

**Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra, compiladoras. *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: Manantial, 2001.**

### Ficha bibliográfica

**Resumen:** Analiza el actual escenario educativo y su complejidad desde diversas perspectivas que implican reconsiderar la gestión de la institución escolar. Considera entre otras cuestiones, la situación derivada del estallido de las representaciones sobre la escuela, los bordes por los que transita la acción escolar y la necesidad de optar por la gestión como ética.

**Notas:** Ficha bibliográfica de: Capítulo 2 de Blejmar, Bernardo: "De la gestión de resistencia a la gestión requerida"; Capítulo 5 de Frigerio, Graciela: "Los bordes de lo escolar" y Epílogo de Duschatzky, Silvia: "Todo lo sólido se desvanece en el aire".

#### Capítulo 2

#### De la gestión de resistencia a la gestión requerida

**Blejmar, Bernardo**

**Resumen:** Analiza la gestión institucional, tomando como plataforma para la reflexión el relato de situaciones narradas por directivos de cuatro escuelas secundarias. Distingue y caracteriza la organización presunta, de la organización existente y la organización requerida. Expone la presencia del conflicto y la evidencia de que el contexto invade la escuela frente a lo que propone una gestión de "resistencia eficaz". El autor brinda pistas para llevar a la práctica un modelo de gestión requerida.

#### ***Primera puerta de entrada. De la organización presunta a la organización requerida***

En este capítulo las escenas de las cuatro escuelas (Retiro, La Matanza, La Privada y la Universitaria), sobre las que se nos invita a trabajar operan como plataforma de reflexión. Constituyen el punto de partida para una comprensión más abarcativa que integre otras miradas sobre la escuela.

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

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

En esta “arbitrariedad” se apuesta a encontrar una lógica en común.

Se constituye así una de las puertas de entrada a la comprensión de una organización percibida desde cada uno de los actores, en este caso del observador y su propio rol en la organización.

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

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

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

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

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

Lo antedicho acentúa los elementos clave que pueden dar un marco de referencia con:

1. Indicadores que miran hacia la comunidad:
  - a) Servicios valorados: reconocimientos de la comunidad.
  - b) Satisfacer necesidades públicas: contrato de encargo y demanda a la organización y su cumplimiento.
  - c) Eficacia: logro de los objetivos propuestos.
2. Indicadores que miran hacia dentro, hacia las condiciones de trabajo.
  - b) Puesta en juego de las capacidades a pleno de la gente (directivos, alumnos, docentes)
  - c) La posibilidad de trabajar juntos (equipos)
  - d) Construcción de vínculos satisfactorios.
  - e) Operar en un espacio emocional de confianza (tener sostén en el otro, validez, de los compromisos y las promesas)

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

La escuela requerida como organización debería contar con:

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

Las escenas que relatan los directivos, corresponden a la escuela presunta, la que ellos ven. Las escuelas son Retiro, Matanza, La privada y La universitaria.

### ***De la ignorancia como vía de acceso al aprendizaje organizacional***

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

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

En la voz de los relatos se escucha la interrogación ¿qué hacer? en sus diferentes modos: ¿Qué responsabilidad le cabe al docente?: ¿dónde está el problema?: ¿Qué queremos hacer? Si la escuela sostiene una posición incluyentes, ¿cómo aceptar medidas expulsivas?; ¿será bueno tener docentes con muchas horas?

En estas preguntas se puede seguir la pista de escuelas que no han dejado de aprender en el proceso de dedicarse a enseñar. Su inteligencia como organización se encuentra proporcionalmente vinculada a la capacidad de registro de su propia ignorancia.

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

La imposibilidad del hallazgo de una respuesta última y totalizadora como completud del saber es lo que mantiene en marcha el proceso.

No hay aprendizaje organizacional sin registro de la falla, del vacío. Si no se ve, no existe.

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

No hay aprendizaje organizacional sin transformación de un saber en acción, en operación.

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

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

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

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

### ***Segunda puerta de entrada. El malestar en la escuela***

En los intersticios de algunos relatos se filtra la dificultad de la tarea, la soledad.

El autor se pregunta sobre la dificultad, la soledad, estos ¿son efectos de la cantidad de trabajo? ¿de su complejidad?. La resultante de la presión por responder a una demanda ajena al contrato del rol y a los recursos existentes en la organización para satisfacerla, es el eje del análisis.

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

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

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

Las reflexiones pedagógicas aparecen más nítidamente en las escuelas de mayores recursos o poblaciones más acomodadas: la privada y La universitaria. Existen debates entre la formación básica y la instrumental operativa, el tipo de contrato docente requerido, etc. Los temas pedagógicos están presentes en ambas. Aún cuando la distinción entre ellas se gesta en el enfoque pedagógico, localizada en la capacitación para la entrada al mercado laboral en una constructora de ciudadanía y formación básica en la otra.

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

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

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

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

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

Hacerse cargo, plantear la responsabilidad exigible de cada parte, está el horizonte de esta cuestión.

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

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

Este diseño puede contemplar:

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

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

### ***La escuela invadida***

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

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

- 1) La violencia: “en los gestos, en los tratos, en el consumo de alcohol los pibes transitan frecuentemente los institutos de minoridad” nos dice en Retiro.
- 2) Las nuevas configuraciones de familia: según da cuenta La privada: “un pibe cuyos padres se divorciaron tiene que convivir con la nueva pareja homosexual del padre”.
- 3) Las paradojas de los avances de la tecnología: fax, correo electrónico, internet, en contraste con los bolsones de burocracia cuando no de estupidez, en La Matanza: “todos los años tengo que hacer un detalle edilicio”, “alguien puede suponer que si las ventanas dan a la calle en 1999 en el 2000 cambiarán de orientación”.
- 4) Los riesgos de la resignación: “para qué voy a hacer esto si yo no sirvo para nada”, en palabras de un chico de Retiro.
- 5) El desencanto: “a medida que los chicos se acercan a quinto año crece la angustia por su futuro”, nos dicen desde La universitaria.

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

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

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

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

Las escuelas, en las condiciones de Matanza y retiro, están invadidas por el contexto.

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

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

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

El proyecto es resistir situación paradójica, todo proyecto contiene la idea de futuro y toda resistencia se despliega en tiempo presente. La paradoja (el proyecto=futuro es resistir=presente) no es dilema, parálisis, neutralización del autor. Una paradoja puede disparar acciones cuando, al resistir se logra ganar terreno a lo que invade.

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

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

El compromiso, la convicción y la voluntad son condiciones necesarias pero no suficientes para una gestión de resistencia eficaz que se diferencia del repliegue y le escapa a la condena del presente.

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

A continuación se propone un esbozo de la gestión de resistencia eficaz a encararse teniendo en cuenta los 4 andariveles.

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

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

#### **1. Estructura organizativa.**

- El rol de Dirección aparece muy recortado como la referencia frente al adentro y al afuera de la organización.
- Existen ámbitos decisorios de la vida escolar con fuerte participación de jóvenes.
- El rol docente debería ser complementado con roles especializados en lo social y su problemática.
- La estructura organizativa debe ser flexible y firme, tiene que adaptar, adaptarse y contener.

#### **2. Prácticas de dirección.**

- Debe haber una continua creación de alternativas de inclusión y afirmación de los alumnos. La afirmación no sólo es un término que reemplaza el lugar de la expresión "retención del alumnado". Es un cambio de concepto acerca del lugar que tiene el alumno en la escuela. retener implica una acción defensiva que reacciona ante la posible huida. Afirmar, en cambio, define una propositiva, la

de generar un lugar para que el alumno desee estar. La afirmación como posición debería prevalecer por sobre la retención como acción, más allá de las modalidades en que se presentan las distintas escenas: “cómo hacer para mantenerlas como alumnas regulares”, se pregunta Retiro, respecto a las adolescentes madres en un claro intento de retención. La misma escuela nos cuenta que “aquí los alumnos se sienten reconocidos”, “se enganchan con el estudio”, gatillando el deseo de los alumnos. Esto supone una posición de afirmación. Matanza da otras señales de afirmación cuando “convocan gente que desde su experiencia (...) pueda ayudarnos a producir un debate que ponga en duda muchas posiciones conservadoras y discriminatorias”

- La construcción de equipos, a nivel de maestros y alumnos, se torna imprescindible para esta gestión de resistencia eficaz.
- La dirección como gestora de redes de ayuda y colaboración institucional, se trata de detectar y articularse con otras organizaciones de la comunidad que se transforman así en fuentes de oportunidades para la escuela.
- El director debe convertirse en un facilitador y mediador de procesos conflictivos.
- El director debería ser, junto a su equipo docente, custodio de los espacios de formación y desarrollo de contenidos.

### **3. Cultura de la organización, sus valores.**

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

### **4. Perfiles de personalidad y competencias.**

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

- Competencias comunicativas, capacidad de escucha.
- Paciencia (timing)
- Tolerancia a la frustración.
- Capacidad de lucha, confrontación y negociación.
- El deseo puesto en la tarea y los alumnos (sin este último, los anteriores perderían su brújula)

Se podrá aludir a la semejanza entre los contenidos de estos andariveles con algunos rasgos requeridos para todo tipo de gestión.

***Tercera puerta de entrada. De escenas, escenarios, protagonistas y repartos***

Toda escena se despliega en un escenario. El texto tiene como escenario la institución escuela secundaria en cuatro casos. Su geografía, su historia, su gente, las huellas de la ciudad, del país y de este tiempo y de este tiempo se marcan inconfundiblemente en ese escenario.

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

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

Los alumnos aparecen como sujetos de la organización y objeto de máximo interés para el director.

El joven aparece inscripto en el universo de esta cultura, de este discurso histórico social: se solidariza, roba, tiene actitudes autoritaristas, prejuicios, participa, consume, toma, aprovecha del poder para sí, colabora, aprende, produce.

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

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

Un lugar en su grupo, en la escuela, en el mundo, en el mercado laboral, en el futuro, en síntesis en los Otros.

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

También los docentes aparecen con sus múltiples rostros: el compromiso, la intolerancia, el esfuerzo, entre otros rasgos. Lejos de la idealización que neutraliza las escenas nos devuelven a docentes reales, y a veces comprometidos más allá de su propio rol.

En el reparto, como telón de fondo de las escenas, está el sistema, los aparatos públicos que se mueven entre generar posibilidad “el supervisor que nos ayuda” y presentarse como obstáculo “el papelerio, la falta de recursos”

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

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

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

La escuela tiene una función que cumplir. Para hacerlo necesita de otras organizaciones. Requiere de otros. La escuela y sus otros deberán operar en



red estableciendo alianzas. Es la especificidad de cada una de las organizaciones lo que se manifestará en estas alianzas para aportar complementariamente en el proyecto educativo.

### ***Segunda parte 2001: modelo para armar***

#### ***Pistas para un modelo de gestión requerido***

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

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

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

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

El autor pretende revisar la gestión escolar de una escuela pública que dispone de mejores condiciones institucionales y analizar los resultados que se generan cuando se aprovechan dichas disponibilidades. Tal es el caso de la escuela universitaria.

A continuación se detalla un inventario de dimensiones que ayuda a caracterizar el diseño de tal organización:

1. Es objeto de deseo de los jóvenes, no solo para ingresar sino para permanecer en ella.
2. Ha definido el sentido, la direccionalidad de la organización y cuenta con un proyecto como mapa de ruta.
3. Ese proyecto ha sido construido con la participación de los múltiples actores de la escuela.
4. El proyecto plantea un perfil de egresado en términos de sujeto alumno y ciudadano que contempla las demandas externas de un mercado laboral.
5. Hay consistencia entre su discurso público y su modelo de gestión.
6. Diseña y desarrolla estrategias para desplegar el proyecto pedagógico, institucional y administrativamente.
7. Ha desarrollado formas de gobierno que garantizan la palabra del colectivo sin declinar las diferentes responsabilidades.

8. La unidad básica de trabajo es el equipo.
9. Trabaja su relación con el contexto acoplándose dinámicamente.
10. Puede exhibir resultados, la evaluación es un recurso de la gestión.
11. Tiene lugar no sólo para los alumnos sino para los equipos docentes.
12. La emocionalidad fundante en la organización es la confianza.
13. Hay presupuesto y sostén.
14. Se articula activamente con los sistemas en los que está incluido.
15. Reflexiona y aprende continuamente.
16. Posee un umbral de recursos mínimos para su funcionamiento.
17. Este umbral debería integrar las remuneraciones de sus recursos humanos.
18. Es pública y gratuita.

La universitaria no es el paradigma de gestión requerida.

Todo paradigma se sitúa en el lugar de patrón, modelo y, por lo tanto, inexistente en la realidad. Sin embargo, todo paradigma funciona como punto de referencia.

## Capítulo 5 Los bordes de lo escolar Frigerio, Graciela

### **Resumen:**

La autora toma como referencia el contenido de los relatos de directivos de escuelas secundarias, lo que le permite remitirse a la cuestión de los bordes, que vincula con el límite de la acción escolar determinado por el territorio, el límite de las iniciativas, acotada por el tiempo, la frontera de la exclusión, o los límites borrosos de una adolescencia que sale del manual. Considera que lo que está en juego en las narraciones es la definición de una identidad de la institución escolar, que sobre los bordes se construye a sí misma. Desde esa perspectiva la escuela es concebida como una oportunidad para que los bordes se constituyan en fronteras transitables.

### ***A modo de encuadre: acerca de la distinción entre educación y escuela***

La educación excede lo escolar y, aunque allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular.

La educación es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad. El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes, diseñar formar organizacionales,

integrar actores diversos, recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas, tejer vínculos, institucionalizar la relación con la ley estructurante de lo social.

La educación desborda lo escolar y las formas escolares, esto es, el modo en que los tiempos, las historias y los actores resuelven institucionalarla. Primera resonancia que remite a la cuestión de borde.

En ese borde no sabemos aún la textura que tomarán las escenas escolares del nuevo siglo. Pero en las escenas de un nuevo tiempo sería deseable que la interlocución entre un profesor y un estudiante, entre un maestro y un alumno no se vea interrumpida ni sustituida.

La cuestión del tiempo, del tiempo futuro y del tiempo por venir, remite a otra aproximación a un borde. Siempre los efectos de las escenas escolares son resignificados, esto es, no se limitan a un presente, se hace presente en la vida de cada sujeto en otro tiempo y fuera de la situación escolar en el territorio de lo social y en el mundo interno, lo que da cuenta de la extraterritorialidad del efecto.

### ***Acerca de la escena y la construcción de sentido: cuestiones metodológicas***

En un reciente artículo de Chaty, justifica la observación de escenas como ésta:

- a) Permite el acceso a elementos que permitan mejorar el conocimiento de las instituciones, aportando elemento al saber común.
- b) Aporta pruebas empíricas que permiten mejorar el conocimiento de las hipótesis de trabajo.

La observación tiene el rol de proponer una eventual ruptura con el conjunto de lo que podríamos llamar “saber inmediato”, a través de un cuerpo de hipótesis problematizadoras en las cuales la observación va a tomar sentido, evitando que se convierta en un acto de voyeurismo.

Se trata de establecer la necesaria relación entre la experiencia personal y la objetivación científica que conlleva la personal y la objetivación científica que conlleva la explicitación del marco de referencia del observador y la de su posición institucional. Es necesario tener en cuenta que cuando el observador (o el narrador) es un miembro de la institución, en tanto actor, está inmerso en ella y en el sistema al que ésta pertenece. Comprender el modo en que la institución permea al observador es tan importante como dar cuenta del marco de referencia que constituye su “grilla” para decodificar e interpretar. Cuando la observación/narración esta a cargo de alguien externo a la institución, lo que se vuelve necesario es explicitar el marco desde el cual la realiza, dejar clara la “demanda” de la institución (a sabiendas de que nunca es la institución la que formula una demanda sino un conjunto de sus miembros). También es necesario detenerse a considerar el destinatario de la elaboración que se lleva a cabo a posteriori de la observación.

Se hace necesario asegurar un ida y vuelta constante entre los hechos institucionales objetivados y el universo de imágenes, representaciones, percepciones y andamiajes conceptuales previos que tiñen los escenarios

institucionales. Este ida y vuelta aseguraría que la institución pueda ser comprendida y explicada por el mismo sistema institucional y no exclusivamente por las singularidades individuales. Esto no significa ignorar el sentido institucional de las singularidades individuales. De hecho son los actores, haciendo uso de sus márgenes de libertad y ampliándolos, los que promueven las acciones que dan vida a la institución.

La complejidad plantea la necesidad de admitir que las experiencias escolares se encuentran actuadas, de algún modo expresan un dialogo a priori entre teorías/discursos y prácticas que se dirime, que cada actor institucional dirime, en la cotidianeidad, en la multiplicidad de gestos de lo cotidiano escolar.

Salvo en el dominio de un pensamiento tecnocrático, el saber sobre la institución es un saber colectivo con distintos grados de formalización. Es necesario pasar del saber no sabido a un saber a sabiendas sobre las instituciones educativas. Dicho saber no debiera renegar de las actividades de una gestión si se entiende por tal las prácticas de marco y micro política educativa. El problema surge, en los sistemas y en las instituciones, cuando la concepción de gestión se simplifica, se reduce a un tema organizacional o se vuelve banalización administrativa o administración burocrática.

Desde la perspectiva teórica que se plantea en este capítulo vale construir un conjunto de proposiciones, una agenda de discusión, para intentar trabajar simultáneamente sobre cuestiones metodológicas, andamiajes conceptuales y prácticas institucionales.

Las narraciones que recibimos abren otras cuestiones, también de borde, de frontera. El límite (territorial) de la acción escolar; el límite (temporal) de las iniciativas; los límites borrosos de una adolescencia que sale del manual; los cercos internos entre instituciones y entre instituciones y gestiones; la extraterritorialidad de la acción educativa: la especificidad del territorio escolar; la frontera de la exclusión, límite donde la ausencia de certificación deja fuera de derechos y ciudadanía a los que el capitalismo salvaje descarta

### ***Sobre los acentos de las narraciones y algunas nociones en juego***

Se proponen en este apartado dar cuenta del trabajo de un primer subrayado. El subrayado puede entenderse como una hipótesis tentativa de nombrar lo que está en juego para, en un segundo momento, compartir algunos comentarios acerca de las problemáticas.

#### ***Primera lectura: el subrayado de lo que la narración (me) da a pensar.***

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

#### Primera narración

- Límites y alcances de las actuales formas escolares.
- ¿Madres que estudian o estudiantes con hijos?
- El reconocimiento: una clave del trabajo.
- Variables contextuales (empleo/desempleo) y posiciones institucionales.
- Alternativas para evitar la exclusión que conlleva (generalmente) la judicialización de los adolescentes.
- Viejas cuestiones pendientes de resolución: la problemática de género, modelos familiares y sociales en los que la violencia reemplaza la palabra.

- La palabra: la dificultad de tomarla y también la dificultad de escuchar.
- Las problemáticas que podrían englobarse en lo que el narrador denomina "resistencias a revisar los estilos de trabajo".
- Las complejas relaciones entre macro y micropolíticas, los vínculos interinstitucionales, la iniciativa de los actores.
- El lugar y el sentido de la experiencia escolar para alumnos que no figuran en el manual.
- La importancia de un interlocutor.
- Los rasgos de identidad de los docentes: un factor a tomar en cuenta.
- La cultura escolar: una dinámica que admite novedad.
- La institución extramuros: una posibilidad, otra forma escolar.
- Las condiciones actuales del trabajo<sup>19</sup> no son sinónimo de la renuncia al ejercicio del rol docente.
- Un debate pendiente sobre el criterio para las soluciones y/o respuestas a una situación (¿sala de jardín intra muros de la escuela o en institución asociada?)

#### Segunda narración

- La asignación de sentido a la experiencia escolar.
- Escuela y clase social: la importancia del mandato escolar familiar.
- Una identidad organizacional con énfasis en la relación entre los que enseñan y los que aprenden.
- La obligación de pensar en la aparición de nuevos modelos familiares (y nuevas identidades).
- La heterogeneidad de las propuestas docentes compatibles en la misma institución.
- La conciencia o reflexión sobre la actividad escolar (del conjunto de los actores: padres, docentes, estudiantes).
- El barrio: la geografía recortada de un grupo social.

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

#### Tercera narración

- El sentido social de la escuela: la escuela como acontecimiento.
- El oficio de estudiante en mutación constante.
- Derecho y emancipación: lo que obliga a salir de la resignación, del sometimiento o de agresión.<sup>20</sup>
- Rupturas epistemológicas: las experiencias que rompen los esquemas aprendidos.
- De la iniciativa del actor a la institucionalización de innovaciones: una escuela que pueda pasar la posta (de lo singular a lo plural).
- Comunicación (entre habilitaciones y obstaculizaciones). El difícil ejercicio de tomar la palabra.
- Convivencia, distribución de responsabilidades y preocupación por lo social.
- Una escuela que está (también) más allá del muro (el seguimiento de las biografías, el viaje a casa, el trayecto al juzgado; la visita en la granja).<sup>21</sup>
- Las arduas relaciones entre la administración y el establecimiento: distancias e incomprensiones. La perseverancia de males evitables.
- El compromiso con los pibes: una cláusula incuestionable (y no negociable) del trabajo docente.<sup>22</sup>

#### Cuarta narración

- La distinción identitaria (en el sentido que Bourdieu otorga al término).
- El respaldo de una representación (la pertenencia al subsistema universitario).
- Los ritos de iniciación (examen de ingreso).

- ¿Es posible volver compatible un rito de iniciación con la incorporación de otros sectores sociales?
- La tensión entre mandatos (formación general / formación "instrumental").
- La autorreflexión institucional sobre los efectos de decisiones.
- La participación y la comunicación: prácticas que requieren atención constante.
- El compromiso con la producción de una ciudadanía (memoria y derechos humanos).
- La extraterritorialidad de la escuela: la solidaridad como una forma (distinta al campamento) de salir de la escuela.

Del listado presentado se percibe que hay problemáticas comunes a las distintas instituciones aludidas, también que en cada una se perfilan con matices.

Se ha nombrado de diferentes maneras la preocupación y necesidad de saber acerca de un estudiantado que no necesariamente se corresponde con las figuras ya "clásicas"

En algunos relatos aparece explicitado el carácter estructurante del mandato familiar de escolaridad, dando a suponer que en algunas instituciones opera una cierta coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado.

En otros casos el mandato de escolaridad parece surgir del vínculo que la institución promueve con los estudiantes. Es la institución la que crea pertinencia del estudiantado, volviéndose importante ("zafamos con la escuela que tenemos"), la experiencia escolar parece ofrecer un sentido en sí. El sentido de ir a la escuela lo estaría proporcionando la propia escuela.

Las distintas narraciones hacen mención a nuevas figuras del estudiantado ("estos pibes no son los mismo...") y a nuevas configuraciones familiares. En todos los casos la figura del estudiante o el "oficio de estudiante", conservan algunos rasgos "familiares" (para escuelas y educadores) pero también ha incorporado componentes de angustia que no eran propios de otros tiempos y una preocupación por el futuro en el marco de un presente poco prometedor.

Los textos dan cuenta de instituciones que alojan y cobijan a una adolescencia "desconcertante".

Adolescencia sometida a una anticipada y particular adultez, impuesta por los requerimientos de una política económica que no deja otra alternativa que salir a encontrar fuentes de ingreso (muchas veces ilegales o al borde de la ilegalidad). Desconcertante coincidencia entre el desdibujamiento de la función paterna (función simbólica) y estar confrontados a cuidar hijos (no siempre bienvenidos y tampoco necesariamente rechazados) o ser una suerte de “tutores” de hermanos menores, son, entre otros factores, lo que deja a los adolescentes expuestos, confrontados a la evidencia de la desprotección de una sociedad que no ha enfatizado el cuidado a las nuevas generaciones.

Es, pensando lo desconcertante, que las viejas instituciones se transforman a sí mismas tratando de construir un sentido para la experiencia escolar.

Son las escuelas que salen de sus fronteras, que hacen del barrio sus territorios, las que no dudan en acercarse a los institutos de minoridad, las que hacen de la solidaridad un eje de trabajo, las que más parecieran redefinir su especificidad.

Es en las escuelas, que se piensan a sí mismas como espacios de reconocimientos (el lugar donde se nombra), donde la vida del otro se significa, es también allí donde surgen preguntas sobre lo desconcertante, sobre las resistencias, sobre las responsabilidades compartidas y las responsabilidades específicas.

Se perfila entonces otra definición de la especificidad de lo escolar. No se trata solamente de escolaridad obligatoria entendida como “obligación de asistencia” (obligación importante), se trata de entender que la escuela es un espacio de obligación (de responsabilidad), de no resignación.

La especificidad de lo escolar remite entonces a responsabilidad de emancipación intelectual.

### ***Acerca de las problemáticas en juego***

Los proyectos jamás son neutros, dan cuenta y se sostienen en una posición ética, por ello no pueden, en ningún caso, reducirse a una cuestión técnica.

El listado (incompleto) de temáticas presentes de las narraciones da cuenta de que estamos frente al tratamiento de problemáticas complejas.

Si educar es un deber de hospitalidad, cada una de las narraciones da cuenta de cómo recibe, aloja y hospeda a las nuevas generaciones, y también de cómo se tramita la hostilidad (hostilidad social, familiar, individual) agudizada en tiempos de producción de la exclusión que permanentemente jaquea el deber de hospitalidad y el derecho de protección que debería ser garantizado para todos.

Hoy algunas instituciones intentan compensar la ausencia del deber de hospitalidad que debería estar a cargo de todas las políticas y del conjunto de la sociedad.

Si educar es tarea de filiación e inscripción, es necesario tener en cuenta que el sujeto también necesita pertenecer a un proyecto de iniciación al saber para dar un sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente, los

procesos de participación en la producción de la cultura propia a la sociedad de humanos.

Si educar es volver acción el imperativo de reparto, se hace necesario consignar que reparto no es cualquier distribución ni distribución de cualquier cosa. Reparto no es caridad ni asistencialismo, mucho menos demagogia. Reparto es justicia. Reparto es distribución de conocimiento y de reconocimiento, las dos deudas que la Argentina tiene con más de una generación.

### ***Una identidad bordeando nuevas formas***

La identidad de las instituciones es siempre un conjunto de rasgos que combinan invariancia y cambio, conservación e innovación. Los proyectos que cada institución se da a sí misma, se definen y se concretan como “lo dándose”. Es en ese hacer/hacerse que se despliegan los rasgos de identidad de cada establecimiento, dándoles perfil propio, características específicas, reinterpretando mandatos fundacionales, reinscribiendo la historia en el diseño de un futuro y facilitándolo u ocasionalmente impidiéndolo. Es también en ese “dándose” que las lógicas de los actores los tiñen con sus matices, se articulan para complementarlos y enriquecerlos o se instituyen en obstáculo para llevarlos a cabo.

La identidad siempre abre la posibilidad de incorporar la diferencia, vinculada a la alteridad sin la cual no se construye, se compone de una multitud de identificaciones parciales, que pueden a su vez resignificarse cada tanto o permanecer casi inalterables.

Desde nuestra perspectiva lo que está en juego es la definición de una identidad educativa y escolar que sobre los bordes se trabaja a sí misma y busca forma y materia. La escuela podría así entenderse como la salida de una inercia, un acontecimiento, el acontecimiento de una oportunidad, oportunidad de estar al borde de los registros del saber (conocido/desconocido) y hacer de ese borde una frontera transitable, en permanente redefinición, un modo de hospedar a los nuevos y a lo nuevo, alojar el porvenir y darle la posibilidad de que no sea reproducción ni repetición.

### **Epilogo**

#### **Todo lo sólido se desvanece en el aire**

**Duschatzky, Silvia**

#### **Resumen:**

Propone una serie de ideas sobre las transformaciones de la escuela, que ordena en cuatro ejes de discusión. El primero se centra en la caída de la de la ilusión civilizatoria de la escuela proyectada por sus fundadores. El segundo eje aborda el tema del estallido de las representaciones socialmente aceptadas y compartidas, que conduce al cuestionamiento de las ideas de



autoridad, norma, orden o futuro, que están en la base de tales representaciones. El tercer eje analiza los pliegues de la conflictividad social e intenta superar la visión homogeneizadora. A partir de ese enfoque tienen cabida las singularidades, los tonos distintivos y las culturas disímiles. El cuarto eje trata dos modos de gestión: "la gestión como fatalidad" que pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser y "la gestión como ética", que no elige la realidad en la que le toca actuar, pero sí la posición que decide tomar frente a ella. Supone adoptar una actitud de compromiso e implementación.

Las escenas escolares han disparado en los autores reflexiones sobre el estado de las escuelas hoy, o el modo de estar en las escuelas o los modos de seguir haciendo escuela en condiciones hasta ahora impensadas. A su vez sus escrituras han disparado una serie de ideas sobre las transformaciones de la escuela que se pueden ordenar ejes de discusión:

- La caída de una ilusión.
- El estallido de la representación.
- Los pliegues de la conflictividad social y,
- La gestión como ética.

### ***La caída de una ilusión (que no es igual a la caída de las ilusiones)***

La frase pronunciada por Sarmiento "Civilización o barbarie" recorrió el imaginario de generaciones argentinas, anudando allí el sentido de la institución educativa. Su promesa, hizo de la educación la plataforma deseada por amplios sectores sociales. Mejor futuro, ascenso social, reconocimiento, integración ciudadana no eran pequeños horizontes, sobre todo para quienes arrastraban historias de expulsión, persecuciones y pobreza.

Los que transitaban por la escuela estaban a salvo de la "barbarie", los que formaban la "barbarie" tenían la esperanza de su redención si lograban hacer suya la ley común y los valores canónicos para lo cual debían transitar por los ritos de la escolarización.

"Civilización y barbarie" conviven hoy en la misma institución nacida paradójicamente para asegurar su oposición. La escuela existe en el país de la condensación de los contrarios. El robo, las madres adolescentes, la presencia de armas, algunos chicos planificando su trayectoria educativa en el exterior, muchos angustiados por su futuro, se entrelazan dando forma al paisaje escolar.

¿Qué sucede con esta institución que no logra instituir identidades homogéneas? ¿Dónde quedó la promesa civilizatoria, aquella que anunciaba que gracias a la escolarización las cadenas de interconexión social crecerían?

¿Acaso no se desmiente la escuela en su capacidad integradora, cuando los alumnos limitan su socialidad al perímetro del barrio o de un circuito protegido?

La escuela también desmiente en la figura del desertor cuando éste ha dejado de ser una excepción para convertirse en regla. Y junto con la escuela se desmiente la familia, su aliado fundamental en la constitución de niños y jóvenes, desde el momento en que nombrarla supone referirse a nuevas filiaciones –padre, pareja homosexual, hijo–

Si el desertor es la excepción normalizada, si el lazo social se circunscribe a la fronteras de un territorio, si el contrato moral entre familia y escuela se quiebra, la escuela se desrealiza en sus matrices fundacionales, en sus mandatos de origen.

La caída de una ilusión nos habla de una mutación que erosiona los pilares de la escuela. La crisis educativa nos habla de la alteración de las condiciones que hicieron posible sostener una promesa que hoy se ha disuelto más allá de las formas en que se materialice en cada zona, escuela o sector social.

La institución educativa se fundó en la necesidad de constituir el sujeto que los Estados-nación demandaban. El Estado-nación ha sido la forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, siendo su rasgo fundamental la capacidad hegemónica para orientar el devenir de la vida de los hombres y su modo de constituirse como tales. El ciudadano fue el tipo de ser humano resultante de los discursos y prácticas del Estado-nación.

El ciudadano es aquel sujeto que se forjó en torno de la ley a partir de dos instancias principales que son la familia burguesa y la escuela. Ser ciudadano suponía estar regulado por una ley que igualaba a todos, en tanto marcaba la frontera de lo prohibido y lo permitido. El acto ciudadano por excelencia, es el acto de representación por el cual se delegan los poderes soberanos en el Estado constituido. Pero para poder delegar, el sujeto debía estar educado. Educar al soberano, es decir, educar en las capacidades de delegación y educar en la conciencia nacional, identidad que reúne no sólo a partir de la pertenencia territorial sino en función de una moralidad común y la idea de un pasado compartido.

En esta dirección lo que cae es el Estado-nación en su capacidad de imponer un orden simbólico y por ende la ilusión civilizatoria de la escuela que prometía formar un sujeto igual ante la ley, portador de una moralidad compartida alrededor de los valores nacionales, capaz de delegar en el Estado los poderes de representación y de participar del bien común.

Lo nuevo es que la potencia soberana del Estado se ha desplazado hacia el mercado, el Estado se muestra impotente frente a los reclamos. Ahora los individuos deben gestionarse a sí mismos, en el marco de un contexto de profunda vulnerabilidad. En la medida que cada uno depende de sí mismo ya no cuentan las instituciones como anclajes de proyección de un porvenir.

El mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que abarca a todos por igual. El mercado libra a cada uno a su propia iniciativa y a su propia capacidad de hacer su vida, y bajo estas nuevas condiciones el Estado se convierte en un mero administrador de sus efectos.

Lo que sucede es que el nuevo lugar asignado al mercado y en consecuencia al consumo produjo efectos profundos en todos los aspectos de la vida social, cultural y personal.

La promesa del Estado parece haber sido sustituida por la primera del mercado, allí todo esta disponible: objetos, reconocimiento, credenciales. El mercado instituye, para consumidores, un nuevo ideal del yo, un imaginario que funda, en un nuevo lugar, el horizonte de aspiraciones, el espejo donde mirarse. Nos señala dónde buscarnos, reconocernos, anudar los deseos. El mercado ofrece la ilusión de la satisfacción plena.

Cuando el bien consumido se asoma otro que acude a su reemplazo. El consumidor a diferencia del ciudadano es un sujeto del instante. El acto de consumir se consume en el presente. Cada gesto de consumo es disuelto por el que viene sin armar una trama de sentido.

El consumidor en síntesis se forma por fuera de la ley, del otro y del tiempo histórico. El consumidor por último se construye a expensas de la institución, entendida como la instancia portadora de ley, de transmisión (tiempo histórico) y posibilitadora del encuentro con el otro.

La irrupción de este nuevo escenario no supone literalmente la caída de la escuela si se entiende por ella un espacio al que concurren niños y jóvenes con alguna expectativa, sino que significa que la escuela "cayo" como ilusión forjadora de un sujeto universal pero además que la institución de lo social. Esto quiere decir que si lo que se enseña no se inscribe en nombre de algo que le otorgue valor (ciencia, historia, ideas) la subjetividad no encuentra dónde anudar. La ausencia de algún enunciador colectivo portador de credibilidad caracteriza la situación del sujeto posmoderno intimado a hacerse a sí mismo fuera de todo antecedente histórico-político.

Muchos de los valores de la modernidad están aun disponibles pero ninguno dispone del prestigio y la autoridad suficiente para instituirse, y esta caída de toda narrativa en la que anclar es la que modifica el suelo de constitución subjetiva. A diferencia de un sujeto constituido alrededor de algún sistema de referencia hoy el sujeto se define a partir de sí mismo, se trata de un sujeto autorreferencial. El mercado se erige como la fuente plena e inmediata de realización del sujeto y en la medida en que dispone todo y de todo, la temporalidad y el otro se desdibujan.

### ***El estallido de la representación***

¿Qué es ser estudiante? ¿Qué es ser maestro? Históricamente nombrar a un estudiante supone aludir a aquel niño o joven que en moratoria social transita por una institución proveedora de los saberes que lo harán alcanzar la autonomía que exige la conformación de un sujeto socialmente integrado. Y en consecuencia la escuela es un modo institucionalizado de educar y remite a su capacidad de formar (conformar, configurar, dar forma) a una persona diluyendo los rastros de orígenes y pertenencias sociales y culturales. Y maestro será el que porta la autoridad que le delegó el Estado para hacer posible el acto de formación mediante un saber que lo califica.

La idea de autoridad, futuro y norma están en la base de estas representaciones. La escuela tendrá normas, valores, saberes que transmitir cuya legitimidad estará dada por la autoridad que resulta del pacto entre Estado y sociedad en vistas a alcanzar una meta (futuro)

Estas representaciones, que por décadas permeó el imaginario de docentes y familias parecen estallar.

### ***Comencemos con las madres adolescentes***

La adolescencia, invención de la modernidad, es un fenómeno que reviste diferencias por clase social y género. La adolescencia femenina no está ligada a la institución escolar en tanto las niñas no tenían acceso a ella. En realidad surge cuando comienza a reprobarse el casamiento entre púberes para lo cual era menester asegurar una educación que hiciera legítima su postergación. La identificación femenina estuvo condicionada a su ingreso escolar tardío.

En la medida en que la escolarización se masifica, también se instala una imagen de alumnos y alumnas que no admite ambigüedades. Estas niñas, entre púberes y adolescentes, disputan en su misma la doble condición de madres y alumnas, atributos que, a partir de la masificación de la escuela, se constituían en períodos vitales distintivos y para los cuales la sociedad no disponía de instituciones que le dieran cabida de modo simultáneo.

Ser alumno o alumna en la etapa adolescente y de acuerdo con las matrices culturales tradicionales sólo era compatible con la posición de ser hijo.

El universo de lo institucional marca que cuando se es alumno el sujeto queda despojado de otras condiciones identitarias. La capacidad de decidir, elegir y responsabilizarse plenamente por la vida se difiere para más adelante.

Sin embargo a la irrupción de la maternidad se le suman nuevas "identidades" que hacen estallar la idea que se alberga sobre lo que cuenta a la hora de nombrar un alumno. Por otra parte, en el trabajo o el acto de proveer que hoy realizan los chicos incluso además de encargarse del cuidado de sus hermanos se dislocan también las viejas posiciones que retrataban a un alumno-joven como aquel que recibía cuidado y provisión material de manos de su familia.

Si bien el trabajo infantil o juvenil puede rastrearse en el pasado, su existencia era excepcional o transitoria, teniendo en cuenta el valor simbólico conferido progresivamente a la escuela en tanto garante de progreso y ascenso social. A medida que crecía la escolarización descendía el trabajo en la población infantil. Hoy, en cambio, la responsabilidad por el sustento familiar está repartida, disolviendo los lugares diferenciados de padres e hijos.

Violencia escolar, chicos armados o los efectos determinante de la pobreza nos habla del quiebre de las formas institucionales que la modernidad encontró para hacerse cargo de la normalidad y sus desvíos. Escuela, minoridad, cárcel, manicomios aseguraban a cada cual su tránsito y a la sociedad la garantía de que el mal permanecería "secuestrado" evitando así su amenaza.

Por un lado, lo delictivo habita las entrañas de la cotidianeidad escolar, poniendo en cuestión su eficacia socializadora. Por el otro, los nexos que hoy parecen perfilarse entre institutos de minoridad, escuela y cárcel parecen quebrar aquel paralelismo, que evitó el roce entre instituciones de los restos.

Por otra parte, la relación asimétrica docente-alumno también se pone en cuestión, no sólo porque el saber legitimado parece correrse de las paredes

escolares, mediante la irrupción de nichos emergentes como las nuevas tecnologías sino porque en ocasiones los chicos vigilan la performance de los profesores. Ser docentes ya no resulta equivalente a autoridad académica sino que es evaluada por los alumnos quienes dictaminan su capacidad de enseñar.

El alumno de quien se esperaban las potencias de cambio y el docente como figura más aferrada a lo instituto invierten sus papeles.

Pero la imagen del joven no es la única que estalla. La representación de lo que significa conducir una escuela también aparece dislocada. El rector ya no es aquel que en su indeclinable función educar, moralizar, rectificar rumbos hace caso omiso de lo que acontece a los alumnos fuera del marco escolar.

El orden burocrático, que asegura cada cosa en su lugar y un lugar para cada cosa, cada uno en su función y cada función claramente delimitada, también de despedaza en el mundo de las representaciones.

### ***Los pliegues de la conflictividad social***

Las escenas descritas revelan singularidades, tonos distintivos, materialidades heterogéneas y culturas institucionales disímiles. Aún así todas están atravesadas por rupturas, dislocaciones, un “fuera de lugar”. Todas parecen haber sido alteradas en su lógica tradicional, y en este sentido el desafío de pensar en términos de pliegues es más potente que continuar con una lógica binaria que parece descontaminar a los opuestos, imaginando que un lado encierra todo el bien mientras el otro todo el mal.

La ilusión de escuela protegida de la conflictividad social, que en otros tiempos parecía perdonar a algunos grupos, hoy parece tocar a todos instalando un miedo generalizado de que cualquier puede ocupar el lugar más temido.

A su vez el pacto moral entre escuela y familias afianzado especialmente entre los sectores medios y altos comienza a resquebrajarse, poniendo de relieve que el “drama” de las nuevas identidades y filiaciones no reconoce origen social. De un lado o del otro, se quiebran las viejas certezas y la escuela entra en un tembladeral que erosiona sus matrices de autoridad.

El mayor problema de la época contemporánea es que ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio. En el plano educativo esto supone dejar de pensar la escuela como institución y sólo pensar cada escuela en particular o cada contingencia en su territorio. La escuela de los pobres, la escuela que hace asistencialismo, la escuela de repitentes o desertores y no la pobreza, el asistencialismo o la productividad simbólica del acto educativo.

Pensar en términos de pliegues intenta en última instancia cuestionar tanto la idea de totalidad homogeneizadora que borra singularidades como aquella que mira las instituciones como si se trataran de particularidades que se fundan a sí mismas.

### ***La ética de la gestión***

Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los

sujetos y en las matrices culturales de la institución. El no saber se torna potente, su incompletud es lo que mantiene viva la marcha.

En lo que sigue se ensayan dos modos de gestión: “la gestión como fatalidad” y “la gestión como ética”.

*La gestión como fatalidad* pretende ajustar la realidad educativa a un debe ser. Los rumbos estarían trazados por el nuevo orden global. Sólo se trata de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos. En cada uno de nosotros habitaría la posibilidad, no de alterar el rumbo sino de aprovecharlo.

Mantener la continuidad del mundo así como imponer su transformación radical son dos modos de ahogar el acontecimiento. Apunta a la fabricación de un modo ideal, desprovisto de negatividad y ambigüedades.

La gestión como fatalidad es aquella construida sobre la dirección ineludible de la que se puede escapar. Los sistemas educativos están transitando un largo proceso de reconversión. Dicho proceso se enmarca en una estrategia generalizada en toda América Latina de gestión local de los procesos y los recursos.

Por su parte, *la gestión como ética* no es una propuesta de buena moral sino otra posición frente al hecho educativo. Se orienta a pensar las escuelas como las instituciones capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden pueden suceder.

La ética, tal como se describe aquí, está unida a la decisión. No es un hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado sino un hacer apoyado en la capacidad de “leer” las situaciones y de decidir frente a su singularidad.

La singularidad de una situación no remite a la identidad de una escuela, a su esencia, sino a modos de hacer, a formas de presentarse. La mirada singular no busca la individualidad, las propiedades ni los atributos de una unidad sino los modos en que son dichas diversas situaciones.

Las singularidades comunican en la descripción, sin estar atadas a ninguna marca de identidad.

La gestión como ética pretende producir algo del orden existente hasta el momento en la institución pero evita formatear rumbos y sujetos. No se trata de abandonarse a la inercia del hacer institucional escapando de la responsabilidad de la decisión. De lo que se trata es de un hacer, un pensar, un acto de decidir que se declaran incompletos.

La gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero si elige la posición que decide tomar frente a ella. Un elemento central en la gestión como ética es la implicación. La implicación no supone un mero comprometerse más allá de la dirección del compromiso.

El dilema entra las dos opciones de gestión podría resumirse así: serás lo que debas ser o sino no serás nada o por el contrario no sé lo que serás pero haré lo posible para tu decisión tenga lugar.

Frente a las diversas problemáticas se desencadenan en la institución la gestión como fatalidad, operaría a partir de un conjunto de representaciones que no reconocen el estado de situación. La gestión como ética supone dejarse alterar por el problema y no sólo hacer algo en él. Dejar alterar por un problema implicar moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo.

El poder perturbador de la conflictividad no reside en que desnuda un error (el embarazo adolescente), rompe una armonía (la de las identidades fijas: el alumno como lo que aún no es) arruina un momento (el de la clase interferida ahora por el llanto de bebés) sino en que nos recuerda que las existencias que se desencadenan son incontrolables.

La conflictividad invita a pensar lo que se fuga de la imagen aprendida, del estereotipo, del habitus (los esquemas aprendidos sobre el alumno, la escuela, la familia, el docente) para abordarlo desde los costados menos explorados. Como sugiere Frigerio “el trabajo de pensar se despliega en el borde entre lo conocido y lo por conocer, allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento.

La posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque se íntima. Lo ético radica en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla.

En esta dirección podemos pensar la respuesta institucional, frente al hecho de encontrarse con un grupo de alumnos armados. Crear condiciones para que el otro hable, de esto se trata la activación de la íntima posibilidad, dar la palabra, en apariencia secuestrada por los modos de vida contemporáneos. Ir en busca del pibe que estaba pronto a salir del instituto, gesto también de donación, donación de otra mirada. Hay otro lugar para vos, en la escuela te esperan tus compañeros. Un ser capaz de otro destino que el suyo, es ser fecundo.

El punto no es entonces gestionar para que tal o cual cosa no suceda ni para que acontezca tal o cual otra, el punto es gestionar para que tal o cual otra, algo que permita ensayar nuevas posiciones en los sujetos. Por ejemplo que los alumnos puedan transitar por otras posibilidades de interpretación y resolución del problema y que el director pueda evaluar los riesgos que comporta diluir los lugares de autoridad.

La caída de una ilusión, el estallido de las representaciones y los pliegues de la conflictividad social nos hablan de la necesidad de hacer otra cosa con la escuela, fundar de otro modo su autoridad, pensar de nuevo las identidades, sospechar de la validez de nuestras representaciones, pensar la transmisión no como mera repetición sino como un pasaje que contenga los suficientes huecos como para que el otro tenga un lugar. Pero hay algo insoslayable para hacer escuela y es la existencia de narrativas donde anclar sentidos; sin ellas podrá haber organización, capacitación, competitividad tecnológica pero no escuela.