



Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica.

Itinerario en siete estaciones



www.buenosaires.gov.ar/cepa

CePA

ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN



**Dirigir las escuelas primarias hoy.
Avatares de la autoridad pedagógica.
*Itinerario en siete estaciones***

Autores

*Isabel Asquini, Carlos Catalano, Graciela Favilli,
Viviana Fidel, Graciela Nejamkis, Gustavo Schuj-
man, Teresa Socolovsky y Alejandro Vagnenkos*

Establecimiento de los textos

Gustavo Schujman

Coordinación autoral y del proyecto

Perla Zelmanovich

Responsable del área de investigación del CePA

Sofía Thisted

Corrección y edición general

Ana María Mozian

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Gobierno de la Ciudad
de Buenos Aires**

JEFE DE GOBIERNO
Mauricio Macri

VICEJEFA DE GOBIERNO
Gabriela Michetti

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Mariano Narodowski

SUBSECRETARIO DE INCLUSIÓN ESCOLAR Y
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA
Walter Fabián Bouzada Martínez

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICA
FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS
Andrés Horacio Ibarra

COORDINADORA GENERAL DE LA
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE - CePA
Dafne Vilas

CePA
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

*Nuestro reconocimiento a todos los directivos de las
escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires*

El equipo a lo largo de todo el recorrido: Isabel Asquini, Cecilia Balbi, Gabriel Brener, Carlos Catalano, Graciela Favilli, Viviana Fidel, Alberto Gatti, Patricia Iglesias, Laura Kiel, Guillermina Laguzzi, Aurora Nazarre, Graciela Nejamkis, Ana Orradre, Gustavo Schujman, Teresa Socolovsky y Alejandro Vagnenkos. *Un agradecimiento especial a Ana María Orradre.*

Índice

A propósito del recorrido

Por Perla Zelmanovich 5

PRIMERA ESTACIÓN. **Escribir la experiencia**

Por Gustavo Schujman 8

SEGUNDA ESTACIÓN. **Reflexiones en torno a la autoridad pedagógica**

Por Graciela Favilli 11

TERCERA ESTACIÓN. **Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes**

Por Graciela Favilli, Isabel Asquini y Viviana Fidel 18

CUARTA ESTACIÓN. **Del mandato de ser asesor al entusiasmo por la tarea de asesorar**

Por Teresa Socolovsky y Graciela Favilli 26

QUINTA ESTACIÓN. **¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?**

Por Isabel Asquini y Graciela Nejamkis 29

SEXTA ESTACIÓN. **Educación y ficción**

Por Carlos Catalano 32

SÉPTIMA ESTACIÓN. **La construcción de autoridad: del prefecto de *Los coristas* a una directora de la Ciudad de Buenos Aires**

Por Gustavo Schujman 36

Para avanzar hacia nuevos recorridos

Por Perla Zelmanovich 42

A propósito del recorrido

Por Perla Zelmanovich

La obra que presentamos recoge, sólo “en alguna medida”, la experiencia llevada a cabo durante seis años por un equipo del CePA, la Escuela de Capacitación de los docentes de la ciudad de Buenos Aires, abocado a la Formación Continua¹ de los equipos directivos de las escuelas primarias. Está conformada por siete escritos que no pretenden recuperar todo el recorrido transitado, sino dar cuenta de aquello que para cada uno de sus autores decantó al momento de decidir sobre qué escribir. A modo de metáfora llamamos “estación” a cada trabajo, para dar cuenta de que se trata sólo de un “alto en el camino” en un itinerario que lleva consigo lo realizado pero que se detiene a retomar lo transitado para seguir avanzando. Si bien muchas otras voces están presentes en los dichos de los autores, ya sea porque son producto de las conversaciones llevadas a cabo en las reuniones quincenales de los días lunes, ya sea por las palabras recogidas de los directivos que participaron de algunas de las capacitaciones, hay una autoría que supone el modo singular en el que para cada uno decantó algo de lo trabajado, algún aspecto en el que se vio particularmente implicado. No refleja todo el recorrido, porque partimos de reconocer en ello una pretensión imposible.

Es el producto de un grupo de trabajo heterogéneo, integrado por profesionales provenientes de diferentes campos disciplinares –de las ciencias de la educación, la pedagogía y la psicopedagogía, del psicoanálisis, de las ciencias de la comunicación, de la literatura y de la filosofía– que puso en valor las diferencias de las miradas, pero que ha construido algunos parámetros comunes y dejado otros librados a la trayectoria y a la formación de cada quien. Los diferentes escritos ponen a disposición problemas, lecturas, reflexiones, propuestas y nuevas preguntas. Una de las cuestiones en la que confluyeron las miradas es el papel de la pregunta como un factor central que impulsa la búsqueda desde un lugar de implicación personal. ¿Hay espacio para instalar la pregunta como un “no saber” pero también como una palanca de búsqueda de nuevos saberes?, es un interrogante que se desliza en uno los trabajos. Entre los autores tenidos en cuenta en la construcción de perspectivas comunes figuran Richard Sennett, Violeta Núñez, Anna Aromí, Hannah Arendt, Laurence Cornu, Graciela Montes, Silvia Bleichmar, Margarita Poggi, entre tantos otros.

Cada uno de los trabajos recoge a su manera los ejes que se fueron conformando al calor de las discusiones, las que se deslizaron de las lecturas a las escenas de capacitación y de allí a las hipótesis de trabajo. Se recogen las voces de los actores en diálogo permanente con los conceptos que proponen los textos, y que aportan a la comprensión de los temas. Se entrelazan en ellos palabras del recorrido más reciente con otras que van sufriendo un trabajo de resignificación. Se recortan problemas y se proponen alternativas.

Hoy podemos decir que transitamos una propuesta de formación tendiente a pensar los obstáculos y posibilidades de una tarea que implica asumir la autoridad pedagógica por parte de los directivos, en instituciones atravesadas por crecientes procesos de fragmentación social, cultural y educativa.

¹ El programa de Formación Continua forma parte de otro más abarcativo de formación de los directivos de las escuelas de la Ciudad, que incluye, entre otras instancias, la Formación para el Ascenso a cargos directivos.

Sobre las estaciones

La opción que elegimos para estas escrituras la introduce Gustavo Schujman en la primera estación **“Escribir la experiencia”**, donde retoma parte de las conversaciones sobre las razones de por qué escribir desde el presente y sobre los sentidos de la formación continua. Retomo un fragmento de su texto, que resulta elocuente: “Si descubrimos los orígenes de lo que pensamos o vemos, podemos volver más flexibles esos pensamientos y visiones. Si advertimos que las instituciones son también históricas, ellas se nos vuelven más flexibles y modificables”.

Graciela Favilli introduce y sistematiza en la segunda estación, **“Reflexiones en torno a la autoridad pedagógica”**, algunas de las ideas que fueron orientando conceptualmente la tarea cotidiana. Una de las preguntas que dispara es: ¿por qué hablamos hoy de crisis de la autoridad? Y nos recuerda que “cuando se empieza a poner un tema en la agenda de discusión, éste se hace visible y cobra un significado diferente del que venía teniendo”. La autora nos pone al tanto de textos que comenzaron a formar parte de un repertorio común, como es *La autoridad* de Richard Sennett, que se convirtió en un clásico para el equipo y también para muchos de los directivos. Creemos que las lecturas compartidas, revisitadas y puestas en cuestión una y otra vez, son una herramienta fértil para conformar “algo” de lo colectivo, no sólo por los acuerdos que se pueden establecer, sino también por los desacuerdos que se pueden legitimar. Su trabajo nos ayuda a situar por qué fue cobrando centralidad el tema de la autoridad, recogiendo ideas y aportes no sólo de los textos sino también de diferentes colegas que fueron conformando el equipo². Nos acerca un debate crucial en torno al estatuto que tiene pensar hoy la responsabilidad del Estado y de las instituciones. Tal vez convenga advertir que los enunciados requieren siempre ser matizados, ya que sabemos que aun cuando las instituciones han desfallecido en cuanto a sus eficacias originales, no por ello han dejado de tenerla, ya sea en la dirección esperada o en la contraria. Hebe Tizio, una de las autoras que hemos visitado, nos recuerda que la familia le reclama a la escuela y la escuela a la familia aquello que una y otra no están pudiendo hacer en cuanto a su tarea educativa; con sus hijos una, con sus alumnos la otra. Sin embargo, aun bajo ese sesgo, la disputa misma sigue teniendo su eficacia.

“Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes” es la tercera estación, en la que se retoma un trabajo de indagación llevado a cabo por el equipo durante el año 2005, en que se puso a trabajar una pregunta desde la mirada de los directivos: “¿Dónde hay maestro?” Si bien los insumos para esta “estación” fueron aportados por todos los colegas, los mismos fueron sistematizados en un primer momento por Graciela Favilli, y para esta publicación con los aportes de Isabel Asquini y Viviana Fidel. El propio devenir de las reflexiones en los espacios de la formación, fue llevando la pregunta sobre la autoridad hacia esa especificidad que es el vínculo de autoridad entre directivos y maestros. Hay una pregunta que este texto recoge y que es significativa: “¿Sobre qué supuestos se comienza a construir un vínculo entre los sueños y proyectos de un directivo, los sueños de los docentes y el proyecto de la escuela?” Se trata sólo de un modesto relevamiento de los decires de algunos directivos.

En la cuarta estación, **“Del mandato de ser asesor al entusiasmo por la tarea de asesorar”**, Teresa Socolovsky y Graciela Favilli nos ofrecen una reflexión sustentada en una experiencia, acerca de ese tránsito que supone ir del “deber” de asesorar al “deseo” de hacerlo, pasaje crucial para pensar los quiebres, los móviles que hacen desertar de la tarea y también los motores que la impulsan. Señalan ambas autoras que “revisitar” permite al directivo, visitar lo conocido desde otras miradas y encontrar lo desconocido en las realidades cotidianas, de modo que la función de asesorar se nutre de un contenido distinto, más rico, más complejo y pone en valor el trabajo conjunto de directivos de distintas escuelas de un distrito escolar, a través de un dispositivo, “la mesa chica”, donde el hablar sobre lo más cercano es uno de los rasgos salientes. Al mismo tiempo señalan la necesidad de ofrecerse a la conversación con las decisiones propias de cada supervisión escolar en cuanto a promover y facilitar espacios de capacitación e intercambio.

² Destacamos los aportes de Laura Kiel, con sus sistematizaciones personales de los textos, articulados a ejemplos de la práctica escolar.

Isabel Asquini y Graciela Nejamkis introducen su quinta estación a partir de una pregunta: “**¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?**”, tema estrenado en 2007, y arriesgan una primera respuesta que abre a pensar que la “individualidad está enaltecida por un proyecto que ella ayuda a plasmar, pero que necesita de los otros para concretar”; y proponen la necesidad de atender la emergencia de lo singular. Algo que señalan, y que es de sumo interés, es que “las voces de los mismos directivos dan cuenta de que los varios no necesariamente forman un equipo, son más circunstanciales, más ocasionales y por lo tanto un instituyente para cada ocasión. De este modo se corren del ideal instituido”. Vemos de manera interesante en este escrito cómo los textos se recrean en manos de cada quien.

Carlos Catalano, una de las incorporaciones más recientes al equipo, nos acerca su reflexión en la sexta estación, acerca de la relación entre “**Educación y ficción**”. Nos recuerda con Borges, que “Nada se edifica sobre la piedra, todo sobre la arena, pero nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena”, y nos propone pensar la educación como una posible ficción eficaz, dado el poder del lenguaje para conocer y transformar al mundo, y al mismo tiempo, por la posibilidad que nos da de habitar significativamente el presente. Considera al lenguaje en su capacidad de producir acciones en el mundo, por lo tanto, alude no sólo al aspecto comunicativo del mismo, sino al hecho de que es una praxis. Pensar la autoridad es, de alguna manera, apelar al poder del lenguaje y a las ficciones que construye, en el sentido en que lo plantea en uno de los tramos de su escrito, cuando dice que “La ficción, al ser el territorio de lo posible, amplía los límites de lo real y rescata la posibilidad de incluir los nuevos imaginarios, las nuevas experiencias en la definición de lo humano”. Pensar la educación como territorio de lo posible es lo que hace pertinente la relación entre educación y ficción.

Finalmente, una vez más es Gustavo Schujman, quien nos ofrece una experiencia promovida por el ensamble entre los textos teóricos y un texto cinematográfico, que recoge de algún modo muchas de las ideas trabajadas en el conjunto de los escritos y que titula: “**La construcción de autoridad: del prefecto de *Los coristas* a una directora de la Ciudad de Buenos Aires**”. Schujman nos acerca un tratamiento posible de lo diferente, del significante de la inclusión y su reverso, la exclusión, con sus derivas en etiquetas.

La apelación a la ficción a través del cine y de la poesía son recurrencias en este itinerario de trabajo. Esperamos que los textos que siguen se puedan conformar en una herramienta para aquellos colegas que se disponen a pensar los avatares de su autoridad y a ubicar modos de afrontar hoy las dificultades que devienen del modo en que la misma se constituye en los escenarios escolares.

Escribir la experiencia

Por Gustavo Schujman

Escribir desde el presente

El presente trabajo recupera aspectos relevantes de la tarea desplegada por CePA en lo que atañe a la formación continua de los directivos de las escuelas primarias de la Ciudad desde el año 2002 a la fecha.

En el momento de dar cuenta de este recorrido surgieron varios interrogantes en relación con la transmisión de los aportes y vivencias que fueron posibles en estos seis años de capacitación.

Nos interesaba que la lectura de esta publicación fuese útil a los distintos actores del sistema: directores/as, vice-directores/as, secretarios/as, maestros/as.

Aquí nos enfrentamos al problema de la revisión de lo pasado: de la bibliografía que fue propuesta en cada año, de los recursos y actividades utilizados, de los informes de cada capacitador, de los relatos de los directores, de las escenas de capacitación. Si como decía Benedetto Croce: “Toda historia es historia presente”, el valor de lo realizado cobra nueva vida a la luz de los actuales conflictos y desafíos.

Esas lecturas nos ponen en relación con el pasado reciente de nuestra propia experiencia. Elegimos un punto de partida de ese pasado: el año 2002. Pero si hablamos de comienzo es porque estamos imaginando implícitamente un punto de llegada. Ese punto de llegada (aunque sea provisorio, e inacabado) es el día de hoy, es el momento mismo de la escritura. Parafraseando al filósofo Gadamer³, entender algo como inicio implica tener alguna consideración respecto del punto de llegada. Y es desde ese punto que nos preguntamos qué mensaje se deja oír del pasado que estamos indagando. La cuestión pasaría entonces por aproximarse al pasado desde el *punto de vista* de lo presente. Sería volver al pasado desde el punto de llegada, sería establecer un horizonte de interpretación para volver de manera crítica al ayer, sería entonces escuchar sus mensajes desde nuestra contemporaneidad.

Elegimos entonces, esa ruta. Desechamos el acopio de datos que suelen realizar los rastreadores de antigüedades, para mostrar en cambio, un pasado que está vivo en nosotros. Elegimos volver con el pensar hacia lo ya pensado, como modo de prepararnos para lo “todavía impensado”, para lo “por pensar”.

Capacitación como intercambio de experiencias

El dispositivo de formación continua a directivos de las escuelas primarias de la Ciudad permite el intercambio de experiencias. Pero no es sólo un intercambio de lo que a cada uno/a le pasa. Es un compartir experiencias para ponerlas a la luz, para darles sentido, para transformarlas en conocimiento.

Como afirma Beatriz Sarlo⁴: “(...) llamamos experiencia a lo que puede ser puesto en relato, algo vivido que no sólo se padece sino que se transmite”. El relato y su escucha producen el pasaje de lo puramente subjetivo a lo social instalado en el lenguaje. Esa escucha también es una experiencia, con el agregado de la reflexión y la conceptualización de manera tal que la convierte en conocimiento.

Los grupos que se conforman en estas capacitaciones incluyen a directivos/as que están hace muchos años en sus escuelas o en sus distritos, a nuevos/as directivos/as, y al capacitador/a. En ese intercambio, se da el aporte peculiar de quienes conocen poco el distrito, o de quienes recién comienzan a cumplir funciones directivas, o del/la mismo/a capacitador/a, quien no está trabajando en las escuelas

³ Gadamer, H. G.: *El inicio de la filosofía occidental*, Barcelona: Paidós, 1995, pág. 19.

⁴ Sarlo, B.: *Tiempo pasado*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003, pág. 31.

de las que se habla. Son como extranjeros y, como sucede con todo extranjero, no están tan identificados con las creencias tradicionales de un lugar (una escuela, un distrito). No están tan “pegados” a sus costumbres y usos. Desde esa extranjería, pueden pensar y ayudar a pensar sobre esas creencias, costumbres y usos. Pueden mirar las rutinas escolares con ojo crítico y ayudar a desnaturalizarlas. Esa distancia propia de quien no ha compartido aún las rutinas de los otros constituye ya de por sí una contribución, una mirada renovada sobre los problemas. El extrañamiento es justamente la posibilidad de una nueva mirada, como si los hechos del mundo remitieran a un grado cero y se despojara por un instante de las capas de sentido que no permiten ver su momento inaugural.

El espacio de la formación: un espacio para deconstruir y desnaturalizar

No somos nosotros en soledad quienes construimos nuestras miradas hacia los niños, hacia los docentes, hacia las autoridades, hacia las instituciones. Los otros nos constituyen. Los otros que ya no están y que conforman nuestro pasado y los otros que son nuestros contemporáneos.

Por eso, revisar nuestras concepciones es, inevitablemente, revisar lo que otros dijeron o hicieron y lo que otros dicen o hacen. Es que los discursos que emitimos y que escuchamos han sido contruidos, tienen un origen y una historia. Se trata, al intentar comprenderlos, de desmontarlos, de deconstruirlos para llegar a esos orígenes. A veces, hay que recurrir a la historia y reconocer que mucho de lo que hoy decimos ya estaba presente en otros tiempos o, por el contrario, reconocer que han existido rupturas tal vez insalvables con ciertos discursos del pasado. Recurrir a la historia (historia de lo pensado, historia de lo acontecido) nos hace ver que mucho de lo que hoy pensamos, decimos, imaginamos, tiene un origen que está muy detrás nuestro (en un pasado que tal vez desconozcamos pero del que estamos impregnados). Y nos hace descubrir también que mucho de lo que consideramos intocable, inamovible, no siempre fue como hoy es. Que tuvo un comienzo y que, por lo tanto, puede tener un fin. Que se gestó de una manera pero bien podría haberse gestado de otra. A esa conciencia de que los conceptos, las cosmovisiones, las instituciones, son construcciones históricas, la llamamos “desnaturalización”. Desnaturalizar es un acto liberador, es un acto que nos libera de las ataduras de lo incuestionable. Revisar nuestras concepciones, desocultando sus orígenes nos ayuda a reconocer la influencia del pasado y del contexto en nosotros, y nos abre a la posibilidad de cambiar nuestros modos de ver y de actuar.

Esta tarea es uno de los objetivos primeros de la formación continua, aunque tal vez sea, a la vez, el objetivo más difícil de cumplir.

Es que nuestras concepciones, nuestras maneras de ver pueden operar como obstáculos a la hora de actuar, pueden funcionar como murallas internas que nos impiden tomar las mejores decisiones.

Cuando nos referimos a la tarea de deconstrucción como una tarea liberadora, nos referimos a un modo de saltar la propia muralla o de agujerearla. Si descubrimos los orígenes de lo que pensamos o vemos, podemos volver más flexibles esos pensamientos y visiones. Si advertimos que las instituciones son también históricas, ellas se nos vuelven más flexibles y modificables. Así, no quedamos presos de lo que sentimos como convicciones, no quedamos rodeados de murallas erigidas por nosotros mismos.

Pero pensar que sólo existe la muralla que uno se construye para sí mismo, sería pensar que los problemas que tenemos a la hora de actuar como autoridades en las instituciones educativas se deben a razones exclusivamente internas, a imposibilidades propias. Y esto es, desde todo punto de vista, falso. Es cierto que debemos revisar nuestros modos de ver y de actuar, que es necesario reflexionar sobre nuestras maneras de operar sobre nuestra realidad, que tenemos que modificar algunas formas de intervenir en los problemas que nos presenta la vida institucional. Pero también es cierto que existen murallas externas y bien reales, en especial los muros u obstáculos que son producto de las desigualdades socio-económicas que se viven en nuestro país y en nuestra ciudad. Hay contextos muy difíciles

en los que las autoridades deben desempeñarse y no es cuestión de adjudicar la causa de todos los obstáculos a las murallas internas o los fantasmas propios de cada autoridad.

Es tarea de la formación continua hacer esta distinción: ir reconociendo las murallas internas para superarlas, e ir reconociendo a la vez los contextos reales para pensar diversas maneras de responder a ellos.

Reflexiones en torno a la autoridad pedagógica

Por Graciela Favilli

En este apartado proponemos una reflexión en torno a algunos interrogantes e ideas que posibiliten pensar la autoridad pedagógica de los directivos en la complejidad de los contextos actuales.

Para ello realizaremos un recorrido por la cuestión de la autoridad en general, para luego focalizar la autoridad en las escuelas y particularmente en los directivos.

¿Por qué hablamos hoy de crisis de la autoridad? ¿Qué es la autoridad en la escuela? ¿Qué función cumple? ¿Por qué es necesaria? ¿Cómo repensar la autoridad en las escuelas hoy? ¿Por qué tiene que haber autoridades? Son algunas de las preguntas iniciales que intentaremos abordar en este texto.

Una de las ideas de la que partimos es considerar que el de la autoridad es un tema sobre el cual todos tenemos mucho para decir. No hay quien no tenga opinión sobre la cuestión de la autoridad porque no hay quien no tenga relación con ella. No hay quien no sea, de algún modo, autoridad y no hay quien no se someta a otras autoridades. No hay quien no la padezca, ni quien no descansa en ella.

Hace un tiempo que el tema de la autoridad de los docentes se viene planteando tanto en los ámbitos académicos (a través de la publicación de libros, artículos, investigaciones), en los de formación de los docentes (cartillas de capacitación, conferencias, contenidos de programas de institutos de formación), en los medios de difusión masiva (entrevistas en radios, periódicos, notas sobre la temática) y en las palabras de los propios docentes que permanentemente se quejan de la falta de autoridad y reclaman la revisión de esta situación. Cuando se empieza a poner un tema en la agenda de discusión, éste se hace visible y cobra un significado diferente del que venía teniendo.

Ahora bien, la crisis de la autoridad no es un tema exclusivo de la agenda educativa ni atañe sólo a las escuelas y los docentes. En este sentido, partiremos de describir algunos de los rasgos epocales que ponen marco a esta incertidumbre y jaquean a la noción de autoridad.

Planteamos que aquello que hoy se expresa como crisis de autoridad es la crisis de un modo de concebirla, una crisis de sentido con respecto a esta noción y una crisis en torno a las fuentes en las que se nutre esta función. Pero ¿por qué en la actualidad esta “crisis” se expresa con tanta virulencia?

Algunos rasgos de la época que condicionan el ejercicio de la autoridad

Partamos de una escena que nos permita visualizar que la crisis de la autoridad es la crisis de una noción más general vinculada con las particulares características de esta época.

Imaginemos a un paciente saliendo de una consulta médica en la que el profesional ha dado un diagnóstico y alguna medicación para atender el tratamiento. Inmediatamente podríamos ver a ese paciente (que podemos ser nosotros) yendo a la PC para poner el nombre de la enfermedad diagnosticada en un buscador y obtener toda la información posible; haciendo una segunda y una tercera consulta y realizando luego exhaustivas lecturas de los prospectos de los remedios. La escena muestra que la palabra sagrada del médico también está hoy en crisis. La escena pretende mostrar que la crisis de la autoridad afecta a todas las autoridades en el marco de los particulares rasgos sociales de esta época. Veamos algunos de esos rasgos:

Caída del efecto institución

Ignacio Lewkowicz y Mariana Cantarelli postulan que, a partir de la crisis del Estado-Nación y de la responsabilidad del Estado como mega institución que dotaba de sentido a todas las demás institu-

ciones, se opera una transformación profunda en la sociedad. Señalan que en el Estado-Nación la vida es fundamentalmente institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias donde transcurren nuestras vidas: familia, escuela, hospital, fábrica, cuartel, prisión, etc. Estas instituciones se apoyan en el Estado-Nación y ese apoyo es el que les provee de sentido y consistencia integral. Ahora bien, el nuevo contexto mundial implica otra lógica de articulación entre el Estado y las instituciones. Dicen: “La subjetividad dominante no es institucional sino la de los medios masivos (...) No se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal”.⁵

El malentendido es que las instituciones siguen operando como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el sujeto que responde no dispone de operaciones institucionales sino mediáticas. Se arma entonces lo que estos autores señalan como el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde.

La escuela como institución padece directamente este malentendido y este desacople, ya que sigue interpelando al sujeto, al alumno y a sus familias, con las lógicas institucionales, y las familias y los niños responden desde las lógicas del mercado y los medios. Este malentendido se muestra también en la pérdida de esa “coherencia integral” entre las distintas instituciones. Familia y escuela no siempre comparten los sentidos, los valores, las concepciones del mundo y del sujeto.

La desintegración de la trama social y la valoración del individualismo

La “liquidez”, en términos de Bauman⁶, caracteriza nuestra época. Algunas de las características de esa liquidez son las siguientes:

Las relaciones, el amor, los valores, la familia, fluyen alrededor y a través nuestro.

La trama social se desintegra y las agencias de acción colectiva se desmoronan.

El poder es cada vez más móvil, cambiante y evasivo.

El nosotros aparece como un “conglomerado de yos”.

El placer es visto como mejor guía que el deber.

Se convierten en públicos los temas privados y en privados los públicos.

Se vive una vertiginosa carrera por el consumo.

Sin embargo, aunque los líquidos parecen fluir sin tocarnos, estos rasgos dejan huella. Estas características y modos de vida configuran la subjetividad, constituyen las relaciones sociales, moldean nuestros modos de ser y de hacer.

Cuestionamiento de los valores de verdad

El vertiginoso desarrollo científico-tecnológico produjo cambios en la concepción misma de la ciencia transformando el dogma en duda e interrogantes permanentes que hacen que la idea de conocimiento, siempre concebido como proceso, se vea hoy como volátil, cambiante y casi inasible. El mayor conocimiento de diferentes culturas que conciben la vida de otro modo relativizan la idea de valores fijos y rompen las fronteras entre lo correcto y lo incorrecto.

Modificación de los equilibrios de poder entre generaciones

En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los mayores, esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones.

⁵ Lewkowicz, I. y M. Cantarelli: *Del fragmento a la situación*, Buenos Aires: Grupo Editorial Altamira, 2001.

⁶ Bauman, Z.: *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Los adultos han perdido el poder de antaño sobre las nuevas generaciones. En este sentido, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su rol.

Horizontalización de ciertos niveles de información

El mayor caudal de información dispuesto públicamente con respecto a los diversos temas, el acceso a informaciones antes reservadas para unos pocos, nos pone a todos en condiciones de mayor paridad ante quien en otro momento histórico se erigía en el portador del saber absoluto y por lo tanto, decisor exclusivo del curso de acción (en el caso del médico, el tratamiento que el paciente debía seguir) al que nos sometía esa autoridad profesional.

En esta misma línea, podríamos identificar múltiples casos de abuso de autoridad, de errores ocultados, que nos situaron en un lugar de desconfianza y descreimiento con respecto a quienes suponíamos infalibles, impecables y perfectos.

Por supuesto que hay que enfatizar que sólo “cierta” información está disponible públicamente, ya que hay otros niveles cada vez más codificados e inaccesibles.

La presencia de otras agencias de socialización

Emilio Tenti Fanfani dice que la vieja función de socialización política y de producción de ciudadanos que cumplió la escuela, hoy se juega fundamentalmente a través de la industria cultural. La fuerte presencia de los medios de comunicación brindando estímulos, Internet y la inmediatez del acceso a la información y el mercado, inculcando sus propios valores y visiones del mundo, sin ninguna duda, educan.

El gran interrogante es cuál es el lugar de la escuela entre estas otras agencias de socialización que no operan como en otras épocas con lógicas diferentes pero complementarias, sino en algunos casos como antagonicas.

Las dos caras de la autoridad: la persona y la investidura

En primer lugar nos detendremos en analizar los dos aspectos que consideramos al hablar de autoridad: las personas y la función.

En general, cuando hablamos de autoridad ponemos en juego distintas nociones. Unas remiten a las personas que la encarnan. Decimos entonces que *Sábato es una autoridad* o *Mi padre fue una verdadera autoridad para mí*. Estamos, en este caso, identificando a las personas con un rol, y en estos ejemplos está claro que la mención no está vinculada directamente con el rol que fuera designado por otros, sino del sentido de la posición que han construido esas personas.

Otras de las nociones se definen en términos de las funciones que cumplen; entonces, se habla de directores, maestros, presidentes, jefes o capitán del barco. Cuando uno se sube a un avión, no conoce al piloto, sin embargo, normalmente confía en él. ¿En qué confía? Basándose en los principios de la modernidad sólida⁷, se confía en que él es el piloto y en la serie de instituciones que lo autorizaron y lo instituyeron en ese lugar.

Pero si pensamos cómo se vive hoy la crisis de la autoridad, vemos que en esta época, “ser el piloto”, como “ser la directora” o “ser el maestro”, no resultan suficientes.

Como decíamos antes, el efecto institución cayó y al caer dejó a la persona sola teniendo que dar cuenta de su propia autoridad.

⁷Bauman, Z.: Op cit.

La autoridad tiene esta doble constitución: *la persona y la investidura, el rol y la encarnadura*.

Pero como cada vez desconfiamos más de las instituciones, la autoridad queda desvestida. Se caen las investiduras que las instituciones otorgan y la persona queda al desnudo para su sostenimiento.

Podríamos imaginar una escena en la que alguien nos dice “*yo soy el jefe*” y nosotros pensamos “*te quiero ver*”.

Lo mismo podría ocurrir con el piloto, quien, si bien antes, tenía tras de sí una empresa, un Estado que controlaba a una empresa, hoy parece que ante una situación de emergencia el que responde es el piloto sólo.

El malentendido que esta época puede suscitar es que caídas las investiduras que nos cubrían –“*yo soy la directora*”– nos lleven a pensar que desvestidos debemos sostener la autoridad con nuestro propio cuerpo. Tal vez mucho del padecimiento que hoy se vive en las escuelas tiene su origen en este desacople.

Necesidad de autoridades

Autoridad es un concepto que no puede analizarse aisladamente porque apunta a una *relación*⁸. Vivir en sociedad implica soportar, sostener y apelar a un sistema de leyes que crean derechos y obligaciones, implica hacer “pactos” en torno a la ley. Esto es insoslayable y quiebra la esperanza imaginaria de una supuesta “libertad absoluta”. El libre albedrío supone libertad en torno al cumplimiento de leyes, de códigos y normas que nos hacen circular por un “mundo simbólico”. La relación de autoridad es inherente al *lazo social*, ya que se trata de una *relación contractual*.

Tomamos tres definiciones de tres autores sobre la autoridad, que creemos pueden aportarnos a seguir pensando este tema.

Dice Alexandre Kójeve que la autoridad “es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo”⁹. Theodor Mommsen escribe que lo que dice la autoridad “es menos que una orden y más que un consejo”.¹⁰ Y Slavoj Žižek, que se trata de una especie de llamada que, si bien no puede obligarnos a nada, sentimos la compulsión de seguirla incondicionalmente.

En las tres citas mencionadas, encontramos algunos elementos a destacar: el valor de la influencia que la autoridad ejerce sobre quienes la reciben; la imposibilidad de pensarla en términos de imposición; y el papel activo, es decir, la posibilidad que tiene aquel sobre quien se ejerce la autoridad de no hacer lo que se le “manda”.

Si una sociedad quiere reproducirse como tal, debe montar algún mecanismo para controlar el proceso de socialización e individuación de las nuevas generaciones, que no puede quedar librado a un virtual espontaneísmo. Éste es el sentido de las instituciones educativas en cualquier sociedad que busca ahuyentar los fantasmas de la desintegración.

Como acto educativo, en la transmisión de una narración no importa sólo el contenido sino el acto de reconocimiento que hace el adulto del niño o del joven. En ese acto, la autoridad pedagógica, el adulto, autoriza, faculta, aprueba que un niño ocupe un lugar en esa historia. La diferencia estaría planteada en si ese acto se realiza con fuerza manipuladora o con pretensiones de adoctrinamiento o con el propósito de legar lo mejor que tiene en sus manos para que libremente ellos puedan recrear la cultura y su propia subjetividad al mismo tiempo.¹¹

⁸ La idea de la autoridad como relación y como vínculo que funda el lazo social fue tomada de Richard Sennett en su libro *La autoridad*, Madrid: Ed. Alianza, 1982, y de Nicolás Tenzer: *La sociedad despolitizada*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1991.

⁹ Kójeve, A.: *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 2005, pág. 17.

¹⁰ Citado en la presentación que hace Francois Terre del libro de Kojève: *Op. cit.*, pág. 16.

¹¹ Arendt, H.: “La crisis en la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996.

Esta dependencia originaria infantil tiene consecuencias. Richard Sennett¹², basándose en Freud, escribe que esta constitución infantil de las imágenes de autoridad va a impregnar las relaciones de toda la vida y esto hace que muchas veces estemos dispuestos a creer, más allá de la credibilidad o legitimidad de las ideas, las normas y las personas que las ofrecen, sino fundamentalmente por la propia necesidad de creer.

Esta necesidad de creer puede devenir en modos de relación que este sociólogo describe como vínculos con la autoridad ilegítima, que él denomina vínculos de rechazo:

La obediencia dependiente: identificar lo que la autoridad quiere para hacer justamente lo contrario. Relata una profesora de primer año de una escuela media una escena de evaluación final. Mientras todos los estudiantes están trabajando, una chica saca una pincita y comienza a depilarse. La profesora la llama al orden ante lo cual la alumna le responde que, como no sabe nada, es una forma de no perder el tiempo. La estudiante sabe perfectamente qué se espera de ella durante una evaluación, aun cuando no haya estudiado para la misma. Identifica lo incorrecto y simplemente lo hace.

Sustitución idealizada: establecer una imagen positiva e ideal de autoridad a partir de la imagen negativa que existe en la realidad. La autoridad verdadera y creíble es lo contrario de lo que es el que la ejerce en la realidad, el que está es siempre lo contrario de lo ideal. “Una buena directora era Rosita, la que se fue”. Escena que podría repetirse en el aula con las reacciones de los chicos con la maestra suplente y la titular. Rosita será una buena directora, siempre que ya se haya ido, y nadie logrará ocupar su lugar ideal.

Fantasías de desaparición: todo iría bien con tal de que desaparecieran los que mandan. “Que se vayan todos” fue una consigna que nos situó colectivamente a los argentinos, en un determinado contexto histórico, en un acto de rechazo a autoridades ilegítimas; sin embargo, la sensación de abandono y desamparo cuando nadie asume la autoridad nos lleva a la segregación. “Sin la directora estaríamos mucho mejor”, “Que se vaya este profesor”. Pero ¿qué ocurre cuando ningún profesor se queda con un curso? ¿Cómo vive una escuela cuando todos los directivos terminan yéndose?

Es sumamente interesante el planteo que hace Sennett¹³ cuando dice que tememos y rechazamos tanto a las autoridades como a quedarnos sin ellas, a no tener puntos de referencias, a ser abandonados a nuestro albedrío al punto tal de no importarle a nadie lo que hacemos.

Cómo repensar la autoridad pedagógica en las escuelas

Esbozaremos algunas ideas que intentan convertirse en cuestiones para pensar un modo de concebir la autoridad hoy en las escuelas. Ideas tomadas de distintas lecturas, de diversos autores, que pretenden convertirse en algunos puntos de referencia para seguir construyendo la relación de autoridad en las escuelas.

Una institución flexible

Tomamos aquí algunas ideas de Emilio Tenti Fanfani¹⁴ cuando plantea la necesidad de pensar en los actuales contextos y situaciones en una institución flexible en sus formatos, tiempos, propuestas. Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los niños y jóvenes. Una institución que no niega los contextos en los que viven sus alumnos, aunque por momentos se convierta en contracultural con relación a ellos.

¹² Op. Cit.

¹³ Op. Cit.

¹⁴ Op. Cit.

Una autoridad legible y visible

Sennett¹⁵ plantea dos rasgos para revisar el ejercicio de la autoridad: que sea *visible*, es decir, que pueda ser clara acerca de lo que se puede y no se puede, explícita acerca de sí misma y confiable acerca de sus promesas; y que sea *legible*, es decir, que la forma de hacer esa declaración sea abierta, que pueda dar cuenta de las decisiones que toma, de los criterios que las fundamentan y hacerse cargo de sus consecuencias.

Transparentar los fundamentos de las decisiones; construir criterios comunes; explicitar las claves que permitan a los otros entender las acciones que se realizan; son algunos de los principios que favorecen una recepción favorable y reflexiva de la autoridad.

Abandonar la pretensión de fabricación

Philippe Meirieu¹⁶, en su libro *Frankestein educador*, usa la metáfora de la fabricación para plantear la necesidad de hacer una “revolución copernicana” en la educación. Señala que lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se oponga. Y en ese sentido, quienes educamos deberíamos renunciar a la pretensión de ocupar el puesto del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar, por lo cual es totalmente imprevisible. Plantea que hacerles lugar a los niños en nuestro mundo es ofrecerles los medios para ocuparlo. Ofrecerles y no imponer. Crear espacios de seguridad en los que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo.

Volver a situar la enseñanza como centro en el vínculo educativo entre el docente y el alumno

Pensar el vínculo educativo como un acto en el que, al decir de Hannah Arendt (1993)¹⁷, uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que se espera, en la medida en que se le muestra algo de la *primera palabra de los hombres*, para aprender a leerla y escribirla. Se trata de la confluencia del saber y del no-saber-todavía.

En este sentido, el vínculo educativo se establece como vínculo de autoridad en la medida que es capaz de creer en los niños y jóvenes y ofrecerles esa plataforma que les permita saltar y hacer algo nuevo con aquello que tenemos para brindarles. La enseñanza adquiere así el lugar de una joya que tenemos para ofrecer y que nos legitima en tanto damos, esperando sólo que el otro la tome para hacer algo nuevo con ella¹⁸.

Considerar a la escuela como uno de los lugares donde niños y adolescentes pueden construir su identidad en relación con las historias de otros sujetos, escribir su narración en relación con otros textos, contar frente a adultos que sean capaces de escuchar sus historias.

Para terminar con esta “estación”, queremos tomar las palabras de Eduardo Galeano¹⁹, que no hablan del hoy sino de mucho tiempo atrás, que nos pueden ayudar a repensar cómo concebir la relación de la autoridad pedagógica hoy en las escuelas:

“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así

¹⁵ En el final del libro citado, Sennett propone algunos rasgos que permitirían según sus palabras “convertir el poder en imágenes de fuerza”.

¹⁶ Meirieu, P.: *Frankestein educador*, Barcelona: Ed. Alertes, 1998.

¹⁷ Arendt, H.: *La condición humana*, Barcelona: Paidós, 1993.

¹⁸ La idea de vínculo educativo ha sido desarrollada por Violeta Núñez apelando a tres metáforas: como atadura, como salto y como joya, en Tizio, H. (comp.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

¹⁹ Galeano, E.: *Las palabras andantes*, Buenos Aires: Ed. Catálogos, 1993.

manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.”

Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes

Por Graciela Favilli, Isabel Asquini y Viviana Fidel

Este texto se propone abrir la discusión y el debate sobre algunas preguntas en torno al vínculo entre directivos y docentes, recogiendo y retomando algunas de las reflexiones que capacitadores y directivos hemos realizado en el marco de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires.

Distintas actividades en cada uno de los distritos escolares permitieron recoger la palabra de los directivos y plantear algunas cuestiones acerca de este vínculo que permiten abordar sus complejidades, vicisitudes, posibilidades y problemáticas.

Este escrito no pretende dar respuestas a las cuestiones que aborda, sino más bien abrir interrogantes que amplíen la reflexión sobre estos temas. En este sentido los ejes que estructuran este recorrido son algunos interrogantes que orientaron nuestra búsqueda y jugaron como punto de partida para nuestro trabajo:

- ¿Por qué es necesario repensar, en el contexto actual, el vínculo educativo?
- ¿Cómo son los vínculos que se constituyen en cada escuela?
- ¿En torno a qué se conforma ese vínculo?
- ¿Qué implicancias tiene el vínculo educativo para los sujetos y para la cultura?
- ¿Que significa sostener el acto pedagógico?
- ¿Qué contenidos de la cultura median entre el sujeto y el agente de la educación en las escenas escolares?

Al focalizar el vínculo entre directivos y docentes, nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las dificultades en el vínculo entre directivos y docentes?
- ¿Cuáles son las dificultades para asumir este vínculo en términos de relación de autoridad?
- ¿Cuál es la legitimidad del vínculo entre directivos y docentes? ¿En que se basa ese vínculo?
- ¿En qué se legitima?
- ¿Cuáles pueden ser las herramientas posibles para construir un vínculo pedagógico entre directivos y maestros?

Características de la época actual que inciden en el vínculo entre directivos y docentes

Silvia Bleichmar²⁰ llama la atención acerca de cómo fueron abandonadas las utopías en los últimos tiempos y el riesgo de este abandono para la tarea educativa. Es la educación una tarea eminentemente utópica.

La autora habla de una sensación de naufragio y al mismo tiempo nos convoca al pensamiento; convocatoria que incluye a otros, a nosotros, a pensar en común un proyecto de vida que nos contenga a todos. Y éste es el sentido de la escuela como espacio posible de construcción de lo común: un proyecto que nos incluya

²⁰ Bleichmar, S.: *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Ed. Topía, 2005.

a todos en el ejercicio de la ciudadanía. Ciudadanía que, al decir de Hannah Arendt,²¹ es el derecho a tener derechos en un mundo común.

Hoy la realidad se nos convirtió en el único horizonte pensable y pensar una realidad diferente se convierte en desafío. Es en el mismo sentido que Paulo Freire²² habla de los hombres y las realidades como construcciones históricas y en tanto tales, con posibilidades de devenir diferentes a como son hoy. He allí la potencialidad de esta idea, que consiste en pensar las condiciones o circunstancias de los hombres y mujeres en su tiempo y ofrecer perspectivas diferentes. Hoy hay un despojo de toda perspectiva compartida respecto de pergeñar otro tipo de posibilidades de vida. La actual realidad aparece naturalizada y como la única posible.

Sin embargo, es imposible armar proyectos si no hay “sueños de trasfondo”, nos dice Bleichmar:²³ armar el horizonte, empujar los límites hacia las posibilidades, aun aquellas que hoy nos parecen imposibles.

Esta falta de proyectualidad, de sueños compartidos, es lo que produce el malestar sobrante, por el sometimiento a la idea de que la realidad va a ser así y para siempre (la realidad como fatalidad) y que lo único que podemos hacer es amoldarnos a las circunstancias. Es este malestar sobrante el que lleva a la idea de resignación. El malestar sobrante está dado, básicamente, por dejar a los sujetos despojados de un proyecto trascendente que permita avizorar modos de disminuir el malestar reinante (concepto freudiano referido al hombre y el mundo de la cultura). Porque lo que lleva a los hombres a soportar la cuota de malestar que cada época impone, es la esperanza de que algún día cesará en aras de la concreción del proyecto. Es la esperanza de remediar males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde se mueve constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentre modos de justificar su recorrido. Lo peor que nos puede ocurrir como individuos y como sociedad es la pérdida de la esperanza.

El malestar es un sentimiento que hoy invade las escuelas. Y no sólo las escuelas, sino que también atraviesa otros espacios sociales.

Pensar la historia como imprevisible, es encontrar allí lo posible.

Nos dice un director:

“Llegué a la Dirección de una escuela con la intención de cumplir con un sueño, llevar adelante ‘mi’ proyecto educativo: que aquello que había logrado en un aula, ocurriera en todas las aulas. Mi alegría de maestro al ir a la escuela y encontrarme con alumnos que lograban progresos por encima de los pronósticos. Escuchar ‘lo logré’, ‘lo hice solo’, ‘pude hacerlo’, en boca de algunos, podía lograrse en muchos. Pero la Dirección no es lo mismo, lograr que se haga como uno quiere no es tan fácil.”

¿Cómo hace un directivo que llega a una escuela con “sus propios sueños” para que no se disipen y lo sostengan en su tarea? ¿Cómo lograr que “su proyecto personal” pueda transformarse en un proyecto colectivo que convoque a todos, sumando los aportes de los distintos actores de la comunidad educativa? ¿Sobre qué supuestos se comienza a construir un vínculo entre los sueños y proyectos de un directivo, los sueños de los docentes y el proyecto de la escuela?

Rasgos que los directivos destacan en los maestros

Como un modo de comenzar a indagar en la construcción del vínculo pedagógico entre directivos y docentes, nos preguntamos sobre las representaciones que tienen los directivos acerca de los maestros.

²¹ Arendt, H.: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península, 1996.

²² Freire, P.: *El grito manso*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2003.

²³ Bleichmar, S.: Op. Cit.

A partir del trabajo realizado con los directivos, podemos construir algunas categorías que permitirían identificar algunos rasgos que éstos destacan cuando hablan de sus maestros.

Algunas cuestiones son las referidas al **cuidado de los chicos**, tales como la atención personalizada de cada alumno y su conocimiento personal; tener tiempo para ellos o para cada uno; gestos de afecto como besos, caricias, etc.; trabajo con el grupo, armar el grupo, hacer que se integren, etc.; formación de hábitos, puesta de límites. A modo de ejemplo, en palabras de los directivos:

“Se interesa por cada uno.” “Los trata en forma personalizada.” “Formadora de hábitos en los pibes.” “Es muy bueno el trato con los niños.” “Sabe de cada chico, se ocupa de conocerlos bien, los respeta.” “Se interesa por cada uno para que estén unidos y se integren.”

Destacan también rasgos que vinculan más directamente con **las tareas específicas de enseñanza**: enseña bien o sus alumnos aprenden bien; enseña en condiciones difíciles; pone la literatura, los libros, el teatro, la poesía, etc. a disposición de los chicos; plantea el sentido y en contexto los contenidos que enseña. Por ejemplo, dicen:

“La tarea reflejada en los cuadernos es siempre creativa y disparadora de nuevos conocimientos.”

“Las actividades propuestas parten de la realidad.”

“(…) donde aparece la literatura, el teatro, el cine, y los hace jugar en sus clases.”

“(…) cuando se comprende que la enseñanza sirve no sólo para recitar la fórmula del porcentaje sino para comprender el por qué del 21% del IVA.”

Las **cualidades personales** ocupan un lugar destacado a la hora de pensar en el docente:

Compromiso; afectividad; comprensivo, humano y contenedor; optimista; amabilidad y buen trato; coherente en el decir y en el hacer.

También son valoradas otras cualidades que podrían vincularse más con las **condiciones profesionales**:

Exigencia, responsabilidad, vocación; innovación, reflexión; saber delegar; no ser omnipotente; pide ayuda cuando no sabe; capacitarse para mejorar la tarea; estudioso, investigador, creativo; competente.

Dicen cosas tales como:

“(…) comprometida con su tarea, actualizada metodológicamente.”

“Se perfecciona, investiga, se preocupa por sus conocimientos.”

“(…) donde hay posibilidad de innovar, de crear.”

En palabras de los directivos, la **relación con sus colegas** es también una cualidad a destacar en los maestros:

“Es ejemplo o líder positiva”;

“Entusiasma al resto”;

“Lo respetan y lo quieren”;

“Moderador”;

“Solidaria”;

“Comparte sus opiniones y saberes a la vez que valora las opiniones de los demás.”

Nos preguntamos ¿qué están enseñando esos maestros con esas actitudes? ¿Qué producen en los alumnos, en sus compañeros, en los propios directivos? ¿Qué tipo de vínculos arma ese maestro? En

este sentido, el lugar que ocupa el maestro en la relación con sus colegas, ¿ayuda al vínculo con el directivo o, a la inversa, lo desautoriza? El docente que logra ser un líder positivo para sus compañeros, ¿se convierte en un aliado del directivo y ayuda al fortalecimiento de su autoridad, o por el contrario, compete con ella y entonces, la debilita?

Con menor frecuencia los directivos mencionan rasgos vinculados con **las tareas de orden institucional** como el cumplimiento o la participación en el proyecto institucional:

“No falta, cumple los turnos y horarios.”

“Aportando y participando de un proyecto común.”

“Cumple con todas las tareas que se le piden.”

“¿Planificar? ¿Qué formalidad!”

Sin embargo, en algunos de estos dichos pareciera que, en general, para los maestros las tareas de orden institucional quedan solamente relegadas al cumplimiento de ciertas pautas de funcionamiento.

¿Dónde hay maestro?

Resulta relevante preguntarse qué se puede hacer con la distancia entre el “ideal” y lo “real”, si esta distancia es potenciadora u obstaculizadora de la relación entre el directivo y el docente ¿El directivo siente que puede intervenir para acortar esta distancia? Si el ideal es “tan alto”, ¿cómo inciden estos supuestos en su posibilidad de trabajo con el maestro? Más aún si el directivo siente que cuando está trabajando una innovación o el mejoramiento de la enseñanza, está “sobrecargando” a los docentes.

Asimismo, si los rasgos valorados en los docentes se convierten en un ideal, ¿qué pasa cuando el mismo no aparece en un maestro o cuando no aparece siempre?

“Siempre tiene tiempo.”

“No se les escapa el beso diario de llegada y de despedida.”

“Es como la maga que siempre extrae algo de su galera.”

¿Qué pasa con esa imagen el día que se le escapa dar el beso o cuando no encuentra algo en la galera?

Existe el riesgo de visualizar los rasgos idealizados y considerarlos como dados. Y cabría preguntarse acerca de cuál es la concepción sobre el origen de estas cualidades, si son innatas o adquiridas, y cómo pueden ser cultivadas y estimuladas en una práctica entre varios a partir de una mirada del directivo que haga posible la ampliación de las prácticas existentes.

Esto nos lleva a considerar otro aspecto que aparece en las reflexiones de los directivos, que es el de cierta vertiente “esencialista”. Pensar algo así como “*Lo que natura non da, Salamanca non presta*”, o “*Con esto se nace*”.

La pregunta es si las cualidades identificadas en el maestro son dadas a modo de “dones” o se adquieren, y si se puede hacer algo cuando éstas no están.

“Es afectuoso.”

“Tiene algo.”

“Es comprensivo, humano y contenedor.”

En nuestras reuniones con directivos, en el marco de la formación continua, vimos la necesidad de virar estas definiciones esencialistas y considerar la cuestión en términos de la acción, de la posición del maestro, de su “hacer” más que de su “ser”.

Nos planteamos la necesidad de pensar desde el lugar del directivo si estas cualidades podrían incen-

tivarse en los docentes que ya las poseen y generarse en los que, aparentemente, todavía no. Se abren interrogantes acerca de qué posibilidades de cambio tiene un adulto. ¿Es cultivable el “ser maestro”? ¿Es educable el maestro? ¿Cuál es el límite de lo que se puede hacer?

Creemos que poder pensar en la posibilidad de cambio de un maestro, en la oportunidad de modificar algo de su hacer, desplegaría un espacio para la acción e intervención del directivo.

Hacer visible el espacio de acción del directivo

Decía una directora que “(...) *los maestros se legitiman por sus resultados*”, y se preguntaba quién los legitima a ellos (los directivos). Que la tarea no se realice frente a los chicos, ¿deslegitima al directivo? ¿Cómo ven los directivos los resultados de su accionar?

Contraponiendo la aparente invisibilidad del espacio “institucional” frente a la fuerte visibilidad del aula, ¿cuál sería la tarea específica del directivo? ¿Cuál es el espacio que se recorta como específico de su accionar? Pensar el aula como escenario fundamental, ¿no dejaría a la escuela invisibilizada en su totalidad? ¿Cómo hacer visibles los efectos, las huellas, el legado que dejan los directivos? ¿Qué posibilidades y qué espacio tiene el directivo para producir algún cambio? ¿Cuál es la presencia simbólica del directivo en el aula? ¿Cómo se ven sus huellas allí?

En una escuela, frente a la puesta en marcha de un proyecto distrital que se proponía trabajar sobre estrategias de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los chicos, al planificar la capacitación en servicio para las docentes, una de los directivos planteaba:

“Pobres chicas, con todo el trabajo que tienen, me da cosa pedirles además esta capacitación... Tendríamos que cuidarlas un poco más.”

¿Qué representación del maestro está operando por detrás de esta reflexión? ¿Qué entiende este directivo por “cuidado”? ¿Cómo se juega el espacio de acción del directivo?

Dice Justa Ezpeleta: “La más fuerte representación social sobre la escuela tiene que ver con el mandato que le da existencia: el lugar donde se educa. Y, en efecto, la escuela es *una organización pedagógica* que puede pensarse, responde a lógicas curriculares”²⁴. Sin embargo la escuela, desde algunos de los actores que la habitan, como son los maestros, también se presenta como una *organización administrativa* que regula los aspectos materiales del trabajo. Asimismo, y desde la perspectiva de los maestros, la escuela es también su lugar de trabajo, y en este sentido, podemos verla además, como una *organización laboral*, a la que los maestros se integran con sus normas, jerarquías, competencias laborales por las cuales reciben un salario. Estas tres dimensiones, que se entrecruzan a través de regulaciones y demandas en la práctica cotidiana de los maestros, no siempre van en la misma dirección, lo que produce diversas tensiones.

Es interesante observar, en el caso de las representaciones que los directores tienen sobre los maestros, cuáles de estas dimensiones se hacen más visibles.

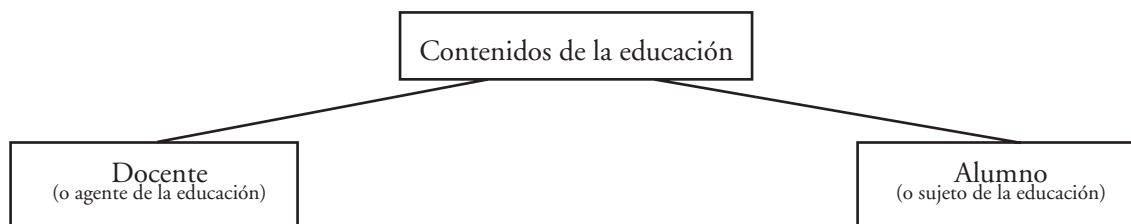
Podemos preguntarnos entonces en qué dimensiones piensa el directivo su lugar de intervención, su acción, sus propuestas, sus modos de incidir en los maestros. ¿Cómo se visualiza la tensión entre la dimensión pedagógica y laboral de los docentes? ¿Qué se juega, en este temor, en el vínculo entre directivos y docentes? ¿Se trata de una tensión entre el maestro idealizado y el real? ¿Cómo lograr que no quede sólo en la palabra, que lo discursivo se inscriba en un relato de acciones genuinas?

“*El maestro está para enseñar*”, dijo una directora. La pregunta podría ser cuál es la tarea específica del directivo en relación con la enseñanza en la escuela: *¿para qué está el directivo?*

²⁴ Ezpeleta Moyano, J.: “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 9, Nº 21, 2004, págs. 403-424.

El vínculo educativo

Violeta Núñez toma la idea herbatiana que esquematiza el trabajo educativo con un triángulo que implica la existencia de tres elementos:



Dice la autora que:

“El primer elemento a considerar es el del sujeto de la educación, el cual debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio, debe consentir cierta violencia o coacción pedagógica. Dejar sus instintos, apetencias y caprichos para canalizarlos en la cultura.”

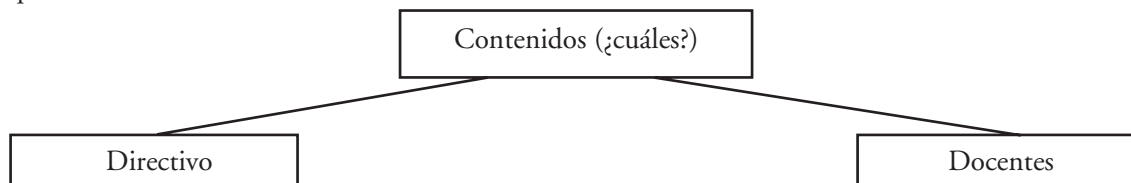
“El segundo elemento corresponde al agente de la educación. Representante del mundo, de las generaciones adultas, su responsabilidad consiste en transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones a cada uno de los sujetos con los que trabaja. Y agrega que es a quien corresponde sostener el acto pedagógico.”

“El tercer elemento lo constituyen los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de la época. Se trata entonces de los contenidos de la educación cuya transmisión garantiza el acceso de los recién llegados a la cultura en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio.”²⁵

Este tercer elemento es el que media entre sujeto y agente; une, en la medida que separa, en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un tú a tú, que la invalidaría.

Violeta Núñez nos advierte que “si el agente educativo corta sus vínculos con la cultura, si no la vivifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos enlatados, el vínculo educativo queda seriamente en entredicho”.²⁶ Plantea, además, que ésta es una relación de asimetría y que no es estable.

Si ponemos a jugar estas ideas al servicio de pensar, ahora no sólo el vínculo educativo entre docentes y alumnos, sino también el vínculo entre directivos y docentes, ¿cómo se da esa relación asimétrica entre adultos? ¿Qué papel juega la vinculación del directivo con la cultura? ¿Cuáles son los contenidos que median en esta relación?



¿Qué los une y separa a la vez? ¿Qué mediatiza esta relación? ¿Qué huellas deja la escuela en los maestros? ¿Qué marcas, qué huellas tendría un maestro de sus directivos? ¿Cómo se hacen visibles los “efectos” de la tarea del directivo?

Richard Sennett²⁷ utiliza la figura de un director de orquesta para pensar la autoridad. Si tomamos esta analogía para mirar el lugar del directivo en la escuela: ¿cuál es ese plus de conocimiento que tiene el director por encima de los intérpretes de cada instrumento? ¿Cuál es el juicio superior en el que se autoriza? ¿Qué escucha de cada instrumento y cómo, en función de la producción colectiva?

²⁵ Núñez, V. en Tizio, H. (comp.): Op. Cit.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Sennett, R.: Op. Cit.

Escribe María Zambrano²⁸ que “no tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse”. Esta cita nos puede mostrar un camino. Si se liga la presencia del maestro con la posibilidad de preguntar y más aún, de preguntarse, ¿podríamos pensar que la “pregunta” pueda constituirse en el eje del vínculo pedagógico entre directivos y maestros? ¿Puede la pregunta constituirse en un puente entre el maestro real y el ideal? Si la sociedad se representa a la institución educativa como la poseedora de todos los saberes y todas las certezas (y aquí podríamos inferir que así como los directivos idealizan a sus docentes, la sociedad también idealiza a la escuela), ¿hay espacio para instalar la pregunta como un espacio de “no saber” pero también como una palanca de búsqueda de nuevos saberes?

Acerca de formular preguntas

Vivimos una época en la que las respuestas que teníamos construidas acerca de los modos de establecer lazos pedagógicos entre directivos y docentes no nos dejan satisfechos ya que no ayudan a entender e intervenir para que algún cambio se produzca. Nos planteamos entonces, como primera alternativa, la formulación de nuevas preguntas que abran otros caminos para pensar.

Acostumbramos a dar respuestas, en tanto que no es fácil formular y formularnos preguntas. Éstas tienen “mala prensa”, ya que si pregunto es porque no sé, y esto da vergüenza y hay que ocultarlo. También es posible que con una pregunta “desnude” al otro: ¿y si no me responde?

Dice Santiago Kovadloff:

“¿Quién pregunta de verdad? ¿Acaso aquel que ignora lo que otros, supuestamente saben? (...) Nada pregunta quien supone constituida la respuesta que él busca. (...) preguntar es atreverse a saber lo que todavía no se sabe, lo que todavía nadie sabe (...) la respuesta requerida no puede estar construida con antelación a ese preguntar (...) en el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado.”²⁹

El sentido de poner en el centro de la relación que nos ocupa la pregunta, abre la posibilidad en ambos polos de este vínculo, de atreverse a saber lo que todavía no se sabe.

Dar un espacio a la pregunta es darse un espacio para parar y pensar, aceptar que no tenemos respuestas para todo, que nuestros saberes no son siempre suficientes. Es también comenzar a discriminar cuáles de las cuestiones que irrumpen como “urgencia” en la escuela son realmente urgentes y cuántas pueden esperar aunque se presenten como demandando respuesta inmediata. Darle espacio a la pregunta en una institución es darle espacio también al trabajo colectivo, al pensar entre varios poniendo en juego los distintos saberes, las diferentes experiencias, los distintos itinerarios de cada uno de los adultos de la escuela, buscando acuerdos en los desacuerdos.

*“Estaba reunida con las maestras de mi ciclo y tenía unas cuantas cuestiones para ‘bajarles’. Empecé a hablar y al rato me di cuenta de que hablaba yo sola. Recordé entonces lo que había leído en un texto de Hannah Arendt, que la acción es plural, que es colectiva. Y entonces les pregunté a las maestras qué pensaban ellas, cómo veían lo que les estaba diciendo. Y la actitud de ellas creo que cambió, la reunión cambió, todas empezaron a participar...”*³⁰

Por otro lado en un sistema donde todo “baja” como mandato, esperando cumplimiento automático, donde la realidad irrumpe muchas veces con sus peores rostros, abrir un espacio a la pregunta puede permitir ver lo que normalmente no se ve, escuchar a quienes normalmente no se escucha, pensar lo

²⁸ Zambrano, M.: *La vocación del maestro*, Madrid: Agora, 2005, citado por Violeta Núñez en Tizio, H. (comp.): Op. Cit., pág. 40.

²⁹ Kovadloff, S.: *La nueva ignorancia*, Buenos Aires: Emecé, 2001, pág. 16.

³⁰ Relato de una directora en el marco de la formación continua.

que muchas veces no se piensa.

Una vicedirectora comentaba que estaba muy preocupada con una maestra que era muy tradicional. Cuando ella intentaba “bajarle el diseño”, la maestra le contestaba que era muy joven para decirle cómo tenía que trabajar y que ella tenía muchos años de experiencia enseñando de esta manera. Comenzamos a pensar cómo acercarse a esta maestra, cómo abrir un diálogo para que pudieran conversar y la maestra pudiera escucharla. Propusimos hacerlo a través de una pregunta, y en el grupo de directivos, comenzamos a pensar preguntas posibles para abrir el diálogo. Surgieron varias, que fueron discutidas. Al poco tiempo, nos encontramos nuevamente y la vice planteó con sorpresa que había probado acercarse a la maestra con preguntas sobre cómo enseñaba, hasta que encontró un flanco que la maestra no podía sostener. Frente a esa duda, le sugirió mirar juntas si en el diseño curricular había alguna propuesta para trabajar esa duda. Encontraron algunas puntas. Pensaron juntas una planificación posible. Se abrió un espacio de diálogo.

Si las instituciones ya no son lo que eran, y los maestros y directivos tampoco, se hace necesario instalar preguntas allí donde pareciera que todo se conocía y “pasar de la estimación de lo que es posible a la apertura, para que lo imposible tenga lugar”, en palabras de Sandra Nicastro.³¹

Pensar lo imposible en tanto posibilidad abre una brecha para imaginar cómo lograr que lo que deseamos acontezca. ¿Y qué anhelamos que acontezca hoy en las escuelas?

Tal vez explorar sobre este interrogante nos ilumine acerca de la construcción de los sentidos de enseñar y por ende en los de la conducción escolar.

Si antes la construcción de lo colectivo se pensaba sobre un paradigma de homogeneidad, en el que lo diverso no tenía lugar, tal vez hoy el desafío sea la construcción de proyectos que nos cobijen a todos a partir de la heterogeneidad y las diferencias de los sujetos singulares que pueblan las escuelas.

³¹ Nicastro, S.: *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires: Homo Sapiens, 2006, pág 34.

Del mandato de ser asesor al entusiasmo por la tarea de asesorar³²

Por Teresa Socolovsky y Graciela Favilli

El directivo como asesor: volver a lo pedagógico

¿Por qué hablar de volver a lo pedagógico? ¿No fue siempre, acaso, lo pedagógico el centro de la tarea del directivo? Volver supone haberse ido alguna vez y algo de eso parecieran vivir los equipos directivos que durante los últimos años estuvieron fuertemente abocados a pilotear y tratar de resolver algunos de los efectos de la profunda crisis económica y social que atravesó nuestro país. La preocupación por la vida, la salud y el alimento de sus alumnos, en muchos casos, relegó a un segundo plano la mirada acerca de qué y cómo se les estaba enseñando a los chicos.

Al preguntar a los directivos acerca de qué saberes asocian al “arte de dirigir” aparece en los primeros lugares la función de asesorar a los maestros. Hace ya muchos años que la función de asesor está entre las tareas que un directivo “debe realizar”. Este aspecto de la función del directivo tiene un fuerte componente de mandato social pero, a la vez, es un mandato legitimado internamente por los propios actores. La representación que el directivo tiene sobre su propia tarea siempre incluye la función de asesoramiento.

En este sentido, lo que aparece como novedad hoy, es el deseo de volver al asesoramiento pedagógico, es el traslado del “ser asesor como mandato” al “entusiasmo por asesorar”.

Antes planteábamos la hipótesis de la necesidad de volver a lo pedagógico como reacción o respuesta frente a varios años de haber tenido que relegar estas tareas en función de otras urgencias. Suponemos que esa vuelta a lo pedagógico se relaciona con ese mandato internalizado. No obstante, nos preguntamos, ¿qué otras motivaciones impulsan en el directivo este deseo por volver a lo pedagógico?

El asesoramiento pedagógico desde una doble mirada: el contenido del asesoramiento y la posición del asesor

La pregunta central que entendemos se formulan muchos directivos es: *¿Qué tenemos que saber para asesorar a los maestros?*

Ante este interrogante, las respuestas son múltiples y dan cuenta de diversas representaciones sobre el rol y la tarea. Hay quienes plantean como condición para el asesoramiento tener claros los enfoques de la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento que se proponen en el Diseño Curricular vigente. Otros agregan que la mirada no es sólo “específicamente curricular” sino también poder mirar cómo se para el docente frente a los alumnos, qué les ofrece, cómo responden los chicos, algo así como un registro “amplificado” sobre la relación de enseñanza. Algunos plantean la importancia de atender a la singularidad de cada chico y de cada docente. Muchos ven la necesidad de construir una mirada sobre la trayectoria de los alumnos y sostener un proyecto de formación de la institución en su conjunto.

Todos coinciden en que para recoger información acerca de lo que sucede en las aulas respecto de la enseñanza, la observación de clases ocupa un lugar privilegiado como dispositivo para construir el contenido del asesoramiento pedagógico en las escuelas. Como señala Margarita Poggi, “la observación de

³² Las reflexiones recogidas en este apartado son producto de los intercambios que sostuvimos en el marco de la formación continua de los directivos en el Distrito Escolar 14, así que a ellos nuestro especial agradecimiento.

las prácticas constituye un dispositivo analizador de las instituciones educativas y como tal es un instrumento importante para la gestión del director”.³³

Un ejercicio realizado con varios grupos de directivos en espacios de capacitación consistió en responder a la pregunta: *¿Qué observaría en una clase de inglés?* (partiendo del supuesto de que el directivo no conoce el idioma). Las respuestas de los directivos permitieron identificar varias categorías que no son estrictamente “el contenido curricular”, donde aparecen indicadores o aspectos observables a tener en cuenta y, a partir de allí, diseñar una estrategia de asesoramiento.

Algunas de las categorías mencionadas son: las actividades y consignas propuestas por el docente, su variedad, pertinencia, grado de dificultad; los materiales y recursos utilizados, las interacciones que se dan en el interior del grupo, la distribución del tiempo y del espacio, la diversidad y pertinencia de los agrupamientos de alumnos en relación con la tarea propuesta, entre otras.

Posiblemente, poner el foco en estos saberes con que cuenta el directivo permite salir de la encerrona que se plantea cuando se enuncia “*no me siento autorizado a asesorar a un docente que conoce mucho más del contenido que yo*”. La mirada sobre lo *curricular ampliado* que antes se propuso, permite construir y legitimar la posición de asesor desde múltiples aspectos.

En una actividad de análisis de metáforas para pensar la posición del directivo como asesor, algunos manifestaban que en los actuales contextos no se sentían “baqueanos” en nada.

Si nos detenemos un momento en la posición del asesor, asesorar, según el diccionario, es *dar consejo o dictamen, tomar consejo en cierta materia de alguien que la conoce mejor*.

Ante interrogantes como: ¿qué es aquello que el directivo conoce mejor? y ¿cómo se construye ese conocimiento?, se torna fundamental la necesidad de buscar espacios de seguridad y confianza para el directivo, validando sus saberes y sus miradas.

Sandra Nicastro³⁴ invita a pensar en “operaciones obligadas” a la hora de revisitar la cotidianeidad de la escuela. Propone **explorar**, es decir, reconocer lo no conocido, descubrir. Propone **analizar**, actividad compleja que implica comprender, explicar y descomponer la realidad, atendiendo a las relaciones entre sus elementos. Propone **interpretar**, en el sentido de descifrar, traducir la realidad analizada inscribiéndola en un contexto y desde allí explicarla.

En esta dirección, “revisitar” permite al directivo, visitar lo conocido desde otras miradas y encontrar lo desconocido en las realidades cotidianas, de modo que la función de asesorar se nutre de un contenido distinto, más rico, más complejo.

De la soledad del directivo al diálogo entre colegas

En las reuniones de directivos se plantea en muchas oportunidades la necesidad del directivo de “*dar respuestas*”. En definitiva el director es “*el último responsable frente a todos por lo que sucede en la escuela*”.

El director aparece allí como un ser que, aunque cuenta con un equipo de trabajo con el que comparte en mayor o menor medida tareas, está solo a la hora de tomar decisiones y responder a demandas de distinto orden.

¿Cómo se juega esa “soledad” en los espacios de asesoramiento? ¿Es responsabilidad del director, en última instancia, “saber todo lo necesario” para orientar a los maestros de su escuela?

El trabajo conjunto de directivos de distintas escuelas de un distrito escolar acerca de las prácticas de asesoramiento que se desarrollan en cada escuela, constituye una buena estrategia para enfrentar “la soledad” del directivo a la hora de asesorar.

³³ Poggi, M.: *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1995, pág. 61.

³⁴ Op. Cit., págs. 39-41.

Mirar la propia práctica en conjunto con otros implica exponer esa práctica y exponerse. Supone un espacio de relativa confianza construida en instancias de trabajo en común. Supone también cierto entrenamiento en debatir, escuchar la opinión de otros, argumentar, incorporar otras visiones.

También supone valorar la centralidad de la tarea pedagógica en la función de dirigir, tanto como para desplazar de los momentos de encuentro la infinidad de temas de conversación que pueden suscitarse alrededor de los avatares que implica conducir una escuela.

Estas condiciones de posibilidad para sostener espacios de trabajo entre colegas, centradas en los aspectos pedagógicos de la escuela, se construyen también a partir de decisiones propias de la supervisión escolar en cuanto a promover y facilitar espacios de capacitación e intercambio. Estos espacios se van incorporando y constituyéndose en parte de la cultura de trabajo de los distritos escolares.

Mencionamos antes algunos condicionantes para el ejercicio y la legitimación de la autoridad del directivo en su función de asesor. Algunos directivos plantean la dificultad para hacer señalamientos a maestros desde un lugar de temor o de impotencia: *“Porque tienen la misma edad y antigüedad que una”*, *“Porque no quiero parecer autoritaria”*, *“Porque hace poco que tomé el cargo y el docente está hace mucho tiempo en el grado”*.

Posiblemente, sometiéndola a la propia práctica al análisis, en conjunto con otros pares y apoyada en la lectura del Diseño Curricular, se fortalezca la posición de cada directivo para la tarea en el interior de la propia escuela, ayudando a superar los obstáculos y temores que plantea el ejercicio de la autoridad.

Del mandato al entusiasmo, del ser al hacer

Al inicio se planteó que tanto el mandato externo como el interno condicionan al directivo en su tarea de asesorar. Proponemos con este título construir un pasaje, un recorrido, un camino.

Un camino que vaya desde los mandatos construidos, desde las representaciones sociales dominantes acerca del rol y la función del directivo, presentes en la mayoría de los actores involucrados con la escuela, hacia el entusiasmo, la pasión, el reencuentro con el sentido de la realización de la tarea.

Vemos cómo para los directivos la tarea de asesoramiento es una de las que los conectan con aquellos aspectos por los cuales *“eligieron ser docentes”*. En sus dichos escuchamos: *“Yo qué sé de plomería...”*, o *“No me formé para lo administrativo”*. En lo pedagógico vuelve para los directivos el sentido de la elección de la carrera.

Un recorrido que salga desde el “ser” asesor entendido como una posición fija, que se convierte en un “deber ser” y no deja lugar a la duda, al error, a la necesidad de aprender una tarea y avance hacia un “hacer”, que se construye en un proceso arduo, con obstáculos y logros, con preguntas y necesidades y con la ayuda de otros. Posiblemente esta segunda posición permita a cada uno vincularse con el placer por la tarea que desempeña.

¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?

Por Isabel Asquini y Graciela Nejamkis

“Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.
—Pero, ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? Pregunta Kublai Kan.
—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco—,
sino por la línea del arco que ellas forman.
Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:
—¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.
Marco Polo responde:
—Sin piedras no hay arco.”

(Italo Calvino, *Las ciudades invisibles*.)

Elegimos este recorte literario porque vemos en él un modo de introducirnos en el tema de “la práctica entre varios”³⁵, ya que en él la individualidad está enaltecida por un proyecto que ella ayuda a plasmar, pero que necesita de los otros para concretar. Esas voluntades individuales se suman para crear algo superior, que solas no podrían lograr. El relato de Marco Polo nos ayuda a pensar las formas de implicancia entre lo individual y lo social y cómo cada sujeto es partícipe (lo sepa o no) en la construcción de una cultura. Ella traza vínculos y contactos con los demás, como un puente que conecta lo que antes era lejano o inaccesible.

Hoy se habla de un horizonte de época donde la imagen corporal ocupa un primer plano, las emociones se expresan a través de él, hallándose debilitadas las vías de expresión simbólica, la palabra, entre otras.

Los directores lo expresan a través de sus relatos y esto trae repercusiones al interior de las instituciones escolares. A su vez, los cambios sociales produjeron modificaciones en el modo de entender la autoridad, las funciones de los adultos, el lugar de los sujetos y las relaciones entre adultos, niños y niñas. Es el cuerpo el que parece oponer resistencia a las intenciones educativas de los maestros a través de formas de desregulación que pueden expresarse de diferentes maneras, como por ejemplo hiperactividad, violencia, sedentarismo, apatía, que dan cuenta de un cuerpo que resiste a las distintas ofertas sociales y educativas. Muchos de los tratamientos que se proponen (farmacológicos, sociales, judiciales, etc.), se transforman en las nuevas formas de castigo y de control, lo que implica dejar a los niños y niñas frente a nuevas modalidades de desprotección y desamparo en esta etapa de la vida.

En los espacios de capacitación se promueve la lectura, el intercambio y la discusión de estos relatos para que cada recorte de ideas pueda ser pensado en relación a la cotidianeidad de la tarea pedagógico-institucional.

El texto “Hacer inexistir la violencia” de Bernard Peckel y Bruno de Halleux³⁶, que forma parte del anexo bibliográfico del año 2007 presentado en la Formación Continua de los Directivos de Primaria, despertó muchísimo interés, reflexión, discusión entre algunos colegas y generó dentro de los mismos grupos de directivos el poder pensar entre varios aquello que era el centro de los intercambios, y desde allí ir encontrando herramientas novedosas frente a situaciones en las que parecía que ya nada quedaba por hacer.

¿Qué aspectos se pusieron en juego para que esto sucediera? ¿Cuáles fueron las diferencias con otras situaciones de trabajo en pequeños grupos? ¿Qué fue determinante para que el posicionamiento de

³⁵ Peckel, B. y Bruno de Halleux: “Hacer inexistir la violencia”, en *Cuadernos de Psicoanálisis* N° 28. Bilbao, España, 2003.

³⁶ *Ibidem*.

los directivos se corriera del deber ser y se tramara más profundamente entre ellos y con los maestros (que no estaban presentes en los espacios de capacitación pero ocupaban un lugar simbólico entre nosotros)?

Podemos decir que la lectura del texto propició pensar diferentes miradas sobre un mismo niño y también las diferentes posiciones frente a él, aun reconociendo puntos propios de imposibilidad: “saber dar el paso al costado porque con esto no puedo”, “a vos ahora no te puede escuchar”.

La práctica entre varios implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo no es tomar uno solo a su cargo un problema de violencia, ni es sustituir a otro anulando la posición de un colega, tampoco es pedir ayuda allí donde otro no puede. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto. Si ese campo da lugar al sujeto, evita la violencia, cuyo origen en muchos casos es la amenaza que se cierne sobre el sujeto de perder su lugar.

De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas.

¿A qué nos referimos con esta última noción? Los directores relatan tener que ocuparse directamente de alumnos “pues los maestros no pueden con ellos”. Esta situación genera una doble desautorización: por un lado, del maestro, que no puede o que en ocasiones no acuerda con la manera en que el director actúa; y también del director, dado que siendo su ámbito de intervención con los maestros, pasa a tener que ocuparse de los chicos. En la práctica entre varios, cada uno, esté o no presente, se autoriza en el campo creado en la institución haciendo foco en los chicos.

Algunos ejemplos pueden ilustrarlo.

Una directora cuenta la experiencia realizada con F, un alumno con escolaridad reducida en una escuela de jornada completa, decidida por varios agentes del sistema que intervinieron en la situación. La directora, nueva en la escuela, decide recabar información sobre F de los distintos docentes del grado. Al hablar con el maestro de Plástica, éste le dice: “*Brillante este pibe*”, palabras inéditas e inesperadas para referirse a F. La directora ensaya a partir de pensar “la práctica entre varios”, un dispositivo que incluya a todos los maestros de la escuela, a través del cual F pueda transitar distintos espacios de clase y con distintos docentes, incluidos los curriculares; espacios que F perdía por la reducción de la escolaridad, a pesar de ser los que más disfrutaba: Música, Plástica, Educación Física y Computación. Ahora F permanece en la escuela la jornada completa pero variando los grupos áulicos; está mejor y están probando otras alternativas.

En otra escuela, otro niño (R) genera fuertes disturbios en el comedor. En clase su maestra lo conoce y sabe “llevarlo”. No ocurre lo mismo en el comedor: es el único que no tiene lugar fijo, nadie lo quiere, lo rechazan, los otros padres se quejan de él. No tiene lugar, como tampoco tiene aún apellido definitivo.

¿Qué implica hacer campo en el sujeto? ¿Cómo trabajar con los distintos maestros que están en el comedor y con los otros adultos que comparten el espacio? Comienzan a pensar la cuestión del “lugar” y lo que esto representa, el lugar simbólico que aloje a R, sostener su lugar entre los adultos, apoyándose, consultándose antes que actuar, haciendo campo en R. Al igual que en la otra situación, la tarea no es fácil, pero aparecen otros horizontes de posibilidades para niños a los que la inclusión real y simbólica les aparecía negada.

A través de los relatos escuchamos que es “la práctica entre varios haciendo campo en el sujeto” una herramienta conceptual-instrumental, a partir de la cual pueden pensarse situaciones diferentes allí donde parecía que había poco para hacer. ¿Qué la hace potente? ¿Por qué convoca con un dejo de esperanza?

Las voces de los mismos directivos dan cuenta de que los varios no necesariamente forman un equipo, son más circunstanciales, más ocasionales y por lo tanto, un instituyente para cada ocasión. De este modo se corren del ideal instituido.

Entendemos que ahí, en esas escenas, en esas miradas, en esos encuentros se produce reconocimiento, y con ello se establece la confirmación de la existencia de esos niños y niñas como sujetos.

Allí, en esa relación asimétrica entre ellos y los maestros, se produce atención y mirada que aprueba y confirma al otro y en este inter-juego de relaciones, los adultos, al reconocer, reciben el beneficio de ser reconocidos y legitimados en su función educadora.

De este modo “la práctica entre varios” se asienta sobre eslabones que se articulan y forman una trama de sostén que funciona como articuladora del trabajo en la escuela.

Intentar crear condiciones para habilitar una práctica entre varios sería crear otro lugar de vida, otra atmósfera vivible para los niños y niñas que necesitan volver a ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no queden sujetos a ninguna etiqueta, pero sí sujetos a un horizonte donde la educabilidad no quede, parafraseando a Ricardo Baquero³⁷, “bajo sospecha”.

³⁷ Baquero, R.: “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuaderno de Pedagogía* N° 9, Rosario, 2004.

Educación y ficción

Por Carlos Catalano

“Nada se edifica sobre la piedra, todo sobre la arena, pero nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena.”

(Jorge Luis Borges, *Elogio de la sombra*)

“Si no esperamos nada de la palabra, si desde antes ya sabemos todo lo que ella puede decirnos, esta palabra sale del diálogo y se cosifica.”

(Mijail Bajtin³⁸, *Estética de la creación verbal*)

Reflexionar sobre la educación es también repensar los vínculos posibles entre educación y ficción. Ambas ponen en evidencia el carácter complejo de la verdad, tienen un carácter doble: empírico y simbólico, van de lo particular a lo general, y parten de un relato como forma de condensación de la experiencia y estrategia de transmisión cultural. En definitiva se trata de pensar la educación como una posible ficción eficaz. La eficacia está dada por la creación de una nueva ficción donde aparezca vinculado el conocimiento con la intensidad de una experiencia, es decir, donde se presente en toda su dimensión y claridad el poder realizativo del lenguaje para conocer y transformar al mundo, y al mismo tiempo, la posibilidad de habitar significativamente el presente, en un cruce entre la curiosidad creada hacia la tradición y los interrogantes que surgen de lo nuevo. El aspecto realizativo del lenguaje se refiere a su capacidad de producir acciones en el mundo, por lo tanto alude no sólo a su aspecto comunicativo, sino a su dimensión de praxis. Hay acciones que sólo pueden realizarse a través del lenguaje, como prometer o jurar.

La pregunta sería: ¿qué nos constituye hoy en humanos? ¿La inscripción en el orden de la cultura, como una retórica vacua, que aún sigue viviendo de un prestigio heredado pero que ya no convoca entusiasmo ni voluntades; o la inscripción en la cultura como un proceso de subjetivación donde la ficción y la imaginación cumplen un rol central y donde la transmisión se asocia con la humanización?

Con relación a la primera opción, la inscripción en el orden de la cultura como una retórica vacua, que aún sigue viviendo de un prestigio heredado, vale la crítica de Pilar Calveiro:

“La repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria sino su derrota. Por una parte, porque toda repetición ‘seca’ el relato y los oídos que lo escuchan; por otra, porque la memoria es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto de futuro. Es desde las urgencias actuales que se interroga el pasado, rememorándolo”.³⁹

Es decir: tanto la memoria como la educación se encuentran ante el desafío de retomar las escenas significativas del pasado, como así también sus sueños incumplidos, y al mismo tiempo posibilitar la expresión de nuevas subjetividades.

El problema que nos aqueja es que un lenguaje que parecía apto para interrogar y dar cuenta del presente, hoy se muestra debilitado ante la inmediatez de los nuevos lenguajes tecnológicos y la supresión del tiempo que constituía al mundo como tal. Como diría Aira: “(...) la velocidad fue el instrumento elegido por la civilización para hacer desaparecer el mundo”⁴⁰ y la ausencia de futuros ciertos que

³⁸ Bajtin, M.: *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1985, pág. 335.

³⁹ Calveiro, P.: *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires: Editorial Norma, 2005, Prólogo, pág. 5.

⁴⁰ Aira, C.: “El viaje y su relato”, diario *El País*, 21 de diciembre de 2001, Suplemento Babelia, pág. 5.

enmarcaban el esfuerzo en un proyecto a largo plazo. En cambio, la ficción aparece vinculada a cada momento de creación y descubrimiento, conecta lo artesanal con lo hipertecnológico, hace posible la polifonía de voces como forma de escapar del monologismo y la estandarización cultural, y la importancia de la verosimilitud, es decir, las estrategias que construyen la creencia. La verosimilitud es la explicitación de que la realidad no se construye sólo con la materialidad de los acontecimientos y lo perceptible a través de los sentidos, sino con aquello que es creído y aceptado como real, y que se presenta a través de imaginarios sociales y representación de mundos.

La ficción, al ser el territorio de lo posible, amplía los límites de lo real y rescata la posibilidad de incluir los nuevos imaginarios, las nuevas experiencias, en la definición de lo humano.

La ficción como viaje de conocimiento

Dice Bruner: “Las vidas son textos, textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación. El texto es el informe narrativo de lo que ha sido una vida”.⁴¹ Si la vida necesita un soporte discursivo para constituirse como tal, el relato es su aliado. Entender la vida como un texto nos permite otorgar a la narración un poder de invención semejante al de la acción educativa. La educación necesita de la ficción para convertir la acción educativa en un relato. Ambos, educación y relato, están vinculados a los trabajos de la memoria y la imaginación. Como dicen Fernando Bárcena y Joan Carles Melich, en *La educación como acontecimiento ético*: “Si todo ser humano se encuentra, desde el instante de su nacimiento, en una tradición imaginaria que le llega pedagógicamente a través de las instituciones encargadas de transmitirlo, entonces la construcción de la trama de la identidad se realiza ya desde su propio inicio, desde un marco profundamente narrativo”.⁴² El relato vive de la distancia para lograr su cometido, en un sentido espacial (geográfico) y temporal (indagación de las tradiciones y de la propia historia). Habría, así, una relación necesaria entre viaje y experiencia materializada a través del relato. La estructura del viaje ya es narrativa, porque salir de la realidad cotidiana ya tiene algo de ficción. Ambos tienen un principio y un final, hay un intérprete que funciona como traductor entre dos mundos; ambos trabajan a partir del sentido y el interés. El sentido es lo que permite organizar la experiencia en una unidad. También lo que constituye a un relato, podría aplicarse a la educación. Veamos algunos de esos elementos constitutivos.

La percepción: Narrar como si el objeto descrito estuviera frente a nosotros. El maestro como el narrador crean vida a partir de las palabras y logran un efecto de extrañamiento con relación al mundo, como si el lector o el alumno vieran las cosas por primera vez. En la película *La lengua de las mariposas*,⁴³ dice el protagonista:

“Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Ibamos a lomo de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón”.

La memoria: Se da allí donde la narración nace del recuerdo. La necesidad de rescatar escenas del pasado convoca no sólo a la recuperación de un tiempo sino a la posibilidad de conocer lo que perdura y resiste a la sorpresa pura de la primera mirada: las huellas del pasado en el presente. En la película mencionada, habla el protagonista de sus primeros temores al comenzar la escuela, antes de conocer al maestro que lo introduciría en el fascinante mundo del conocimiento:

“Lo recuerdo muy bien. Han pasado tantos años y aún siento una humedad cálida y vergonzosa resbalando por las piernas. Estaba sentado en el último pupitre, medio agachado con la esperanza

⁴¹ Bruner, J.: *Realidad mental y mundos posibles*, Buenos Aires: Paidós, 1997, pág. 34.

⁴² Bárcena Orbe, F. y J. C. Melich Sangrà: *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona: Paidós, 2000, pág. 16.

⁴³ Esta película se basa en la obra de Rivas, Manuel: “La lengua de las mariposas”, en *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid: Lito-grafías, 2000, págs. 24-30.

de que nadie reparase en mi presencia, hasta que pudiese salir y echar a volar por la Alameda”.

También aparece cuando Camus⁴⁴ recuerda con agradecimiento a su maestro de infancia, Louis Germain, que lo introdujo en el placer de los libros y la cultura. Le escribe una carta luego de obtener el premio Nóbel, recordando la importancia que su figura tuvo para él:

“Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Lo abrazo con todas mis fuerzas. Albert Camus.”

La sorpresa: Se da allí donde la narración se propone evitar la rutina a través de la irrupción de lo inesperado o la fe en el placer que nos brinda el encuentro con lo nuevo.

Tanto el narrador como el educador deben cumplir una doble función: una más objetiva, que consiste en narrar un cuerpo de conocimientos, la descripción de otro universo; y otra más subjetiva, ya que no puede dejar de ser el protagonista forzoso del relato, y por lo tanto actúa e informa al mismo tiempo. En ese sentido, el educador como el viajero navega en esa tensión nunca del todo resuelta entre una visión descriptiva (adecuación del discurso al mundo, aspecto documental, científico) y una modelizadora (adecuación del discurso al universo de valores y al aparato inventivo).

Si el mundo nunca se narra a sí mismo, la simbolización es lo que nos permite conocer, ya que no existe el ver las cosas por primera vez. Como decía el poeta Cesare Pavese: “el conocimiento del mundo siempre está mediatizado por una palabra, por una narración”.⁴⁵ Esta conmoción que siente el niño está dada por el poder encantatorio que produce tanto el mundo como la forma de dar cuenta de él. Es cuando siente la transfiguración de algo que se aparta del mundo para regresar más plenamente a él. Por eso los ojos que se emocionan con los colores y los sentimientos tuvieron su bautismo en el contacto del cuerpo y la palabra. Reafirma Pavese: “Es claro que el primer contacto con la realidad espiritual es un acto de educación. En el niño este signo se hace símbolo, porque naturalmente, en ese período de su vida, la fantasía le llega como realidad, como conocimiento objetivo y no como invención. El concebir mítico de la infancia es, en definitiva, un elevar a la esfera de acontecimientos únicos y absolutos las sucesivas revelaciones de las cosas, por medio de las cuales éstas vibran en la conciencia como esquemas normativos de la imaginación afectiva. Así cada uno de nosotros posee una mitología personal.”⁴⁶ Esta imaginación afectiva transforma lo singular en paradigmático, en el origen de una cierta sensibilidad.

La ficción actúa como un recurso disponible en la infancia para representar aquello para lo cual aún no hay un lenguaje disponible, o cuando se produce un desfase entre las imágenes y la posibilidad de su asimilación.

Como decía Silvia Bleichmar, hoy nos enfrentamos “a una antecendencia del conocimiento en los niños respecto a sus posibilidades de ejercicio. Esto produce problemas muy serios. Una enorme cantidad de niños está recibiendo información para la cual no están preparados simbólicamente. El exceso de mostración que tenemos en la televisión –no lo llamaría información, lo llamaría mostración– produce niveles de cortocircuito muy altos en los niños, porque los somete a enigmas permanentes. Cuando digo enigmas quiero decir que los somete a situaciones que no son resolubles desde el punto de vista de las representaciones con que cuentan”.⁴⁷ De allí

⁴⁴ Camus, A.: *El primer hombre*, Barcelona: Tusquets, 2006, pág. 12.

⁴⁵ Pavese, C.: “La adolescencia” en *El oficio de poeta*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1957, pág. 78.

⁴⁶ Pavese, C.: *Idem*, pág. 80.

⁴⁷ Bleichmar, S.: Conferencia *Asimetría y responsabilidad con respecto a los jóvenes*, pág. 14 (disponible en www.buenosaires.gov.ar/cepa).

la importancia de la educación para brindar recursos simbólicos y estructuras de pensamiento que hagan posible la irrupción de los medios masivos con el menor costo psíquico posible.

Uno de esos caminos es, sin duda, la literatura. Entendida como un universo con leyes propias, en donde el lenguaje cumple otras funciones que en la vida cotidiana. Graciela Montes⁴⁸ plantea la necesidad de cuestionar el corral de la infancia en el territorio específico de la literatura. El corral actúa como una jaula dorada, donde aparentemente la hostilidad del mundo, la crueldad, la muerte, el sexo, el dolor y la fantasía excesiva quedan desterrados. La asimetría fundante entre el autor y el lector, propia de la literatura infantil, termina por reducir a su mínima expresión la apropiación que cada niño hace de un texto, el rol activo e imaginativo que se despliega en la lectura. Por supuesto que la realidad histórica y política ingresaba, como hoy ingresan las industrias culturales y de entretenimiento, para disputar los imaginarios de la infancia. Como plantea Juan José Saer para el concepto de ficción, “el rechazo escrupuloso de todo elemento ficticio no es un criterio de verdad”,⁴⁹ podríamos decir que cuando la educación es consciente de su carácter positivo dado por el deseo de la transmisión, pero también de la relación de hegemonía que inevitablemente establece, es en ese momento cuando aparece la ficción como forma de construcción eficaz del legado cultural y la renuncia a las formas innatas de su aceptabilidad. La legitimidad a la que arriba será, entonces, histórica, no producto de la contemplación, sino de una construcción presente. Esa construcción es posible a través de la praxis humana, y ella debe cuestionar el pasado entendido como objetividad irrecusable, y al mismo tiempo rescatarlo como potencialidad significativa. La virtud de la educación se alcanza cuando convierte la erudición en vida.

⁴⁸ Montes, G., “Realidad o fantasía o cómo se construye el corral de la infancia” en *El corral de la infancia*, México: Fondo de Cultura Económica, 2001, págs. 42-49.

⁴⁹ Saer, J. J., *El concepto de ficción*, Barcelona: Seix Barral, 2004, pág. 45.

La construcción de autoridad: del prefecto de *Los coristas* a una directora de la Ciudad de Buenos Aires

Por Gustavo Schujman

¿Cómo construir autoridad en contextos de crisis? Ésta ha sido una de las preguntas clave en los espacios de formación continua de directivos. La visualización de la película *Los coristas*⁵⁰ nos permitió pensar modos legítimos e ilegítimos de construcción de autoridad. Del análisis colectivo de ese filme surgieron ideas como las que describimos a continuación⁵¹.

Análisis de la película *Los Coristas*: la autoridad del prefecto

El prefecto llega a una escuela que parece un reformatorio. El sistema que impera en esa escuela es injusto y degradante. Los chicos son castigados duramente y humillados frente a sus pares. El lema que gobierna el modo de intervención de los adultos frente a los conflictos es “acción-reacción”, es decir, a cada indisciplina de los chicos, corresponde la inmediata reacción de los docentes y de las autoridades, sofocando la acción de los niños con gritos y castigos (que van desde el encierro hasta las golpizas).

El prefecto ve este contexto en el que le toca “trabajar” y al principio siente temor de esos chicos violentos y mal educados.

Sin embargo, en sus primeras acciones va mostrando una diferencia sustancial en el modo de relacionarse con los alumnos. ¿En qué consiste esa diferencia?

La mirada del prefecto hacia los niños. El prefecto no deja de ver niños, es decir, personas que se están constituyendo. Son chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas, chicos que desafían cualquier autoridad. Pero el prefecto no se llama a engaño. No olvida que, detrás de esas apariencias y de esas durezas, hay niños. No olvida que:

“(…) hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla.”⁵²

Por eso, el prefecto no se ofende cuando se burlan de él. Puede devolver las bromas con otras bromas más ingeniosas que las que pergeñan los alumnos. Y los descoloca al no reaccionar. Rompe así el círculo vicioso de “acción-reacción”. Y utiliza el sentido del humor para hacer frente a los desafíos propuestos por los alumnos.

La apertura al futuro. La primera actividad que el prefecto propone a los chicos es que escriban un sueño o una ilusión: “¿Qué les gustaría ser cuando sean grandes?” De este modo, por primera vez, un adulto les pregunta por sus sueños o los hace pensar sobre sus deseos. Y con eso, les da oxígeno. Es que, como dice Kierkegaard⁵³, al desesperado hay que abrirle una posibilidad. Esos chicos son seres desesperados. No tienen futuro, o mejor dicho, nadie los considera capaces de un futuro. La sola pregunta sobre lo que desean los saca de la desesperación. Para los otros adultos que están en esa ins-

⁵⁰ *Los coristas*. Dirección: Christophe Barratier, Francia, 2004.

⁵¹ Estos análisis colectivos fueron realizados, fundamentalmente, en los distritos escolares 7 y 16.

⁵² Zelmanovich, P.: “Contra el desamparo”, en Dussel, I. y Finocchio S. (comp.): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

⁵³ Kierkegaard, S.: *Tratado sobre la desesperación*, varias ediciones.

titución, esos estudiantes están perdidos. Y ver al otro como un ser perdido es faltarle profundamente el respeto ya que todos somos seres libres y todos podemos cambiar.⁵⁴

La relación con las normas y las sanciones. El prefecto transgrede normas de ese injusto sistema. El ejemplo más cabal de esa transgresión se da cuando sigue juntando al coro en forma clandestina, ya que el rector le había prohibido continuar con el proyecto. Sin embargo, el prefecto no “patea el tablero”. A veces tiene que castigar a algún alumno con el encierro, siguiendo el sistema de sanciones habitual. La transgresión se justifica porque es un modo de aliviar la opresión que se vive en ese contexto y de mostrar modos más justos de tratar a los demás. Además, es la única manera de hacer posible la acción.

El prefecto no sanciona como los demás adultos pero también sanciona. A su modo. La sanción deja de ser un castigo y una humillación y pasa a ser una manera de responsabilizar al sujeto por lo que hizo (por ejemplo, cuando un niño lastima el ojo del “portero” y el prefecto lo sanciona ordenándole que cuide de la persona herida) y tiene una función educadora (como cuando le quita el rol de solista a Morange, el mejor cantante de su coro). Son sanciones que integran al niño a lo “normal” y, al mismo tiempo, lo emancipan. En términos de Meirieu⁵⁵:

“Originalmente (...) la sanción es un instrumento de homogeneización. Pero siempre ha querido ser también, y de manera simultánea, un medio de promover y de reconocer la emergencia de una libertad. Sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos e, incluso si esta atribución es prematura en su constitución, incluso si es, *stricto sensu*, en el momento en que se hace, un señuelo –porque el niño no está precisamente educado ya–, contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad. El que ha cometido la falta quizá no habrá actuado por su propia voluntad, quizá habrá sido el juguete de la influencia de su entorno o, simplemente, de sus impulsos... pero el hecho de atribuirle la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, le pondrá en situación de preguntarse progresivamente sobre éstos, y de ser, cada vez más, el verdadero actor de éstos.”

Cabe destacar que el modo de sancionar del prefecto nunca tiene un carácter expulsor. Nunca excluye al niño del grupo y de la actividad. La sanción a Morange adquiere sentido cuando lo hace volver al coro y le vuelve a adjudicar el rol de solista (provocando en el niño una gran alegría y un sentimiento de gratitud hacia la autoridad).

La relación con la música y el vínculo educativo. El prefecto encuentra en su maleta algo que tenía olvidado: su música. Esa relación del prefecto con la música será la clave de su proyecto con los niños. La palabra “proyecto” es de vital importancia. El prefecto les ofrece a los estudiantes un proyecto, una apertura hacia el porvenir. Y el proyecto implica una organización y unos roles. Cada uno tiene algo que aportar, cada uno pasa a ser útil. El prefecto ama la música y transmite ese amor. El vínculo educativo tiene lugar. No hay una relación prefecto-niño (tú a tú) sino una relación mediada por el contenido (la música). El prefecto hace entrar a los niños en el mundo de la cultura. Es una entrada difícil que requiere esfuerzo y persistencia. Esa entrada en el mundo de la cultura permite a los niños tomar distancia de la dura realidad en la que viven. No se trata de una fuga a otro mundo. Se trata de una distancia que permite que el niño pueda ser sujeto activo en esa realidad y que no quede arrasado por ella.

Dice Perla Zelmanovich:

“Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, se corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, que conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura. (...)”

⁵⁴ Margalit, A.: *La sociedad decente*, Barcelona: Paidós, 1997, pág. 132.

⁵⁵ Meirieu, P.: *La opción de educar*, Capítulo 12: “La sanción”. España: Octaedro, 2001, pág. 24.

Incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a los mismos sin sentirse arrasado por ellos. Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de las mismas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido.”⁵⁶

No hay duda de que el prefecto es un buen maestro. Pero ¿qué lo hace ser un buen maestro? No es, por supuesto, sólo el trato que da a sus alumnos. Este trato es sumamente importante. Los reconoce como sujetos, los escucha y logra la empatía. Pero eso no alcanza. En todo caso, ese rasgo es una condición necesaria pero no suficiente del ser maestro. Ese rasgo, por sí solo, lo definiría como un “buen tipo” pero no aún como un “buen maestro”.

El prefecto es buen maestro, fundamentalmente, porque tiene algo que enseñar y porque sabe cómo enseñarlo. Es buen maestro porque logra establecer un vínculo educativo con sus alumnos. Mejor dicho, esos niños se transforman en alumnos y él se transforma en maestro cuando este vínculo educativo se constituye como tal.

El sentido de la tarea educativa en el presente. Hoy la educación en general y la escuela en particular no tienen capacidad de prometer. En otros tiempos, el acceso a la educación garantizaba con bastante certeza el acceso al empleo y la posibilidad de ascenso social. ¿Pierde sentido la educación y la función de la escuela al perder esta capacidad de promesa? Pierde, sin duda, algunos de sus sentidos. Pero la educación tiene también sentido en el presente, en el aquí y el ahora, independientemente de lo que puede aportar para nuestra vida futura.

Es lo que se puede visualizar en *Los coristas*. Lo que el prefecto enseña vale para el hoy de esos niños, fundamentalmente. Si bien abre perspectivas y muestra la apertura al futuro, ese coro tiene sentido en el momento en que se constituye. No adquiere sentido por lo que ese coro pueda lograr en el futuro ni porque los niños vayan a lograr algo con la música. De hecho, sólo uno del grupo hace de la música su vida.

La construcción de autoridad de una directora

A continuación presentamos un relato de la directora Cristina Aguirre del distrito 7. Tiene relación con la película *Los Coristas* y nos permite analizar una acción real, ya no ficticia, que lleva a la construcción legítima de la autoridad.

Daniel cursó 4º grado en mi escuela el año pasado.

Desde el primer día, su maestra me manifestó su enorme preocupación por la conducta de Daniel, sus malas contestaciones, su bajo rendimiento escolar, sus agresiones físicas a los compañeros, su falta de integración al grupo. Permanentemente intentaba escapar del aula y de la escuela.

Propuse citar a los padres y derivarlo al Equipo de Orientación Escolar (prácticas formales en toda institución).

Esta última intervención fue posible como acción de la escuela, pero citar a los padres para el mes de julio, en que tomé el cargo, había sido imposible por parte de quienes me precedieron.

Daniel no tiene mamá, vive con su papá, que trabaja todo el día, y se encuentra al cuidado de una abuela, hasta que su papá regresa.

Ante los llamados de la escuela, la abuela concurría a las citaciones, pero manifestaba su incapacidad para dar alguna respuesta ante las quejas planteadas por los docentes y manifestaba que el padre

no quería venir a la escuela, porque siempre lo llamaban para quejarse de su hijo.

Hasta acá todos eran obstáculos.

Llamé muchas veces a Daniel a Dirección, sólo para conversar con él.

Al principio se mostraba desconfiado y muchas veces no venía. Cuando lo hacía preguntaba: —¿Qué hice ahora?

Fui conociendo algo de su mundo, el dolor por la pérdida reciente de su mamá... su pasión por la música. Me contó que con la profesora de Música, estaban viendo una película que lo fascinaba: Los coristas.

Me reuní con la profesora. Me contó que Daniel se emocionaba hasta las lágrimas cuando veía la película. Que la situación de desamparo de los protagonistas lo conmovían y que pedía verla una y otra vez, incluso en los recreos. Que había sacado por fonética en francés la canción final de la película y que sin tener conocimientos de música interpretaba a la perfección en flauta la melodía.

No dudé, levanté el teléfono, llamé al papá y le dije que lo esperaba al otro día en la escuela. Que tenía una noticia maravillosa para contarle de su hijo. Le expliqué que no lo llamaba por ningún problema de conducta, que necesitaba conocerlo y hablar con él. Que era nueva en la escuela y que me diera una oportunidad.

Preparamos una reunión con la profesora de Música y las maestras de 4°. La cara del papá mientras le hablábamos fue el mejor regalo de la reunión. Dijo que era la primera vez que lo llamaban para decirle algo bueno de su hijo. La profesora le explicó que si estaba de acuerdo, podía conseguirle una beca en la escuela de música.

En el acto de fin de año, Daniel, con su voz finita y angelical, interpretó en francés la canción del final de la película.

Hoy cursa 5° grado. Es un alumno capaz, responsable y estudioso. Se destaca en el área de Matemática, situación que permanecía oculta por su poca dedicación al estudio. Por la tarde, tres veces por semana, estudia música.

A la salida, cuando pasa por mi lado, siempre me sonríe y me dice gracias.

Yo le digo gracias a él, porque me ayudó a proponerme como tarea profesional trabajar más de cerca con la dificultad, con estos alumnos que el sistema expulsa porque salen del saber convencional. Porque son difíciles, diferentes.

Si los docentes nos propusiéramos escuchar más la vida de nuestros alumnos, conocerlos, buscar en sus vidas esa punta que Daniel nos mostró con su emoción, con su interés inusual por la música, si cada alumno pudiera ser valorado en la totalidad de su persona y no en la parcialidad de sus pequeños tropiezos, si los derechos del niño no quedaran en el discurso... estoy segura que los índices de fracaso escolar y violencia en la escuela serían bien diferentes.

Este relato ha dado lugar a análisis colectivos en el marco de la formación continua. Veamos algunas de sus partes para su análisis.

La directora se mantiene, al inicio, en el plano de la conducta

Dice la directora: “Propuse citar a los padres y derivarlo al Equipo de Orientación Escolar (prácticas formales en toda institución)”.

Hasta ese momento, la directora se deja llevar por la conducta pero no actúa. Hace lo que se espera de ella y lo que debe hacer según el rol que cumple. La conducta se ajusta a variadas normas. Por supuesto, en la tarea directiva mucho de lo que se hace se ajusta a procedimientos y normativas estipulados con anterioridad y que sirven para anticipar situaciones y disponer de una orientación sobre los pasos a seguir en caso de que esas situaciones se den. La conducta es necesaria pues permite que el directivo sepa aproximadamente qué hacer ante una situación dada. Pero, en muchos casos, este modo previsible y automatizado de comportarnos no da resultados, no alcanza para resolver unas circunstancias peculiares. Es que si lo que se nos presenta es algo nuevo, es muy probable que no tengan efecto las respuestas habituales. Es necesario, entonces, reemplazar la conducta por la acción.

La conducta no funciona, entonces la directora pasa a la acción

Dentro de lo que se espera del equipo directivo, está el llamar a la familia del niño, pero el padre no quiere ir a la escuela. Afirma la directora: *“el padre no quería venir a la escuela, porque siempre lo llamaban para quejarse de su hijo”*.

No parece haber aquí un padre ausente sino un padre cansado del modo de proceder de autoridades y docentes, quienes lo llaman para “quejarse de su hijo” pero que no buscan alternativas para modificar el estado de cosas.

La directora va a buscar y a probar alternativas. La primera es hablar cotidianamente con el niño: *“Llamé muchas veces a Daniel a Dirección, sólo para conversar con él”*.

Aquí empieza la *acción* de la directora. Ya no sirve la conducta. Hay que pasar a la acción. Actuar, dice Hannah Arendt⁵⁷, significa:

“(…) tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, “comenzar”, “conducir” y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino).”

La conducta es dejada de lado. Con todo el riesgo que eso implica. Con la acción empieza el riesgo porque la acción, al poner algo en movimiento, al innovar, produce lo inesperado. Y también da lugar a consecuencias inesperadas o difíciles de calcular.

A partir de la acción, la directora comienza a reconocer al niño (y es reconocida)

“Fui conociendo algo de su mundo, el dolor por la pérdida reciente de su mamá... su pasión por la música”. La autora del relato comienza a escuchar a ese niño, y lo reconoce. Como afirma Todorov⁵⁸ en su libro *La vida en común*, todos los seres vivos necesitan vivir pero sólo los seres humanos (además de vivir) necesitan existir. La vida está relacionada con lo biológico, la existencia sólo es posible por la mirada de los otros. Existimos para otros. Esta separación entre vida y existencia permite ver que hay personas que ya no viven pero que aún existen (en el recuerdo de los otros) y personas que aún viven pero que tienen seriamente debilitada su existencia (por falta de reconocimiento, por exclusión social, etc.) Cuando el niño es escuchado por la directora comienza a existir para ella, es decir, comienza a ser reconocido. Ese niño deja de ser un “alumno problema” o un “caso” para transformarse en Daniel. Y, como consecuencia de ese reconocimiento, él también la va a reconocer a ella.

La directora da lugar a una “práctica entre varios”

“La práctica entre varios es una modalidad que atiende a la tensión que se produce entre la necesidad de contemplar la multiplicidad de perspectivas que tienen los adultos para llevar a cabo su tarea educativa, la singularidad desde la cual la realiza cada uno, al mismo tiempo que reconoce la necesidad de orientar las multiplicidades y singularidades hacia un vector común: encender en cada niño, en cada niña, la curiosidad por las cosas del mundo, y pesquisar qué le inquieta a cada uno de aquello que le ofrecemos.” (Programa 2007: La autoridad pedagógica del directivo. Una práctica entre varios.)

La autora del relato indaga junto a la profesora de Música en qué consiste aquello que inquieta a ese niño, a Daniel. Se trata de pesquisar juntas lo que al niño conmueve para, desde allí, encender en él la curiosidad por la cultura. Salen del desconcierto que les produce ese niño y logran atender su singularidad. La directora, desde el momento en que invita a Daniel a su despacho para hablar, “hace campo”, es decir, formula una estrategia que da al sujeto una posición central.

⁵⁷ Arendt, H.: *La condición humana*, Barcelona: Paidós, 1998, pág. 212.

⁵⁸ Todorov, T.: *La vida en común*, Madrid: Taurus, 1995.

Es lo que afirma ella misma con gran claridad al final de su relato: la necesidad de buscar en las vidas de cada alumno/a *“esa punta que Daniel nos mostró con su emoción, con su interés inusual por la música”*. Y esa atención de la singularidad no excluye el “enseñar para todos” propio de la escuela. Como vemos en este relato, Daniel, a partir de desplegar su pasión por la música, comienza a interesarse por otros saberes (como la matemática). Hasta se puede decir que, al ser reconocido y atendido en su singularidad, Daniel se transforma en “alumno”.

Las apuestas del prefecto y de la directora

En *Los Coristas* el prefecto es echado de la institución. Los niños lo despiden con avioncitos escritos con agradecimientos. Obtiene el reconocimiento que lo hace sentir satisfecho. El prefecto apostó a generar un proyecto con esos chicos “perdidos”. Con esa apuesta, dio sentido al habitar de esos niños en la institución educativa y, a la vez, dio sentido a su propia tarea como prefecto. En lugar de apostar podría haberse adaptado a ese sistema que lo precedía y transformarse en un sujeto resentido por la “mala suerte” de tener que desempeñar esa desprestigiada tarea en ese duro contexto.

La directora del relato apostó a buscar alguna “punta” para ayudar a Daniel a entrar en el mundo de la cultura. También obtuvo el reconocimiento de ese niño (*“A la salida, cuando pasa por mi lado, siempre me sonríe y me dice gracias”*). Pero también ella encontró sentido a su tarea gracias a su apuesta (*“Yo le digo gracias a él, porque me ayudó a proponerme como tarea profesional, trabajar más de cerca con la dificultad”*).

Es probable que, en diversas y numerosas ocasiones, el sentido de nuestra tarea como educadores y como autoridades no esté dado de antemano. Es probable que ese sentido sobrevenga al momento de apostar y actuar.

Para avanzar hacia nuevos recorridos

Por Perla Zelmanovich

Cada uno de los trabajos abre un horizonte de posibilidades para continuar múltiples recorridos, que cada lector podrá recoger según su mirada particular. Presentamos a continuación cinco preguntas, a modo de impulso para avanzar sobre posibles itinerarios, orientados por el deseo de seguir pensando abordajes para los avatares actuales de la autoridad pedagógica de quienes están llamados a dirigir las escuelas primarias.

- ¿Cómo propiciar el diálogo entre generaciones de profesionales que conviven hoy en las escuelas?
- ¿Cómo sostener la centralidad de la tarea pedagógica en el marco de la multiplicidad y diversidad de otras tantas responsabilidades?
- ¿De qué manera afrontar la tarea de dirigir en contextos de alta movilidad en los equipos de trabajo?
- ¿Cómo afrontar una práctica entre varios poniendo en valor acuerdos y desacuerdos?
- ¿De qué manera construir escenarios que acompañen espacios de trabajo entre directivos y maestros?
- ¿Cómo afrontar las nuevas categorías para nombrar las emergencias en los niños y las niñas (el acoso escolar, los niños en crisis, entre otros) para orientar abordajes que habiliten un lugar a cada uno?

Cabe una breve referencia a algunos de los caminos que se fueron abriendo a partir del trabajo centrado en los avatares de la autoridad pedagógica con relación a la tarea de dirigir las escuelas, que entendemos son líneas fértiles sobre las cuales seguir avanzando.

Uno de ellos se convirtió en el proyecto “Cine y Pedagogía”, que dio lugar al ciclo “Autoridades que construyen infancias”, que a la vez, produjo la publicación homónima que forma parte del Archivo Fílmico Pedagógico del CePA⁵⁹. El ciclo fue producto de la iniciativa de uno de los integrantes del equipo, Alejandro Vagnenkos, y de la necesidad de situar una perspectiva para pensar la autoridad en relación con los destinatarios de la tarea de dirigir: los niños y niñas que concurren a las escuelas de la ciudad.

Asimismo, y en el marco del proyecto del CePA “Pasar la Posta”, se produjo el video-documental “Testimonio. Para Pasar la posta”, dirigido por Alejandro Vagnenkos, que da cuenta de siete experiencias de directivos que han dejado sus funciones después de más de cuarenta años en la docencia y veinte al frente diversas escuelas primarias de la ciudad. El mismo fue acompañado por el material de lectura homónimo, en el cual su autor, Gabriel Brener, busca establecer un puente entre los modos que hubo y que hay de dirigir las escuelas.

Otro camino transitado es el proyecto de asesoramiento en gestión, coordinado por el mismo Gabriel Brener y orientado a acompañar a las instituciones que atraviesan procesos de cambio. Frente a situaciones cotidianas y problemáticas institucionales diversas, típicas del trabajo entre directivos y maestros, el capacitador se constituye en un tercero, una suerte de facilitador de su armado, para que los propios actores lleven adelante su despliegue.

Hay un recorrido que se insinúa y que promete ser productivo a la hora de fortalecer la posición de autoridad pedagógica de los directivos, y es la producción de encuentros entre directivos y maestros en los cuales se puedan analizar escenas de trabajo; encuentros en los que el capacitador se constituye

⁵⁹ (N. de E.) El Archivo Fílmico del CePA está conformado por una serie de cuatro publicaciones denominadas: Autoridad, Violencia, Adolescentes y jóvenes y Autoridades que construyen infancias, que abordan las problemáticas educativas desde el análisis de diez películas –cada publicación– desde una mirada cinematográfica y pedagógica de las mismas.

en un tercero, una suerte de facilitador de su armado, para que los propios actores –directivos y docentes– encuentren modos de abordaje de las situaciones cotidianas.

Nos anima en esta publicación el deseo de que contribuya a relanzar itinerarios por donde hacer transitar el estudio, la reflexión y la búsqueda de herramientas para la acción, de manera colectiva pero desde las responsabilidades singulares de cada uno, desde cada puesto de trabajo particular.

El CePA en línea

Además de información sobre todas las actividades del CePA, la página cuenta con un buscador interactivo de cursos que permite seleccionarlos según las posibilidades y las áreas de interés de cada docente, y reservar una vacante en línea.

**La página web de la
Escuela de Capacitación Docente - CePA**

www.buenosaires.gov.ar/cepa

Para recibir novedades de la Escuela de Capacitación Docente - CePA

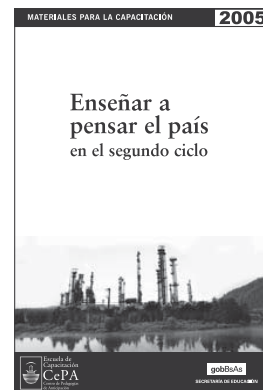
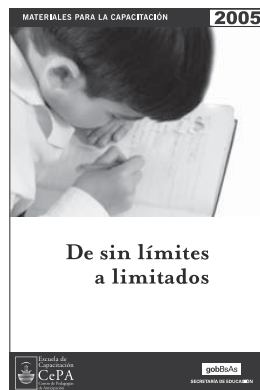
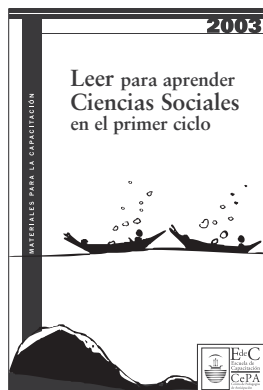
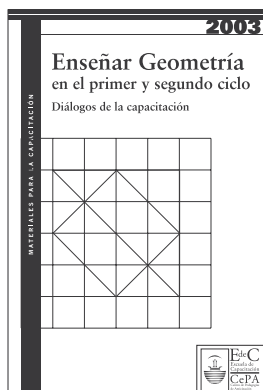
cepacomunica@buenosaires.edu.ar

Para recibir la cartilla y el boletín electrónico con las novedades del CePA envíenos un correo electrónico con la palabra "suscribir" en el asunto. En el cuerpo del mail, lo invitamos a detallar apellido, nombre, nivel educativo (inicial, primario, medio, etc.), disciplina en la que trabaja actualmente y si ejerce en Ciudad de Buenos Aires o provincia.



Otras publicaciones del CePA

Colección MATERIALES PARA LA CAPACITACIÓN



Colección ACERCA DE LA CAPACITACIÓN

