

De la **gestión** al **gobierno** de lo **escolar**

Durante los últimos años ha sido habitual referirse al término "gestión" para dar cuenta de una serie de procesos y acciones destinadas a llevar adelante las instituciones educativas. ¿Ha llegado el momento de repensar el concepto?

– El concepto de gestión ha sido, y sigue siendo, importante para el trabajo alrededor de lo educativo y de lo escolar. También, a lo largo de estos años, hemos podido constatar cómo se ha ido banalizando. O bien –y quizás esto ha sido lo más inquietante– cómo se fue deslizado hacia una versión instrumentalista, como si un orden pragmático fuera quitándole la fertilidad pedagógica.

Una hipótesis explicativa para este desvirtuamiento sostendría que el concepto de gestión fue traducido y capturado por las versiones que lo vuelven sinónimo de gerenciamiento, y por propuestas burocratizantes que lo transformaban en equivalente de una serie de procedimientos y formatos supuestamente neutros.

Cuando algunos de nosotros empezamos a pensar en términos de gestión educativa

(esto ocurrió tiempo antes de la reforma de los 90) lo hicimos desde una perspectiva que afirmaba el carácter político de la educación; reafirmaba la importancia clave de la escuela pública; reconocía las relaciones de poder en dicho campo; significaba la necesidad de reconsiderar los contratos fundacionales entre el Estado, la escuela y la sociedad, sin admitir que el Estado se "achicara" y discutiendo cualquier renuncia a su responsabilidad en la construcción de lo público.

Entendimos que en esas construcciones se abría una perspectiva para poder pensar y resituar lo específico de la escuela y valorar su carácter político como co-partícipe de la producción de lo público. Se puso en juego (desde nuestra perspectiva) una manera de entender la gestión con respeto a las instituciones y sus actores, para poder trabajar con conocimiento y reconocimiento lo complejo del trabajo en las escuelas.

Entendemos que fueron posibles ciertas construcciones (algunas de ellas las propusimos, con otras

coincidimos) que pusieron en evidencia los dobles mensajes de ciertas políticas coyunturales; recordaron el margen de poder y libertad que ofrece el concepto de actor; destacaron la importancia del uso de los intersticios; visualizaron los modos en los que una concepción perversa de la administración se sostenía para robar tiempo a lo sustantivo; insistieron en el significado de la participación de los que viven y trabajan dentro y fuera de los muros de la organización, volvieron a las lógicas de los actores temáticas a considerar, analizar y tomar en cuenta.

Otras concepciones, bajo el mismo nombre "gestión", sostuvieron otros enfoques y otras prácticas. Se han desplegado muchas maneras de significar la gestión y con muchas de ellas (interpretaciones, traducciones, traiciones) no necesariamente acordamos. En particular, **no coincidimos, ni coincidiremos, con aquellos que han aprovechado el concepto para olvidar la especificidad de lo educativo, para mercantilizar las organizaciones y al conocimiento.**

Por cierto, las palabras y los conceptos son fechados, es decir que aparecen en un contexto dado, en un tiempo histórico determinado, y apuntan generalmente a trabajar sobre carencias, sobre huecos, sobre fallas de construcciones anteriores, razón por la cual uno sabe que el conocimiento está siempre en actividad, que el conocimiento no se congela, que sería impertinente adoptar una manera de entender el mundo y cristalizarla de una forma definitiva. Sin embargo, esto no significa que no haya conceptos que

mantienen su vigencia y su pertinencia a lo largo de siglos, así como hay principios éticos a sostener más allá de toda coyuntura. Justamente por esto siempre afirmaremos que **la escuela debe ejercer una contra-interpretación vigilante sobre los conceptos estelares, resistirse a cumplir con cualquier demanda sin analizar su pertinencia y mantener una oferta significativa para el lazo social, aun cuando para ello no hubiera demanda.**

¿No ha estado siempre asociado a los ámbitos empresariales el concepto de gestión educativa?

– No necesariamente; el concepto de gestión es más antiguo y estuvo vinculado a la acción administrativa y a modos de concretar un trabajo político.



Cuando nosotros colaboramos en la instalación del concepto, lo hicimos tratando de apuntar a una rejerarquización, a una valorización, de la **complejidad del trabajo educativo** adentro de los formatos escolares. Advertíamos entonces que no había que despreciar ningún concepto de otros campos del saber, a condición de **no proceder a un trasplante acrítico**, ya que cada concepto debía (si era pertinente acudir a él para designar elementos, aspectos de la realidad y de las prácticas) ser re-situado, resignificado y especificado. Sosteníamos, hace más de diez años, que hay algo **específico a lo escolar** que no permite que lo escolar se identifique con el territorio empresarial o con el económico y de esto daban cuenta nuestros escritos y posiciones.

Por otra parte, siempre optamos por trabajar con y sobre el **concepto de institución** como un concepto más amplio que el concepto de organización, que constituye en sí un encuadre. Actualmente, el concepto de institución es bastardeado por las afirmaciones de los que sostienen que se vive una des-institucionalización y que resulta menos de una realidad que de una concepción que lo confunde con organización y que desconoce la producción de corrientes y pensadores que han puesto en evidencia el carácter de constructo propio a la institución.

Consideramos que es posible y oportuno reflexionar sobre las derivaciones y efectos (deseados y perversos) del sentido de las palabras y sobre los deslizos de los conceptos. El deslizamiento hacia lo gerencial, el "management", incluso hasta el extremo del *marketing* educativo, desvirtuó completamente el concepto de gestión educativa con el que la noción había empezado a hacer su camino.

Por ello no se trata de renegar del concepto de gestión, ni de desvalorizar todas las construcciones que se han hecho a su alrededor, sino de visitar el concepto tomando en cuenta la experiencia del concepto y la experiencia de las políticas que eventualmente contribuyeron a colocarlo en la cartelera. La experiencia no es algo que se adquiere sólo porque pasó el tiempo, implica considerar aquello que se ha conmovido, que nos ha afectado.

A la luz (si esto pudiera metaforizar la puesta en foco) de la historia reciente, queremos advertir que mucho de lo que se ha producido en materia de conceptos fue "colocado" en un territorio que los descoloca y que no aporta a la defensa de lo público. Por ello, **tal vez sea el tiempo de renombrar, de modo tal que el carácter político de todo acto educativo no pueda ser diluido en ningún procedimiento, distraído por ningún formato, ni capturado por ninguna demagogia.**

¿El concepto fue malversado en términos de la discusión conceptual, o también en el terreno de las prácticas?

— Fue desvirtuado al quedar atrapado (en muchas ocasiones) en versiones que no tomaban en cuenta lo específico (lo específico implicaba y exigía una traducción). Fue desvirtuado cuando quedó a la vez sobrecargado de mercantilismo y desprovisto de su sentido educativo. No diría que fue malversado necesariamente por las prácticas, porque los actores institucionales

son intérpretes de conceptos: le dan su acento, ponen sus énfasis. Tal vez correspondería preguntarse si ciertos estilos de macropolítica no fueron los que propusieron o facilitaron una sinonimia entre **gestión y razón instrumental, entre gestión y pragmatismo cortoplacista.**

Esto propició lo que podría llamarse un confort intelectual acerca del cual podemos interrogarnos e inquietarnos. **En materia de conocimiento, toda comodidad duradera obliga a repensar los términos con los que se da cuenta de la realidad y de las preocupaciones.**

Por todo ello, y por cuestiones extramuros de lo escolar, consideramos interesante volver a mirar la problemática educativa replanteando la cuestión de lo escolar en términos del **gobierno de lo escolar. Un modo de insistir en que la gestión de lo escolar es una decisión política y, como diría Badiou, hacer política no es gestionar. O al menos no es sólo gestionar.** Hay modelos de gestión que desdibujan o tratan de desmentir en sus prácticas el carácter político de cada decisión, de cada acción.

Reivindicar la política en tiempos de descrédito de sus personajes es intentar reinstalar las preguntas acerca de los tejidos sociales, las prácticas de acción, los modos de participar e intervenir en la vida y en el espacio público (responsabilidad de la que no debiera eximirse ningún ciudadano).

Entendemos *gobierno* como un término amplio que incluye la gestión, pero que no se limita a ella. Es una palabra que restituye claramente la idea de que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas, de macro y micropolítica. El concepto de *gobierno* impone una definición acerca de su carácter, es obvio que aquí lo vinculamos y especificamos en términos de lo que deseamos y sostenemos: **un gobierno democrático.**

Esto es también un modo de reiterar que la educación no se puede pensar con neutralidad, que la educación es un acto político por excelencia, dado que en sus formas organizacionales, curriculares y de convivencia, interviene y participa de las condiciones de posibilidad de una sociedad. Jacques Rancière -que retoma el pensamiento pedagógico de Jacotot- sostiene que hay dos posiciones (políticas) frente a la vida: los que salen a constatar las diferencias y los que se animan a salir a verificar la igualdad. Ambas perspectivas conllevan formas pedagógicas bien diferenciadas porque parten de principios político - filosóficos no equivalentes.

Los que salen a constatar las diferencias denuncian primero la falta de condiciones de educabilidad y favorecen así un círculo vicioso por el cual una diferencia terminará justificando una desigualdad. O bien, sólo consolidan el argumento (y la práctica) por la cual una desigualdad terminará inevitablemente consolidando una diferencia.

Frente a ese posicionamiento, en contraste, los llamados *maestros emancipadores*, que no desconocen el carácter clasista de la sociedad, pero que, partiendo del principio "*todas las inteligencias son iguales*", insisten en articular las políticas sociales y económicas con las educativas y perseveran en demostrar que ningún pobre es un pobre de cabeza; que la acción pedagógica es siempre posible y siempre emancipadora si se re-

nuncia, como sugería Bodet (un sensible pedagogo mexicano que participó de los comienzos de la UNESCO), al acto de catalogar. Bodet advertía que poco es posible cuando "hay algunos que ya están catalogados como vencidos aun antes de haber participado en ninguna batalla".

Si todas las Inteligencias son iguales, en materia de educación y en el territorio de lo escolar lo que queda por hacer es salir a constatar esta igualdad, pensar qué prácticas y experiencias debemos llevar adelante para constatarla. Cómo diseñamos políticas y qué estilos de gestión propiciamos que no renuncien a una filosofía política. Constatar la igualdad implica desconfiar del concepto de equidad (después de advertir que éste opera como sedante), sosteniendo, a contramano de las modas, que **la igualdad no es un punto de llegada sino una concepción de partida para pensar y hacer justicia.**

Si la política incluye pero desborda el mero gestionar, podríamos temer que el concepto de gestión haya quedado más próximo a "hacer algo sobre lo que ya está". Mientras que la idea de gobierno -asociada a la noción de lo político y vinculada claramente a la del poder- remitiría a la posibilidad de cambiar, modificar, distribuir; es decir, a hacer presente lo ausente. Hacer que esté lo que hoy no está. Esto directamente incluye un concepto de responsabilidad

¿Qué significa hoy distribuir?

— La educación es la acción política de distribuir. Acción que se tramita en las formas que proponga el sistema educativo y fundamentalmente en la relación con el conocimiento que se instituya (el conocimiento no emancipa por sí, lo que emancipa es la relación).

Obviamente, no se trata de distribuir cualquier cosa de cualquier manera. A lo que aludimos es a la responsabilidad del Estado de distribuir, declarando al colectivo como heredero al que le corresponde, porque es su derecho, el acceso al capital cultural constituido.

Es el carácter de heredero lo que está en juego (y debería debatirse), de la historia, tradiciones, saberes, producciones culturales de toda índole y también es la pregunta del heredero frente a los huecos, los espacios vacíos (o vaciados), la ausencia de una generación en la Argentina, los restos del totalitarismo perdurando en algunas cabezas, las marcas de los años de censura.

Se trata de una distribución que además se lleve a cabo de modo tal que para nadie el recibirla sea una condena ni una cadena. Se trata de una distribución que admite que el heredero podrá rechazar la herencia, decidir sobre ella, y proponer novedad.

Desde hace tiempo decimos: **la escuela es un lugar de resistencia.** Resistencia a la reproducción de lo mismo; resistencia a la comprobación de la desigualdad, al cumplimiento de las profecías de fracaso que anticipan un destino, clausurando toda posibilidad al sujeto de hacer su vida.

Ampliamos esa idea afirmando que escuela es **interrumpir**: no más de lo mismo, hay que poder interrumpir la aplicación automática de las reglas, hay que poder interrumpir aquello que no se constituye en experiencia, aquello que es cotidianidad pero no experiencia.

Mencionamos ya algunas tendencias o tentaciones que conducen a más de lo mismo. Es el caso de lo que podría constituirse en una paradoja: se requieren *condiciones de educabilidad para ser educado* (nunca en la historia el cachorro humano, per se, reunió ni reúne condiciones de educabilidad); hay que preocuparse por la *governabilidad*, tanto más que estamos en un momento de *declive de las instituciones*.

Nos parece que estos eslóganes, estos enfoques, esas construcciones no favorecen un posicionamiento de las instituciones educativas y que facilitan, favorecen, promueven, un efecto de dilución, de relativización y de impotencia.

Afirmamos (desafinando en el concierto del pensamiento que se propone como hegemónico) que:

- **es posible (y deseable) educar** (aun en condiciones adversas);
- **es posible (y deseable) hacer política** (aun en tiempos en los que algunos hombres han baureado la nobleza del concepto);
- **no hay sociedad sin instituciones**; éstas son constructos y de ningún modo deben ser confundidas con formas organizacionales -las que sí están en la pendiente de la pérdida de su sentido y eficacia-;
- **es posible gobernar y hacer justicia.**

Por eso queremos triangular los verbos resistir e interrumpir, agregando un tercero: **inaugurar.**

Los verbos resistir, interrumpir, inaugurar, se contraponen a la idea de que no hay condiciones para... A sabiendas de que las condiciones reales son adversas, desalentadoras, obstaculizantes, paralizantes, inquietantes, angustiantes, limitantes, pero no se trata, en el territorio de lo político, de quedarse pasivo esperando que algo cambie, aquí se impone **re introducir la acción política**, preguntándonos cómo -por fuera de la escuela- se hacen cosas para que no aumente la injusticia. Hay una cuestión política que tiene trámite extraescolar, más allá de los muros de la escuela. Y hay una política en juego en cada acto, en cada acción escolar. Intervenir, inaugurar son actos políticos a los que ningún ciudadano (y ningún maestro) debería renunciar. Responsabilidad y posibilidad para todo sujeto de, al mismo tiempo, resistir, interrumpir, e inaugurar.

Única manera de ofrecer, a los que tienen hambre, tienen frío y viven en condiciones indignas, la posibilidad de una alternativa para que su vida no sea simplemente el cumplimiento del fracaso predicho.

Para tantos niños que viven en condiciones adversas, a los que te referías, la escuela ¿es un lugar de resistencia en este momento?

— Para muchos de ellos, gracias a su inscripción en un espacio escolar, se vuelve a abrir una posibilidad, se habilita una oportunidad.

Creemos que la escuela no es todopoderosa, pero puede poner en cuestión el carácter de "inexorable" del destino de muchos sujetos. Justamente cuando la escuela toma la decisión política de interrumpir el cumplimiento de la profecía de fracaso, cuando está allí para resistirse a ser reproductora de modalidades humillantes y de condiciones de indignidad.

Y cuando está ahí para inaugurar para el otro la posibilidad de una diferencia en el sentido de poder rea-

sumir el carácter político de su vida y en consecuencia su condición de sujeto.

Es por eso que hay que cuestionar esas "adherencias" al concepto de gestión que hicieron que se diluyera el carácter político. En todo caso, la gestión es un instrumento de gobierno, pero como tal conlleva un carácter político que en algunos casos se fue estrechando, neutralizando, tecnocratizando, burocratizando. Proyectar no es simplemente poner en juego una técnica, no es simplemente un instrumento de gobernabilidad.

Nosotros podemos reconquistar este carácter político de la acción, del acto político que significa ser director de escuela o ser maestro.

Es imposible generalizar, pero ¿qué se percibe entre los equipos de docentes? ¿La escuela es considerada como lugar de resistencia, o hay más cansancio, abatimiento?

— Hay matices, pero fundamentalmente prefiero destacar de las escuelas lo que han logrado, lo que logran todos los días, lo que pueden conquistar de libertad para el otro, lo que **pueden hacer y hacen allí donde ya nadie espera que hagan.**

Me parece muy importante dar cuenta de la potencia que tiene la escuela, esa potencia que permite que muchas veces a un sujeto ir a la escuela le cambia la vida, le abre una vida; potencia en el sentido de que no es lo mismo saber leer y escribir que no saber.

Hay muchos maestros emancipadores en la Argentina, hay mucha tradición en el pensamiento pedagógico argentino y latinoamericano en materia de emanci-

pación, hubo mucha gente que nunca aplicó de manera automática las reglas, hubo mucha gente que inauguró caminos, que usó los intersticios y que donde no los había los inventó; hubo mucha gente, y la sigue habiendo, que inauguró alternativas donde todo parecía clausurado.

Hay muchos matices, no es lo mismo pensar en grandes concentraciones urbanas que en pequeñas ciudades, es diferente una escuela rural que la de un barrio acomodado de una capital de provincia, por lo tanto no es posible —y es injusto— colocar todo bajo el mismo rótulo.

Sin desconocer aquellos lugares en los que no se puede del todo, o donde hay cierto abatimiento, quiero testimoniar sobre aquellos lugares donde se insiste, donde se persevera, allí donde **la educación se obstina.** Porque es el trabajo cotidiano de maestros, de directores, de padres, de gente que no está dispuesta a resignarse a que el mundo sea lo que un pensamiento hegemónico le cuenta que debe ser, donde se resiste, se interrumpe y se habilita otra cosa, que se justifica pensar que el mañana puede ofrecer algo significativamente distinto a la injusticia del hoy.

Silvia Itkin

nove1@noveduc.com

Graciela Frigerio es educadora, investigadora, presidente del Centro de Estudios Multidisciplinarios.