

Licenciada en Sociología ANA MARÍA GARCÍA (UBA)

Ex Docente de nivel terciario y universitario.

[garcialic@3net.com.ar](mailto:garcialic@3net.com.ar)

Profesora en Humanidades, especialidad historia MARÍA CRISTINA  
GARCÍA (UNS)

Docente de nivel secundario, terciario, universitario. En la actualidad se  
desempeña en Instituto Dr. Avanza de Bahía Blanca.

[criluz2001@yahoo.com.ar](mailto:criluz2001@yahoo.com.ar)

## ¿Para qué las “soluciones” de la organización escuela?

*Lic. Ana María García  
Prof. María Cristina García*

### ***Introducción***

Intentamos dar forma a experiencias, lecturas y testimonios que nos ayuden a encontrar un acercamiento a algunos aspectos, de los innumerables, que hacen a la complejidad que vive la escuela argentina hoy.

Analizar a la escuela como “organización” es situarla en un lugar y en un tiempo determinado, con relativa autonomía y “atravesada” – como toda organización – por las instituciones de la sociedad. Esa permeabilidad pone límites a la posibilidad de la organización de darse sus propias normas y necesitará compatibilizar con las “instituidas” socialmente. No se anula el potencial “instituyente” de la organización por el proceso de atravesamiento, ya que lo instituyente es una actividad de las organizaciones y los grupos que las integran, que da lugar al cambio de lo instituido.

En el encuadre de la escuela como organización es que adquieren sentido los relatos de escuela. Estos relatos dan cuenta de la percepción que tienen los protagonistas, seres singulares en su contexto y su tiempo, del acontecer motivo de nuestro análisis.

*...para asir la lógica más profunda del mundo social es necesario sumergirse en la particularidad de una realidad empírica situada y fechada. Se trata de construirla como un caso de lo posible.<sup>1</sup>*

Para contextualizar la escuela hoy, consideraremos la transición “modernidad” - “postmodernidad”, con especial referencia al paradigma de la complejidad.

---

<sup>1</sup> Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*.

## ***Desarrollo***

Transitamos un tiempo en que las representaciones sobre la escuela - aquella que se conformó para hacer que la Argentina ingresara en la modernización, allá por fines del siglo XIX, principios del XX – han quedado destrozadas. El mandato de entonces, el que la sociedad depositó en ella, fue conformar un sujeto que se igualara simbólicamente a los otros. El punto de partida era la heterogeneidad de su composición, su cometido la inclusión por el camino de la homogeneización. Entre sus logros hubo que contar con dosis de exclusión y formas autoritarias, a la par de construir lazos sociales.

La escuela hoy muestra, como organización social, aspectos de la modernidad y posmodernidad. En la modernidad los límites de la organización educativa con el contexto eran muy precisos. Hoy esos límites se diluyen, se tornan difusos. En la escuela se instalaron nuevos escenarios: conformación de nuevas subjetividades, empobrecimiento de alumnos, maestros y sus familias, asistencia de niños y adolescentes - por extensión de la obligatoriedad- pertenecientes a culturas que en mucho menor número accedían al nivel medio, embarazo adolescente, violencia familiar, abandono, entre otros. Esta irrupción en la escuela es indicador de la tensión entre modernidad y postmodernidad en el nivel de la sociedad, dando cuenta del atravesamiento que se opera al interior de la escuela. Lo que acontece en el plano general de la sociedad ha permeado y vive en la realidad de la organización escuela.

En esta nueva realidad el orden es un orden emergente, no obedece a un programa desde la organización educativa sino que emerge de la interacción entre la organización y su contexto. En consecuencia la dilución de los límites opera como un factor adicional para la generación de nuevas formas organizativas.

Según Morin la complejidad de la relación orden-desorden-organización, surge cuando se constata empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios en ciertas ocasiones y en ciertos casos para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden.

Cuando se trabaja en organizaciones educativas hay parámetros que es necesario especificar, pero a su vez es imposible especificarlos de manera absoluta o permanente. Se da la paradoja de que es imposible especificar por completo pero tampoco se puede dejar de intentarlo. La escuela tiene un diseño y diseñar también es especificar, por lo tanto el diseño también se desenvuelve en el marco de ese proceso dialéctico entre especificación y ambigüedad.

Conviven en las organizaciones la demanda de la unidad de sentido, propia de la modernidad, con la consideración por la diversidad que emerge con la posmodernidad.

Pero, ¿cómo afrontar la cotidianeidad en la escuela donde progresivamente va desapareciendo la previsibilidad en el desempeño de sus integrantes? Lo que sirvió y fue bueno ayer ya no lo es hoy de la misma manera, hay que conciliar, negociar, confrontar y ubicarse en un nuevo encuadre. Las viejas soluciones no aciertan con los problemas de la realidad presente en la escuela. Los docentes, factor fundamental en la educación, han sufrido con el resto de la sociedad el proceso de pauperización y con ello la disminución de su capacidad de acceso a los bienes culturales. El empobrecimiento golpea a todos: docentes con más años dentro del sistema, como las nuevas promociones que van ingresando a la actividad. Los que conocieron otra escuela, añoran la pérdida de la calidad de la educación mientras que los nuevos docentes no pueden sentir esa añoranza porque no llegaron a experimentarla. La situación de los más jóvenes, quizá, los sitúa en mayor desventaja ya que transitaron su formación en una escuela exponencialmente descalificada.

Sin embargo, unos y otros, enfrentados a la ambigüedad tienen la oportunidad de construir. La tolerancia a la ambigüedad deviene en una característica personal deseable. Construir ¿qué? Alternativas novedosas para las realidades y problemas no esperados por la escuela y que demandan atención. Si quiero construir, cambiar, es porque tengo un problema que requiere nuevas miradas. A este respecto es válida la proposición formulada por Leonardo Schvarstein: *Las organizaciones son un conjunto de soluciones en busca de problemas.*<sup>2</sup>

Revisar el conjunto de soluciones es también tarea en la organización frente a los cambios y crisis.

*Un problema es una oportunidad para pensar. Una revuelta de ideas que necesitan entrar en un estado de discusión colectiva. Un problema en la organización es un llamado y, si tiene recepción, entonces, es una posible conquista.*

*La escuela es un espacio para la expresión de sacudidas problemáticas. La conflictividad invita a pensar algo que se fuga de la representación*<sup>3</sup>.

Tanto en la modernidad como en la postmodernidad la vinculación del individuo con la organización, ha mostrado y muestra, que es una relación “complementaria” y “antagónica”, limita a la persona en su libertad, pero le permite satisfacer ciertas necesidades que no sería posible fuera de la organización.

Lo que no cambió la postmodernidad es que continúa la sociedad dual: divide a los que están adentro de los que están afuera. Los que pertenecen, de los que no pertenecen. Esta dualidad profundiza y segmenta a los que, aún precariamente, conservan el único lugar de pertenencia y en que son reconocidos como niños y jóvenes alumnos, su escuela.

---

<sup>2</sup> Schvarstein, Leonardo. “Diseño de las Organizaciones”

<sup>3</sup> .Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (compiladoras) en *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*”, Ideas que responden, preguntas que no cesan. Marcelo Percia.

La sociedad dual muestra variedad de escuelas:

*“Encontramos un escenario poblado de escuelas encapsuladas, autorreferidas, guetizadas pero también de escuelas implicadas con la problemática social, que se interrogan por el otro, por lo excluido. Probablemente no se trate de escuelas puras (integradoras o excluyentes, abiertas o cerradas) sino escuelas que de modo paradójico son habitadas simultáneamente por formas incluyentes y expulsivas”*<sup>4</sup>

*¿Qué nos dicen los relatos de escuela?*

Los testimonios de integrantes del equipo directivo y asistente social de una escuela de gestión privada (jornada completa), ubicada en la periferia pauperizada de una ciudad del sudeste de la Provincia de Buenos Aires , ofrece un servicio educativo que incluye los niveles: Inicial, Primaria, Secundaria Básica y también recientemente, Polimodal. Los relatos dan cuenta de la percepción que tienen los protagonistas, seres singulares en su contexto y su tiempo, del acontecer motivo de nuestro análisis.

*Hablan el equipo directivo y la asistente social del establecimiento:*

“Algunos docentes pasan por arriba a los chicos, y algunos alumnos pasan por arriba a los docentes”. “Falta compromiso en la implementación de proyectos con impacto social”. “Los sábados funciona una radio escolar en el programa de patios abiertos y otro de murga”. “Después de vacaciones de invierno los chicos se han mostrado más violentos; en los recreos se pelean más los varones”.

---

<sup>4</sup> .Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (compiladoras) en *¿Dónde está la escuela?*

“El barrio de donde provienen los chicos posee importante conflictividad social”. “Lo social está muy quebrado, hay enfrentamientos entre los habitantes del barrio, desigualdad social, violencia familiar, hay mucho abandono (mujeres solas con muchos hijos) alcoholismo, droga y problemas de salud mental no atendidos”.

“Hasta sexto los alumnos ven a la escuela como importante y que les sirve”, “los de secundaria ya no la ven así”; “influye en estas situaciones el docente”; “ las madres cambian a medida que los chicos son más grandes, acompañan menos , se las ve inmaduras”. “ Los adolescentes se muestran desinteresados, algunos van a la escuela para jugar al football; hay rebeldía contra algunas instituciones (la policía), lo escuché en el taller de medio ambiente realizado en el Parque Cabañas, cuando se acercó la policía los chicos murmuraban – que se vayan, que se vayan - .

“Trabajar sin lástima y sin demagogia con los chicos y con flexibilidad”. “En la escuela se sigue dando religión, una visión cristiana”.

Observamos la impronta histórica y el contrato fundacional del barrio y la escuela creados por el párroco de la zona. Allí trabajó con la comunidad en forma paternalista y su ausencia hoy la muestra sin guía, nadie tomó su lugar.

*“La organización escuela es un producto histórico y como tal debe ser pensada. Las redefiniciones de los espacios organizacionales corresponden a los procesos históricos en que los sujetos sociales son actores. Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes. Estos remiten necesariamente a un primer contrato o contrato fundacional”<sup>5</sup>.*

---

<sup>5</sup>Poggi , M., Frigerio, G.,Tiramonti, G.Aguerrondo,I. “Las instituciones educativas: Cara y Ceca”.

Todo proyecto contiene la idea de futuro y toda resistencia se despliega en tiempo presente. La posibilidad de proyectar el futuro, habilitada y significada por el sacerdote, se interrumpe con su desaparición.

Escuchamos de otro directivo el siguiente relato:

“La problemática social es difícil: empleo precario, desocupación, carencia de afecto, déficit habitacional. Estos factores obstaculizan los aprendizajes que el ministerio señala como *normales*.”

“Que la familia valore que sus hijos tienen acceso a la educación”. “La propuesta de mi gestión es acompañar a los docentes con proyectos innovadores compartiendo la afirmación de Pablo VI *Educare est possibile quia est possibile el Amor*”.

Considerando que: la adquisición de la competencia organizacional es un indicador de pertenencia a la organización y se es miembro en tanto se respeten los valores propios que modelan la forma de observar e interpretar la realidad, en esta escuela los miembros del equipo directivo no comparten los mismos valores ni proyecto. De allí el desconcierto que provocan los acontecimientos que no se pueden significar.

Las organizaciones imponen a sus miembros un *contrato significativo*, convención implícita por la cual los miembros se comprometen a asignar ciertos significados y no otros, el compromiso por una actividad interpretativa convergente sin la cual todo orden social se desmoronaría.

No es posible vulnerar este contrato impunemente, ya que esto atenta contra el orden simbólico de la organización.



Los acontecimientos tienen más de una interpretación pero las interpretaciones están acotadas por el contrato significativo. Hay un espacio instituido que determina las significaciones admisibles. La inexistencia de este contrato lleva a la “parálisis organizativa” y una excesiva reglamentación puede devenir en “privación sensorial” de los integrantes a raíz de lo cual el valor de novedad de los acontecimientos puede ahogarse.

La asistente social, por su parte manifiesta:

“Las carencias que tienen los chicos hace que se automarginen; este barrio está bastante estigmatizado. Es necesario que ellos vean que pueden acceder a cualquier lugar y tener éxito en lo que quieran. Nosotros tenemos que ayudarlos para que lo logren.”

Aparece en este discurso la teoría “desocializada y deshistorizada”, propia del neoliberalismo que desconoce que las condiciones y las estructuras económicas y sociales arrojaron a amplios sectores a la exclusión y vulnerabilidad. La exaltación de la responsabilidad individual achaca a la desocupación, fracaso económico, fracaso educativo a los propios individuos y no al orden social.

En “Los herederos” Bourdieu refiere...*la ceguera ante las desigualdades sociales frente a la educación y la cultura*”;...*el fracaso educativo es naturalmente adjudicado a la falta de talento;...son los niños provenientes de las clases bajas las víctimas elegidas y constantes de definiciones que no hacen más que reforzar las posibilidades de fracaso. No se lo percibe ligado a una cierta situación social, la atmósfera intelectual del medio familiar, la estructura de la lengua que allí se habla, o con la actitud respecto de la educación y de la cultura. Es así que los alumnos de clase baja se consideran un simple producto de lo que son y el presentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso.*”

Percibimos también, en los narradores de esta escuela, el despliegue de una *gestión de resistencia*. Esta consiste en alinear la energía y recursos de la organización con el fin de contener el embate del contexto y transitarlo de la mejor manera posible.

Los alumnos también brindan su testimonio de cómo perciben a la escuela: los aspectos positivos y negativos de la misma.

Se consultaron alumnos de Polimodal (15 a 17 años) de una escuela suburbana muy demandada por los padres, con todos los niveles de enseñanza, de gestión privada, de hogares de extracción medio-baja y baja. El establecimiento corresponde a una ciudad importante del sudeste de la Provincia de Buenos Aires.

Entre los aspectos positivos, “la enseñanza que brinda la escuela” aparece como la dimensión más mencionada por los jóvenes (47,6%). En segundo lugar, dos aspectos comparten igual reconocimiento, “lugar de encuentro” y “ayuda a los adolescentes” (33%). Para el 14% de los consultados “no hay nada positivo” en la escuela. Los aspectos negativos que identifican los alumnos en su escuela son: “infraestructura” (86%), “algunos docentes” (71%), “discriminación” (19%) y “ninguna” (9%). Cabe aclarar que este establecimiento está en obras desde el año 2007.

Considerando que para los alumnos es “importante la enseñanza” y el alto porcentaje negativo que asignan a “algunos docentes” demuestra que lo que están cuestionando los alumnos son las prácticas pedagógicas, aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento. El rol del personal directivo no escapa a esta responsabilidad por ser uno de los garantes de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Para esto deberá dirigir su mirada a lugares claves: clases, talleres, laboratorios, bibliotecas.

## ***Conclusión***

La actualidad impensada, los nuevos contextos en que vivimos las personas, organizaciones e instituciones, demandan interpretaciones innovadoras. Innovadoras en sentido que se reestrenan, no porque nunca hayan sido probadas. Así, entonces no quedar expuestas al riesgo de que la novedad arrase con la transmisión, que es tributaria del pasado. En el imperativo de la novedad el pasado se desdibuja como anclaje para la ruptura. Anula y desconoce la temporalidad. Se trata entonces de recuperar el pasado poniendo en crisis la memoria de lo obvio sacudiendo certezas cristalizadas.

Educar requiere darle crédito al futuro y como ya dijimos, todo proyecto contiene la idea de futuro. En este marco la escuela turbulenta de hoy, apoyada en la propia historia, transitará *“la recuperación del Con-Fiar, es decir el Fiar-Con, que no se puede lograr mediante verbalizaciones o fundamentaciones retóricas”*.<sup>6</sup>

Al decir *“recuperar la confianza”* se está pensando en el sujeto de la *“complejidad”*: *...el que se coloca en el centro de su propio mundo, ocupa el lugar del “yo”. Cada uno puede decir yo, pero nadie puede decirlo por otro. El poder decir “yo”, el ser sujeto, es ocupar un sitio en el que uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo. Es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto... La autonomía se nutre de dependencia. Dependemos de una educación, un lenguaje, una cultura que hace falta que sea variada para que podamos hacer la elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma.*

*La conciencia de la “complejidad” (multidimensionalidad de toda realidad) nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y jamás tendremos un saber total. La totalidad es la no verdad. Condenados al pensamiento incierto, lleno de agujeros”*.<sup>7</sup>

---

6 Semillán de Dartiguelongue, Josefina. *“Filosofía y Educación”*- Celam Ediciones Al Margen-La Plata.-Noviembre -2007

7 Morin, Edgar *“Introducción al pensamiento Complejo”*, Barcelona, Gedisa, 2000.

## ***Bibliografía***

- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª. edición, México D.F: siglo XXI editores
- Bourdieu, Pierre- Passeron, Jean-Claude, *Los Herederos Los estudiantes y la cultura*. 1ª ed. 2ª reimp.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- Casullo, Nicolás, Verano del 2002, *Apuntes sobre historia, dominios y políticas (viaje hacia el centro de la noche)*, en Revista Sociedad 20/21 de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (compiladoras), *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flacso-Manantial.
- Krichesky, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Ed. Noveduc - unicef.
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- Poggi, Margarita, Frigerio, Graciela, Tiramonti, Guillermina, Aguerro, Inés. *Las Instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires.
- Semillán de Dartiguelongue, Josefina, *Filosofía y Educación*. Celam, Ediciones Al-Margen, La Plata, 2007.
- Schvarstein, Leonardo, *Diseño de las Organizaciones*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Schvarstein, Leonardo, *Psicología Social de las organizaciones*, Paidós, Buenos Aires, 1992.

