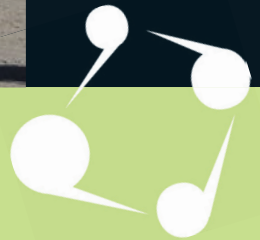


BERNARDO BLEJMAR

Nueva  carrera docente

EL LADO SUBJETIVO DE LA GESTIÓN

*Del actor que está haciendo
al sujeto que está siendo*




AIQUE
Educación

EL LADO SUBJETIVO
DE LA GESTIÓN

*Del actor que está haciendo
al sujeto que está siendo*



AIQUE

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, and the overall design is minimalist and professional.

AIQUE

Bernardo Blejmar

EL LADO SUBJETIVO DE LA GESTIÓN

*Del actor que está haciendo
al sujeto que está siendo*

AIQUE

Blejmar, Bernardo

El lado subjetivo de la gestión : del actor que está haciendo al sujeto que está siendo . - 1a ed. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2013.

136 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-987-06-0549-2

1. Gestión Educativa.
CDD 371.2

Dirección editorial
Diego F. Barros

Edición
Elena Luchetti

Corrección
Cecilia Biagioli

Jefatura de Gráfica
Victoria Maier

Diagramación
Graciela Einschlag

Diseño de tapa
Karen Elizaga

Producción industrial
Pablo Sibione



© Copyright Aique Grupo Editor S. A.

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Teléfono y fax: 4867-7000

E-mail: editorial@aique.com.ar - <http://www.aique.com.ar>

Hecho el depósito que previene la Ley 11723

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

ISBN 978-987-06-0549-2

Primera edición

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en septiembre de 2013 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

A Luca y Tali.

Por todo este nuevo y descubierto amor.

Para que ellos y todos los locos bajitos jueguen,
digan, hagan, toquen y se equivoquen.

Entonces, serán y harán mejor...

A Abigail la macabea.



AIQUE

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif typeface, with the letters 'A', 'Q', and 'E' being notably larger than the 'I' and 'U'.

AIQUE

Índice

Prólogo	9
Trastienda.....	11
Mis agradecimientos	13
Introducción: De algunos porqués y para qué.....	15
Capítulo 1. Revisar distinciones de la gestión escolar.....	23
Capítulo 2. Hacia un esquema de intervención	33
Capítulo 3. Palancas que mueven	43
Capítulo 4. El sujeto que está siendo y el actor que está haciendo	55
Capítulo 5. Conectando puntos para potenciar al sujeto-actor.....	67
Capítulo 6. Acerca de las distinciones. Un capítulo distinto	87
Capítulo 7. El director como facilitador de procesos	97
Capítulo 8. No basta con querer, hay que poder cambiar.....	107
Capítulo 9. Laboratorio de la confianza y la credibilidad	115
Capítulo 10. El director al servicio del actor, del sujeto y del observador (y de sí mismo).....	125
A modo de epílogo	133

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, with the 'I' being slightly taller than the other letters.

AIQUE

Prólogo

La gestión escolar es un desafío permanente. En las escuelas siempre hay aspectos de la tarea para mejorar. La calidad de la enseñanza en una disciplina, la retención de los estudiantes, la convivencia son ejemplos de objetivos que cada director persigue en su cotidiano escolar. La gestión requiere de saberes teóricos y de herramientas prácticas. No se nace sabiendo gestionar.

Este libro tiene como fin aportar a quienes se ocupan de esta interesante y compleja tarea en las escuelas. Bernardo Blejmar trata en él un aspecto poco analizado de la gestión escolar: la construcción de subjetividades y el impacto de la propia subjetividad del director en el proceso de mejora de su institución.

En el primer capítulo, el autor identifica tres variables que inciden sobre la gestión de una escuela: la cultura, las normas del sistema educativo y las competencias del director y su equipo. Esta última variable, según Blejmar, tiene impacto en los resultados que logra la gestión. Por ello se resalta la necesidad de invertir en la formación y actualización del director en saberes específicos, como la resolución de conflictos, la negociación, la capacidad de escucha y las habilidades interpersonales. Este aspecto a veces invisibilizado de la tarea resulta clave en la construcción de buenas escuelas.

En el segundo capítulo, el autor describe la buena gestión como un proceso y no solo a partir de sus resultados. Es importante que quienes lideramos instituciones sepamos que nuestra tarea no tiene como meta un imposible. Se trata apenas de buscar los pasos adecuados que mejoren día a día nuestra organización y que, en algunos casos, vuelvan posible lo que parecía inalcanzable.

Los dos siguientes capítulos presentan un esquema de gestión que reconoce cuatro palancas dinamizadoras de las capacidades de la escuela: la gente, la

estrategia, la organización y sus recursos, e incluye como cuarto factor el azar. Este último factor es ciertamente desconocido por parte de la bibliografía, aunque al mismo tiempo, central a la hora de evaluar errores y aciertos. Nos permite además entender la importancia de la oportunidad en el trabajo de gestión.

El capítulo quinto distingue las competencias pedagógicas, propias de la formación del director, y las genéricas, que son las alojadas en la subjetividad de cada director. En este segundo conjunto se incluyen las competencias comunicativas y se realiza un desarrollo muy interesante sobre el rol de la palabra y, en particular, sobre los efectos de la palabra del director sobre un docente. Por otra parte, el autor rescata el error en la gestión como parte del aprendizaje necesario para la mejora de las instituciones. La permanente sanción del error solo lleva a que los equipos se pregunten: “¿Para qué probar y arriesgar?”. De allí que se revaloriza el rol del director en el permitir que el equipo haga y en el permitir que se equivoque.

Otros capítulos se ocupan de analizar el rol del director de escuela como facilitador de procesos, esto es, su tarea de creación de condición y contextos organizacionales para que las cosas sucedan. En este proceso, transformar un grupo en un equipo es la tarea principal del director. Y los equipos, apunta Blejmar, se construyen, no se decretan. Al mismo tiempo el autor rescata que involucrar al equipo es una condición fundamental para gestionar el cambio y en este punto, advierte: “Si no se la informa, si no se la estimula, si no se la escucha, si no se la participa, qué otra cosa puede esperarse de la gente, más que su resistencia”.

En síntesis, es un libro bien escrito que a través de un lenguaje simple y directo estimula la reflexión sobre el director como líder de un equipo de trabajo y como facilitador de procesos en una institución. Blejmar es, sin dudas, uno de los especialistas que más conoce sobre la problemática de la gestión. Recomendamos calurosamente este, su nuevo libro, a todo el que hoy se enfrenta —o se va a enfrentar— al desafío de liderar una institución educativa. Probablemente se convierta en un nuevo clásico sobre el tema.

Dra. Silvina Gvirtz

Trastienda

En 2005 se publicó *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*, mi primer libro como autor único. No sabía entonces que esa experiencia se iba a convertir en una de las más preciadas de mi vida profesional. En nuestro oficio de educadores, facilitadores de procesos, las cosas ocurren en vivo y en directo, en tiempo real, diría un posmoderno lenguaje informático, y así como ocurren, desaparecen. Queda, sin duda, la huella, la marca de lo vivido y experimentado en la memoria, lo portamos, junto a nuestros alumnos, en nuestra mochila de vida y trabajo pero, materialmente no hay nada que uno pueda ver, tocar, visitar y pensar: eso que está ahí también fui y soy yo.

Las obras del pintor, del arquitecto, del músico cobran existencia propia más allá de ellos: quedan en la escena, como diría Daniel Rabinovich de *Les Luthiers*. De ahí que el libro como objeto es también presencia en la ausencia del autor, y se transforma en un viajero de uno mismo al que nadie le sacó pasaje ni tiene destino preciso de llegada, pero ahí está, donde uno no está.

La maravillosa señal de su existencia en su tránsito por distantes y, a veces, desconocidos lugares llega de la mano del eventual lector que se acerca en algún encuentro fortuito y te hace saber de su, tu presencia en el reconocimiento de su lectura y, quizás, de alguna utilidad para su vida y trabajo.

Es sorprendente en la crítica y en el reconocimiento, sentir que tu palabra se coló en el universo discursivo de gente a la que nunca viste ni conociste y, sin embargo, has mantenido con ella un diálogo tan fecundo como desconocido. Va en ello mi agradecimiento a esa multiplicidad de voces que acercaron su palabra a la mía para construir un diálogo que hasta hoy no cesa.

El libro es o puede ser, entonces, la materialidad del educador, tanto como la partitura del músico o la pintura del artista.

El sabor de esa experiencia está presente en este libro que resume mis últimos años de reflexión y práctica en el terreno de las organizaciones. Parte de él recoge la producción que realicé en torno al material *Las capacidades de gestión para el rol directivo de escuelas normales*, en el marco de la Especialidad "Fortalecimiento de Capacidades de Gestión de los Directivos de Escuelas Normales en México", proyecto en equipo de varios profesionales de la educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ)-Unesco Sede Regional Buenos Aires, dirigido por la Dra. Margarita Poggi. Este proyecto contó con el financiamiento del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México y se desarrolló durante 2011 y 2012.

Más allá de ello, las reflexiones que se presentan son el fruto de innumerables encuentros con docentes, directores y supervisores de la Argentina en la búsqueda continua de ayudarnos a comprender, iluminar el fenómeno educativo y, desde ahí, poder hacer más y mejor. Mi primer reconocimiento es a ellos, que son los que en realidad están en la *frontera* cotidiana donde las cosas suceden.



Mis agradecimientos

A Silvina Gvirtz y María Eugenia Podestá por esa afectiva invitación y seguimiento que me estimuló a volver al compromiso de escribir.

A Diego Barros, Director editorial de Aique, a Rosalía Muñoz, su asistente, y a Elena Luchetti, editora de este libro, por su enorme trabajo y la confianza depositada.

A Laura Magallan por su valiosísima ayuda en la corrección del material.

A Silvia Carrió por esa palabra justa que gatilla el pensamiento y la emoción, su apoyo y la inspiración constante.

A Lara Blejmar, por su compañía y ayuda cotidiana, por el compromiso incondicional de su sensible profesionalidad.



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, with the 'I' being slightly taller than the other letters.

AIQUE

Introducción: De algunos porqués y para qué

El lado subjetivo de la gestión, nombrar de este modo las reflexiones que integran el libro tiene un propósito fundante: visibilizar el lugar clave de las personas, de los sujetos en la función de conducción, gobierno de las organizaciones educativas.

Estamos acostumbrados a hablar de planes, políticas, estructuras, enfoques, como si su aplicación al campo real de la tarea fuera independiente de los sujetos, de los actores que los llevan a cabo. En su libro *La organización requerida*, Elliott Jaques lo enunciaba como el principio de Arquímedes de las organizaciones, señalando que toda organización llega a la altura que poseen sus máximos dirigentes¹. En otras palabras: ellos son su techo, si vuelan alto, a esa altura llegan; de lo contrario, les cabe un destino a ras del suelo.

Por supuesto que las estrategias, políticas, estructuras, recursos amplían o restringen el horizonte de posibilidades de nuestras organizaciones, a ello dedicaremos un tramo importante de este libro. Pero el factor decisivo sigue siendo, sin duda, la gente.

En el aula, la diferencia se juega en la relación maestro-alumno y no hay tecnología que la suplante. Y la gente tiene toda la maravillosa e inabarcable complejidad que la caracteriza, de ahí que en sus incógnitas, admiraciones, censuras y críticas múltiples, los debates en torno a ella se encuentran más cercanos a los comentarios de pasillo de la escuela que como texto escrito.

Se trata, en todo caso, de colocar el tema, hacernos cargo de un camino de exploración donde lo importante, tal vez, no sea la llegada sino los frutos que

¹ El principio de Arquímedes en el ámbito de la Física sostiene que el nivel de líquido de un recipiente sube en proporción al objeto que se introduce en él.

vayamos encontrando en el trayecto. En ese sentido, este libro no tiene pretensión de verdad, de certeza, sino de poner a disposición y compartir una mirada a la espera de encontrarse y confrontarse con otras miradas, tan complementarias como contradictorias.

Hablar de la gente es también una generalización que solo ayuda a marcar frágiles referencias porque cada sujeto se construye como único e irrepetible a través del deseo, el relato en que fue concebido, su propia herencia, la comunidad y cultura en la que creció y su propia construcción como persona. Dicen (no está comprobado) que le preguntaron al escritor Gilbert Chesterton por su opinión de los ingleses y respondió: "No sé, no los conozco a todos".

En un mundo de crecientes incertidumbres y complejas interacciones, se hace necesario poner el acento de nuestra formación, tanto a nivel de la escuela con nuestros alumnos como en la formación de nuestros docentes, en el desarrollo de ellos como personas, en la expansión de sus posibilidades y recursos subjetivos a través de lo que hoy llamamos *competencias transversales* o *genéricas*. Son ellas el trasfondo de capacidades que van a potenciar sus saberes técnicos, académicos, profesionales.

La negación de esta mirada ha llevado a acreditar ingenieros y arquitectos a través de su pericia con el diseño y el plan, a psicólogos y pedagogos recibidos después de aprobar exámenes donde se evaluaban sus conocimientos teóricos, a nombrar directores en concursos de monografías. Pero el interrogante sigue inquietando: ¿en qué espacio se los formó para hablar, escuchar, empatizar, articularse con otros, negociar, resolver conflictos? Porque, digámoslo de una vez, *todos* van a trabajar y a moverse con y entre la gente, y con la gente hacen falta algunas competencias y habilidades como las que citamos.

Tal vez esté pasando algo parecido con nuestros alumnos; en un mundo donde el acceso a la información y al conocimiento se ha expandido a través de Internet y de todas las vías electrónicas de acceso, ¿no es hora de que la escuela empiece a dedicarse con mayor atención y espacio (solo digo con *mayor* atención) a esta inquietante tarea que Carl Rogers denominó "el proceso de convertirse en persona"?

Entonces habrá lugar real y no accidental y residual para hablar de qué les pasa, a aprender a trabajar con los conflictos, a saberse, a desafiarse, a estar con otros, a contar, a escuchar, algo que cuando más precozmente trabajemos, más profundamente se inscribirá en nosotros. Habrá entonces un lugar de privilegio para la expresión artística en tanto movilizadora del pensamiento y la emoción; el cuerpo, el movimiento no estarán relegados al subsuelo de la pirámide jerárquica de las asignaturas que "hay que saber".

Se abre una magnífica oportunidad, pero para ello debemos alivianar la carga, el peso del programa, la presión por aprobar exámenes, apostar a la creatividad, reducir el temor al vacío, a lo inesperado, entre otras cosas porque parece que, con estos acompañantes, nos vamos a encontrar más a menudo en el mundo por venir.

Un mundo que se presenta más exigente, más ancho y, paradójicamente, con menos lugar, con seguridad inequitativo y excluyente, un mundo que merece tanto ser cambiado (otro mundo es posible señalaba el Foro Social alternativo al de Davos²) como aceptar el desafío de saber jugarle en el mientras tanto.

En el centro de esas competencias subjetivas, ocupa un lugar de privilegio la palabra. Es a través de ella y por ella que somos, hacemos y sentimos. Será el puente que articule los distintos espacios en que despliega la tarea quien gestiona.

Vale entonces preguntarse por el lugar que hoy tiene la palabra...

Al rescate de la palabra a través del acto-resultado

Un rasgo que caracteriza la contemporaneidad que hemos sabido construir es la constante y prolongada devaluación de la palabra como vía regia para la coordinación de nuestras acciones en el hacer colectivo.

En *Teoría de la comunicación humana*, de Paul Watzlawick y otros se señala, como degradación de un famoso axioma de la comunicación, la necesidad que tiene el oyente de "traducir", "descifrar" en otra dimensión lo no dicho de manera explícita, lo que el hablante expresa más allá del significado de sus palabras. En suma, se desconfía de los dichos y se recurre a la interpretación para la búsqueda de lo que se considera verdadero en el discurso que, supuestamente, ocultan las palabras. Algo en el pasado de la relación, a juicio del oyente, encuentra asidero para tal desconfianza en el presente.

Es ese pasado el "que condena"; tantas veces se ha prometido, afirmado, no se ha cumplido o se demostró la falsedad de la afirmación que como resultado se ha operado un progresivo y continuo retiro del depósito de confianza que le hacemos a un otro para entendernos, coordinarnos y por qué no, esperanzarnos con su sola palabra.

Prácticamente no hay campo del quehacer humano que se encuentre libre de este verdadero ataque a la confianza en la palabra. En la arena política, se percibe

² El Foro de Davos es una asamblea económica mundial que se celebra cada año en Davos, Suiza. Como alternativa a ese enfoque, también cada año, pero en distintas sedes, se reúne una asamblea mundial que se centra en problemas sociales.

a sus actores más preocupados por alcanzar los cargos buscados que por el cumplimiento de sus promesas electorales.

Las grandes defraudaciones de empresas, bancos y hasta países que informan de manera falsa sobre sus realidades financieras, disparando en su debate el vendaval desatado en el mercado global que, por supuesto, termina pagando la gente más carenciada. La misma institución Iglesia ha tenido que admitir lo ocultado durante tantos años respecto de conductas aberrantes de muchos de sus miembros.

En 2010, Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas, hizo un llamamiento a los países desarrollados instándolos a cumplir con lo prometido en los Objetivos del Milenio, acuerdo signado en 2000, en la constatación muy cercana de la improbabilidad de su cumplimiento.

Desde ya, tampoco permanece ajeno al fenómeno la educación, de la que la sociedad, graciosamente, espera tanto como poco es lo que está dispuesta a ofrecerle en términos de recursos.

En síntesis, donde cae la palabra del otro, solo cabe el repliegue sobre la interpretación de uno mismo o la constatación del acto como refugio de credibilidad. En este escenario donde la palabra está cuestionada es donde emerge la distinción del acto-resultado; en definitiva la credibilidad se refugia en lo logrado, lo tangible que emerge desde el hacer.

Si es, en definitiva, el acto-resultado el único garante de credibilidad es desde su concreción como se puede restituir el valor de la palabra.

Quien gestiona será creíble si cumple lo que promete, da testimonio de lo que afirma y fundamenta consistentemente el juicio que emite. La recurrencia de estas conductas generará el círculo virtuoso por el que el acto resultado califica la palabra y la palabra será un garante consistente del acto resultado prometido. Este círculo virtuoso no es otra cosa que fuente de confianza, tan escasa como imprescindible.

Palabra-proceso y resultados

En términos organizacionales, el puente que articula la palabra en clave de objetivos, políticas y estrategias con los resultados es la gestión. Incluye el significante *acto* junto a *resultados* porque estos tienen lugar en un acto transformacional, donde hay una producción diferente en un dominio donde la gestión ha intervenido para generar lo buscado en los mencionados objetivos, políticas o estrategias.

La gestión implica, entonces, la transformación en actos del deseo desplegado en la palabra que orienta, en la estrategia declarada. Se desliza en la dimensión del *cómo* por donde circula el *qué* de los contenidos (políticas, estrategias, discursos

pedagógicos) construyendo en clave de presente, el futuro explicitado o no en la visión de la organización educativa.

Lo que se hace hoy condiciona, para bien o para mal, lo que va a constituir la fotografía del mañana. Para que el año que viene se cuente con una nueva aula, se debe comenzar a construirla hoy. La posibilidad de cambio y mejora del proceso de planeamiento institucional es un *continuum* que se puede advertir tiempo después que se lo ha comenzado a abordar: para contar con un equipo de docentes trabajando en conjunto, las acciones que lo construyen empiezan mucho antes de verlo en acción.

La gestión es, finalmente, "hacer que las cosas sucedan", pero en una coherencia expresiva con los valores de sostén de la institución educativa. A esta coherencia la denominamos *ética procesual*. De carecer de dicha ética procesual nos situaríamos en un pragmatismo desnudo de valores, en el que los resultados estarían por encima de los medios que utilizáramos para conseguirlos (Maquiavelo, feliz...).

En el dogma "La letra con sangre entra", hay un culto a los resultados con un aberrante proceso de obtención. En educación, como en toda práctica humana, los resultados no están al final del proceso, *el proceso también es resultado. Lo que ocurre en el camino es tan significativo como la supuesta llegada.*

Por otra parte, toda acción sobre un campo social determinado produce, genera. Se hace necesario distinguir los *efectos*, que son ese "algo" no necesariamente buscado, de los *resultados* que se articulan con los propósitos planteados de manera explícita y deliberada por el operador. Los efectos serían así, "los restos" no previstos que genera toda programación operada en lo real, que dan cuenta de la multiplicidad y diversidad de movimientos en el sistema que genera toda acción. Estará en capacidad del operador identificar los mencionados restos que se desprenden de la acción para procesarlos en términos de aprendizaje.

Se quiere premiar a alguien por su desempeño, pero se advierten los efectos desalentadores sobre colegas o alumnos: *¿cómo se procesa ese efecto?*

Se incrementa la ayuda económica a una escuela acostumbrada a la carencia, pero se advierte que surgen nuevas y desconocidas luchas por la distribución: *¿cómo se procesa ese efecto?*

Desde la mencionada ética procesual, la gestión se compromete con los resultados, la ética y eficacia en el proceso de lograrlos y se hace cargo de los efectos, sean positivos o negativos, en la medida en que su intervención los ha provocado.

La gestión, como en algún momento hemos señalado (2005: 15), es subsidiaria de la política, que es la que debería fijar direccionalidad, es su puesta en acto, pero agregó, es solidaria también con los valores no solo declamados sino puntualmente honrados en lo cotidiano.

Esta me parece que es la crisis que atravesamos, una crisis de sentido, de confianza y de ineficacia en lo que se refiere a saldar las deudas que, desde la educación y como sociedad, tenemos especialmente con los más vulnerables, los más necesitados, los que todavía quedan fuera del reparto de oportunidades cuando ya se apagan los reflectores que iluminan muchos de los discursos públicos.



Bibliografía

- BLEJMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- JAQUES, Elliott (2004): *La organización requerida*. Buenos Aires: Granica. Parcialmente disponible en http://books.google.com.ar/books/about/LA_ORGANIZACION_REQUERIDA.html?id=PJObSTdimPIC [consulta: 22/6/2013].
- ROGERS, Carl (2010): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós. Parcialmente disponible en http://books.google.com.ar/books?id=4h4TZrqwm7AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [consulta: 22/6/2013].
- WATZLAWICK, Paul; Janet HELMICK BEAVIN y Don JACKSON (1973): *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, and the overall design is minimalist and professional.

AIQUE

Revisar distinciones de la gestión escolar

Viajar con ilusión es mejor que llegar.

Robert Louis Stevenson

Las avenidas de la gestión

La gestión escolar es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex ante* y *ex post* (Blejmar, 2005). La gestión es un proceso que se despliega con y en el tiempo, no un evento aislado. Gestionar la escuela es responsabilidad (*accountability*, aquello por lo que se da cuenta) del director. “Hacerse cargo del cargo” implica ocuparse de diseñar y operar las situaciones y contextos en los que se despliega la tarea institucional desde las funciones de docentes, administrativos, personal de mantenimiento, etcétera.

Se habla de la *autoridad de gobierno* porque la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad —la que da el cargo oficial— y legitimidad —la que le adjudican los dirigidos al director, avalando a quien ocupa ese cargo—, tal la fuente del liderazgo.

La gestión va a deslizarse, así, por una triple avenida de ejecución:

1. *La deriva histórico cultural en la que se despliega la gestión*, que habilita o restringe valores, sirve de referencia a paradigmas, discursos históricos que permean e inciden en las ideas, elecciones y acciones de los educadores. Las culturas *vividas* gestionan a partir de las creencias que sostienen acerca de cómo se hacen las cosas, qué valores se honran y en qué artefactos se expresan (uniformes, discursos, “héroes institucionales”, mitos y ritos), también entra en esta deriva cómo viven los *pibes*, los jóvenes, la música que escuchan y la televisión que ven, los modelos de familia en que crecen, las carencias o abundancias económicas, los impactos de la tecnología, etc. En esta danza cultural bailamos todos.

En todo caso, la cultura “nos tiene”, fuerza nuestras acciones pero también, como construcción humana, es factible de diseñar como espacio abierto cuando se la advierte como una limitante para la gestión.

2. *El sistema educativo público*: sus leyes, normas, regulaciones que condicionan la operatoria en el campo real, en muchos casos orientando, facilitando y en otras tantas bloqueando, obstruyendo la fluidez de las dinámicas organizacionales.

Los concursos de acceso y estabilidad en los cargos, los sistemas de evaluación, el modelo supervisor, en síntesis todo lo reglamentado por las autoridades centrales de gobierno (nacional, provincial o municipal) según su anclaje teórico político y la idoneidad de sus funcionarios inciden fuertemente en la apertura o cerrazón de las posibilidades de gestión de cada centro educativo.

3. *Las competencias del director y su equipo de trabajo*.

Sostengo que las dos avenidas ya citadas inciden fuertemente en la calidad de gestión de la escuela, pero no la *determinan*, ni abren, bloquean o cierran posibilidades.

La aguja que mueve el *amperímetro* de la gestión institucional reside, finalmente, en las *capacidades* de quienes conducen la organización. Ellos hacen, en definitiva, la diferencia en los resultados que logra la gestión.

La tarea mejor retribuida consiste en *centrarse en aumentar, potenciar esas capacidades para danzar con los desafíos que presentan las realidades educativas hoy*. En la cultura y las políticas públicas, desde la dirección de una escuela solo se puede incidir; en cambio, en aumentar nuestras capacidades y competencias, se puede decidir.

A esta tarea, y en esa convicción, está dedicado este libro.

De complejidades, resultados y errores

La gestión educativa en las escuelas, como proceso organizacional, siempre es interpelada por la complejidad de la *realidad* y se legitima en dos dimensiones:

1. Los resultados positivos-logros.
2. El aprovechamiento de los errores inéditos transformados en aprendizaje.

La gestión educativa es interpelada por la complejidad en relación con la cantidad y diversidad de variables que se le presentan como desafío para trabajar frente a futuros inciertos. Los desafíos pueden ir desde la carencia de recursos materiales, tales como infraestructura edilicia, tecnología informática, dispositivos didácticos,

hasta los valores en uso en una sociedad determinada que empujan o bloquean los proyectos pedagógicos. De hecho, la violencia que puede vivirse en determinados centros educativos es subsidiaria del escenario sociopolítico, los perfiles de personalidad de los docentes, su propia formación, las burocracias gubernamentales, las regulaciones del sistema educativo, su ubicación geográfica. He ahí la diversidad y cantidad de variables en juego dentro de lo que llamamos *complejidad*.

Un agregado de nuestro tiempo en la complejidad es la impredecibilidad, la incertidumbre de futuro: entre otros, huelgas, cambios repentinos de clima, mutabilidad de los estados económicos, crisis económicas. En suma, cambios de escenarios en movimiento continuo restringen o impiden las posibilidades de previsión.

Dice Stephen Nachmanovitch:

Un hecho empírico de nuestras vidas es que no sabemos y no podemos saber lo que sucederá con un día o un momento de anticipación. Lo inesperado nos aguarda en cada curva y en cada respiración. El futuro es un misterio vasto, regenerado de manera perpetua, y cuando más vivimos y sabemos, mayor es el misterio. Cuando dejamos caer los velos de nuestras preconcepciones somos virtualmente empujados por todas las circunstancias al momento presente y la mente presente...

En *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*.

Buenos Aires: Paidós, 2007.

Desafío mayúsculo para el hacer educativo centrado en la vivencia del presente en preparación para un futuro; pero ¿qué pasa cuando ese futuro escapa de nuestra posibilidad de predicción? ¿Para qué futuro educamos?

La imaginación que alimenta a la información, el sostén de valores comprometidos, una fuerte convicción en la vida por construir, al mismo tiempo que una capacidad de acompañar con flexibilidad los cambios que se han de jugar y, fundamentalmente, saber hacerlo con otros serán, tal vez, algunos recursos frente a tamaño desafío.

Más allá de la impredecibilidad de ese futuro, en parte se construye con nuestro hacer presente; el futuro no es algo que viene o hay que esperar, es además construcción humana en su hacer presente. Seremos, también, lo que hagamos de nuestro ser hoy.

La gestión educativa se legitima, señalábamos, en sus resultados positivos-logros en la medida en que, finalmente, su "momento de la verdad" llega cuando se confronta con lo que se ha alcanzado de los propósitos formulados en los planes.

El término *resultados* no es unívoco, vale la pena abrirlo y explicitarlo cuando nos referimos a él en una institución en particular porque construye un más claro contrato de expectativas y compromisos entre sus integrantes. En el ámbito educativo estamos aludiendo a, por lo menos, cuatro dimensiones de aplicación:

1. *Resultados educativos sustantivos* de los alumnos en el amplio sentido de la formación de aprendices de contenidos significativos, de formación de personas, ciudadanía activa. Obviamente este tipo de resultados está en el corazón de la misión del centro educativo, pero no es el único.
2. *Resultados para los sujetos actores* que operan en las escuelas, especialmente, los docentes. Al respecto es importante consignar el tipo de crecimiento-aprendizaje al que se llegó; la retribución-reconocimiento que han logrado es también parte de los resultados que ha de alcanzar la organización del sistema educativo.
3. *Resultados para la organización escolar*, en su crecimiento y desarrollo de aprendizaje, mejora de procesos, efectividad, integración interna y clima de trabajo.
4. En mi consideración de organizaciones como sistemas socio-técnicos, hay *resultados para la comunidad* donde se inserta la organización educativa. Así, por ejemplo, la educación de fines de siglo XIX y principios del XX en la Argentina se propuso, aun de manera contradictoria, integrar y homogeneizar en torno a la construcción de Nación. Como señala Adriana Puiggrós: "Ese idilio entre educación y sociedad, esa ilusión en la posibilidad última de integración del *organismo social*, de totalización tuvo un signo autoritario que logró instalarse de manera profunda en los argentinos" (1994).

De esta manera pueden alcanzarse buenos resultados en la dimensión de los alumnos, a costa de un intenso desgaste de los docentes, lo que plantearía una fuerte asimetría en los mencionados logros que, más temprano que tarde, revertirá en los resultados de los alumnos.

En otro sentido, la escuela, como ocurre en muchas barriadas populares, acompaña las necesidades alimentarias de la población a costa de los resultados educativos que tienen que lograr los niños. No se trata de endosarle una nueva exigencia a la ya frágil escuela de nuestros tiempos, que carga en demasía con las ilusorias expectativas de todo discurso de cambio social, sino de distinguir las diferentes dimensiones donde la gestión se confronta con los resultados.

La gestión educativa se legitima en sus resultados, pero no necesariamente solo en los positivos. Se legitima también cuando, aun sin lograr lo propuesto, se ha avanzado, aprendido, a través de esos errores inéditos que sesgan los riesgos

de la exploración y son, al mismo tiempo, el material básico de toda innovación y aprendizaje organizacional.

Los *errores inéditos* (Kovadloff) serían la cara opuesta de los *errores recurrentes*, los que se cometen una y otra vez por ausencia de reflexión y aprendizaje desde la práctica. Estos últimos constituirían las recurrencias que nos han tomado, por las que repetimos los mismos caminos fallidos.

Ensayar nuevas maniobras didácticas, rediseñar espacios de trabajo, negociar acuerdos de convivencia, probar otras estrategias de capacitación tienen como condición el cambio, el ensayo, el pasaje de la idea al proyecto, y de este, al acto.

El error inédito aparecerá toda vez que iniciemos un camino diferente, si lo incorporamos como insumo para aprender¹ y seguir ensayando, explorando; habremos subido un escalón en nuestras posibilidades creativas. Pero si lo sancionamos como un error-fracaso, la gente aprenderá rápidamente: ¿para qué probar y arriesgar si es mejor, más seguro, quedarse en la zona de confort de lo instituido?

Para que la primera máquina volara, tuvo que haber un buen número de errores inéditos en el trayecto de su creación final y cada uno fue escalón para el siguiente intento, con seguridad mejorado, para que por fin se concluyera el avión de los hermanos Wright.

La buena gestión, sin embargo, no es garantía de buenos resultados, porque estos, como se vio, también están condicionados por las variables externas que no se controlan desde la escuela y su conducción (la deriva cultural-histórica y el sistema educativo público). Pero también está lejos de *tratar de...*, *hacer lo posible para...* como mecanismos lingüísticos de anticipada justificación frente a pobres resultados de futuro.

La garantía en la gestión es tan imposible como el compromiso: una condición ineludible de su construcción.

Pequeño ejercicio al paso: prueben reemplazar en toda frase similar a "Voy a tratar de...", "Haré lo posible por..." simplemente por *Me comprometo a...*

La palabra no es inocua, construye realidades.

Todo compromiso

- incluye una promesa pública acerca de una acción que satisfaga un pedido u oferta;
- tiene un componente racional, explícito de manera lingüística y un costado emocional que empuja su cumplimiento;

¹ En el mismo sentido puede acudirse también a *El error, un medio para enseñar*, de Jean Pierre Astolfi, México, 2004, al cual se accede con facilidad en la web www.galeon.com/lupitahdt/index_archivos/800/p5.pdf.

- reconoce un sujeto enunciante (ministro, supervisor, director) que se compromete frente a su audiencia porque cree poseer los recursos para cumplirlo y la sinceridad de querer hacerlo.

La garantía, en cambio, incluye una condición de certeza ajena a las posibilidades del sujeto-actor real.

Los compromisos cumplidos son el *combustible* de la credibilidad profesional y organizacional; hacen al circuito virtuoso de la confianza, como señalamos párrafos atrás.

La buena gestión

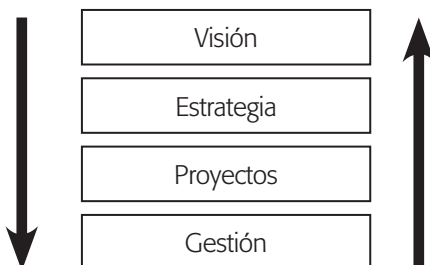
La buena gestión educativo-institucional es la que se despliega:

- En subsidiariedad a una visión, a un sentido pedagógico-político.
- En el compromiso con los resultados que se propone.
- En el deseo puesto en la tarea y su valoración por el sujeto-actor.
- En las capacidades y competencias (poder) a tono con los desafíos con los que va a danzar.
- En el aprendizaje organizacional apalancado en el aprovechamiento de sus valiosos logros y necesarios errores inéditos.

Hemos señalado en textos anteriores (Blejmar, 2005) lo significativo de situar la gestión en el *cómo*, en llevar a acto lo que originalmente es una visión porque contempla el lugar de la educación en el tiempo y espacio que nos toca vivir. Visión transformada en un proyecto que defina una estrategia para alcanzar esa visión de futuro que orienta la práctica del hoy en torno a un horizonte mejor que la superficie real de este presente.

Esa visión devenida en estrategia y proyecto, que la pensamos conversada, problematizada con la comunidad educativa toda, constituye el sentido, el para qué que requiere el dispositivo de la gestión como puente a su transformación en acto.

Así, la secuencia que nunca es lineal podría verse de la siguiente forma:



Si sobre el compromiso y el aprendizaje a partir de los errores inéditos hemos incluido algunos párrafos, y sobre las capacidades y competencias, dedicaremos un apartado especial, sería bueno detenernos un poco en esto que llamamos *el deseo*.

El deseo como *combustible* de la gestión

Lejos de mis posibilidades está sintetizar un concepto tan profundo como el de *deseo*, objeto de investigación central en el psicoanálisis, en especial, el lacaniano. Baste para nuestras reflexiones señalar el deseo como fuente de energía vital de la que disponemos y que, siendo su naturaleza inconsciente, donde se posa (aun transitoriamente) produce un verdadero movimiento hacia su satisfacción, siempre imposible y siempre buscada.

Como en cualquier tarea, allí donde el deseo coincide con dicho hacer, las posibilidades de logro crecen de manera exponencial, hasta tal punto que arriesgaríamos que aun cuando no se cuente con todas las capacidades y recursos, un fuerte deseo puede suplir dichas carencias, saltar obstáculos y lograr lo que a veces con recursos más sofisticados pero, sin deseo, no se logra.

Elliott Jaques habla de valoración de la tarea y sin coincidir con nuestra distinción de deseo, podemos reconocer cierto aire de familia cuando señala que uno de los indicadores de evaluación profesional es el grado de valoración de la tarea porque, en esa valoración, se juega la *performance* del profesional.

Alguien que posee las aptitudes, pero que dejó de valorar su tarea, declina en sus posibilidades de logro. De hecho podríamos decir que, en esas circunstancias, el deseo se fue hacia otro lado, migró; y entonces la tarea aparece ritualizada, burocratizada, percibimos que está la presencia física del educador, pero falta el *alma* en su hacer.

Al deseo no se lo puede crear; allí donde no lo hay, nadie lo puede establecer. Sin embargo, es posible que su existencia se encuentre ocluida para ese mismo sujeto y una estimulación adecuada lo gatille en su posibilidad de expresión. Para quienes conducen, se torna clave entonces, su habilidad de explorar, indagar caminos de estimulación para ese encuentro casi mágico entre el sujeto actor y su propio deseo.

Como dice Vinicius de Moraes en su *Soneto de fidelidad*: "Que no sea inmortal, puesto que es llama, pero que sea infinito mientras dure".

Breve síntesis

Hemos caracterizado en este capítulo las tres avenidas por las que circula la gestión: la deriva cultural-histórica, el sistema educativo público y las competencias del director y su equipo, subrayando el diferencial que hace la última.

Si la gestión se valida en sus resultados, es importante desagregar los diferentes tipos de resultados que suponen si no la garantía, sin duda, el compromiso de quienes los persiguen con su tarea. Resultados también son proceso y aun en su no consecución la gestión se vale del error inédito como insumo para el aprendizaje y la innovación.

Por último, señalamos el lugar que ocupa el deseo puesto en la tarea como energía, combustible y motor de la gestión.

Le preguntaron a Vittorio Gassman, el gran actor italiano, si era difícil actuar y se cuenta que respondió: "Actuar es difícil, pero trabajar mucho más".

Sin deseo puede haber trabajo, pero nunca profesión.



Bibliografía

BLEJMAR, BERNARDO (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

KOVADLOFF, Santiago (2007): *La nueva ignorancia*. Buenos Aires: Emecé.

JAQUES, Elliott (2004): *La organización requerida*. Buenos Aires: Granica.

NACHMANOVITCH, Stephen (2007): *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.

PUIGGRÓS, Adriana (1994): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor.

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, and the overall design is minimalist and professional.

AIQUE

CAPÍTULO 2

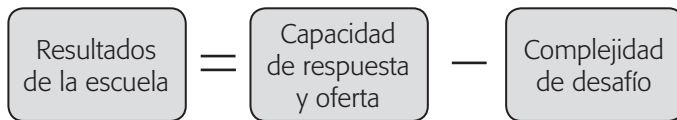
Hacia un esquema de intervención

Educación significa sacar o evocar lo que está latente; por lo tanto educación significa sacar afuera las capacidades de la persona para entender y vivir, no llenar a una persona pasiva de conocimientos preconcebidos. La educación debe abreviar en la estrecha relación entre juego y exploración; debe haber permiso para explorar y expresar. Debe haber una valoración del espíritu exploratorio, que por definición nos saca de lo ya probado, lo verificado y lo homogéneo.

Stephen Nachmanovitch

Una vez establecida la visión, se abre un proceso gestional que implica cómo llevar a cabo en lo operativo la visión declarada. Para ese *cómo* hubo, en algún momento, una elección estratégica, es decir, una decisión acerca de por qué camino se llega a “buen puerto”, y de esa elección, se nutrió el proyecto institucional.

Adoptamos un enfoque de intervención en el campo de la práctica gestional educativa que hemos desarrollado tomando como base los planteos de Fred Kofman. Desde esta propuesta se postula que los resultados de la escuela son equivalentes a la capacidad de respuesta y oferta de la organización y de su gente, menos la complejidad del desafío que percibe. Expresado como un símil de ecuación equivaldría a lo siguiente:



Entendemos la complejidad del desafío como esa *resistencia*-oportunidad, esos obstáculos-posibilidades que presenta el mundo ante cualquier propuesta de intervención que afecta su estabilidad.

La complejidad del desafío no es otra cosa que una invitación, un desafío para trabajar que nos coloca el *afuera* ante nuestros intentos de cambio (¡y qué otra cosa que no sea el cambio es todo proceso educativo!).

La complejidad del desafío se refiere entonces a las dificultades, problemas, obstáculos, barreras que se perciben como “opuestos” a la resistencia que a veces también puede ser posibilidad, y que opera desde el contexto de la escuela. Las

dificultades y la burocracia gubernamental, los valores de época contenidos de los medios de comunicación masiva, el bajo reconocimiento y estatus social que se les da a la educación y a los educadores, las distancias geográficas, los climas y temperaturas excesivas. Pero también los densos climas sociales y políticos, la carencia de docentes bien formados, entre otros. La complejidad incluye, en suma, la extensa cantidad y diversidad de variables que se juegan unidas a la incertidumbre en contextos altamente volátiles.

La palabra *desafío* integra tres componentes:

1. Algo que falta: la solución, el logro.
2. El interés y el deseo por lograrlo.
3. La incerteza de su resolución satisfactoria.

Sin estos tres componentes no hay desafío para el sujeto. Por cierto, se postula aquí que la complejidad del desafío es un hecho, lo dado, la realidad (siempre desde la percepción de quien gestiona). Tal vez hubiéramos deseado otra realidad, otros desafíos, que otros valores más inclusivos y edificantes primaran socialmente, otra televisión con otros contenidos menos "chatarra", incluso otro tipo de alumnos, más aplicados, con mayor vocación de esfuerzo. Una sociedad que valore y reconozca más la labor de los docentes, pero *las cosas son como son (o como las percibimos) y no como quisiéramos que fueran*.

Se requiere, entonces, frente a la complejidad del desafío por parte del equipo que gestiona, una posición de "aceptación".

La aceptación de la complejidad de la realidad no implica un acto de resignación por el cual se bajan los brazos porque no hay nada que hacer. Obviamente, también está lejos de la negación en la que no se ven las dificultades. La aceptación significa percibir el desafío de esa complejidad, hacerse cargo, fijar un punto de partida para su tramitación. Se traduce en la pregunta: ¿qué se puede hacer frente a esa complejidad para superarla en torno al logro de nuestros propósitos? Aceptación es implicación desde nuestras capacidades en la danza que nos sugiere nuestra mirada de las realidades para lograr los resultados que nos proponemos.

La *capacidad de respuesta y oferta* se constituye desde nuestros recursos, competencias, capacidades para jugar con la mencionada complejidad del desafío. De tal manera que este símil de ecuación puede leerse del siguiente modo:

- Si la complejidad del desafío (social, cultural, recursos, distancias geográficas, etc.) es mayor que la capacidad de respuesta, los resultados van a ser negativos.

Complejidad del desafío > capacidad de respuesta y oferta = resultados negativos
--

- Si la capacidad de respuesta y oferta supera la complejidad del desafío, los resultados serán positivos.

Capacidad de respuesta y oferta > complejidad del desafío = resultados positivos

Se podría decir que los resultados que se han de obtener en la gestión serán entonces la consecuencia de la relación entre el poder del proceso gestional expresado en su capacidad de respuesta y oferta, y la complejidad del desafío contextual con la que tendrá que danzar.

Pero he aquí un tema crucial, porque desde esta perspectiva, se plantea una ilusión y es que la complejidad del desafío puede ser más grande o más chica en sí misma, independientemente de la mirada de los sujetos actores de la organización.

La llamamos *ilusión de realidad* porque la complejidad del desafío en su magnitud *depende de* la mirada del observador y su percepción de capacidad de respuesta y oferta con que cuenta. Dicho de otra manera, la complejidad del desafío será en dificultad lo que la capacidad de respuesta y oferta del observador le adjudica en su evaluación subjetiva. El testimonio es evidente: lo que para alguien se percibe como una alta complejidad, para otros es simplemente un obstáculo que se debe sortear.

Tal vez para quien asume la dirección de la escuela, el enfrentarse por primera vez a una evaluación crítica de un docente tenga un tamaño de dificultad emocional que años después, con mayor experiencia en la tarea, se vea notablemente reducida. Pero ¿cambió el desafío de la complejidad?, ¿se redujo? ¿O lo que ocurrió fue un incremento del saber hacer del director que provocó la supuesta reducción?

En una escuela se plantea un conflicto entre docentes por la actitud que debería adoptar esta institución respecto a los permisos de inasistencia otorgados a las estudiantes embarazadas. Para un director con baja competencia de negociación y mediación, este es un desafío de alta complejidad, pero si se capacitara y entrenara en dicha competencia, seguramente, parecería que disminuyó la complejidad. Lo que en realidad ocurrió es que aumentó su capacidad y esto disminuyó, ante sus ojos, la complejidad.

Nuevamente: la complejidad del desafío es lo dado y opera en su magnitud siempre condicionada a la capacidad de oferta y respuesta de la escuela y de sus equipos directivos.

Cuanto más aumenta la capacidad de la institución y su gente, más se reduce la complejidad del desafío (aparentemente) porque, en realidad, lo único que varía es la capacidad de respuesta señalada.

Para algunos directores, la falta de resultados en su escuela se sitúa en la complejidad del desafío externo (la formación de los docentes, los recursos del sistema, la cultura de época, etc.), se ubican así en el papel de víctimas-objetos de las circunstancias. En otros, la aceptación de la complejidad les presenta el interrogante: *¿qué haré con dichos desafíos?* y se ubican así en el papel de protagonistas-actores de la situación.

El enfoque que aquí se presenta propone la formación de directores protagonistas-actores que se "hacen cargo del cargo" para, desde ahí, tramitar las mejores respuestas frente a las interpelaciones contextuales.

Si hay un cambio posible en el contexto de actuación, en esa complejidad del desafío, es solo desde el poder de la gestión y sus capacidades de respuesta y oferta.

Relata un cuento zen que, en un monasterio, había un discípulo que desafiaba siempre a su maestro. Cierta vez, ocultando a sus espaldas un pájaro que sostenía en las manos, el discípulo se paró desafiante ante el maestro y le preguntó:

—Maestro, aquí detrás de mí tengo un pájaro. Dígame, usted que lo sabe todo: ¿está vivo o está muerto? (De tal modo, si decía que el pájaro estaba vivo, [el discípulo] lo ahorcaba, y si decía que estaba muerto, abriría sus manos y lo dejaría volar).

El maestro lo miró a los ojos con respeto y compasión, respiró profundamente y con mucho amor le respondió:

—Eso depende de ti. La solución... ¡está en tus manos!

Wolk, Leonardo: *Coaching. El arte de soplar brasas.*

Bs. As.: Gran Aldea, 2008.

Claro que no todo depende de las capacidades del director y de la institución porque existen componentes externos, factores no manejables que intervienen en el logro de resultados. Lo que se postula aquí es el valor de poner el foco y el compromiso en todo lo que sí depende del desarrollo de esas competencias.

Desde esta interpretación de la ecuación, podemos postular una posición subjetiva frente a las complejidades que nos ofrece el mundo y nuestra percepción de la realidad: *Es solo en nuestras capacidades donde existen las posibilidades de ampliar nuestro poder gestional porque esa es la variable por desarrollar en la ecuación de resultados.*

Respecto de los resultados, cuenta un director de escuela normal mexicana:

En una institución formadora de docentes se ha detectado que los egresados no reúnen los elementos profesionales para su futuro desempeño.

Lo revelan los resultados del examen para obtención de plaza, los cuales

indican un porcentaje muy bajo de rendimiento satisfactorio, con la consecuente dificultad para tener un trabajo.

Un análisis longitudinal de la estancia de los estudiantes en la Normal pone en tela de juicio el quehacer docente, una laxitud en la exigencia académica, condiciones contractuales del personal precarias, demasiada tolerancia a la inasistencia de los estudiantes.

El equipo directivo se ha preocupado por esa situación y ha implementado un mecanismo de persuasión del personal, un programa compensatorio de estudios para mejorar los resultados. Sin embargo, el problema persiste.

Podría considerarse que existen, al menos, dos posibilidades para pensar en este caso. Una es colocar el tema en la complejidad del contexto (la escuela primaria donde van a trabajar los egresados, la escuela pública, etc.) y entonces a la escuela normal solo le cabe... *esperar*, porque solo cuando estas dimensiones cambien se obtendrán los resultados.

La otra que proponemos es revisar la propia capacidad de respuesta y oferta de la escuela normal para formar docentes, es decir que frente a la dificultad, la pregunta más fértil vuelve al actor: ¿qué otra cosa puedo crear, pensar, hacer con esta dificultad? Aquí se pone en juego la variable de mi respuesta frente al entorno y no depositar en la espera un cambio externo a mis posibilidades.

Hacerse cargo del cargo es asumir que la única manera de incidir en un cambio de realidades es partir de la ampliación de mi propia superficie de poder (personal, profesional, organizacional de incidencia en esas realidades). Precisamente lo opuesto a la dupla queja-lamento, espera de cambio.

Entonces, desde esta mirada, el poder de la gestión se desagrega en la capacidad de respuesta y la capacidad de oferta.

La capacidad de respuesta

Es aquella que opera frente a una demanda, un quiebre operado en el contexto. Por ejemplo, la violencia circulante en el entorno, la crítica, pedido o demanda de los alumnos, las políticas, las regulaciones y normas públicas, el "mercado laboral docente" y su escasez de recursos, la influencia educativa de los medios de comunicación, la demanda o presión de los sindicatos, entre otras.

Cada una de estas situaciones plantea desafíos que habrán de resolver los equipos directivos. Pese a que algunos de estos temas no hacen a la especificidad de la escuela, la incidencia en su dinámica requiere un nivel de respuesta adecuada a esa complejidad.

Va de suyo que el primer dispositivo de dicha capacidad de respuesta es la mirada, la escucha, la comprensión, por la que se registran, identifican y decodifican los fenómenos del contexto. En síntesis, la capacidad diagnóstica de ver y comprender. Sin este dispositivo, las cosas pueden suceder sin que la Dirección de la escuela lo advierta, entonces, *no habrá respuesta posible porque no hay pregunta que la dispare*.

Adaptando libremente aportes del psicoanalista francés Jaques Lacan con respecto a los tiempos de la acción lógica, se podría decir que hay tres instancias claves en toda gestión organizacional¹:

1. El instante de ver.
2. El momento de comprender.
3. El tiempo de actuar.

1. Instante de ver: se refiere justamente al momento de “darse cuenta” de que algo sucede, sea un problema o conflicto por resolver o una oportunidad de mejora para aprovechar. Recuérdese que cuanto antes se vea un problema u oportunidad, más efectivo y menos costoso será su tratamiento. Se dice que “los problemas chicos son difíciles de ver pero fáciles de solucionar, los problemas grandes son fáciles de ver pero ya difíciles de resolver”.

2. Momento de comprender: es el espacio dedicado a entender, diagnosticar aquello que se ve, identificar sus efectos posibles, las conexiones que tiene, etcétera.

3. Tiempo de actuar: aquí se hace referencia a la acción que necesariamente sucede a la comprensión. Llamar a una reunión, sancionar una falta, revisar documentación, planificar una capacitación, sancionar, gratificar, decidir son ejemplos de acciones que devienen de la capacidad de ver y comprender. La idea de tiempo está asociada a la oportunidad en que se actúa, a veces se actúa de un modo apresurado y otras, tardío. En tal caso, los efectos de la acción van a ser sensiblemente inferiores a lo que los griegos llamaban *kairos*, el tiempo oportuno, ni antes ni después de lo necesario.

Respecto de este tiempo de actuar, es bueno visitar las distinciones que propone Pedrhino Guareschi²:

- Hacer.
- No hacer.

¹ “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”, en *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

² *Psicología social crítica*. Puerto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

- Impedir hacer.
- Permitir.

Hacer: una acción, una palabra, una decisión que incide y cambia el campo de actuación.

No hacer: frente a un evento se estima que la mejor política es no hacer, porque cualquier intervención activa no solo no mejora, sino que empeora la situación. O, por el contrario, no se hace allí donde lo requerido sería hacer, lo que también generará consecuencias.

Impedir hacer: cuando el actor de la situación inhabilita una acción de otro a través de la prohibición o la persuasión, para bien o para mal dependiendo del observador que juzgue, este impedimento tendrá su efecto. Los reglamentos escolares a la vez que permiten, prohíben ciertos comportamientos. El *no* del director tiene sus efectos en quienes lo reciben.

Permitir hacer: también vinculado al accionar de otro, pero en este caso, de signo contrario, porque habilita o estimula ese hacer. El empoderamiento del director a sus docentes o a su equipo implica un permitir hacer allí donde en otras escuelas está prohibido. Habilitar un uso del horario más flexible, aceptar determinados comportamientos de los alumnos son ejemplos de un permitir hacer.

El común denominador que hace a estas cuatro expresiones del *hacer* es el *efecto* que cualquiera de ellas produce, todas tienen efecto positivo o negativo pero, después de instrumentarlas, algo distinto pasa en la situación. Una de las capacidades requeridas del directivo escolar sería, entonces, lograr un uso efectivo de estas cuatro dimensiones del hacer, según la escena que enfrente porque, haga lo que haga o aparentemente no haga, produce efectos en la situación.

Podríamos parangonar la teoría de la acción con el primer axioma de la Teoría de la Comunicación ya citada en su primer axioma: "No existe la no comunicación, todo comunica" (Watzlawick y otros). Aquí podríamos decir: no existe la no acción porque todo acciona un efecto, deseado o no, positivo o negativo, consciente o inconsciente.

La capacidad de oferta

En este caso la gestión no solo reacciona, sino que propone alternativas de acción reclamadas desde el contexto, aunque no hayan sido pedidas.

En la capacidad de respuesta, el evento disparador precede a dicha capacidad; en la de oferta, esta antecede a lo que va a ocurrir en el contexto.

La escuela, por ejemplo, mostrará una determinada calidad de respuesta frente a la *invasión* de necesidades sociales que presenta la comunidad y que postergan su misión pedagógica. Algunas instituciones se someterán a ellas, en cambio otras inventarán nuevos recursos para tramitarlas de manera más efectiva, preservando su potencial educativo. Llamábamos “gestión de resistencia” a esta última posición en nuestro capítulo en el libro *¿Dónde está la escuela?*

Podemos considerar que hay también capacidad de oferta cuando una escuela crea propuestas didácticas alternativas o presenta proyectos de mejora de la calidad educativa para que las autoridades centrales o federales aprueben y financien. ¿Qué hay allí? Lectura de posibilidades, percepción de un deseo y, como consecuencia, oferta de una alternativa de satisfacción presentada por el equipo directivo.

En otro ejemplo, los docentes no han pedido una capacitación especial, pero el director ve la necesidad y ofrece su realización. En otro, los estudiantes no han pedido un laboratorio de idiomas, pero el equipo directivo advierte una necesidad y oferta su creación.

Se subraya entonces que la oferta no significa dar lo que se tiene o quiere, sino proponer a otro algo que se ha percibido o leído como una necesidad o deseo de ese otro. Por supuesto que esa lectura del deseo o necesidad solo puede ser refrendada por ese otro, quien finalmente validará la oferta en su aceptación o rechazo.

En suma, la capacidad de respuesta y oferta de la escuela es el poder que posee, en un momento dado, para danzar en y con la complejidad del desafío que se juega frente al logro de resultados deseados en el camino hacia el cumplimiento de su visión.

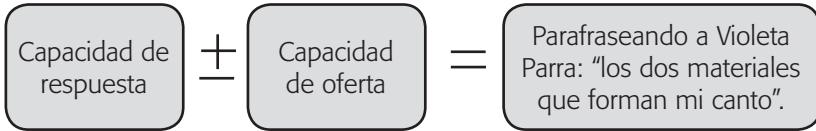
Breve síntesis

En este capítulo hemos planteado un esquema que, aun en su simplicidad, intenta definir los componentes básicos de la gestión al jugar con las complejidades que le depara su lectura de realidad.

Señalamos las capacidades de la organización y su gente como variable que se ha de potenciar en relación con desafíos que tendrán la magnitud de esas mismas capacidades.

La capacidad de respuesta es clave en el camino del accionar para obtener resultados porque se dispara por un evento que la interpela y, por ello, reviste un carácter básicamente reactivo. Responsabilidad es, en definitiva, habilidad de responder.

En la capacidad de oferta, en cambio, es donde se juega la innovación y el riesgo que nacen después de haber escuchado y dado lugar al deseo y a la necesidad del otro. Su carácter, entonces, es marcadamente propositivo.



AIQUE

Bibliografía

KOFMAN, Fred (2008): *Metamanagement. La nueva conciencia de los negocios* (t. 1, Principios). Buenos Aires: Grito sagrado. Parcialmente disponible en <http://books.google.es/books/about/Metamanagement.html?hl=es&id=Ml9ozAhJh1wC> [consulta: 22/6/2013].

DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (2001): *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial. Parcialmente disponible en http://books.google.com.ar/books/about/D%C3%B3nde_est%C3%A1_la_escuela.html?id=SK7NI5fox1wC&redir_esc=y [consulta: 22/6/2013].

WATZLAWICK, Paul y otros (1991): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Este libro está dedicado a los múltiples y diversos directores, conductores que desde distintas funciones, escuelas, centros educativos, áreas, departamentos, provincias, comunas participan de la increíble aventura de la gestión, ese **cómo** hacerlo que deviene del **qué** de la política y de la **visión** que orienta la acción educativa en un país, una comuna o una institución.

El arte de dirigir es aún un espacio que merece ser comprendido, explorado, investigado y construido.

El autor propone visibilizar la función de dirigir desde la perspectiva del sujeto, de la persona que ocupa el rol, en la convicción de que la potencia de ese rol reconoce tres componentes clave: las competencias técnicas del rol, las competencias genéricas del sujeto-observador y el capital social que se construye con la inclusión de *otros* significativos.

Este libro tiene para el autor la secreta esperanza de transformarse en un lugar de encuentro y desafío: el de un texto inacabado a la espera de otras voces, otras palabras que lo cuestionen y lo continúen. Entonces se habrá dado otra maravillosa vuelta en la espiral del aprendizaje colectivo.

