

LAS ACTITUDES DOCENTES: LA BANALIDAD FRENTE AL COMPROMISO ÉTICO

María Teresita Francia Costa
I.P.E.S.
teresitafrancia2@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presenta **un caso** que pretende mostrar la incidencia de algunas actitudes docentes en el desarrollo de la tarea educativa y en el logro del cumplimiento del derecho humano a la educación.

El caso pertenece a una investigación realizada en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (I.P.E.S.) La conformación de las culturas escolares: incidencia de las historias institucionales (Francia, Ma. T., 2011-2013, I.P.E.S.). Ese trabajo continúa actualmente en otra investigación que trata de identificar la contribución de los procesos de formación permanente de los maestros en los cambios de las culturas institucionales.

En este caso se pueden apreciar diferentes actitudes docentes que llevan a buscar explicaciones y fundamentos en el concepto de banalidad sostenido por Hannah Arendt.

La pregunta es: ¿Cómo favorecen las instituciones burocráticas la ‘irreflexión’ y la trasmutación de la moral?

Para Hannah Arendt, la “burocracia” no está vinculada a ninguna persona en particular y, por eso mismo, fomenta las condiciones para la falta de responsabilidad individual.

Para esta autora, la mayoría de la gente tiene ‘la necesidad de pensar’ pero esta necesidad puede ser suprimida por las ‘necesidades más apremiantes de la vida’. Agrega que las instituciones burocráticas (la escuela puede llegar a serlo, si los docentes no están alertas al riesgo) son particularmente exitosas en inculcar a la gente un sentido de urgencia y premura de tal suerte que individuos, que en otras situaciones son atentos a su conciencia, se vuelven capaces de aceptar un giro total de sus esquemas de valor previos.

¿Cómo prevenir –y eventualmente corregir– los procesos regresivos, con el propósito de preservar y alentar siempre el progreso?

Se hace necesario analizar las prácticas, las acciones individuales, que se van construyendo a través de un diálogo entre las acciones presentes y pasadas de los individuos.

Siguen abundando las explicaciones deterministas para las dificultades que presentan algunos alumnos, basadas en el supuesto de que el sujeto es enteramente dependiente de su medio social.

Si eso es así ¿cuál sería el alcance de la escuela pública?

La actividad del colectivo debería implicar un proceso de reflexión y discusión conjunta del quehacer escolar con perspectiva pedagógica y, también, política y social, asumiendo plenamente los compromisos éticos de la tarea.

PALABRAS CLAVE: actitudes docentes; banalidad; compromiso ético

Introducción del problema

Hace 18 años que en Uruguay comenzó a implementarse una propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo (escuelas donde los niños permanecen durante siete horas y media diarias). La propuesta incluye, entre otros contenidos, una reunión semanal del equipo docente, de dos horas y media.

Ese espacio institucional ha sido concebido atendiendo la perspectiva de que solamente es posible conformar un equipo docente si existe la oportunidad de reunirse sistemáticamente para discutir, planificar, poniendo en palabras lo que se piensa y debatiendo sobre los diferentes supuestos y las diferentes concepciones que sostienen las prácticas. En definitiva: es necesario un espacio para pensar la escuela en colectivo.

¿Por qué pensar la escuela en colectivo?

Entre otras cosas, para lograr que la experiencia educativa tenga lugar sobre la base de un perfil acordado. La experiencia educativa es lo que afirma el sentido de la institución que llamamos escuela y precisamente, esa dotación de sentido la acredita.

¿La acredita en qué? En que la escuela sea un espacio vital (de sentido y sostén de la vida de los niños), a partir del logro de aprendizajes (de múltiples aprendizajes) significativos.

Existe la comprobación empírica de que ese espacio es condición necesaria pero no suficiente para concretar un buen funcionamiento de la escuela. A través del trabajo con las escuelas de tiempo completo (en reuniones de colectivo en las propias escuelas, en las diferentes instancias de los cursos de formación permanente, en jornadas de trabajo con los directores) se han podido detectar significativas diferencias en relación al aprovechamiento que se hace de las reuniones de colectivo docente.

Asimismo, se puede constatar que dicho aprovechamiento es un aspecto relevante de lo que hemos llamado *modos de gestión*¹, que hemos caracterizado como:

- Plenamente educativo
- De aparente buena convivencia
- De mera permanencia
- De rispidez improductiva (o que obtura la producción o construcción de aprendizajes)

Existe en las instituciones educativas el riesgo de prácticas burocratizadas, ritualizadas, que se expresan y se detectan a través de cierto tipo de respuestas a situaciones complejas: la banalización ("es algo común, lo mejor es dejar que vaya pasando el tiempo"...); la resignación ("no podemos hacer nada, las cosas son así"...); la inflexibilidad ("yo siempre trabajé de esta manera y lo hice bien, no soy yo la que tiene que cambiar") y por fin, la universalización ("en todos lados pasa lo mismo; es un mal de la época, no se puede cambiar").

Cabe entonces la pregunta: ¿cómo se construye el perfil de una escuela si no se piensa previamente?

El trabajo del pensar (componente insoslayable del enseñar y del aprender) es el que se despliega en el borde entre lo conocido y lo por descubrir y/o crear. Allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento. (Frigerio, Graciela, 2001:110)

¹ Incidencia de los modos de gestión en el clima escolar (Francia, Ma. T., 2008-2010, I.P.E.S). En ese trabajo, definíamos los modos de gestión como *las diferentes formas en que pueden hacerse las cosas para lograr que una institución educativa cumpla con su función educativa.*

Esto es parte del contenido del análisis institucional, que debe tener claramente definido y acordado el sentido, los propósitos y la metodología de trabajo en la escuela, con todas las circunstancias y el entorno que la rodea.

Una estrategia posible para iniciar el análisis es efectuar el estudio de casos.

En este trabajo presentamos **un caso** a través del que se pretende mostrar la incidencia de algunas actitudes docentes en el desarrollo de la tarea educativa y en el logro del cumplimiento del derecho humano a la educación.

El caso pertenece a una investigación realizada en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (I.P.E.S.)²

El estudio se planteaba explorar si, en la conformación de la llamada “cultura escolar”, tienen algún grado de incidencia las historias de las instituciones donde se van constituyendo esas culturas y las historias institucionales de las que participaron previamente los docentes que se encuentran involucrados en la tarea educativa. Al mismo tiempo, de qué forma esas culturas escolares habilitan o no, promueven o no, determinadas “actitudes” docentes.

Las preguntas que dieron lugar al planteamiento del problema son las siguientes:

- *¿Cómo se institucionalizan las prácticas que son la base de la cultura?*
- *¿Se pueden cambiar las prácticas cuando hay oportunidades institucionales para ello?*
- *¿Cuál es el proceso de modificación?*
- *¿Es suficiente con instituir un espacio de reunión del colectivo docente?*
- *¿Cuál es el peso que tiene, en la conformación de un colectivo, los ritos, las costumbres, las normas, las formas de hacer y pensar la escuela, que traen de los docentes de sus anteriores experiencias?*
- *¿Cómo inciden las formas de participación que se dan (o no se dan) en una institución educativa?*
- *¿Existe en las preocupaciones de los docentes analizar en algún momento por qué las cosas se hacen de determinada manera?*

² La conformación de las culturas escolares: incidencia de las historias institucionales (Francia, Ma. T., 2011-2013, I.P.E.S.)

En este sentido, en el trabajo anterior³ del que se desprendió esta propuesta, se sostenía que la gestión de una institución educativa no puede ser considerada solamente como un asunto de naturaleza profesional sino que cobra **sentido político**.

Beltrán Llavador se pregunta y pregunta: ¿qué instituciones educativas se pretenden en una sociedad democrática? La pregunta invita a revisar si las instituciones educativas – como parte del sistema educativo sostenido con fondos públicos– logra mayor igualdad y justicia social, en un marco de relaciones democráticas de poder (Beltrán Llavador, 2007:4).

En la misma línea de discusión Connell sostiene que *“la calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas”* agregando que *“si el sistema educativo trata injustamente a alguno de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada”*. (Connell, 1993:22)

Al revisar este aspecto necesariamente surge la necesidad de analizar las **culturas de las instituciones educativas**.

Desarrollo

El caso de Tania: narrando el malestar

Tania tiene 8 años y cursa 2° año (repitió el 1er grado) en una escuela de tiempo completo lo que implica llegar a las 8 y 30 y permanecer hasta las 16 horas.

En este momento está en el patio, sola, acurrucada en un rincón, mientras el resto del grupo está en su clase. Su apariencia denota abandono, falta de cuidado... Su ropa (y la túnica con la que concurre) están sucias, arrugadas, mostrando que seguramente duerme con ellas. Además de la ropa, su frágil cuerpecito, su cabello, su piel, también están sucios, muy sucios y huele de manera desagradable.

Su primera actitud, cuando me acerco, es de rechazo y, al mismo tiempo, de pedido... de algo.

Le pregunto: ¿cómo te llamas? Tania, me responde en un susurro. ¿Por qué estás aquí? ¿En qué clase estás? son las preguntas que me surgen.

³ Incidencia de los modos de gestión en el clima escolar (Francia, Ma. T., 2008-2010, I.P.E.S)

-Porque en la clase no me quieren... la maestra siempre me dice que me vaya, que molesto...

Ya es casi la hora de salida. Le doy la mano y le pregunto: ¿alguien te viene a buscar?

-Mi madre, me contesta.

Atravesamos el patio y llegamos hasta la sala de dirección, donde se encuentran la directora y la secretaria de la escuela. Se sorprenden al verme con Tania de la mano. Tratando de disimular mi malestar por la situación les pregunto: ¿Tania se va sola o sale con el resto de su grupo? Me responden que salen juntos. Tania permanece callada y cuando ve llegar a la maestra con el resto del grupo sale corriendo hacia la puerta de entrada...

Mi visita a la escuela estaba acordada para trabajar con el equipo docente en la orientación y seguimiento de una tarea que forma parte de un curso destinado a la formación en servicio de los maestros y al que concurren dos de las maestras de la escuela (el resto del equipo ya lo ha ido realizando en ediciones anteriores).

Al comenzar la reunión, lo primero que planteo es la situación de Tania. Fue la primera imagen que tuve al entrar a la escuela. Allí comienzan a relatar lo que saben de su historia. Vive sola con su madre (y ya no con su madre y abuela como en otro tiempo) y, según los datos con que cuentan, la madre sale de noche a trabajar y Tania permanece toda la noche sola, bajo llave y a oscuras...

El vínculo con la maestra y sus compañeros de clase es de agresiones mutuas... La maestra se queja de sus “problemas de conducta” y se nota cierta displicencia en su forma de referirse a la niña y a su “comportamiento”. Sostiene que no se interesa por las tareas, que agrade continuamente, que “es difícil de soportar” y por eso a veces (solamente algunas veces) le pide que se retire un rato. Agrega que sus aprendizajes son muy escasos...

Sin poder y querer disimular más mi malestar digo que debe resultar muy difícil aprender algunas de las cosas que la escuela quiere enseñar si en lugar de estar en la clase con el grupo, se está solo en un patio...

Tania tiene muchas inasistencias, agrega la maestra.

Entonces, pide la palabra una joven que hasta entonces no había hablado y se presenta como la profesora de artes visuales. Cuando Tania concurre a su taller se desempeña de otra manera, sostiene. Tras un primer intento de agresión defensiva, se entusiasma con

las propuestas y allí es valorada de otra manera. La profesora valora y destaca su desempeño y su creatividad y eso ha hecho que los propios compañeros que en la clase la agreden la estén viendo de otra manera, al descubrir en ella aptitudes antes nunca vistas. El taller de actividades plásticas como un remanso para Tania, pienso.

La profesora agrega que ante una propuesta de creación de un cuento a través de una secuencia de cuatro imágenes, lo que realizó Tania la dejó admirada...

Tania es la misma niña, pero la percepción (y la actitud) de la profesora es absolutamente distinta.

Les planteo a todo el equipo: ¿Se han puesto a pensar las razones que pueden estar operando para que la misma niña sea considerada **en la misma escuela**, “insoporable” por una docente y sea una “maravilla” para otra?

Seguiremos trabajando⁴...

Tal como estaba acordado, a las dos semanas vuelvo a la escuela para continuar el trabajo con el equipo docente de la escuela.

Allí me encuentro con una novedad: Tania no ha concurrido a la escuela en estas dos semanas. La directora me dice que pudo contactarse con la madre quien adujo que no la puede llevar porque consiguió un trabajo donde tiene que estar en el horario de la entrada a la escuela.

Hay gestiones de la directora e inspectora de la escuela y finalmente interviene personal del I.N.A.U⁵ ante la Justicia que decide que, temporariamente Tania pase a residir en un Hogar de Niños de dicha institución.

La historia y la situación de Tania me produjo tal conmoción que decidí acercarme al hogar donde había sido destinada, sin saber con qué me iba a encontrar. En general, se desconoce bastante lo que pasa en los distintos hogares de esta institución y existen muchos prejuicios al respecto.

Narrando cierto bienestar

Cuando llego, compruebo que el hogar se asienta en una casa cómoda y alberga a unos 10 o 12 niños que desarrollan allí una vida en comunidad.

⁴ Y me quedo pensando en la banalidad de algunas actitudes docentes (parafraseando a Hannah Arendt cuando se refiere al sentido banal que adquiere el mal cuando no se es capaz de juzgar las acciones propias o ajenas, o cuando sostiene que hay actitudes o conductas que se dan en circunstancias tales que casi impiden saber o intuir que se cometen actos de maldad).

⁵ Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay

Hay varios dormitorios muy cálidos y prolijos (es invierno) y una sala comedor que sirve, a la vez que para compartir las comidas, como sala de trabajo para los niños. El Hogar cuenta con una directora y varios funcionarios educadores y una maestra que apoya las tareas escolares.

La directora me recibe extrañada de que alguien se interese por Tania sin ser de su familia y le explico quién soy y mi interés. Me explica que por motivos de distancia a la escuela, Tania es inscripta en otra, más cerca del hogar, donde concurre todos los días en el horario de la tarde.

Está avanzando en sus aprendizajes, tiene buena relación con el maestro y sus compañeros de clase y recibe, cuando regresa, el apoyo de la maestra que trabaja en el Hogar. No ha existido la menor queja de su conducta.

La directora me dice que es una niña dulce y muy tímida, que lógicamente, tiene que procesar un cambio muy grande en su vida. Me cuenta que han tomado contacto con la madre y ha venido a verla y que también su abuela se acercó a visitarla. La abuela había dejado de verla porque su hija no la dejaba ir a su casa pero ahora que está en otro hogar... Le solicito verla, ya que es de mañana.

Cuando la veo, tengo que disimular mi asombro. Tania es la misma niña (quién puede saberlo?) pero ahora está con aroma agradable, ropa limpia, el cabello brillante y peinado con moñitos hechos con cintas de seda de colores (obra de una de las funcionarias del Hogar). Me reconoce y me recibe muy tímidamente.

Comenzamos a hablar y sus respuestas, muy escuetas, son siempre pertinentes.

Le he llevado un block de muchas hojas grandes y pinturas. Se alegra y allí se anima y me conduce al comedor. Me muestra lo que hace de mañana: escribe historias y dibuja, dibuja, dibuja, ilustrando las historias fantásticas que imagina (hasta le pone parlamentos en inglés, de acuerdo a lo que va aprendiendo en la escuela!!!)

Cuando tomo contacto con esa nueva vida quedo conmovida. Realmente parece que Tania encontró un lugar donde puede vivir -en parte- como una niña.

¿Cómo podría entenderse un cambio tan radical?????

¿Cómo la ¿banalidad? la ¿displicencia? la ¿indiferencia? pueden llegar a obturar, opacar, ocultar, la capacidad creativa de una niña que fue capaz de manifestarse en el taller de actividades plásticas y continúa ahora, en otro ámbito?

La explicación que surge es: hay **actitudes banales**⁶ y otras de **compromiso ético** con la tarea.

Seguramente la explicación aparentemente sencilla, tiene fundamentos.

Recurro al pensamiento de Hannah Arendt y, para ello, me remito a un artículo de Estrada Saavedra (2007).

Este autor realiza un análisis de la obra de Arendt. Sostiene que en términos funcional-estructuralistas, el modo de integración de la sociedad es el de la compulsión conformista de los comportamientos coordinados funcionalmente de los actores socializados a través de la observancia de roles y expectativas sociales en las organizaciones e instituciones sociales. El actor social no es más que un amasijo de roles y estatus sociales, cuyo sentido y significado se hallan más allá de sus intereses y que son determinados por las organizaciones e instituciones sociales de manera independiente de su voluntad.

La pregunta es: ¿Cómo favorecen las instituciones burocráticas la ‘irreflexión’ y la trasmutación de la moral?

Para Hannah Arendt, la “burocracia” no está vinculada a ninguna persona en particular y, por eso mismo, fomenta las condiciones para la falta de responsabilidad individual.

Para esta autora, la mayoría de la gente tiene ‘la necesidad de pensar’ pero esta necesidad puede ser suprimida por las ‘necesidades más apremiantes de la vida’. Agrega que las instituciones burocráticas (la escuela puede llegar a serlo, si los docentes no están alertas al riesgo) son particularmente exitosas en inculcar a la gente un sentido de urgencia y premura de tal suerte que individuos, que en otras situaciones son atentos a su conciencia, se vuelven capaces de aceptar un giro total de sus esquemas de valor previos.

“La banalidad del mal no es un fenómeno moral ni de la voluntad, sino de la ausencia de la facultad de juicio, de la incapacidad de pensar la diferencia, sostiene Arendt. El lugar en el que se puede pensar verdaderamente esta diferencia sigue siendo el espacio público”.

Si acordamos con esta afirmación de Arendt ¿cómo generar en los ámbitos educativos las condiciones para pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas y nuestras actitudes?

⁶ En esta calificación no asumo el concepto de banalidad que lo caracteriza como que "es algo común, lo mejor es dejar que vaya pasando el tiempo", sino el asumido por Hannah Arendt.

“Atendiendo a la construcción colectiva de la ética de los grupos, la existencia periódica de reuniones de intercambio y reflexión acerca de aspectos éticos del quehacer es más que deseable y necesaria. En ellas la participación sincera y franca debería ser practicada. (Carlevaro, P., 2010)⁷

¿Qué ha pasado en esta escuela para que una maestra asuma esta actitud “banal”?

¿Qué historia, qué experiencia ha construido a lo largo de su trayectoria profesional?

¿Cuántas discusiones sobre el caso de Tania existieron previamente a mi llegada?

Las normas que conforman una institución son construidas socialmente y eso equivale a decir que *“recorren una trayectoria histórica hasta que se instalan en ese consenso tácito. A partir de ese devenir histórico se establece una cultura, que es la verdadera reguladora de la vida social de dentro de las instituciones”* (López Yáñez, Sánchez Moreno y Nicastro, 2002:31)

¿Cómo prevenir –y eventualmente corregir– los procesos regresivos, con el propósito de preservar y alentar siempre el progreso?

Consideramos que el logro de una escuela se basa, fundamentalmente, en su colectivo docente. En ese sentido conviene aclarar que un colectivo **no es** un grupo homogéneo donde todos terminan pensando y haciendo lo mismo; *un colectivo (docente) es un grupo de personas que, conservando cada uno su identidad, logra el propósito común de colaborar en la transformación de la realidad concreta* (Francia, Ma. T. 2013).

Creemos que para que el colectivo docente pueda avanzar y pueda prevenir los procesos regresivos, sería altamente productivo instaurar la práctica del análisis institucional.

El análisis institucional debe tener claro –como ya dijimos– el sentido, los propósitos y la metodología de trabajo. Para ello se requieren instancias de trabajo conjunto: directores con su colectivo, directores con otros directores, inspectores y colectivos.

Es una tarea por demás compleja y en este aspecto, los inspectores, como docentes supervisores, están en las mejores condiciones para orientar las definiciones que organizan la tarea de análisis.

⁷ Carlevaro, P. (2010) Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. En Revista: Reencuentro 2010 (57) Universidad Autónoma de México

El **análisis institucional** aparece como un procedimiento necesario y pertinente. Como sostiene Lidia Fernández *“la mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado”* (Fernández, 1994:22). Agrega que el concepto institución alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas, con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

En ese sentido, el enfoque institucional trata de comprender las razones más profundas que explican la acción social en las organizaciones.

Ello convierte al análisis institucional en un análisis de los símbolos organizativos o, mejor aún, en el análisis de cómo una comunidad determinada asigna significados específicos a los actos organizativos, en un proceso que es siempre local y una manifestación de la idiosincrasia o identidad de esa comunidad. En definitiva, es el análisis de qué significan las cosas allí y por qué” (López Yáñez, Sánchez Moreno y Nicastro, 2002:32)

Se hace necesario, entonces, poder analizar las prácticas, las acciones individuales, que se van construyendo a través de un diálogo entre las acciones presentes y pasadas de los individuos. Allí aparece – inevitablemente – el concepto de *habitus* como una especie de orden impersonal que tiene una autoría colectiva. El *habitus* –al decir de Bourdieu– es *“pasado que sobrevive en la actualidad y que tiende a perpetuarse en el porvenir, actualizándose en las prácticas estructuradas ...”* (Bourdieu, 1991:95) creando, de ese modo, una estabilidad de acciones que van creando historia.

En las instituciones educativas el *habitus* tiende a asegurar su propia pervivencia frente al cambio que le soliciten las nuevas circunstancias y las culturas institucionales tienen en este concepto una fuerte base de sustento. Está constituido por representaciones arbitrarias que, no obstante, son vividas como naturales porque la institución les dio la posibilidad de sedimentarse.

Es necesario volver a preguntarse si las culturas son estáticas o, si por el contrario, cuando son el producto de una comprensión común alcanzada por el colectivo a partir del cotejo constructivo de una diversidad de opiniones, se vuelve parte de una dinámica evolutiva.

Lidia Fernández⁸ nos dice que nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social. De ahí que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una práctica colectiva.

Por tanto, identificar las formas de hacer las cosas y definir qué cultura se quiere ir construyendo es, sin duda, el primer paso de la gestión educativa.

Algunas conclusiones

En general, tanto los problemas de aprendizaje en los niños –traducido en lo que se denomina fracaso escolar– como los llamados problemas de conducta que se manifiestan a través de distintas actitudes, son analizados y encarados con un patrón común: son problemas que tienen los alumnos. Se asocian, fundamentalmente, a las características de las familias a las que pertenecen y a las que tiene el contexto sociocultural del que provienen, lo que les impide “adaptarse” a las normas que regulan la vida escolar. Desde esa perspectiva, la dificultad se pone en el niño.

Contrariando lo que sostenemos en el discurso –el reconocimiento pleno del derecho a la educación de todos, sin exclusiones– algunos docentes asumen actitudes que generan la exclusión de aquellos niños que no cumplen con las mínimas expectativas de la escuela. Como sostiene Gimeno Sacristán (2013) es importante tener fe en el ser humano, sobre todo en los niños, que están en una etapa en que se mantienen abiertas las ventanas de su potencial desarrollo.

Si los docentes no experimentan y transmiten esa esperanza a los niños, si sienten que su tarea ha perdido sentido ¿para qué se es docente? ¿cuál es el motivo para dedicarse a la educación?

Siguen abundando las explicaciones deterministas para las dificultades que presentan algunos alumnos, basadas en el supuesto de que el sujeto es enteramente dependiente de su medio social, tanto en su conducta como en su rendimiento escolar.

Si eso es así ¿cuál sería el alcance de la escuela pública?

⁸ Op.cit

Resulta contradictorio entonces, sustentar que es necesario que todos los niños concurren a la escuela y luego se mire con naturalidad que algunos “no pueden” y, por tanto, lo mejor es que las familias busquen alguna escuela o lugar donde puedan ser “incluidos”.

Consideramos que un colectivo es un espacio donde concurren y se despliegan las diferentes experiencias, y se construye a partir de la práctica. Naturalmente, con esto queremos expresar que la práctica por sí sola no constituye experiencia, pero puede ser el lugar desde donde se construye.

Pensar forma parte de la proyección y proyectar tiene un doble sentido: es posible pensarse en otro momento y hacerlo en una forma física, material, espacial, temporal, diferente y superior a la actual.

Cualquiera de los dos sentidos requiere interlocución.

De ahí que los docentes de la escuela original de Tania no hayan podido proyectarse. Es decir, no han podido pensarse en otro momento y de otra forma. No han podido, aún, construir experiencia o, por lo menos, no han podido compartirla.

La reflexión es imprescindible para planificar y lo es, también, para el análisis institucional y su pleno aprovechamiento.

El análisis institucional pues, es la base para repensar la escuela. Se convierte en una fuente de información y estrategia de reflexión entre todos los docentes, pues de la contribución de todos resulta el producto. Además, permite someter a revisión la racionalidad esgrimida para las prácticas cotidianas.

Hemos que una gestión educativa implica *el análisis de la realidad* y que ello conduce a repensar el sentido de nuestra tarea para recuperar así el sentido de la escuela.

A veces, ante las múltiples dificultades, se pierde –para nosotros mismos– el sentido de lo que hacemos. Cuando eso sucede, cuando se nubla la perspectiva de las posibilidades y de la riqueza de la tarea, llegando casi a no tener conciencia de ello, se está adhiriendo –de hecho– al supuesto de que las condiciones de educabilidad dependen del nivel de satisfacción de las necesidades básicas o, lo que es lo mismo, que el derecho al conocimiento sólo es posible para algunos.

Ello implica la discusión ineludible de temas políticos en los que se funda la escuela que queremos:

¿qué concepciones se tiene de los alumnos en tanto seres humanos?

¿cuáles son las explicaciones que se dan para sus “formas de ser”?

¿qué papel social se cree que le corresponde jugar a la escuela en el momento actual?

¿cómo elaborar respuestas posibles para las nuevas realidades?

¿cómo se atienden las nuevas demandas que se relacionan con la asistencia a necesidades básicas?

¿cuál es el rol que les corresponde desempeñar a los docentes en la gestión educativa?

¿qué modos de gestión son necesarios para abordar las situaciones inéditas que se presentan?

¿qué lugar ocupan el afecto y el cuidado en la tarea docente?

Son preguntas que tienen que ver con el sentido de lo cotidiano, que trascienden ampliamente el campo pedagógico para transformarse en preguntas de profundo contenido humano porque al enunciarlas, seguramente intentamos poner en jaque las respuestas estereotipadas. Es un tema político porque tras las respuestas estarán nuestras concepciones sustentadas en nuestra ideología.

Cuando un niño va a la escuela tiene que sentir que aprende y tiene, además, que saber qué aprende. Si además ese niño sabe explicar cómo se da cuenta de que aprende, tendrá la oportunidad de valorar su experiencia como tal, porque de lo contrario, también para él la escuela perderá el sentido.

Concebir la escuela como un lugar donde algo se produce y ello altera la subjetividad y concebir el aprendizaje como experiencia y no como punto de llegada, hace necesario plantearse revisar nuestras prácticas.

Pensar la escuela en colectivo –así como el registro y la narración de las diferentes experiencias– no asegura la superación de todas las dificultades, pero seguramente *generará una dinámica que hará la diferencia con aquellas escuelas donde no se apunta a crear ese pensamiento generador de potencia creativa* (Francia, Ma. T., 2013).

Por todo lo dicho, la actividad del colectivo es resultado de un proceso de reflexión y discusión conjunta del quehacer escolar con perspectiva pedagógica y, también, política y social, asumiendo plenamente los compromisos éticos de la tarea.

Afortunadamente, es sobre la base del trabajo responsable de colectivos docentes con esta perspectiva de trabajo, que la inmensa mayoría de nuestros niños encuentran en la escuela pública un ámbito estimulante para su desarrollo intelectual y humano.

Para finalizar, recorro nuevamente a la profundidad del pensamiento de Pablo Carlevaro:

“El ideal de una sociedad mejor, plenamente libre, justa y solidaria, tiene carácter utópico. Concibe situaciones ideales que están todavía muy lejos de la realidad. Es posible compararlo con lo que es la asíntota de una función matemática. Al valor límite se tiende por aproximación continua y sucesiva. No se alcanza sino en el infinito. Sin embargo, es posible aproximarse al valor límite progresivamente, tanto como se pueda y quiera.

En la realidad humana y social estamos siempre lejos de esos límites. La utopía aparece en el horizonte, como ideal inalcanzable. Siempre existirán realidades a mejorar.

*Por eso, en la vida por la cual transitamos, lo que es indudablemente real y constituye una respuesta ética asociada a un mandato moral, es el **compromiso** por alcanzarlo.*

Ideal es la utopía, pero la convicción que lo impulsa y lo sustenta, la percepción interna de ese esfuerzo y la paz moral que ello genera, no tienen carácter utópico. Son plenamente reales y definen la autenticidad de los valores que rigen la vida de los hombres”. (Carlevaro, P)

Referencias

1. **BELTRÁN LLAVADOR, F.** (2007) *Política versus gestión escolar*. En: Revista Novedades Educativas N° 194. Buenos Aires.
2. **BOURDIEU, P.** (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus
3. **CARLEVARO, P.** (2010) *Intersecciones y uniones de la universidad con la ética*. En Revista: Reencuentro 2010 (57) Universidad Autónoma de México
4. **CONNELL, R** (1993) *Escuelas y justicia social*. Madrid. Ediciones Morata
5. **ESTRADA SAAVEDRA, M.** (2007) *La normalidad como excepción: la banalidad del mal, la conciencia y el juicio en la obra de Hannah Arendt*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLIX, núm. 201,

- septiembre-diciembre, 2007, pp. 31-53 Universidad Nacional Autónoma de México
6. **FRANCIA**, Ma. Teresita (2006) *La gestión educativa en la base de la escuela que queremos*. Revista Quehacer Educativo N° 80. Montevideo.
 7. **FRANCIA**, Ma. Teresita (2013) *Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión*. Montevideo. Grupo Magro editores
 8. **FERNÁNDEZ**, Lidia (1994) *Instituciones educativas*. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. PAIDÓS
 9. **FRIGERIO**, Graciela (2001). *Los bordes de lo escolar* (En: *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires. FLACSO manantial).
 10. **GIMENO SACRISTÁN**, J. (2013) (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Ediciones MORATA.
 11. **LÓPEZ YÁÑEZ**, Julián, **SÁNCHEZ MORENO**, Marita y **NICASTRO**, Sandra (2002) *Análisis de instituciones educativas a través de casos*. Madrid. Editorial Síntesis
 12. **VIÑAO**, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Morata