

El papel de las escuelas en la construcción de una sociedad civil Reflexiones alrededor de una experiencia ⁽¹⁾

Ernesto Gore^(*)

Síntesis

Una escuela capaz de reconocer la diversidad y al mismo tiempo integrar diferentes grupos y miradas debe ser capaz de desarrollar iniciativas variadas. Esta posibilidad suele ser obstruida desde las mismas políticas públicas, que suelen ser uniformes, y de los modelos mentales, - construidos a través de la práctica misma -, que impiden revisar la experiencia e imaginar escuelas algo más autónomas, capaces de atender a rasgos culturales distintivos.

Este trabajo se refiere a las reflexiones surgidas en el autor como miembro de un comité evaluador para otorgar empresas autogestionadas (chartered schools) en una provincia argentina. De la experiencia del jurado haciendo su tarea y de los cincuenta grupos espontáneos que presentaron propuestas, es posible aprender sobre el tipo de problemas que aparecen cuando se intenta pasar de una escuela que actúa como agencia de un sistema centralizado que toma todas las decisiones a una escuela diversa que sea expresión de diferentes propuestas sociales. Más allá del cambio de políticas parecen necesarios importantes aprendizajes colectivos para que una escuela capaz de atender a la diversidad cultural tenga lugar.

Como saldo de la experiencia se señalan la variedad y riqueza de las propuestas que la sociedad puede generar cuando tiene una oportunidad más o menos creíble para hacerlo. También, dos dificultades recurrentes aún en grupos técnicamente muy aptos: la de reflexionar sobre la práctica enriqueciéndola a partir de nuevas teorías y la de definir sistemas de gobierno. A estas tres cuestiones: la variedad de propuestas y las dificultades para reconocer la propia práctica y proponer sistemas de gobierno se refiere el trabajo.

Con respecto a la variedad de las propuestas, merece señalarse que si bien ésta era mucho más rica que la surge de los programas uniformes de las políticas públicas, aún parecía insuficiente para atender a la diversidad de la sociedad. Muchos de los grupos que presentaban propuestas habían recibido en los últimos tiempos buena formación docente y eran capaces de enunciar teorías que no parecían poder poner en práctica, lo que sugiere que estas dificultades no se solucionan solamente con agregados de información sino que requieren tiempo para la construcción de conocimientos colectivos a través del debate, la participación y la evaluación de los resultados.

Se concluye afirmando que nuestras sociedades no son caóticas por tener muchas voces, sino porque no hay mecanismos institucionales capaces de escucharlas. Una escuela capaz de discutir sus propios problemas no solamente

podría enseñar mejor a sus alumnos los contenidos disciplinares sino que configuraría un currículum donde imaginar reglas de juego para la acción colectiva, la evaluación autónoma de la experiencia y el respeto de los diferentes actores sociales, factores centrales para la constitución de una sociedad civil autónoma y plural, sean parte de la formación que la institución facilita.

Introducción

Estas páginas se articulan alrededor de mi experiencia como miembro de un comité de evaluación para adjudicar escuelas públicas a asociaciones sin fines de lucro (*chartered schools*) en la Provincia de San Luis. Se trata de dar testimonio de una tarea como jurado. De organizar las reflexiones y sentimientos surgidos cuando diferentes grupos, muchos de ellos formados por docentes, tuvieron la oportunidad de proponer un esquema innovador para gestionar una escuela.

No es el propósito discutir aquí, ni validando ni criticando, la experiencia en sí misma, demasiado reciente para evaluarla, tampoco me referiré al contexto político en la que la misma tuvo lugar. Me limitaré a referir aquello que nos permita aprender de la experiencia en cada una de sus etapas. Aquí describiremos apenas una de ellas: la de ser parte de un jurado que las adjudica.

De mis propios apuntes de la experiencia y de las actas del jurado surgen, a mi juicio, algunos indicios relacionados con las posibilidades y dificultades para delinear un sistema educativo capaz de constituir una sociedad civil sólida cuando ambos, el sistema y la sociedad, están en crisis. Muchas de las observaciones se relacionan con la riqueza y variedad de las propuestas presentadas, otras con las dificultades de los grupos que aspiran a dirigir una escuela para organizarse a sí mismos y diseñar un sistema de gobierno viable para la institución.

Más importantes aun que los aciertos o los errores en sí mismos, me parecieron los indicios que esta experiencia abría para una comprensión de la escuela como comunidad de práctica⁽²⁾: la escuela como organización, que no solamente enseña a sus alumnos, sino que también enseña y aprende con sus maestros y con la comunidad con la que interactúa.

Algunos rasgos comunes en las diferentes propuestas evaluadas, surgidas de docentes y directivos de escuelas junto a otras personas que sin ser docentes estaban preocupadas por la cuestión educativa, resultan ilustrativos acerca de qué tipo de cosas aprenden o dejan de aprender los adultos que trabajan profesional o voluntariamente cerca de una escuela en el contexto actual y las dificultades que algunos de estos aprendizajes adquiridos acarrearán cuando se intenta pensar una educación que pueda atender a la diversidad y que por lo tanto requiere espacio suficiente para la participación, para la equidad, para la calidad y para la innovación.

Describiré en primer lugar algunos rasgos del proyecto en cuestión y, luego de algunas reflexiones globales sobre el problema educativo en el contexto

institucional de Iberoamérica, me referiré directamente a las observaciones que surgen de esta experiencia en términos de:

- a. el escaso papel que parecen jugar nuevas y valiosas teorías pedagógicas cuando no hay posibilidades de desarrollos autónomos, lo que hace que en vez de herramientas para cambiar el contexto se conviertan en una mera repetición de palabras;
- b. la dificultad, aun en grupos técnicamente muy competentes, para generar sistemas de gobierno y reglas de juego que les permitan hacer lo que se proponen en forma participativa y coherente;
- c. la riqueza de posibilidades de innovación y diversidad desplegada por los diferentes grupos frente a la posibilidad de hacerlo.

El proyecto

Se trataba de un proyecto innovador. El gobierno de la provincia, por algún motivo que no logro imaginar, llamaba a concurso para que agrupaciones civiles se hicieran cargo de 10 escuelas a ser creadas. Cada asociación, podía constituirse *ad hoc* y no requería de personería jurídica para su presentación, aunque debería gestionarla en el caso de ganar una escuela. Las asociaciones podrían estar formadas por personas de cualquier parte del país, aunque al menos uno de sus miembros debería ser residente en la provincia. Si bien no era necesario que fueran docentes, la mayor parte de los grupos incluía varios docentes o directivos de escuela en su composición, también era frecuente encontrar licenciados en educación, psicólogos, abogados, contadores, políticos y, en un caso, investigadores científicos.

Los interesados deberían presentar antes de que se reúna el jurado una propuesta educativa e institucional incluyendo, entre otros elementos de juicio, los antecedentes de sus miembros, el diagnóstico de las necesidades de la zona donde se emplazaría la escuela, el proyecto pedagógico y curricular, el sistema de gobierno para la asociación y la escuela y los mecanismos de evaluación pedagógica e institucional. Las escuelas adjudicadas recibirían mensualmente un subsidio anual por alumno equivalente al promedio de lo que la provincia invertía en las escuelas ya existentes. Las escuelas no podrían excluir alumnos ni estar *cartelizadas*, por lo tanto debería aceptar a todos los alumnos que se presentaran, de acuerdo al número de vacantes disponibles y no podrían ser confesionales.

El jurado del que formé parte se había constituido para la segunda convocatoria, la primera había ocurrido un par de años antes y ambas habían sido hechas por el Ministerio de Educación de la provincia. La convocatoria, la selección de los miembros independientes del jurado y la auditoría operativa del sistema, tanto en este concurso como en el anterior, estaba cargo a una asociación civil no partidaria constituida en Buenos Aires poco tiempo antes de la primera experiencia por jóvenes egresados universitarios⁽³⁾.

El primer llamado había contado con la fuerte oposición de los gremios docentes y poca atención pública. Sin embargo, en este segundo concurso, los docentes ya parecían valorar la posibilidad de ser protagonistas en la construcción de una

nueva forma de educación: el primer grupo de escuelas parecía haber alcanzado cierto buen prestigio aunque no había estado libre de problemas, a veces severos.

La mayoría de las asociaciones se había constituido a ese efecto. A lo largo de una semana, durante 12 horas diarias, el jurado entrevistó a 50 grupos y analizó los 50 proyectos destinados a 10 nuevas escuelas con ubicaciones específicas, generalmente en zonas urbanas pobres. En tanto la evaluación se hacía escuela por escuela, aunque dos de los concursos fueron declarados desiertos, el jurado consideró que, usando un criterio exigente, más de la mitad de los grupos que habían decidido presentarse hubiera estado en condiciones de hacerse cargo de un establecimiento.

Educación, cultura e instituciones

El debate sobre la cuestión educativa en América Latina se plantea en el marco de países que aunque por lo general han recuperado sus instituciones democráticas adolecen aún de severos problemas de representatividad, que se expresan en términos de una a veces extrema debilidad institucional, corrupción, marginación, desempleo, pobreza masiva y violencia.

Si bien no puede negarse la gravitación de los cambios estructurales que algunos países sufrieron en los 90, en muchos casos éstos fueron más el producto de una crisis terminal que de una construcción consciente y sistemática que modificara las reglas del poder y de la convivencia. En muy pocos casos, si es que en alguno, fueron suficientes para restaurar o instituir las redes básicas de relación que constituyen un estado de derecho (Palermo y Novaro, 1999).

Desmantelar las estructuras de una sociedad autoritaria no es una tarea leve o de puro coraje. Pautas culturalmente arraigadas tales como la falta de compromiso con la cosa pública, la aceptación del poder de facto en la vida cotidiana, el supuesto básico del derecho de expropiación del Estado, la marginación de extensos sectores y la falta general de sumisión a reglas convenidas, tienden a modelar una sociedad siempre al borde del abismo (Nino, 1992).

Cuando una nación no alcanza a construir una lógica para la acción colectiva, esto es reglas de juego que permitan hacer compatibles las necesidades de los diferentes actores sociales, donde no haya voces permanentemente silenciadas mientras otras disponen de la cosa pública, se corre siempre el riesgo de que la suma de las racionalidades individuales constituya la irracionalidad del conjunto (Olsen, 1977).

En otras palabras, a pesar del esfuerzo realizado aún estamos en las primeras etapas de cualquier proceso de cambio institucional. Construir una democracia requiere, además de un sistema de partidos políticos, de elecciones y alternancia en el poder, un orden institucional, basado en una sociedad civil económicamente autónoma, que no dificulte la organización y expresión pública de sus miembros. La construcción de un orden social perdurable requiere forjar

una sociedad más fundada en el mérito que en la *clientelización*⁽⁴⁾, más basada en el respeto a normas que en el manejo de relaciones personales e influencias.

El problema educativo en América Latina está más allá de la injusticia y de la falta de actualización curricular. Es un sistema que no alcanza para garantizar un mínimo a los sectores más postergados de la sociedad y que no sirve tampoco para alcanzar el nivel de productividad requerido para que nuestras naciones encuentren un lugar en el mundo.

Hoy en día la educación es un factor de la producción y no es posible pensar un país competitivo sin un sistema educativo adecuado, ni en la posibilidad de una población con altos índices de empleo sin una buena educación. En un mundo global, para bien o para mal, una buena educación es una educación con estándares internacionales.

Es importante decir explícitamente que esos estándares no son solamente los necesarios para los puestos de trabajo existentes. Son los que se requieren para formar al ciudadano de una democracia moderna, que es el único tipo conocido de sociedad capaz de lograr las instituciones que requiere una economía sólida. De lo que se trata entonces no es de formar gente para “ocupar” los puestos de trabajo: se trata de devolver el poder, en forma de conocimientos para la acción, a una sociedad civil para que, a su vez, sea capaz de generarlos.

La cuestión educativa tiene que ver, precisamente con la construcción colectiva de las culturas, de los sistemas de creencias, las competencias y las capacidades colectivas a través de las generaciones. Las sociedades existen para crear colectivamente esas culturas, en tanto sentidos de la vida, y los recursos necesarios para vivir dignamente. Cualquier sociedad que fracase en estos dos aspectos estará siempre cuestionada en su legitimidad, fragmentada o enfrentada.

Diseñar un nuevo sistema educativo requiere hoy considerar la diversidad de una sociedad plural, que sea capaz de discutir sobre formas alternativas de hacer las cosas, medir sus resultados, asignar recursos racionalmente y cuyo producto sea una educación equitativa y de calidad.

Para ello, es inútil discutir la cuestión educativa en términos de una sola variable. Pagarle más a los docentes, mejorar los programas de enseñanza, mejorar la gestión de las escuelas, abrir la participación de la comunidad, crear nuevos canales de educación no escolar, son todas buenas ideas que sin duda forman parte del cuadro de la educación del futuro. La aplicación aislada de cualquiera de ellas solamente serviría para perder tiempo o recursos.

Es necesario revertir una situación donde el sistema burocrático y de regulaciones ocupa los espacios vacíos hasta quitar a las escuelas toda su capacidad de respuesta. Los niveles responsables de generar políticas educativas se encuentran saturados respondiendo a problemas administrativos menores porque a las escuelas no se les ha dejado ninguna capacidad de gestión.

Las buenas escuelas no se inventan en el escritorio de una oficina central, las inventan los constructores de buenas escuelas. Hay que dejarlos trabajar a ellos. El sistema educativo necesita más libertad para actuar, más incentivos para hacerlo bien y mejores evaluaciones para saber si lo está haciendo bien o mal.

No se trata de decidir qué hay que hacer, eso deben decidirlo en cada uno de los casos los actores en sus propios ámbitos, de lo que se trata es de crear mecanismos institucionales y de financiamiento que les permitan a los actores decidir y a las buenas iniciativas contar con financiamiento.

Poner en marcha un sistema educativo que no esté regulado palmo a palmo por un estado burocrático, requiere paradójicamente un Estado más fuerte y con mayor representatividad para mediar y forzar el cumplimiento de los acuerdos en la sociedad.

A su vez, entender el problema educativo requiere poner en discusión viejas ideas sobre el papel que ésta juega en la sociedad. No se trata de pensar la educación como algo que le ocurre a uno en la niñez, sino de discutir cómo se forja una sociedad civil, porque ese es el tema.

El conocimiento y la comunidad de práctica

Las escuelas deben ser capaces de dar conocimiento, que es dar poder a la gente, para eso están. Por eso son la base de un sistema democrático.

Dar conocimiento requiere dar información, pero la información no es conocimiento (von Krogh, 1998). La información puede ser inerte, frágil, memorística. El conocimiento es siempre operable, debe poderse usar en situaciones distintas a aquellas en las cuales ha sido adquirido. Eso implica una capacidad para leer contextos, donde reside la sensibilidad sobre cuándo usarlo y la inclinación a hacerlo (Perkins y Salomon, 1998).

La escuela como institución enseña más allá de lo que lo que sus maestros dicen. Si los maestros mismos están acostumbrados a obedecer a sus jefes más que a las comunidades a las que deben servir, a escindir sus sentimientos de lo que hacen, a moverse dentro de esquemas de relación prefijados e indiscutibles, será difícil que puedan concebir nuevas formas de trabajo, diferentes formas de relación, aunque tengan las puertas abiertas para hacerlo (Gore, 1996).

Es posible que para muchos concursantes el esfuerzo de conformar un equipo de trabajo autónomo, proponer, discutir y debatir para imaginar una escuela en función de las necesidades de una comunidad determinada, haya resultado un aprendizaje más importante que muchos cursos. También la experiencia misma de tener que defender la consistencia de sus propias ideas ante un jurado.

Los cursos de perfeccionamiento docente suelen incorporar palabras para repetir, en tanto las formas de relación no se modifican. Un aprendizaje real es siempre un cambio en la forma de relacionarse con la gente, con las ideas y con las cosas.

Cuando esas formas de relación están muy estereotipadas, no se cambian las ideas sino apenas las palabras que se deben repetir. Sigue habiendo cosas de las que no se puede hablar, formas de relación que no se pueden cuestionar, decisiones posibles que ni siquiera pueden ser planteadas. No hay cambios verdaderos en las ideas cuando no hay cambios en las reglas de juego (Argyris, 1993).

Esta experiencia abría una posibilidad de cambiar algunas reglas de juego, formas de vinculación e ideas; muchos grupos no parecían intuir esa oportunidad sino en el momento mismo de la entrevista, cuando veían la posibilidad de una relación diferente con el jurado.

Las teorías declaradas en las propuestas muchas veces no tenían una relación directa con lo que se intentaba hacer. Muchos de los proyectos escritos parecían fundamentados en teorías que quizá se suponía que el jurado esperaba escuchar, pero no en una auténtica revisión de la práctica.

El conocimiento organizativo de la escuela no está en sus materias, está en el sistema de vínculos. Aunque enseñe conocimiento disciplinar, la escuela se asienta, como toda organización, en conocimientos colectivos y tácitos (Gore y Dunlap, 1988, Nonaka y Takeuchi, 1995). Cuando no se puede cuestionar, tampoco se puede reflexionar sobre la práctica y entonces cualquier teoría nueva, por valiosa que sea, se convierte en una mera repetición de palabras, imposible de integrar al quehacer cotidiano (Wenger, 1998).

De la entrevista misma solían surgir enfoques mucho más realistas e interesantes que los expuestos por escrito. ¿Refleja este hecho una cierta posición acerca de *cosas para decir* diferentes a *cosas para hacer*? ¿Cosas que se repiten para satisfacer a la autoridad pero que no se hacen y cosas que se hacen pero de las que no se habla? Si esto fuera así: ¿cómo influiría en la enseñanza?.

La teoría elegida y la teoría en uso

En muchos grupos resultaba clara una aparente disociación entre la teoría y la experiencia. La teoría parecía ser algo que hacen los teóricos. Se la aprende, se la reverencia y se la repite. No siempre se la utiliza para repensar la práctica (Schön, 1983).

Es posible que los docentes, como mucha de la gente que maneja una pericia aprendida en la acción, no reflexionen acerca de esa práctica en sí misma ni hablen de ella como un aprendizaje, tal vez porque la aprendieron *en sí* y no en un aula, con una práctica orientada a aprender algo diferente (Wenger, 1998). En algunos casos, la teoría aprendida aparecía en la propuesta escrita, como un conocimiento inerte, desintegrado de la marcha propuesta para la escuela, que provenía de la experiencia y que se daba por sobreentendido.

Así, es frecuente que la experiencia quede sin ser valorada, pero al no ser valorada tampoco es reflexionada. Si la práctica no puede revisarse, la teoría no

sirve para la escuela, sirve solamente para intentar convencer al jurado o a “alguien” diferente a ellos mismos de que son *gente que sabe*.

Este rasgo fue percibido por el jurado y aparece repetidamente en las 50 actas.

A veces hay reflexión estratégica, pero no se aplica al día a día. No siempre hay un buen diagnóstico de las necesidades y cuando lo hay, no siempre se traduce en una buena propuesta.

Así, puede leerse en las actas del jurado,

“...una unidad escolar plantea problemas y desafíos específicos, que no siempre se resuelven mediante la aplicación automática de ideas generales de política educativa”

“Queda claro por qué instalar una escuela en ese lugar, pero no cuál escuela”.

En otros casos, hay enunciados acertados, pero desintegrados de los otros componentes, ya sea institucionales, económicos o incluso de otros contenidos:

“La decisión de tomar [un] eje transversal [articulando los contenidos] merecería una reflexión más cuidadosa en términos de estrategia educativa: ¿cuáles son las consecuencias de esta opción sobre la organización del currículo? ¿Y sobre los mecanismos de evaluación? ¿Y sobre el reclutamiento docente?”

“...los componentes administrativo, teórico y pedagógico están insuficientemente conectados. El tratamiento teórico del enfoque de inteligencias múltiples no se traduce en una estrategia educativa claramente formulada.”

“...cuando se anuncia la descripción del trabajo comunitario con los adolescentes, se ocupa la mayor parte del espacio con una enumeración las etapas de la adolescencia.”

Se encuentran muchas ideas interesantes que de esta forma pierden su posible eficacia. Aparecen como “ideas mágicas”, valiosas en sí mismas independientemente de la forma en que se integren en una práctica real de enseñanza. Así, ideas potencialmente interesantes, tales como la educación semi-presencial, la formación de emprendedores, la calidad total o la utilización de la informática, dejan de ser herramientas utilizables en un contexto que las haga posibles para convertirse en enunciados difíciles de poner en acción.

“No puede dejar de señalarse que buena parte de la propuesta está basada en un esquema de educación semi-presencial que no fue presupuestado, mientras que los aspectos más convencionales no siguen las pautas curriculares y prevén aportes provinciales superiores a los reales.”

“Si bien se comprende el papel articulador que se otorga a la informática, debe tenerse presente que este instrumento no es capaz de resolver por sí mismo las dificultades didácticas, pedagógicas y organizativas que supone trabajar por áreas.”

“Se percibe como negativo que, habiendo decidido incluir la idea de calidad total y el control sobre procesos y producto, los miembros del equipo hayan tenido dificultades significativas para precisar cuál sería el producto de una escuela.”

Otras buenas opciones teóricas están sugestivamente desvinculadas de la operación.

“...se percibe asimismo un excesivo grado de generalidad en la formulación de la propuesta pedagógica. En este caso, la pregunta es: ¿a qué prácticas cotidianas debería conducir una opción a favor del constructivismo, la pedagogía de la comprensión y el liderazgo?”

“Tanto la presentación escrita como la oral ponen énfasis en los aspectos teóricos. Pero en la consideración de estos aspectos aparecen inconsistencias que sugieren una insuficiente asimilación de las ideas consideradas.”

“La propuesta está fuertemente apoyada en la teoría de las inteligencias múltiples, pero la comprensión de esta teoría no parece proporcionalmente profundizada.”

“ La iniciativa de los talleres y las microempresas mencionada en la exposición oral es un buen camino, pero necesita de un mayor desarrollo. El Comité Evaluador lamenta que el grupo no haya profundizado sobre las diversas experiencias de formación de emprendedores que se desarrollan en el país.”

Sin embargo, muchos docentes parecen haber visto a través de la práctica perspectivas innovadoras que no ponen en acción porque no ven posibilidades de hacerlo en el marco actual (Weick y Roberts, 1993). En algunos casos, los componentes innovadores no aparecen en la propuesta escrita sino en la entrevista.

“No aparecen de manera explícita componentes de innovación curricular, aunque durante el debate se insinuaron algunas perspectivas que podrían conducir a prácticas novedosas.”

“Presentan una propuesta interesante, que está apoyada en prácticas previas y al mismo tiempo ofrece claros componentes de innovación. Se aprecia una disposición a ampliar los horizontes de la acción educativa por la vía de involucrarse en proyectos...”

“El Comité Evaluador aprecia la capacidad del grupo para generar alternativas, lo que se evidenció sobre todo cuando comenzó el intercambio de ideas.”

El sistema de gobierno

Se ha dicho alguna vez que la escuela es una institución difícil de cambiar porque quienes se dedican a trabajar en escuelas quisieron quedarse en ellas porque les gustó la institución tal como era. Con seguridad esto no es cierto en todos los casos, pero no cabe duda que las formas escolares muestran grados de institucionalización especialmente altos. Un cirujano que operó hace

cincuenta años no podría moverse en ningún quirófano de hoy en día. Un maestro, en cambio, encontraría muchas menos diferencias.

El hecho de que estas nuevas escuelas estuvieran en manos de asociaciones civiles y no respondieran tanto a directivas específicas de un poder central sino a una auditoría independiente que verificaría procedimientos administrativos y calidad educativa, hacía que el sistema de gobierno elegido se volviese especialmente importante.

Crear un sistema de gobierno no implica decidir qué se va a hacer en cada caso, sino más bien *quiénes y cómo* decidirán en cada caso. Es decir, se trata de un conjunto de decisiones que no son técnico-operativas sino institucionales.

Para muchos grupos, formados por gente capaz, con experiencia en posiciones directivas y profundamente comprometida con el proyecto de crear una escuela, parecía resultar francamente difícil diferenciar una definición de gobierno de una medida administrativa.

Cuando se les preguntaba (frente a un problema imaginado de disciplina severo, por ejemplo), quién decidiría algo o cómo se decidiría quién debería decidir algo, contestaban diciendo qué es lo que ellos mismos creían que se debería decidir en ese caso. Muchos no lograban articular simples reglas de juego para que diferentes actores pudieran trabajar juntos de acuerdo a sus propios objetivos sin un mando superior.

En las actas del jurado es posible encontrar repetidas menciones de las dificultades que mostraban muchos grupos, técnicamente aptos, para organizarse:

“Quedan por definir cuestiones esenciales como, por ejemplo, cómo gobernar la institución, qué y cómo evaluar, cómo se va seleccionar al personal docente...”

“...debe profundizar su reflexión sobre las formas institucionales que conviene dar a la iniciativa, en especial el sistema de gobierno de la escuela y la articulación entre las diferentes unidades funcionales.”

“No están bien definidas las responsabilidades de los distintos órganos que figuran en el organigrama. Hubo dificultades en definir el modo en que se deben procesar las decisiones, ni aparecieron delimitadas las áreas de autoridad. Falta reflexión sobre el modo en que debe articularse el trabajo de los docentes con la función de los coordinadores y la tarea orientadora de la propia asociación.”

El jurado señala repetidamente que muchas veces la definición de responsabilidades aparece como opuesta a la posibilidad de participación.

“Durante el intercambio se percibe entusiasmo y compromiso con muchas modalidades de trabajo innovador. El Comité Evaluador aprecia este gesto, pero recuerda la necesidad de centrar la atención en el logro de los aprendizajes fundamentales. La búsqueda de modalidades de trabajo que favorezcan la

participación y el sentido de pertenencia no garantiza por sí misma el logro de aprendizajes significativos.”

“Si bien el grupo parece tener claros los requisitos técnicos de la gestión, en varios casos, las indefiniciones institucionales pueden conducir a dificultades de funcionamiento. Por ejemplo, invitar a los padres a participar de un Consejo cuyas atribuciones no están bien delimitadas (¿es un órgano de consulta, tiene facultades decisorias?) puede generar conflictos internos.”

“... la solución planteada (creación de un Cabildo con participación amplia de la comunidad y sin atribuciones precisas) parece, al menos tal como fue planteado en la discusión, más orientado a complejizar el problema que a resolverlo.”

Entonces, “consenso” y “participación” dejan de ser rasgos de un sistema real para convertirse en *palabras mágicas* que enmascaran la dificultad para decidir quién debe decidir.

Si bien es aventurado decirlo, la repetida verificación de que grupos técnicamente aptos no pudieran siquiera imaginar sistemas de gobierno autónomos me sugirió el indicio de una *mutilación*, producto de años de autoritarismo⁽⁵⁾ y sistemas centralmente dirigidos, que finalmente impide pensar mecanismos sociales para que los actores puedan hacer lo que se proponen más allá del gobierno. Por lo normal, la relación con la autoridad en el sistema educativo argentino está basada en una bi-polaridad: obediencia o huelga; hay mucho de ambas y muy poco debate.

Tal vez uno de los rasgos más típicos de la operación de un supuesto de dependencia sea la falta de mecanismos propuestos para la evaluación institucional. En la mayoría de las propuestas falta una discusión importante acerca de cómo se sabrá si el proyecto marcha satisfactoriamente o no.

“El papel central de la evaluación está bien establecido por el grupo, pero aún falta[n] desarrollar...las estrategias y los instrumentos adecuados al proyecto que se propone.”

“Ni la propuesta escrita ni la presentación oral aportaron respuestas específicas a algunos de los desafíos centrales que se derivan de la propuesta (por ejemplo, cómo evaluar de manera integrada).”

El conocimiento de la acción, el propio grupo.

El producto del colectivo no es de la suma de las contribuciones individuales. (Weick y Roberts, 1993). No siempre los antecedentes personales son un buen indicador, siendo mucho más definitorio el tipo de relación que los miembros del grupo muestran entre sí.

“Por momentos se tiene la sensación de una suma de individualidades con buenas ideas, algunas de las cuales asumen un papel más protagónico que el resto.”

“Se constatan permanentes discursos paralelos, así como la presencia de varios profesionales cuya potencialidad no está siendo plenamente aprovechada.”

Por eso, muchas veces la mejor recomendación para mejorar la propuesta es que el grupo trabaje sobre sí mismo.

“...si bien el proyecto contiene propuestas interesantes, no todos los miembros del grupo evidencian un grado de familiaridad razonable con ellas, ni todos parecen capaces de justificar las elecciones realizadas.”

“La discusión con la comisión dejó en evidencia que estas dificultades no sólo están presentes en el documento presentado, sino que tampoco pueden ser resueltas en el estado actual de discusión interna del equipo.”

Ni la heterogeneidad ni la homogeneidad del grupo significan demasiado en sí mismas, ambas pueden ser un activo o un pasivo, eso depende de la dinámica interna del grupo y de su capacidad para generar nuevos conocimientos.

“Durante la presentación oral, se percibieron algunos desniveles en materia de protagonismo al interior del equipo. El Comité Evaluador se permite sugerir que un diálogo más fluido, entre quienes tienen antecedentes profesionales en la educación y aquellos miembros que no los tienen, favorecería una reflexión colectiva más rica y productiva.”

“Se trata de un grupo que combina miembros de distintos orígenes profesionales, algunos de ellos con muy buena formación y experiencia. Presentan un proyecto coherente y ordenado, con ideas claras y convicciones firmes. Tienen una imagen clara y bien comunicada de la escuela que quieren construir.”

“El Comité Evaluador observa que la similitud de perfiles de buena parte de los miembros puede limitar el espectro de decisiones que favorezcan un mejor desarrollo de la escuela, de modo que se permite sugerir la incorporación de otras personas con fuerte perfil técnico en sus disciplinas específicas.”

“Se percibe cierta heterogeneidad interna en el equipo, que puede ser enriquecedora en la medida en que se logre una mayor integración entre el punto de vista educativo y el punto de vista de la gestión.”

Había grupos que impresionaban por su capacidad para enfrentar los desafíos que les planteaba el jurado con sus preguntas. Esa posibilidad de responder a cosas que no tuvieran pensadas era un indicio de capacidad de coordinarse frente a imprevistos, de construir respuestas en la acción misma. Aunque no dispusieran de un repertorio de respuestas, sí disponían de formas de funcionamiento para responder a lo inesperado. La sensación de muchos de los miembros del jurado en esos casos era que no importaba tanto lo que los grupos hubieran hecho hasta entonces, podrían hacerlo mejor de allí en más.

“Se percibe cierta distancia entre la propuesta escrita y la presentación oral, que hace pensar que el grupo siguió elaborando sus ideas luego de haber presentado la documentación.”

“Exposición clara y persuasiva. Buena capacidad de respuesta a las preguntas planteadas durante la discusión. La presentación oral y debate posterior superaron en calidad a la propuesta escrita, que era excesivamente general en la formulación de propósitos y de estrategias.”

La mayoría de estos grupos se había constituido para el llamado provincial, no tenían una historia compartida. Esta falta de historia aparece en muchos señalamientos del jurado: sobre el liderazgo, la participación, la falta de criterios compartidos frente a preguntas inesperadas o aún en errores de ortografía en las transparencias de las presentaciones: un miembro del grupo puede (aunque no debería) tener errores de ortografía, pero no todos. Era claro que las transparencias que preparó uno no eran conocidas por los demás.

Sin embargo, mucha historia compartida no es necesariamente buena en sí misma. En los tres casos en que escuelas privadas existentes pidieron incorporarse a este régimen se notó la inercia de las relaciones de poder (directivos, a veces propietarios, y empleados) y la falta de percepción de las posibilidades de innovación que la nueva circunstancia abría.

El conocimiento es más un producto que un insumo del grupo. Cuando hay dificultad para construir relaciones de confianza, ésta se evidencia en el trance de criticar la tarea conjunta, luego en la de construir conocimiento colectivo. Las rutinas defensivas reemplazan al aprendizaje y los clichés, conocimientos empaquetados, a la reflexión sobre la acción.

En tanto, como señaláramos más arriba, la calidad del conocimiento organizativo suele fluctuar con la calidad de las relaciones, no hay ninguna teoría que pueda reemplazar a ese proceso de construcción de conocimiento que es propio de cada comunidad de práctica. La oportunidad de constituir una asociación nueva para crear una escuela con pocas restricciones parece una buena oportunidad para replantear los fundamentos de una práctica que tiende a reproducirse a sí misma, pero aprovechar esa oportunidad exigía aprender a aprender en nuevos contextos.

La variedad

La pregunta aquí es en qué medida los grupos planteaban herramientas para fomentar la adaptación a la diversidad cultural, la creatividad, la tolerancia, la capacidad de encontrar caminos alternativos, modos de acercarse a los jóvenes, a los marginados y a las minorías, articulando currículos en sintonía con las diferentes voces.

Si bien puede que la variedad que fue posible observar en las propuestas haya sido insuficiente para las necesidades de los diferentes grupos y las diferentes culturas que conviven en una sociedad plural, era notablemente mayor que la ofrecen las escuelas actuales.

Así como en muchos casos la dificultad percibida en los participantes para pensar en una dimensión institucional desanimaba al jurado, la generación de variedad que los distintos proyectos mostraban era al menos promisoria.

En la composición de los grupos se evidenciaba una amplia diversidad de experiencias: directivos de escuelas, docentes, políticos, abogados, contadores, investigadores científicos, artesanos, maestros especiales, ex funcionarios, docentes de lenguas vivas y técnicos.

Las propuestas educativas mostraban una variedad de posibilidades, a veces expresada en los contenidos mismos y otras en su articulación o en el método de enseñanza.

Hubo propuestas diferentes en la selección de contenidos, más allá de los que surgen de los programas de enseñanza provinciales. En algunos casos bien justificadas y en otras no tanto. Así pueden encontrarse en las actas comentarios sobre la incorporación del latín, el turismo, la informática, el inglés, el lenguaje por señas para sordos, la investigación científica, la ecología, la formación en valores, la filosofía para niños, las artesanías y diversas iniciativas para la formación comunitaria a través de la participación o de talleres de artes y oficios.

Un grupo, por ejemplo, estaba formado por docentes, directivos de escuelas, profesionales e investigadores en ciencias biológicas de alta calificación. Su propuesta estaba basada en articular los contenidos de la escuela alrededor de cuestiones ecológicas con un fuerte acento en la formación en ciencias. Las credenciales de los investigadores eran impecables, tanto en la investigación misma como en la dirección de proyectos. En la reunión con el jurado, uno de los miembros les preguntó si creían que con los fondos que habían previsto para laboratorios era suficiente para hacer lo que se proponían, una investigadora contestó sin vacilar: "hago trabajos de nivel internacional desde esta provincia, yo sé como hacer ciencia con pocos recursos". Ninguno de los miembros del jurado tuvo dudas acerca de su posibilidad de hacer lo que decía.

En otro caso, un grupo de maestras especiales planteó un proyecto de escuela. El jurado les recuerda que las instituciones estaban destinadas a quienes se inscribieran en ellas, no a alumnos especiales. La respuesta fue "precisamente por eso queremos hacer este proyecto, muchos de los alumnos que tenemos en la escuela especial no estarían allí si se hubiera trabajado bien con ellos en la escuela común, nosotras sabemos hacerlo". También era claro que sabían de qué hablaban.

Otras posibilidades apuntaban a la organización escolar. Hubo propuestas sólidas relacionadas con la extensión del ciclo escolar, la utilización de cajas de actividades personalizadas, la rotación de los docentes, la participación de los padres en la escuela a través de comisiones temporarias y las propuestas de integración del trabajo curricular, así como talleres comunitarios.

Muchas propuestas eran enormemente disímiles, pero por lo general llenas de sentido.

"Resultaron especialmente atractivas para el Comité Evaluador, por ejemplo, las ideas presentadas acerca de la rotación de los docentes, la participación de los padres en la escuela a través de comisiones temporarias y las propuestas de

integración del trabajo curricular, así como las temáticas propuestas para los talleres.”

“Se trata de un proyecto atractivo, con un fuerte basamento teórico y un modelo institucional sugerente. La comisión evaluadora considera interesante en sí misma la posibilidad de que un equipo con un fuerte componente universitario tome la conducción de una escuela. Esto generaría oportunidades de interlocución y de aprendizaje que podrían enriquecer tanto al propio equipo como a los actores habituales del sistema educativo.”

“Un punto particularmente atractivo es que la mayor parte del equipo tiene experiencia en la zona donde se implantará la escuela y conoce bien a su población.”

“El proyecto contiene buenas ideas y permite anticipar el estilo de la escuela a crear. Propone talleres interesantes, integran adecuadamente la enseñanza del inglés y han desarrollado un sugerente modelo de atención a la diversidad”.

“Se trata de gente mayoritariamente joven, con poca experiencia y un liderazgo fuerte. El grupo evidencia una gran motivación, así como una franca disposición a replantear el sistema educativo. Pone énfasis en la necesidad de que la escuela permita a sus alumnos desarrollar al máximo sus capacidades, más allá de los requerimientos estandarizados.”

Era posible reconocer la variedad de respuestas que la sociedad sería capaz de construir si pudiera liberar sus fuerzas de ataduras externas y limitaciones aprendidas. ¿Será posible que un cambio en las alternativas institucionales de las escuelas implique un cambio mayúsculo en el curriculum real? ¿Podrá pensarse que una mayor variedad en las propuestas escolares, todas ellas orientadas a la integración, permita atender mejor a las necesidades de la diversidad?

La escuela como institución fue creada para atender familias en un mundo mas *quieto*, mayormente rural y con pocas alternativas: se trataba de servir a las redes sociales ya existentes. En este caso, aparece reconocida en muchos proyectos la necesidad de recrear esas redes interpersonales, ahora dañadas o destruidas, o de generar otras nuevas. La escuela se convierte en un centro de referencia comunitario, donde se construye identidad, sentido y conocimiento. ¿Podrá ser que un conocimiento así construido no sea un conocimiento puramente inerte, sino un conocimiento operable para modificar la vida?

La escuela suele estar cruzada por relaciones asimétricas que no pueden ser replanteadas, discutidas, habladas, al punto de que se naturalizan y se olvidan. Entre los funcionarios estatales y los directivos, entre los directivos y los docentes, entre los docentes y los alumnos.

Los directivos no hacen lo que los funcionarios dicen, hacen lo que los funcionarios hacen. Si se habla de consenso pero se ejerce el poder en forma incuestionable, los directivos ejercen el poder sin aceptar cuestionamientos, lo mismo hacen los docentes en sus cursos. Si se dice una cosa, se escribe otra y

se ejecuta una tercera, de la que no se habla ni se escribe, lo mismo ocurre en los cursos. Finalmente se instala una cultura, una red de supuestos básicos, valores y construcciones que tiende a reproducirse a sí misma.

Cuando se conocieron los resultados del concurso algunos grupos recurrieron al Ministerio de Educación preguntando o reclamando por qué no habían ganado: ¿por qué si la entrevista fue buena, si el jurado valoró lo que hicieron y los trató bien, no ganaron? Entender que una propuesta que es buena y agrada a quienes evalúan puede no ser suficiente (porque hay otras mejores, por ejemplo) no es una experiencia usual donde no hay debate de ideas, sino simplemente una idea marco que debe ser obedecida.

Una escuela más plástica, capaz de aprender de su experiencia, debería ser capaz de generar respuestas adaptadas e innovadoras. Parte de la dificultad en lograr una escuela capaz de aprender de su experiencia es que las escuelas solamente evalúan el conocimiento escolar. Las preguntas básicas: ¿para qué estamos aquí? ¿a quién le sirve lo que hacemos? ¿cómo podríamos hacerlo mejor? ¿qué significa hacerlo mejor?, son preguntas que, en el mejor de los casos un docente podrá hacerse en soledad o con su familia. No suelen tener espacio institucional, en gran medida porque muchos de los docentes, como nosotros mismos, han aprendido a reemplazar su experiencia por *cosas para decir* y no valoran el conocimiento por ellos construido en la acción, que muchas veces es tácito, difícil de poner en palabras y no valorado por las autoridades. Es posible pensar que nada muy diferente podía haber sucedido con sus alumnos y con las comunidades a las que servían.

Colofón

Nuestras sociedades no son caóticas por tener muchas voces, son caóticas porque no hay mecanismos institucionales capaces de escucharlas. La escuela, como agente cultural, es siempre a la vez una institución de conservación y de cambio. Se trata de una comunidad de práctica que debe actuar como emergente de una red social, conservando una cultura al mismo tiempo que permitiéndole integrarse a otras.

Para reconocer la diversidad y al mismo tiempo integrar diferentes grupos y miradas debe ser capaz de desarrollar iniciativas variadas. Las buenas ideas son necesarias, pero no suficientes para lograrlo. Hace falta un grupo de gente capaz de aprender de la experiencia y un sistema de gobierno escolar capaz de desarrollar a la vez imaginación y rigor, manejando el conflicto, asignando recursos escasos a prioridades bien definidas, abriendo espacios de participación y evaluando resultados.

He tratado de indagar, a través de esta experiencia, acerca del papel que las políticas públicas en educación pueden jugar en la construcción de una sociedad civil autónoma, capaz de desarrollar una cultura común abriendo espacio para las diferentes voces. No se trata de pensar que las escuelas construyan la sociedad por sí mismas, pero sí de que juegan un papel relevante en su constitución. Para ello es necesario ampliar la mirada y no ver la tarea de la

escuela circunscripta a los contenidos disciplinares que ésta enseña por más importantes que sean.

Dentro de las limitaciones metodológicas de este trabajo, que no alcanza para probar nada, aunque sí para mostrar algunos indicios, parece claro que años de una política centralista han dejado huellas no fáciles de revertir.

Una escuela capaz de discutir sus problemas y constituir una comunidad de práctica capaz de generar iniciativas, no solamente podría enseñar mejor a sus alumnos los contenidos disciplinares incluidos en los programas sino que configuraría un currículum donde imaginar reglas de juego para la acción colectiva, la evaluación autónoma de la experiencia y el respeto de los diferentes actores sociales, factores centrales para la constitución de una sociedad civil autónoma y plural, sean parte de la formación que la institución facilita.

Es solamente que no es posible *poner* dentro de las aulas lo que no existe fuera de ellas, en ese sentido, el mero hecho de que una política pública abra una posibilidad para que diferentes grupos generaran una experiencia innovadora me pareció un hecho educativo de alto valor. Puede que esta experiencia que describo sea un paso positivo en esa dirección o puede que resulte no siéndolo. La forma en que el proyecto logre evitar la consolidación de situaciones de fuerza (Crozier y Friedberg, 1990), su ritmo de ejecución, su seriedad y la consistencia de las políticas, nada de lo cual me atrevo a garantizar de antemano, tienen un papel determinante en el producto que podamos ver en unos años.

En cualquier caso, la descripción de la experiencia abre puertas para una nueva consideración de las políticas educativas: las políticas públicas de las que parten son en sí mismas parte del currículum que uno puede esperar de la escuela. La escuela como organización no es neutra al aprendizaje que en su marco pueda darse y del papel que en ella desarrollen los órganos de gobierno, las organizaciones civiles, los padres y los maestros surgen muchos de los aspectos más relevantes de lo que un alumno pueda aprender.

Bibliografía de referencia:

Argyris C.; *Knowledge for Action*. San Francisco: Jossey Bass, 1993. Ed. castellana, Ediciones Granica.

Gore E, Dunlap D.; *Aprendizaje y Organización; una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires:Tesis, 1988.

Gore E.; *La Educación en la Empresa, Aprendiendo en Contextos Organizativos*. Buenos Aires: Granica, 1996.

Nino, C.S.; *Un país al margen de la ley*; Buenos Aires, Ed. Emecé.

Nonaka I y Takeuchi H.; *The knowledge Creating Company*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Olsen,M.; *The logic of collective action, Public goods and the theory of groups*, Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Palermo,V.; Novaro, M.; *Política y poder en el gobierno de Menem*; Buenos Aires, Ed. Norma, 1999.

Salomon G y Perkins D.; Individual and Social Aspects of learning. *Review of Research in Education*, V 3, 1998.

Schön D. *The Reflective Practitioner*. New York:Basic Books, 1983. Hay edición castellana de Editorial Paidós.

von Krogh G.; Care in knowledge creation, *California Management Review*, 40-3: 133-153; Berkley, 1998.

Weick K y Roberts K.; Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, *Administrative Science Quaterly*, 38: 357,381,1993.

Wenger, E.; *Communities of Practice*; Cambridge University Press, New York. Versión castellana de Editorial Paidós.

(*) Ernesto Gore

Master on Science de la Universidad de Oregon y Doctor de la Universidad de Buenos Aires.

Es profesor de Comportamiento en la Organización en la Universidad de San Andrés en Buenos Aires, R. Argentina.

Fue visiting scholar en la Graduate School of Education de Harvard. Sus libros más conocidos son; *Aprendizaje y Organización*, una lectura educativa de teorías de la organización, Ed. Tesis, 1988. *Conocimiento Colectivo, la formación laboral y el desarrollo de competencias colectivas*, Ed. Granica, 2003; *La Educación en la Empresa, el aprendizaje en contextos organizativos*, Ed. Granica, 1996, nueva edición 2004; *Una introducción a la formación en el trabajo, hacer visible lo invisible (en colaboración)*, Fondo de Cultura Económica, en prensa.

Notas

(1) Por Ernesto Gore. Profesor de la Universidad de San Andrés, en Buenos Aires. gore@udesa.edu.ar

(2) Definimos una comunidad de práctica, siguiendo a Etienne Wenger (1998), como un conjunto de personas organizadas alrededor de una tarea común e interdependiente. Comparten un sentido de emprendimiento común, una involucración recíproca y un repertorio de respuestas compartidas. Si bien las comunidades de práctica pueden tener un diseño, pautas o regulaciones externas, la tarea observable no es un calco exacto de esas restricciones externas sino que resulta de la respuesta de esa comunidad a esos factores a partir de su propia construcción de significado, sentido e identidad.

(3) El jurado del segundo llamado no era el mismo que el del primero. En ambos casos estaba formado por cinco miembros: tres especialistas independientes propuestos por la asociación, Pablo da Silveira, Fabio Marchesini y Ernesto Gore; un representante del Ministerio, Martha Garro, y otro de la asociación, CIPPEC, Antonio Cicioni.

(4) En la Argentina se suele utilizar la palabra “clientelización” para referirse al proceso a través del cual algunos caudillos políticos construyen apoyo a través del reparto de bienes públicos, generalmente en forma de empleos, pensiones o privilegios, entre sus partidarios.

(5) Duele decirlo, pero puede que el autoritarismo no se limite a su máximo exponente, las dictaduras que asolaron nuestras sociedades, la debilidad de las instituciones perpetúa una convivencia donde el imperio de la fuerza y de las situaciones de facto se imponen cotidianamente a las reglas y a los acuerdos.

Tomado de: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a02.htm>