

“RECONSTRUYENDO EL SENTIDO DE LA AUTORIDAD ESCOLAR”

Claudia Romero 15

Cuando planificamos esta jornada -con el equipo de la Unidad de Evaluación y nuestro equipo de la Universidad Di Tella- lo hicimos pensando en la necesidad de exponer evidencias de investigación sobre mejora escolar, presentar experiencias de la mano de sus propios protagonistas y reflexionar acerca de los desafíos que tenemos por delante. Me toca a mí esta última tarea y voy a hacerlo evocando no sólo las lecturas realizadas, las investigaciones y las ideas aportadas por la teoría, sino apelando a los aprendizajes que las experiencias presentadas enseñan.

Esta conferencia lleva por título “Reconstruyendo el sentido de la autoridad escolar” aunque, a modo de anticipar el final, a lo que vamos a referirnos es, en definitiva, al sentido de lo escolar y a su mejora.

Hablar de reconstruir la autoridad o el sentido de lo escolar puede hacernos suponer que algo se ha destruido, se ha perdido, algo que existía se desmoronó y por alguna razón hay que restituirlo. Pensar de este modo puede conducir a visiones muy conservadoras en el sentido de reponer un orden anterior. Algo así sucede, por ejemplo, con algunos diagnósticos sobre la escuela secundaria. Cuando se habla del “deterioro”, se dice “la escuela secundaria ya no es lo que era” o “estos chicos no entienden lo que es ser un alumno de secundaria”, se despliegan visiones nostálgicas que terminan instalando una melancolía por la escuela perdida y que inevitablemente buscan soluciones en el pasado; en este caso restituyendo la idea de escuela selectiva (Romero, 2009). No es este el camino que me interesa. Tampoco se trata de adoptar esa versión que tantos adeptos tiene últimamente, la de la innovación boba, la que supone que cualquier novedad es valiosa porque es novedad. Cuando hablamos de reconstruir estamos pensando en un camino creativo, lanzado a la búsqueda de formas diversas que es el

camino de la mejora escolar; porque la mejora no opera por restitución del pasado ni demolición del presente sino por reconstrucción (Romero, 2018), partiendo de la historicidad de las circunstancias y abiertos a la imaginación.

La exposición se organiza alrededor de tres partes 1. Las transformaciones sociales de la sociedad del conocimiento y su impacto en la escuela, 2. La naturaleza de la autoridad escolar y sus desafíos y 3. La autoridad del director y la mejora escolar.

1. LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA

Existen al menos tres transformaciones que caracterizan a la sociedad del conocimiento o sociedad posmoderna o postindustrial que constituyen verdaderos desafíos para la escuela que es todavía y en buena medida un producto de la modernidad. Yo llamo a estas transformaciones “las tres heridas narcisista de la escuela moderna” porque ponen en cuestión, tensionan, afectan, hacen caer el sentido moderno de lo escolar y su ilusión civilizatoria. Todos conocemos esas transformaciones y también padecemos los modos en que ponen a la escuela en un brete no menor.

La primera transformación tiene que ver con el proceso de globalización que da lugar a un mundo más complejo e interrelacionado, caracterizado por relaciones económicamente interdependientes que traen consecuencias políticas y sociales. Un mundo global que se nos presenta cada vez más pequeño, más cercano pero también más incierto. Un mundo de migrantes, de “ciudadanos del mundo” pero también de excluidos. La escuela moderna fue pensada desde una lógica no global, no internacional, sino desde una lógica nacional. En nuestro caso, la gesta sarmientina fue precisamente organizar una nación sobre los cimientos de la escuela. Esto tensiona el currículum escolar diseñado precisamente para conformar la nacionalidad argentina, integrando la diversidad inmigratoria (muchas veces negando las diferencias). La escuela era el lugar para convertirse en argentinos aprendiendo, por

ejemplo, el castellano, instalando un universo simbólico y material que constituía la patria. Pero la globalización demanda hoy a los sistemas escolares generar ciudadanos del mundo, una mentalidad cosmopolita, personas capaces de competir por los mismos trabajos en distintos lugares del mundo. Y entonces cae el sentido de muchos contenidos, prácticas y rituales de la escuela.

La segunda transformación importante tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación que tensionan fuertemente el modelo pedagógico escolar. Hoy tenemos chicos hiperconectados, hiperenredados y le decimos “guarden los celulares porque ahora van a escuchar el cuentito y la lección que trae este profesor”. Piensen en un maestro en Jujuy que tiene que explicar la vida de los delfines por ejemplo, para niños que no conocen qué es el mar ni tienen forma de imaginarlo. ¿Cómo se hace? ¿Cuántas clases lleva eso? Sin embargo en tres minutos con un buen video en Internet se resuelve. ¿A quién le preguntaría un chico una duda acerca de si los delfines son mamíferos? ¿A su maestro o a Google? ¿Pierde por eso el maestro su lugar de educador? Las tecnologías interpelan nuestras prácticas cotidianas de comunicación, de acceso a la información, nuestros modos de trabajar y desde luego, como todos sabemos interpela a la escuela en su función tradicional de acceso al conocimiento. Existe una gran cantidad de autores que trabajan sobre las tensiones que trae la mediación tecnológica al modelo escolar y hay actualmente diversas líneas teóricas que definen modos en que se puede dar esa relación entre escuela y tecnología y muchos reconocen que las tecnologías de la comunicación y la información no son todavía verdaderas aliadas, al menos en nuestro país. Cae sin duda el lugar de la escuela como lugar preponderante de acceso a la información y se acentúa la necesidad de que la escuela se centre en objetivos más sofisticados.

La tercera transformación que tensiona la autoridad escolar tiene que ver con la crisis de las instituciones, sobre todo con la metamorfosis de la familia. Durante el siglo XX la institución familia es la institución que más ha cambiado en el mundo, que más se ha transformado. Si les pido que piensen lo que era una familia hace cien años, en 1918, y en cómo sería la foto de una familia en 2018, veríamos algo totalmen-

te distinto. En primer lugar no podríamos resolver la idea de familia con una sola foto hoy, no hay más familia tipo, hay tipos de familias. La democratización de la familia, la juvenalización del mundo adulto, el reconocimiento cada vez mayor de los derechos de los niños y las niñas, la secundarización de funciones primarias, son procesos que se aceleraron desde la década del 60 del siglo pasado y ponen en revisión los modelos familiares de autoridad. La configuración de identidades abiertas y móviles han sustituido la impronta de la reproducción de roles. La familia tradicional donde el hijo sigue la profesión del padre fue sustituida por formas abiertas, más inciertas pero también más libres. ¿Quién quiere que sus hijos sigan sus mismos pasos? ¿Quiénes de ustedes les dirían a sus hijos que deben ser docentes? Levanten la mano. Nadie. ¿Qué es lo que deseamos y les pedimos que sean? Felices. Como si eso fuera tan fácil. Ya que no podemos, ni nos animamos, ni consideramos legítimo intervenir en sus vidas dejamos abiertas las posibilidades. ¿Es eso pérdida de autoridad? Es, sin dudas, otro modo de pensar las relaciones entre padres e hijos que ressignifica a la vez el tipo de legado que una generación deja a la otra y las bases que la sustentan. Lo que sí es cierto es que la autoridad conferida a priori a un rol (el de padre, el de profesor o director) no está garantizada, es el resultado de su ejercicio.

Por todo esto, entonces, la crisis de autoridad de la escuela se encuentra asociada a su crisis como institución monopólica en la transmisión de saberes legítimos, resultante de un mundo que amplía las fronteras de los Estados Nacionales, del surgimiento y la proliferación de tecnologías de acceso masivo como fuentes de saber y de la crisis de la autoridad de los adultos y las familias para configurar identidades previsibles y cerradas.

En síntesis, las transformaciones sociales de globalización, desarrollo de tecnologías de la comunicación e información y crisis de las instituciones (en particular, la metamorfosis de la familia) ponen en cuestión al curriculum escolar, al modelo pedagógico y a la autoridad docente. Estos son los principales desafíos que afronta la escuela actual. Yo no tengo una visión pesimista de este contexto aunque implique tener que reconstruir la escuela. Sostengo que es mucho mejor (más

abierta, más libre, más democrática y más justa) esta sociedad que la de principios del siglo XX, aunque también más incierta.

Esta situación genera una enorme cantidad de demandas a la escuela, demanda por las finalidades, por sus regulaciones, por el diseño pedagógico, por la estructura organizativa, parece que todo hay que darlo vuelta y cambiarlo. Y la escuela tiene que dar ese gran salto que empieza por preguntarse otra vez por el sentido, ¿qué sentido tiene ir a la escuela? ¿para qué las escuelas? ¿dónde reside su autoridad?

19

2. LA NATURALEZA DE LA AUTORIDAD ESCOLAR Y SUS DESAFÍOS.

La autoridad no es un atributo, algo que se posee, una investidura. En todo caso eso es el poder. La autoridad es de naturaleza relacional, y es una relación del orden del reconocimiento, como ya ha sido bien descrito por la filosofía desde Hegel a Hannah Arendt. En este sentido y refiriéndose a la autoridad escolar, Diker (2008) señala que para que exista autoridad debe existir un reconocimiento mutuo entre el docente y el alumno. No sólo tiene que existir reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce (el alumno), sino que aquel que ejerce autoridad (el docente) reconozca a quien se dirige como alguien que cuenta, que importa. Es en esa relación de reconocimiento mutuo donde se funda la autoridad escolar.

Aquí abro un paréntesis para recordar una pregunta provocadora que hace Michael Fullan: ¿qué sucedería si tratáramos a cada alumno como alguien cuya opinión importa? Esta pregunta nos enfrenta a una realidad y es que, en general, la voz de los alumnos no tiene lugar ni legitimidad, está ausente; por eso suelen pasar del silencio al grito.

La autoridad escolar está unida al sentido de la transmisión escolar, que es un proceso muy particular. La transmisión escolar como proceso de filiación que se da en un horizonte temporal tiene al menos tres características, como señala Laurence Cornu (2004). La primera condición es la existencia de un saber socialmente significativo que precede a los sujetos y que constituye un legado que va pasando de unos a otros.

La preexistencia de esos saberes (que constituyen el contenido escolar) diferencia a la transmisión de la mera comunicación donde el contenido se genera en el mismo acto de comunicar. La segunda condición es que el docente transmite algo que posee, ese legado, y que su alumno espera. Por eso los lugares del docente y del alumno no son idénticos ni intercambiables como en un acto comunicacional común. Son lugares necesariamente diferentes, asimétricos en este punto. La tercera condición es que la finalidad de la transmisión no sea el mero traspaso de un saber (una teoría, una práctica, un valor) a un destinatario pasivo. Lo propio de la transmisión escolar es que el destinatario se transforme en un sujeto capaz de generar nuevos saberes y transmisiones en un proceso emancipatorio de autorización. De modo que historicidad, asimetría y finalidad emancipatoria son las bases de la autoridad escolar.

La escuela es la institución para dar lugar a la transmisión de manera masiva y sistemática y transita necesariamente un grado alto de incertidumbre, es pura expectativa. A la vez, la relación educativa implica por parte del educador un trabajo artesanal (Alliaud, 2017), entendido como el impulso de hacer las cosas bien, donde no importa sólo el resultado sino también el proceso. Porque, como sabemos, los modos, las formas en que enseñamos lo que enseñamos son también un contenido.

Y agregaría un elemento más para terminar de caracterizar la autoridad escolar. Richard Sennett (1983) decía que la autoridad es la utilización de la fuerza para cuidar a otros y atenderlos. La autoridad es entonces responsabilidad por el otro, que es un semejante y a la vez ocupa un lugar asimétrico, y responsabilidad es la capacidad de dar respuesta. De modo que la autoridad tiene, en este sentido, un compromiso con el otro y, en el caso de la autoridad escolar, no sólo debe perseguir una finalidad emancipatoria sino que tiene el compromiso de ofrecer una experiencia a los sujetos que sea más equitativa que aquella que hubieran tenido fuera de la escuela, o sea, que valga la pena ir a la escuela.

Cuando la escuela no transmite saberes valiosos, cuando no produce equidad sino que reproduce y legitima desigualdades, cuando no tiene como finalidad la construcción de sujetos emancipados sino meros replicantes, no hay autoridad, no hay escuela. Es una verdadera pesadilla porque hay irrelevancia y sufrimiento.

La escuela debe ser mejor que la sociedad que la contiene, ese es su sentido, y su principal desafío. Los docentes y directivos deberían ser los primeros en sostener ese sentido, estar convencidos de que la escuela puede ser un lugar más justo, más relevante, más democrático que la sociedad que está afuera. Esto es lo que decía Dewey, en *Democracia y educación*, un libro que ya tiene más de 100 años. En ese sentido, la escuela es un lugar contracultural y transformador donde se transitan experiencias valiosas de una vida social mejor que aún la que se encuentra fuera de sus muros.

3. LA AUTORIDAD DEL DIRECTOR Y LA MEJORA ESCOLAR

Como sosteníamos al comienzo, la época trae escenarios que inquietan a la escuela y resquebrajan la autoridad del modelo burocrático jerárquico de la escuela, propio de la modernidad. A la vez, la época plantea la compleja pregunta de ¿cómo sostener proyectos escolares, en un mundo cosmopolita, abiertos a la incertidumbre de lo humano y capaces de mantener su relevancia en los procesos de transmisión de saberes y producción de justicia educativa? En un libro que acaba de reeditarse, que se llama *Hacer de una escuela una buena escuela* (Romero, 2018) planteo qué es una buena escuela, y en el sentido que venimos hablando, sería una escuela mejor que la sociedad que la contiene. Una buena escuela está inserta en la época, no para adaptarse sin más, sino para legar saberes y desarrollar las capacidades necesarias a fin de que los sujetos sean artífices autónomos y solidarios de una sociedad mejor.

En ese libro identifiqué diez condiciones para una buena escuela, diez factores que funcionan como conductores de mejora: el tiempo, los ambientes, el proyecto, la planificación, los recursos, las altas expectativas, los apoyos a los aprendizajes, la relación con las familias, la evaluación/autoevaluación y el liderazgo directivo. Voy a detenerme en este último porque, además, es el tema en el que más estoy trabajando en los últimos años con el equipo de Liderazgo y Mejora escolar de la Universidad Di Tella.

La autoridad, según el diccionario, no es sólo la facultad o derecho de mandar sino que también es la persona que tiene ese facultad. Decimos “estaban presentes las autoridades”, por ejemplo. Y el director es, según la normativa de nuestro país, la autoridad máxima de la escuela. Por eso quiero detenerme en la figura del director o mejor en el liderazgo directivo. Las investigaciones de las últimas décadas aportan fuertes evidencias sobre el papel preponderante que asume el liderazgo directivo en la mejora de los aprendizajes. Ahora bien, la mejora, como la autoridad, no se decreta, no se impone por la fuerza ni desde afuera, es el resultado de un proceso de colaboración endógeno para desarrollar nuevas capacidades que, si bien requiere de apoyos externos, necesita de un liderazgo que asuma al menos tres condiciones: ser distribuido, estar centrado en los aprendizajes y gestionar con evidencias. Un liderazgo con estas características es un liderazgo para la mejora escolar, entendiendo mejora como lo hace Elmore (2010), como incrementos medibles en la calidad de las prácticas docentes y en las capacidades de los alumnos a lo largo del tiempo. Puesto que la autoridad de un director no es ya una autoridad formal, propia del modelo burocrático jerárquico, es una relación a construir en el desarrollo mismo del proyecto institucional.

El principal trabajo de un director es garantizar un clima propicio para la transmisión escolar, de esta manera, como señala Leithwood (2009), la función directiva es una función indirecta, él no está a cargo directamente de la enseñanza sino que su trabajo impacta en los aprendizajes a través del trabajo de los docentes. El liderazgo de un director afecta o genera influencia en las habilidades de los docentes, en la motivación y el compromiso y en las condiciones de trabajo institucional. Por eso es tan importante trabajar muchísimo sobre las habilidades profesionales y emocionales de los directores, deben ser personas capaces de generar climas de trabajo armónicos.

Si recuperamos lo que vinimos diciendo hasta acá y retomando lo que hemos desarrollado en algunos otros trabajos (Romero, 2016) ser director, más que una identidad o una investidura que le otorga autoridad, es una condición, es “estar siendo director”. Esa condición implica algunos saberes: saber estar en el Mundo, saber estar en la Escuela,

saber estar con los Otros. Estar en el Mundo es estar atento a las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas del contexto local y global y comprender sus resonancias presentes y futuras. Reconocer las tensiones y demandas que estas transformaciones reclaman a la escuela y liderar un proyecto institucional que dialogue con el mundo. Estar en la Escuela es tener una presencia efectiva en la vida escolar cotidiana ejerciendo un liderazgo pedagógico y trabajar solidariamente con los docentes en los procesos de transmisión. Es también mejorar la escuela, atendiendo a los factores que están asociados a la eficacia escolar. Estar con los Otros es establecer lazos de confianza y comunicación con los docentes y con toda la comunidad, promover la formación de equipos y propiciar una verdadera conversación a nivel institucional. Es también hacer lugar a la voz de los alumnos bajo formas legítimas y sistemáticas.

23

La autoridad de la escuela y en la escuela en el siglo XXI no responde ya a una posición burocrática y jerárquica sino a una relación que se entrama en las prácticas de transmisión escolar que aseguren relevancia y equidad en los aprendizajes.