

903/10  
Ac

43

SILVIA DUSCHATZKY  
ALEJANDRA BIRGIN  
(compiladoras)

Bernardo Blejmar  
Marcelo Percia  
Gregorio Kaminsky  
Graciela Frigerio

## ¿DÓNDE ESTÁ LA ESCUELA?

Ensayos sobre la gestión institucional  
en tiempos de turbulencia

FLACSO  
MANANTIAL  
Buenos Aires



ALEJANDRA BIRGIN: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO). Investigadora del Área Educación y Sociedad de FLACSO y de la UBA. Autora de *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* y compiladora de *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*.

SILVIA DUSCHATZKY: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Sociología y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín (IDAES). Investigadora del Área Educación y Sociedad de FLACSO. Autora de *La escuela como frontera* y compiladora de *Tutelados y asistidos. Perspectivas sobre programas sociales, políticas públicas y subjetividad*.

## PRESENTACIÓN

ALEJANDRA BIRGIN

*"No hay narración alguna en que la pregunta:  
¿y como sigue?, haya dejado de tener derecho  
a ser formulada."*

W. BENJAMIN

I. La idea de este libro nace de años de trabajo en el Área de Educación de la FLACSO, de años de diálogos a través de investigaciones y docencia con las escuelas, con los docentes, con los estudiantes, con otros investigadores. El estilo ensayístico que nos propusimos en su escritura buscó escapar de la mera representación educativa para trabajar en cambio sobre la perplejidad que nos ocasiona enfrentarnos al actual escenario educativo.

Una escuela secundaria que instala una guardería que atiende a los bebés de las alumnas adolescentes para que ellas puedan ir a clase [...]. Los profesores que no dan más [...]. Los alumnos becados como los proveedores de sus hogares, sus familias esperando las becas porque son el único ingreso familiar [...]. Los estudiantes como vigilantes de la performance de los profesores [...]. Un estudiante que mata con un cuchillo a su profesora que lo reprueba en un examen [...].

Al igual que en esa conocida colección de libros para chicos *¿Dónde está Wally?* (en la que el desafío consiste en hallar al personaje escondido en un plano general atiborrado de objetos diversos), a veces pareciera necesaria una búsqueda minuciosa hasta encontrar aquellas marcas tradicionales que nos permitan distinguir a las escuelas en el paisaje. Junto con la bandera, exámenes y pizarrones irrumpen bebés, armas, computadoras, jueces, becas...

Este libro parte de la pregunta sobre cómo dar cuenta de esas experiencias. Buscamos construir un fresco que pinte nuestras escuelas a través de distintas escenas del transcurrir de la vida escolar. A partir de entrevistas a directores, construimos relatos. Recuperamos allí sus palabras, lo que ellos viven, hacen y sienten cada día en su escuela. Así, este libro se inicia con escenas que no pretenden saber más que lo que muestran. Son historias que se cuentan con aquello que se deja ver. No persiguen retratar instituciones particulares sino formas de transitar por la experiencia educativa. Tampoco pretenden ser transparentes ni exhaustivas. Son escenas que nos invitan a preguntarnos por las diferentes formas de hacer escuela y por los vacíos de la experiencia pública en un escenario de profundización de los quiebres del lazo social.

II. En los discursos que más se escuchan en los últimos tiempos, el término "gestión" ha pasado a ser el caballito de batalla cada vez que se intenta describir lo que acontece en la vida de las instituciones. Si algo anda mal es un problema de gestión, si el personal no demuestra una buena performance, habrá que revisar los estilos de gestión, si los chicos no aprenden en la escuela o si los conflictos escolares van en aumento, la gestión es ineficaz. "La gestión" se instala revestida de moralidad, en tanto es portadora de las verdades, caminos y soluciones por los que debemos transitar si queremos ser reconocidos como hacedores de buenas instituciones.

Sin dudas, hay múltiples modos de pensar la gestión en las instituciones. En primer término, es incuestionable que es una práctica ineludible a la hora de poner en marcha una idea, un proyecto, una institución.

No obstante, cualquier observador podrá advertir que nunca como ahora "la gestión" se presenta como el gran paraguas que todo lo contiene. Lejos de remitir a maneras de hacer, a formas de poner

en marcha un emprendimiento o a los modos en que una institución se realiza, se legitima como una nueva matriz de sentido. La "gestión" toma forma de paradigma y en su discurso podemos advertir una proclama de profundo corte moral. El líder como sujeto de transformación, el exitoso como el ideal de sujeto y el imperio de la novedad, son sus pilares básicos.

El líder (nueva figura posmoderna del mesías) es, en palabras de Tomás Abraham, el paladín de los valores que sustituye al caballero medieval, al burgués de la revolución industrial y al obrero de la tradición socialista. Pero advertamos una pequeña diferencia en esta mutación, los líderes de hoy no portan un ideario sino una performance: son flexibles, saben delegar y motivar a su gente. ¿Para qué? Eso no está en discusión.

Al par sujeto exitoso y líder como sujeto de la transformación se le suma un tercer componente, la innovación como imperativo.

Es necesario construir instrumentos eficaces que garanticen la actualización continua [...] las escuelas deben consagrarse al cambio incesante [...] el resultado es que nuevas ideas y nuevos procesos reemplazan el pasado mientras crean el futuro" (Gerstner y otros, 1996).

Este ansia de innovación compulsiva disfraza lo nuevo y, en realidad, se parece más a una fabricación de un mundo ideal. No toda novedad está anunciando la emergencia de una diferencia. La novedad arropada de panacea está cargada de atributos mágicos. Podemos inundar a la escuela de innovaciones y sin embargo ahogar la "novedad" entendida como algo de otro orden que viene a transformar matrices de pensamiento y acción. La educación no es más potente por su carácter innovador sino por su capacidad de producir alguna diferencia en el sujeto y de poner a su disposición algo que le permita ser distinto lo que es en algún aspecto. La cuestión no es entonces ahogarnos de innovaciones sino crear condiciones para que el por-venir acontezca. El discurso de la innovación encierra una paradoja irresoluble, porque en tanto se convierte en imperativo, en estrategia previsible para un futuro fabricado, inhibe la disrupción, la verdadera novedad que sólo puede registrarse luego de acontecida.

Pero además el imperio de la novedad arrasa con la transmisión, que es tributaria del pasado. Y si arrasa con la transmisión, arrasa

con la educación. En el imperativo de la novedad el pasado no se ofrece como anclaje para la ruptura sino que sólo es aquello equiparable a lo envejecido. De este modo, se olvida que no todo lo viejo envejece si somos capaces de leerlo con los ojos del presente.

Advirtamos que tanto en el ideal de sujeto exitoso, como en el imaginario del líder y en el imperio de la novedad, el otro o lo otro (en tanto diferencia) quedan abolidos. En el imperio de la novedad queda abolido el pasado y por ende la temporalidad. En el líder como sujeto de transformación, queda anulado el otro en tanto no es portador de palabra autorizada y a su vez, en el ideal exitoso, el otro es una molestia dado que el éxito requiere de una visibilidad no empañada por otras presencias.

III. La gestión en tanto paradigma viene a sustituir la política, pero ocurre que la política es de otro orden que la gestión. Su objeto es el de una deliberación sobre las normas de la justicia. La política es testimonio de pluralidad de respuestas a las cuestiones que atañen a la vida pública. Es también el escenario que reúne disputas y procura construir nuevas legitimidades (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). ¿Habrà una legitimidad para la escuela? ¿Cuál será en los tiempos de mercado? ¿Deberemos continuar hablando de escuela y no de escuelas? ¿Será posible la escuela a expensas de un proyecto común? ¿Habrà que buscar una vuelta a la vieja escuela, a las viejas utopías o imaginar nuevos horizontes de universalidad? Nos interesa plantear un retorno de lo político no como una búsqueda restauradora sino para producir y compartir otra legibilidad de la situación, para disputar sentidos, para contribuir a otra orientación de la vida colectiva. Es allí donde deseamos inscribir nuestras preocupaciones sobre la gestión educativa.

Aún suenan los restos del mandato de la escuela común. Esa escuela nacida al calor de los debates de fines del siglo XIX y principios del XX que procuraban que la Argentina se montara en los procesos de modernización construyendo un gran dispositivo que lo hiciera posible. Sólo la escuela podía realizar, mediante una serie de ritos y prácticas, un sujeto que se igualara simbólicamente a los otros. Mas o menos heterogénea en su composición, mas o menos autoritaria en sus formas y exclusiones, la escuela era el territorio que se ocupaba de la constitución del lazo social. En el marco de

tensiones sobre las pautas que debían configurar el carácter de la escuela, se impuso una perspectiva de inclusión básicamente homogeneizadora y desde allí se construyeron las condiciones para ocupar la posición de alumno.

Tanto la expansión del nivel medio desde mediados del siglo como la crisis del último tiempo han cambiado fuertemente el paisaje. Las escenas escolares actuales muestran alumnos que trabajan, alumnas que se embarazan, chicos cuyas prácticas están en las fronteras de la ley, que transitan por la escuela, la cárcel y los institutos de minoridad sin solución de continuidad. Se trata de nuevos jóvenes, aquellos para quienes no fue ideada inicialmente la escuela secundaria. Otros son sus rostros y otras sus procedencias sociales y culturales, diferentes a las soñadas por aquellos que veían la escuela media como formadora de elites. Su proceso de incorporación muestra por lo menos que la filiación institucional está en el horizonte de sus deseos.

No hay dudas de que la sociedad se ha fragmentado de modo virulento y complejo. Tampoco que las escuelas están atravesadas por esta crisis que permea todo rincón de nuestra sociedad y que muestra un profundo proceso de reconfiguración del espacio público. Encontramos un escenario poblado de escuelas encapsuladas, autorreferidas, guetizadas pero también de escuelas implicadas con la problemática social, que se interrogan por el otro, por lo excluido. Probablemente no se trate de escuelas puras (integradoras o excluyentes, abiertas o cerradas) sino de escuelas que de modo paradójal son habitadas simultáneamente por formas incluyentes y expulsivas.

Así, en algunas instituciones, se construye la gestión escolar en la interrogación acerca de estos tiempos, estas irrupciones, su lugar y su responsabilidad. Visualizan allí cierta libertad para tomar aquello que ha sido heredado (los mandatos y las formas de la escuela) y hacer con eso otra cosa. En ese sentido, no se trata de un pasado perimido sino vivo, actuante. ¿Qué significa hoy incluir? ¿Alcanzan las formas escolares tradicionales? ¿Tener más matrícula es sinónimo de inclusión? ¿Cómo alojamos a estos jóvenes? ¿Cómo hacer para que la escuela brinde un espacio de inscripción? ¿Con qué perspectiva de lo común?

Más que restaurar un sentido dañado, algunos testimonios muestran la recuperación y la transgresión del sentido heredado (Antelo, 1999). Una recuperación de ese pasado que lo/se interroga, donde se pone en crisis la memoria habitual y se suspenden ciertas certezas

incorporadas. Se trata de revisar y recolocarse frente a los mandatos, en un vínculo más libre con lo heredado (Hassoun, 1996). Incluso, se trata de aquello que es procesado clandestinamente de lo que se ofrece como herencia. Ante el dolor que insiste, la interrogación y el contrabando que hacen, con esos mandatos, otra cosa. Y aquí se nos presentan, en el mismo acto, la potencialidad y los límites de las escuelas. Lo que a ellas les toca y lo que es de otros lados. Básicamente, nos muestran aquello que, hoy, rebasa a la escuela.

IV. Nos preguntamos si es posible una gestión institucional fuera del paradigma de la gestión. El libro que aquí presentamos se plantea el desafío de transitar por los problemas de la gestión institucional en tiempos en que han estallado las representaciones sobre la escuela.

Se trata de un diálogo entre escenas escolares y pensamientos que irrumpen allí donde la práctica educativa parece demandar otras descripciones y otras posiciones. Ante la crisis de las categorías clásicas, recuperamos el relato que no clausura los sentidos sino que habilita a otros pensamientos. En el camino del ensayo, este texto se propone aportar para activar imaginarios capaces de provocar una ruptura en la fatalidad del tiempo existente.

## BIBLIOGRAFÍA

Antelo, R.: "Delectación morosa: imagen, identidad y testimonio", en *Revista Punto de Vista* N° 64, Buenos Aires, agosto de 1999.

Abraham, T.: *La empresa de vivir*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Benjamin, W.: "El Narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov", en *Programas para la filosofía futura*, Barcelona, Planeta, 1985.

Gerstner, L. V.; Semerad, R. D.; Doyle, D. P., y Johnston, W. B.: *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Hassoun, J.: *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

Rosanvallón, P. y Fitoussi, J.: *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.

## Capítulo I

### ESCENAS ESCOLARES DE UN NUEVO SIGLO

SILVIA DUSCHATZKY Y ALEJANDRA BIRGIN

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

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

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

cas, poniendo en diálogo las experiencias escolares con las teorías o discursos que versan sobre las instituciones.

### PRIMERA ESCENA

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

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

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

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

Esta contingencia es impensable en un sistema educativo y la direccionalidad de los cambios no parece incluir interrupciones de esta naturaleza. Así las cosas, *hubo que salir a buscar la solución en otro lado. Tocamos timbres, golpeamos puertas hasta que llegamos a la*

*Secretaría de la Mujer, del Gobierno de la Ciudad, que nos brindó la posibilidad de abrir una sala de jardín. Nueve bebés y tres deambuladores encontraron un lugar. Sin este emprendimiento hubiéramos tenido doce deserciones seguras.*

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

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

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

*Los pibes traen códigos muy cerrados, comprendidos sólo en la frontera de su lugar. En el barrio la relación entre los chicos es muy dura, la mujer es desvalorizada y la violencia es el modo que los acerca. Muchas veces vienen chicas a la dirección para quejarse porque algún chico las tocó, y ellos se sorprenden cuando les pedimos que se disculpen. Cuando ingresan en primer año, nos desconciertan. ¿Qué vamos a hacer con estos pibes?, nos preguntamos. Insultan a los profesores, se van abruptamente del aula, no soportan detenerse a escuchar. Frecuentemente trasladan aquí los modos usuales de dirimir sus enfrentamientos. En una ocasión, un grupo de pibes trajo un arma a la escuela. Una preceptora los vio en el momento en que la mostraban en el baño. El motivo fue la disputa por una chica. Nuevamente la pregunta ¿y ahora qué hacemos? Decidimos reunir a los dos grupos enfrentados. En esa ocasión yo no participé. Creí conveniente no hacerlo para que no se sintieran expuestos frente a la autoridad ni percibieran que su secreto había sido violado. Finalmente se encontraron y aceptaron convocar a la chica en cuestión. Trabajamos entonces con la idea de ensayar otros modos de re-*

solver las disputas. En este caso resultó, los pibes aceptaron que era justo conocer la opinión de la chica. Pero no fue fácil, el machismo está muy instalado entre los jóvenes, al punto que consideran que la virilidad se juega en la cantidad de hijos que tienen los varones. Cuantos más hijos, más machos, teniendo en cuenta que la decisión corre por cuenta del varón. "Ey, dire, ¿usted cuántos hijos tiene?" Uno, les digo. "Uy, qué pasó, se quedó eh".

Los pibes de estos barrios transitan frecuentemente por los institutos de minoridad. No obstante, hay un dato interesante. El período en que se registran más caídas es durante enero y febrero, tiempo en que la escuela permanece sin actividad. Pero nosotros los seguimos al instituto y les tomamos examen allí, de modo tal de favorecer su reinserción posterior a la escuela. Hacemos un convenio con el instituto para que puedan recibir los contenidos y luego estén en condiciones de presentarse en calidad de alumnos libres. La escuela no está obligada a realizar esta tarea, los profesores no cobran ningún plus por hacerlo; en varias oportunidades yo les pago el colectivo. Pero vale la pena, esta posibilidad mejora la situación de los chicos, ya que el juez dispone de elementos para otorgarles la libertad asistida. Los pibes sufren intensamente su paso por Minoridad, "estar allí es durísimo" nos dicen. El encierro les preocupa, y sobre todo el fantasma de terminar en la cárcel. Por eso cuando vuelven a la escuela están pendientes de la visita de la asistente social. "Pedro, no te olvides de decirle tal o cual cosa a la asistente social", suelen decirme frecuentemente. La vida de estos pibes no es fácil, caen por vagancia, por robo, cuestiones que en su comunidad no están condenadas.

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

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

A pesar de todo se enganchan con el estudio, particularmente en Historia y en Lengua. Recibimos un premio por un video que hici-

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

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

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

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

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



## SEGUNDA ESCENA

Cuéntenos sobre su escuela....

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

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

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

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

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

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

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

*Estos pibes no son los mismos que aquellos que recibíamos, cuando la escuela se abrió. Probablemente la procedencia socioeconómica no haya cambiado pero las condiciones son otras. Esas familias gozaban de una seguridad económica que éstas perdieron el nivel de la conflictividad familiar era otro. Los padres eran mucho más permisivos y su preocupación fundamental respecto de la escuela era que la pasaran bien, que no fueran maltratados. Hoy la esta-*

*bilidad económica desapareció, se caen dos o tres familias por mes y se trata de bruscas caídas en las que advierten la ficción del estilo de vida que mantenían. De consumir sin límites tienen que pasar a consumir con restricciones impensadas.*

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

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

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

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

*Mis interlocutores son el equipo directivo, el consejo pedagógico, los coordinadores de áreas.*

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

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

*Los docentes demandan que los encuentros de capacitación giren en torno a las problemáticas puntuales de los pibes. Se muestran de-*

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

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

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

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

### TERCERA ESCENA

Mi escuela está ubicada en las afueras del distrito de la Matanza, en un barrio muy humilde, de "viejos" trabajadores y actuales desocupados, cerca de un asentamiento que ya no puede pasar inadvertido. Los alumnos que recibimos tienen poco en común con aquellas imágenes que retrataban a los estudiantes secundarios. Estos pibes lejos de transitar una moratoria social se hacen cargo de situaciones

familiares complicadas. En muchos casos son los únicos proveedores de sus hogares y son los que se ocupan del cuidado de sus hermanos menores. Los que comparten la vida escolar con el trabajo regresan a sus casas casi a la medianoche.

Cada vez más nos enfrentamos a experiencias que rompen todos los esquemas aprendidos. El año pasado, uno de los chicos esperaba la salida de la escuela para ir a robar, por supuesto, armado. Venía intermitentemente. Frecuentemente íbamos a buscarlo a su casa pero era difícil encontrarlo, vivía huyendo de la policía. Luego de varios intentos lo encontramos y logramos que volviera a la escuela. En una ocasión, un amigo lo esperó afuera y juntos fueron a robar a una carnicería. La policía los atrapó con la bolsa de carne, los detuvo y los llevó al juzgado. Apenas nos enteramos de lo ocurrido fuimos hasta allí con la asistente social. Cuando llegamos nos dijeron que si estábamos dispuestos a bancarlo, que hiciéramos una carta dirigida al juez. El pibe era adicto. Hicimos la carta y afortunadamente pudimos evitar que lo trasladasen al instituto de menores. Finalmente lo enviaron a una granja de recuperación. No le perdimos el rastro, de tanto en tanto lo visitábamos.

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

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

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

Tampoco todos los pibes se acogen a esta invitación de tomar la palabra. Siempre nos preguntamos por los motivos de la inexisten-

cia de un centro de estudiantes. El otro día le comenté a una profesora: ¿y si hacemos alguna "trampa" como, por ejemplo, decirles que no pueden venir con zapatillas? Tal vez se subleven y se organicen. ¿Qué podemos hacer para que se rebelen?, decimos cada tanto.

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

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

No siempre encontramos buenos interlocutores en la gestión superior. La Dirección General de Cultura y Educación debería llamarse Dirección General de Papeles, Fotocopias y Escuelas. Parece una ironía, pero con frecuencia tenemos que montar un operativo para enviar la información sobre, por ejemplo, cantidad de alumnos

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

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

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

des para acercar otras ideas que ponga en duda puntos de vista conservadores y discriminatorios muy instalados.

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

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

#### CUARTA ESCENA

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

En una oportunidad realizamos una encuesta entre los pibes preguntándoles por qué elegían esta escuela. Algunos respondieron que lo hacían por la vuelta olímpica, otros por los viajes, otros por los campamentos. Pero no hay que desconocer que el mandato familiar pesa y romper con una cadena de generaciones que egresaron del colegio también. En los últimos tiempos advertimos un dato curioso, el 43% de los chicos que hacen el ingreso provienen de escuelas privadas. Probablemente en otras condiciones esas familias hubie-

ran elegido continuar en el circuito privado pero el empobrecimiento las alcanzó y procuran entonces una garantía académica en la esfera pública.

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

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

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

Si bien el deseo de ingresar en el colegio es una constante a través del tiempo, se han producido cambios notables en las últimas generaciones. Los pibes de hoy sufren de desencanto. A medida que

se acercan a quinto año crece la angustia por su futuro y creo que el tipo de violencia que se desencadena está en relación con la perplejidad en la que viven. La violencia circula en situaciones de diversa índole, en los gestos, en el trato que se procuran entre ellos, en la agresión verbal, en el consumo de alcohol, y presumo que también de drogas, sin que signifique necesariamente adicción, en los hechos de bulimia y anorexia, en la relación con los profesores.

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

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

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

Cuando convocamos a concurso docente, nos asaltó una duda. ¿Será bueno tener un docente con muchas horas? Creo que tiene sus ventajas y sus desventajas. No lo tengo muy claro. Un profesor que tenga muchas horas en la escuela es un hombre (o mujer) muy comprometido con la institución. Entonces es más propenso a aceptar

cursos de capacitación en la escuela, a desarrollar proyectos extra curriculares, etc. Pero también cuando ese profesor falta o pide licencia, el agujero que deja es enorme. Hay que salir a buscar dos, tres, cuatro profesores que vayan a cubrir los cargos vacantes.

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

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

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

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

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

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

La escuela ha generado muchos hechos de escasa tradición en la historia de la educación. Hemos asumido un compromiso con temas sociales altamente sensibles como la Memoria y los Derechos Humanos. Y no es ajeno a esta posición haber apoyado la creación del centro de estudiantes. La existencia de este espacio democratiza el funcionamiento de la escuela al igual que disponer de un Consejo Académico en el que participan representantes estudiantiles. La elección del centro se hace con la rigurosidad de una elección nacio-

nal. Es sorprendente el respeto que mantienen entre sí las diferentes agrupaciones. Los pibes quisieran fiscalizar el gasto de la escuela.

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

Agosto de 2000