas escolares ante los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Las escuelas y sus modos de posicionarse ante la crisis

Desde estas conceptualizaciones es que en la propuesta formativa desarrollada en el Programa de Postitulación Docente antes mencionado, implementamos un Ateneo⁵⁴ en el que se exponen las experiencias alternativas que los docentes cursantes llevan adelante en sus propias escuelas; habilitando un espacio de debate que permite su revisión y la puesta en acto de dispositivos capaces de dar soluciones concretas a realidades complejas. En el desarrollo del Ateneo, los directores y docentes asistentes concretan la posibilidad de ir más allá, de transformar con sus proyectos lo no deseable y, al mismo tiempo, analizar aquellas aristas a seguir revisando y corrigiendo.

⁵³ GVIRTZ S.; PODESTA, M. E. (2010). Compiladoras. “Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza”. Granica. Argentina.

⁵⁴ El ateneo es una modalidad propia de eventos académicos, en los que se procura socializar la resolución de casos problemáticos entre especialistas de una disciplina. En esta oportunidad, se adopta un formato académico para incorporar a las propuestas de formación con la misma intencionalidad.

Así, a partir de las experiencias de Ateneo hemos podido registrar que cada escuela tiene un modo de hacer lugar a la dificultad y de posicionarse singularmente ante la idea misma de crisis. Bernardo Blejmar⁵⁵ al respecto, identifica tres formas institucionales de estar y actuar ante la adversidad. A saber:

- Escuelas que niegan e ignoran la adversidad del contexto. Asignan la responsabilidad de ocuparse de ella a otras instituciones: al Estado, a las familias y en última instancia a “cada quién”, señalando que es un asunto perteneciente “al ámbito de lo privado” y por ende de tramitación singular.
- Escuelas que estallan en su condición, pues la sensación de crisis las invade. Pareciera que la institución se inundó de contexto y tiene el peligro de naufragar en su condición de escuela. Todas las energías se alinean al servicio de contener el embate contextual.
- Escuelas que logran construir una estrategia para ingresar la crisis “*haciendo de la escuela un proyecto*” y con ello “*se abre la posibilidad de enfrentar la cultura del fracaso tan instalada en lo educativo y expresada en su burocratización, desmotivación, escasas redes de comunicación e intercambios y sus posibilidades de adaptarse a su contexto*”⁵⁶ (Pozner; 2008: 110).

A continuación profundizaremos en la noción de Proyecto como una pista, como una estrategia pedagógica disponible que algunas escuelas están viabilizando en la búsqueda de otros rumbos para el escenario de transición.

La potencia del proyecto

“Se trata de hacer de la escuela un proyecto” (Romero; 2009)⁵⁷.

Proyectar –como acción y disposición– es el punto de partida para iniciar el reconocimiento y la búsqueda de alternativas, de variaciones o nuevos formatos escolares; lo cual requiere a su vez de una revisión sobre la gestión y sus posibilidades de mejora. Sin embargo, es de recordar que desde la sanción de la Ley Federal de Educación en los 90’, el término “proyecto” quedó teñido, en muchos casos, de percepciones no muy gratas. Durante las capacitaciones que tienen como protagonistas a docentes y directores de escuela, hemos registrado en relación a la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), recuerdos de una época caracterizada por la impotencia, la angustia,

⁵⁵ BLEJMAR B. (2001) ¿Dónde está la escuela? Editorial Manantial.

⁵⁶POZNER P. (2008).El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Editorial Aique.

⁵⁷ ROMERO C. (2009). ”Hacer de la escuela una buena escuela”. Aique. Argentina.

sentimientos de soledad y sobre-exigencia. Sin embargo, pese a los sinsabores que generó la implementación de la política educacional reformista, revisitamos esta noción pedagógica para pensar las propias escuelas como proyecto, asumiendo un nuevo modo de “estar” institucional.

Sostenemos que los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI)⁵⁸ poseen el potencial necesario para constituirse en herramientas de gestión escolar que definen, en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional y regional, una opción de valores, intenciones y objetivos a partir de su situación específica (Pozner Pilar; 2008)⁵⁹, permitiendo el paso del universal al particular, haciendo foco en cada institución educativa concreta. De esta manera, Gregorio Germán (2012) explica: *“El proyecto pedagógico es promotor de identidad(...) puede contribuir a articular la multiculturalidad y posibilitar la aceptación y la unidad de la diversidad, fortaleciendo los procesos, en tanto ubica el conflicto como una situación problema, para trabajarla, y como una oportunidad de crecimiento”*.⁶⁰

Guillermo Volkind, pedagogo y director de escuela de larga experiencia, define y pone en valor a los proyectos pedagógicos, aludiendo a su potencial articulador en relación a los múltiples elementos constitutivos del dispositivo escolar. De este modo señala: *“Para mí el proyecto era una forma de vida, una manera de concebir las relaciones, las características de los vínculos, una concepción de aprendizaje, el carácter de los contenidos, el registro de lo cotidiano, el país en que vivíamos, las posibilidades de hacer y pensar, pensar y hacer coherentemente(...)”*⁶¹. Subrayamos aquí a los PPI como garantes de coherencia institucional en la medida en que expresan la dimensión pedagógica de la escuela. Es así que los PPI se presentan como herramientas de la gestión que permiten aunar y coordinar acciones de diversa índole, brindando la oportunidad de alcanzar acuerdos que orienten los procesos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas como totalidad. Bernardo Blejmar (2006) sostiene: *“La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa”*⁶².

⁵⁸ Las siglas PEI y PPI refieren a un mismo proceso institucional: la elaboración del proyecto que expresa las intencionalidades pedagógicas de cada escuela; sólo que desde los organismos ministeriales se generalizó como proyecto educativo mientras que desde la investigación académica se lo designa como proyecto pedagógico. Para esta ocasión se las utilizará indistintamente.

⁵⁹ POZNER PILAR. (2008) El director como gestor de aprendizajes escolares. 5 reimpresión. Aique.

⁶⁰ GERMAN GREGORIO (2012) “Hay un desencuentro entre la Escuela y la Pedagogía”. En Revista Saberes N° 17

⁶¹ VOLKIND GUILLERMO (1996) *“Proyecto educativo: relato de una construcción compartida”*. En Directores y direcciones de escuela. Editorial Miño y Dávila.

⁶² BLEJMAR, B. (2006) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Buenos Aires. NOVEDUC.

La gestión directiva y la gesta de proyectos

“Dirás: ‘Nadie me ha formado para esto’.

Te diré: ‘Se aprende haciendo. Es posible intentarlo’⁶³”

La reflexión e investigación pedagógica en torno a la gestión escolar no es una temática de larga data en el campo de las Ciencias de la Educación. Así, las primeras conceptualizaciones que aludían a los directores de escuela se derivaron del campo de las ciencias empresariales desde las cuales se asimilaba el perfil de su actuación a la de un gerente ocupado de administrar y controlar recursos humanos y económicos a fin de procurar la prestación de servicios educativos eficaces. Desde estos enfoques, la gestión es un asunto técnico organizativo, alejado del terreno pedagógico y de la política institucional (Pozner; 2008: 96)⁶⁴.

En este sentido, consideramos que si bien garantizar la regularidad y el ordenamiento de cada institución es una dimensión fundamental de la tarea de la gestión directiva, existen otros territorios o dimensiones en los que los directores necesitan incursionar. Pues la gestión directiva, en el marco de la escuela en transición, se despliega en el terreno de la posibilidad, en la fecundación de nuevos sentidos, descubriendo e inventando dispositivos escolares que tensionan lo instituido.

Gestar proyectos que hagan lugar a la crisis y lo inédito, implica construcciones que atiendan a lo diferente, la particularidad y la irregularidad, principios que contrastan con los de progreso, homogeneidad y regularidad, claves del proyecto pedagógico de la modernidad. Gestionar escuelas desde la diferencia, la particularidad y la regularidad lleva a repensar las estructuras profundas de sentido que dan identidad a la escuela, constituyendo su gramática. Así, entendemos que la mejora en las instituciones escolares que están teniendo lugar hoy, se vinculan a dichos principios.

A continuación, ejemplificando las ideas presentadas, interesa mostrar en el relato de [Marisa Ibarra](#)⁶⁵, la convivencia en el marco de una misma institución escolar, de prácticas docentes pensadas y desarrolladas desde la diferencia, la particularidad e irregularidad, y de prácticas docentes pensadas y desarrolladas desde los axiomas de la modernidad. Los contrastes son evidentes.

Cada semana se hace entrega de las carpetas didácticas a Dirección, donde se observan los mismos contenidos, las mismas estrategias, los mismos procedimientos, las mismas evaluaciones para cada

⁶³ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2010). “Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa”. Editorial Homo Sapiens. Argentina.

⁶⁴ POZNER PILAR. (2008) El director como gestor de aprendizajes escolares. 5 reimpresión. Aique.

⁶⁵ [MARISA IBARRA es Profesora para la enseñanza primaria. Vice - directora de una escuela primaria en la Provincia de Córdoba.](#)

grado. Todo esto acompañado de los mismos agrupamientos y la misma rutina. Sentados, callados, el pedido de “silencio”, “te sentás”, “copien la fecha” y la amenaza de llevarlo a Dirección o dejarlos sin recreo.

La señorita de Primer Grado planifica “Trabajo con los nombres”, para sus dieciocho alumnos, de manera homogénea, donde ella considera que todos sus alumnos aprenden, trabajan, responden, cuestionan, etc., todos iguales, pero la señorita no toma en cuenta a Joaquín, por ejemplo; que después de la primera hora lo trae a Dirección porque se niega a trabajar como los “demás”, molesta y les pega a sus compañeros. Como así también, a Usiel que termina rápido las actividades y no espera a sus compañeros y se pone a charlar, dice que se aburre, reclama otro tipo de actividades, pero la señorita le dice que espere a los demás, que respete el tiempo de ella y de sus pares.

La señorita de Segundo Grado planifica “Las partes de una planta”, para sus dieciséis alumnos de la misma forma y ¿qué pasa con Aarón y Brisa? No escriben, no leen, la maestra del año pasado le informó que no logró nada con ellos, no tienen ayuda familiar, viven en la calle. Pero la señorita de Segundo realiza lo mismo para todos sus alumnos, en sus diagnósticos informa: “Grado heterogéneo”, y para ella es una de las tantas problemáticas de su grado, y planifica la homogeneidad de aprendizajes. Para ella, Brisa, Aarón y Kevin, deben aprender igual a los demás, y, si no lo hacen, los envía a Dirección o les pide vaya a saber a quién si son niños que están solos, que no tienen ni un lugar de encuentro con la madre, menos con el padre que los abandonó, que se ocupen de ellos porque no sabe que hacer.

Lo mismo pasa con cada docente, de los demás grados. Salvo una docente; realiza actividades para atender lo diverso, lo particular de sus alumnos, sus comentarios en la sala de maestros, son con respecto al tiempo que le lleva preparar sus clases y los continuos cambios que realiza cuando las situaciones de sus alumnos la llevan a cambiar por problemáticas del día o algún imprevisto acaecido, o detener la clase para solucionar problemas ocurridos en la entrada o salida de la escuela, o peleas e insultos. Los comentarios que recibe de sus compañeras son: “Terminarás con carpeta médica”, “¿Estás loca! ¿Alguien paga tus horas extras?” “¿Los padres de los alumnos te agradecen?”

Para ella, el tiempo, la organización del grupo, está adaptado al contenido y a las condiciones de sus alumnos, si el grupo está motivado se continúa la clase, los chicos no reclaman recreo, ellos saben que al terminar lo que trabajan saldrán al patio.

M.I

Este relato también nos permite decir que, en ocasiones, el recorrido hacia la mejora resulta un emprendimiento profesional personal antes que colectivo. De allí la necesidad de pensar en Proyectos pedagógicos que aúnen y liguen las acciones, posicionamientos y supuestos para dar coherencia a lo que acontece en las escuelas.

Acerca de la gesta y sus movimientos

Dar nacimiento, inaugurar, dar lugar a lo inédito, a otros posibles. Quizás, poner en tensión los formatos y dispositivos instituidos, demanda a quienes ocupan espacios de gestión escolar transitar previamente por dos movimientos: resistir e interrumpir.

Cuando hablamos de “resistir”, aludimos a gestiones directivas que se oponen a la reproducción de lo mismo, a la comprobación de la desigualdad, al cumplimiento de las profecías de fracaso que anticipan un destino, clausurando toda posibilidad al sujeto de hacer su vida.

La resistencia da lugar a la interrupción de aquello que no se constituye en una experiencia escolar positiva para nuestros alumnos. Jorge Larrosa define a los “gestos de interrupción” como la condición para que algo suceda, al tiempo que describe detalladamente las características de estos casi extraños movimientos en los contextos posmodernos. Así relata: *“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un **gesto de interrupción**, un gesto casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”*.⁶⁶

Graciela Frigerio (2004; pág. 8) explica: *“Los verbos resistir, interrumpir, inaugurar se oponen a la idea de que no hay condiciones para. A sabiendas de que las condiciones reales son adversas, desalentadoras, obstaculizantes, paralizantes, inquietantes, angustiantes, limitantes, pero no se trata en el territorio de lo político, de quedarse pasivo esperando que algo cambie, aquí se impone re-introducir la acción política”*.⁶⁷

⁶⁶ LARROSA J. (2003) “Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel”. Barcelona. Editorial Leartes.

⁶⁷ FRIGERIO, G. (2004) De la Gestión al gobierno de lo escolar. Revista Novedades educativas. N° 159.

Otro relato para ilustrar estos conceptos, es el de [Adriana Juncos de Miranda](#), una vicedirectora a cargo de una escuela en la provincia de Córdoba, quien compartió generosamente su experiencia profesional, en la que podemos encontrar “gestos de interrupción”. Aquí transcribimos su narración.

Desde hace unos años (febrero de 2007) que me desempeño como Vice -directora Titular, con la Dirección a cargo ya que es un anexo, de nuestra institución, recorro el barrio para conocer la comunidad una o dos veces al mes, casa por casa en un principio, actualmente a las nuevas familias que llegan al barrio, situación que en los últimos dos años se incrementó casi en un 70%.

Visito las familias, conversamos sobre sus necesidades, se tramitaron documentos de identidad, se consiguieron camas, colchones, ropa, en especial cuando el temporal de enero de 2011 dejó a varios hasta sin su techo.

Desde 2010, contamos con el Programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) que desarrolla actividades de talleres los días sábados y con las maestras comunitarias que dan apoyo a los niños en sus hogares, por lo que la tarea de visita a cada familia se hizo compartida.

El año pasado, al realizar una de las tantas visitas, en el mes de mayo, conocimos una nueva familia, en situación de extrema pobreza, mamá sola con tres hijos, viviendo en una habitación con baño y con una especie de lavadero fuera de la construcción. El mayor de 9 años, en sillas de ruedas, el que le seguía de 5 años y un bebé de un año. Los dos niños en edad escolar, no concurrían a la escuela.

Luego de presentarnos, se conversa con la mamá, para conocernos.

El niño de 9 años, inicia 1° grado a los 6 años, pero a mitad de año debe abandonar porque comenzó a sufrir los síntomas de la enfermedad (contracción de sus músculos que no le permiten estar parado y erguido), lo que lo lleva a estar en una silla de ruedas, entre adaptación y concurrencia a hospitales para diferentes estudios, deja de asistir a la escuela.

Al año siguiente, comienza nuevamente 1° grado pero antes de las vacaciones de julio, vuelve a abandonar por tener que mudarse de casa. En las vacaciones de verano vuelve a vivir al mismo barrio. La madre nuevamente lo inscribe en la misma escuela, otra vez en 1° grado.

Al estar a varias cuadras de la escuela y por calles de tierra se le rompe la silla de ruedas y al no conseguir otra silla, deja de asistir desde el mes de junio, ya que le es imposible trasladarlo por algún otro medio que no fuera alzándolo.

Comienza el año lectivo, se presenta en la escuela a la que había asistido el niño, estos tres años, para ver si podía rendir, lo lleva alzando ya que pronto le entregarían una silla usada. Los directivos le dicen que debe iniciarse en 1° grado (por 4ta vez). La madre decide no inscribirlo.

Por razones familiares y de pareja, le piden que deje la casa que habita, por lo que en marzo debe mudarse y es allí cuando llega al barrio donde está inserta nuestra escuela y los conocemos en mayo de 2012. El niño se quedaba solo, en la silla de ruedas o en la cama, nos relata la madre que siempre estaba enojado o llorando, que ya no sabía qué hacer, con él, con el de 5 años y con el bebé de 1 año, sola y sin ayuda.

En una primera instancia se los invita a conocer la escuela, la madre no sabía que existía, ya que el edificio pertenece al secundario y no hay ningún cartel que nombre nuestro establecimiento, al no conocer a los vecinos, nadie le comentó que la primaria funcionaba dentro del edificio del secundario, ella no hallaba la forma para llevar a sus hijos a alguna escuela, ya que no tenía medio alguno.

Hizo la visita con sus hijos un día sábado y un lunes, recorrimos las instalaciones, pudieron ver las actividades que se desarrollaban.

Institucionalmente, se trata la nueva situación con los docentes. Repensar nuestras actividades para la inserción de estos niños a la vida escolar. Hubo instancias de apoyo, otras de no tanto, se plantearon los pro y los contra de tener un alumno con silla de ruedas en la escuela y de su incorporación al grado que nunca finalizó luego de tres años, el grupo al que se integraría, etc., etc., etc.

Desde Inspección de Zona alentaron siempre la propuesta de trabajo que finalmente se trató de definir y llevar a cabo. Se encararon acciones conjuntas con el dispensario del barrio, que cuenta con doctora, enfermero y asistente social.

El niño de 5 años se inscribe en Jardín de Infantes que funciona también en el mismo edificio, pero en el turno tarde. El niño de 9 años ingresa a nuestra institución en el grado que le correspondería por la edad: 4° grado.

Se organizan los docentes del grado para la realización de un diagnóstico, promueven actividades para una currícula adaptada, las maestras comunitarias preparan visitas al hogar y trabajos para llevar a cabo con la madre los días sábados para ayudar al niño en sus aprendizajes, compromiso que asumen todos: mamá, directivos, docentes de la escuela y los maestros del CAI.

Los compañeros del grado colaboran con él, lo llevan al comedor, le alcanzan la bandeja con la comida, juegan en los recreos, hacen carreritas, se ríen juntos, ha comenzado a hablar más, a contar sus cosas, sus ideas, lo que trabajan con los docentes, no quiere faltar ningún día a la escuela, ni los días sábados.

En el presente año, cursa 5° grado, asiste con total regularidad, afianzó las relaciones con sus

compañeros y docentes y se vieron notables avances en los aprendizajes. Participa de actos escolares. La mamá concurre a media mañana cada día para llevar al niño al baño.

Por último, según el informe médico la expectativa de vida de este niño, por las características de la enfermedad y los antecedentes familiares (un tío padeció la misma enfermedad, falleciendo a los 14 años), es muy baja.

Este relato nos permite entender que el sentido de la dirección escolar no es sólo administración y control de recursos, sino un asunto político y de gesta, procurando mejorar las prácticas educativas, construyendo y reconstruyendo la especificidad pedagógica de las escuelas; revisando, interrogando; debatiendo, dirigiendo e interviniendo en el hacer cotidiano, superando los meros diagnósticos para reposicionar la escuela y sus proyectos pedagógicos, en el lugar privilegiado que le compete, con compromiso social y en un camino posible e irrenunciable hacia el aprendizaje para todos, la inclusión y la equidad. Esto significa una invitación a re-situar la escuela en un lugar social de compromiso por el mejoramiento de la sociedad.

Ubicamos así, el lugar de la gestión escolar no sólo como un asunto técnico, sino también como un espacio donde los otros posibles, primeramente comienzan con la expresión de otros “quereres”, es decir con la enunciación de *“pretensiones, motivaciones, utopías, ilusiones, proyectos, que son como los mundos imaginados que nos abren caminos, que nos mueven y nos dan razones para anhelar y buscar realidades que creemos mejores que las que nos rodean”* ⁶⁸ Sucede entonces, que *“los sueños inauguran la responsabilidad o dicho de otro modo, la responsabilidad nace en los sueños”*.⁶⁹

Quizás quienes leen este artículo, no se encuentran hoy ocupando espacios de gestión escolar, pero han decidido lanzarse a la búsqueda inquieta de “otro lugar y otra mirada” para habitar la propia escuela, la que nos interpela día tras día, aumentando o debilitando la posibilidad de enseñar y el deseo de aprender.

Con estas reflexiones, intentamos expresar el reconocimiento hacia la institución escolar, poseedora de una matriz básica que la vuelve predecible y tiende a mantenerla inalterable, pero también de una “gramática del cambio”, en la que es posible y deseable intervenir para lograr sus mejoras. Mucho queda por hacer, revisar y reconstruir, pero vale el proceso de habilitar el ingreso de algo

⁶⁸ GIMENO SACRISTAN (2001). Los inventores de la educación y cómo nosotros la aprendemos. En Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 299. España.

⁶⁹ FRIGERIO, G (2007). “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable”. En el libro: “Las Formas de lo Escolar”. Ediciones del Estante. Bs. As.

nuevo, potente y significativo en torno a la relación no inocente ni neutral de los procesos de constitución subjetiva, las prácticas educativas y la apropiación cultural en la escuela.

Bibliografía

ANIJOVICH, R. (2009). "Transitar la formación pedagógica". Edit. Paidós.

BLEJMAR, B. (2006). "Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones". Buenos Aires. NOVEDUC.

DIKER, GABRIELA (2010). "Entre la ficción y la política". En: FRIGERIO; G- DIKER G. (comp.) Educar: Saberes alterados. Editorial La Hendija.

----- (2010) "Los sentidos del cambio en educación". En: FRIGERIO; G- DIKER G. (comp.) Educar: ese acto político. Editorial La Hendija.

FERRY, G. (2004). "Pedagogía de la Formación". Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.

FINOCCHIO, SILVIA. (2009). "La escuela en la Historia Argentina". Editorial Edhasa.

FRIGERIO, G (2004). De la Gestión al gobierno de lo escolar. Revista Novedades educativas. N° 159. Marzo 2004.

----- (2007). "Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable". En: "Las Formas de lo Escolar". Ediciones del Estante. Bs. As.

GERMAN, G. (2012). "Hay un desencuentro entre la Escuela y la Pedagogía". En Revista Saberes N° 17.

GIMENO SACRISTAN (2001). Los inventores de la educación y cómo nosotros la aprendemos. En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 299. España.

GVIRTZ, SILVINA; PODESTA, M. EUGENIA (2010). (Comp.). "Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza". Granica. Argentina.

LARROSA, J. (2003). "Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel". Barcelona. Editorial Leartes.

----- (1995). "Escuela, poder y subjetivación". Ed. La Piqueta. Bs. As.

LLOMOVATTE, S. (2011). "La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión". Universidad Nacional de Buenos Aires.

NARODOWSKI, M; BRAISLOVSKY, D. (2006). "Dolores de escuela". Prometeo libros. Argentina.

PINEAU, P; DUSSEL, I; CARUSO, M. (1998). "La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad". Paidós, Buenos Aires.

POZNER, PILAR (2008). El director como gestor de aprendizajes escolares. 5ta. reimpresión. Aique.

- POZO, J. I. (2002). “La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional”. Investigaciones em Ensino de Ciências. Vol. 7, N 3. Diciembre, 2002.
- ROMERO, CLAUDIA (2009). Hacer de la escuela una buena escuela. Aique.
- SAN MARTIN, R. (2009). “La educación que podemos conseguir”. Editorial Taeda.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ANGEL (2010). “Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa”. Editorial Homo Sapiens. Argentina.
- VOLKIND, GUILLERMO (1996). “Proyecto educativo: relato de una construcción compartida”. En: Directores y direcciones de escuela. Editorial Miño y Dávila.

