

una comunidad científica ni un grupo de estudio porque su objetivo no es la ciencia, sino la experiencia práctica, que desde luego, no se opone al conocimiento académico. Muchas veces, ilumina mucho poder ver la experiencia práctica en función de algún elemento teórico, pero la comunidad de práctica permite dar valor a mejorar la práctica, a poder transparentarla, conversarla con otros. Y para ello, no se necesita que se organice institucionalmente desde las jefaturas, puede hacerse de manera personal. Sólo se necesita que lo haga el grupo de supervisores de un nivel o de un sector, y se puedan involucrar supervisores de distinto tipo, los cuales aportarán su experiencia particular.

2. Los círculos de calidad son muy importantes para superar el trabajo en soledad. Están constituidos por grupos de personas que trabajan juntas, se reúnen voluntariamente o no, para detectar, analizar y, principalmente, para buscar soluciones a problemas específicos del trabajo. Constituyen una herramienta que da la posibilidad de que participen todos los miembros de la institución para ver cómo se puede mejorar.

Otra ventaja que poseen es que permiten trabajar ininterrumpidamente en el mejoramiento de la calidad. Esta actividad se parece más a lo que conocemos como trabajo en equipo porque se centra en conseguir un resultado y, en general, es la institución la que ofrece la posibilidad de hacer estos círculos. Forman parte de una oferta institucional para mejorar la calidad total de la institución.

Nacidos de la experiencia empresaria, en educación, se los ha utilizado para mejorar la tarea docente (Rubio y Hernández, 1998); pero no en relación con la supervisión.

3. El acompañamiento es una modalidad de aprendizaje por la cual una persona ayuda a otra u otras a desarrollar sus competencias para mejorar su desempeño, *a caballo* del propio desempeño. Puede realizarse de manera autónoma o como un complemento indispensable de otras modalidades de aprendizaje, como la enseñanza presencial o la enseñanza a distancia.

Las competencias profesionales de una persona están dadas por sus conocimientos y habilidades específicas (atributos más evidentes), y por su personalidad y aptitudes generales (características más subyacentes). A su vez, las aptitudes generales comprenden la capacidad intelectual, la llamada *inteligencia emocional* y las condiciones físicas. Tanto la enseñanza presencial como la enseñanza a distancia tienen gran poder para desarrollar conocimientos y habilidades específicas. Pero muestran limitaciones para influir sobre ciertas características subyacentes, especialmente, en el terreno de la personalidad y de la inteligencia emocional. Aquí el acompañamiento ofrece posibilidades superiores a las otras dos modalidades porque enfatiza la relación personal.

Es un proceso personalizado donde se acompaña a alguien en un camino activo de capacitación. Quien acompaña observa a otro cómo hace su tarea y, a partir de esto, le propone actividades para incrementar sus conocimientos, nuevos entrenamientos, la reiteración y revisión de experiencias, y un cambio cultural u orientación al cambio. No se suministran recetas y, sobre todo, se evita dar direcciones expresas porque, en ese caso, se tiende a decir cómo uno hace las cosas para que el otro imite lo que uno hace. En el acompañamiento, se trata de ayudar a que la otra persona encuentre lo que debe hacer, y acompañarlo en ese hacer para que halle su forma práctica y su propia manera de ejercer la competencia. No se comparte el campo de acción (cuando el otro *hace*, uno no está con él), pero se lo ve y se observa a quien está siendo acompañado para que optimice la eficacia y la eficiencia.

Esto se puede realizar entre dos colegas supervisores, entre el supervisor y un director, se puede enseñar a los directores a hacerlo entre sí o con sus docentes. Se trata de acompañar para la enseñanza de modelos de transferencia de profesionalidad que hacen que se pueda trabajar con la gente de una manera útil. Tampoco es necesario realizarlo con todos los que trabajamos. Todas estas son opciones que se van poniendo en práctica en el camino para ver cuáles son las diferentes maneras con que se puede empezar a pensar en modelos distintos de supervisión y en apoyos más profesionales en las escuelas.

Una segunda línea de propuestas se relaciona con la necesidad de mejorar la supervisión compartiendo criterios de trabajo.

Además puede ser muy útil, para abrir espacios para una nueva tarea de supervisión, el *compartir criterios de calidad* entre todos los supervisores, y entre los supervisores y las escuelas. Entendemos que esta cuestión es fundamental porque, sin ella, es muy difícil tener claro el rumbo de la tarea y porque cualquier proceso de mejoramiento debe ser seguido de cerca para asegurar los logros y corregir las desviaciones.

Sin criterios compartidos que permitan avanzar en *procesos de evaluación y de monitoreo*, no hay manera de establecer un diálogo. Una evaluación o monitoreo sistemático debe empezar por la autoevaluación (personal, institucional, o en el nivel en que corresponda) para iniciar un diálogo con la persona o institución desde su propia visión del proceso. Pero para poder efectivizar esto, es preciso tener criterios comunes y acordar sobre qué se va a mirar.

Es cierto que, en teoría, todos trabajamos para mejorar la calidad de lo que hacemos pero, en la práctica, la idea de calidad es algo distinto para cada uno de nosotros. Por esto, es preciso acordar sobre qué aspectos concretos de la calidad se empezará a trabajar. Y para que una organización pueda avanzar,

necesita conocer la realidad y mirarla con parámetros compartidos, saber usar *indicadores de desempeño*.

Un tema muy importante es cómo puede controlarse el rumbo que va tomando el proyecto institucional de las escuelas que están bajo la responsabilidad del supervisor. Entre las herramientas que existen al respecto, se encuentra el *monitoreo institucional*. Monitorear la situación institucional es decidir qué elementos se tendrán en cuenta para reconocer si el proceso está transitando en la dirección planeada. Estos elementos, que son la base para el seguimiento de la marcha del proceso, se denominan *indicadores de monitoreo*.

Evaluación y monitoreo son dos acciones de la misma índole. La diferencia es que la evaluación se realiza al terminar un proceso o una etapa, mientras que el monitoreo es una tarea más cotidiana. Es una tarea conjunta del directivo y el supervisor. El directivo lo usa para tomar las decisiones institucionales; el supervisor, desde afuera, replantea sus propias acciones a través del monitoreo. Esto permite visualizar un nuevo papel del supervisor, que lo saca de la mera lógica del circuito de la administración, para volverlo a la lógica de los aspectos pedagógicos¹⁵.

Estas son, entonces, algunas líneas desde donde empezar a pensar cómo reformular la tarea del supervisor para llenarla de contenido pedagógico, asumiendo la necesidad de enfrentar la complejidad de hoy en día, superando viejas prácticas de trabajo individual a partir del trabajo conjunto, en equipo y superando también el aislamiento de objetivos por medio del ser capaces de acordar criterios compartidos que sirvan para mejorar en conjunto el sistema educativo.

¹⁵ Lamentablemente, no hay muchos avances en estos temas entre los ministerios de nuestra región. Para quienes estén interesados, pueden consultar la Ofsted (*Office for Standards in Education*) de Gran Bretaña (disponible en <www.ofsted.gov.uk>), la Ley de Estándares para las escuelas de Escocia (*Standards in Scotland's Schools Bill*). Disponible en <www.pofest.org/business/bills/billsPassed>.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés (2002): *Ministerios de Educación: De la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. Buenos Aires: IIEP/UNESCO.
- (2008): "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", *Prospects* (París), vol. XXXVIII, núm. 1, UNESCO.
- American Federation of Teachers: *AFT Suggested Checklist for Ensuring a Fair and Effective School. Improvement Process*. AFT-CIO [en línea]. Disponible en <www.aft.org>.
- BRUNNER, José Joaquín (2000): *Educación y escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. PREAL, Documento 16, Santiago (Chile).
- CASTELLS, Manuel (1998): *Globalización económica e instituciones políticas*. Ponencia presentada en el Seminario "Sociedad y reforma del Estado", organizado por el Ministerio de Administração Federal e Reforma do Estado, República Federativa do Brasil, São Paulo, 26-28 marzo.
- CREEMERS, Bert (1998): "Las organizaciones que aprenden: mejora para conseguir eficacia", *Organización y gestión educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 9, núm. 1, págs. 8-12.
- ESTEVE, José M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, María José y Arturo GONZÁLEZ GALÁN (2007): "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar", *Relieve*, vol. 3, núm. 1 [en línea]. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm>. [Consulta: 28 noviembre 2007].
- FILHO, Lourenço (1965): *Organización y Administración Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HE-CHUAN SUN (2003): *National Contexts and Effective School Improvement. An exploratory study in eight European countries*. Biblioteca de la Universidad de Groningen [en línea]. Disponible en <<http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculty/ppsw/2003/h.sun/thesis.pdf>>.
- LEMUS, Luis Arturo (1975): *Administración, Dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.

- LUS, María Angélica (1988): *Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica*. Seminario Taller sobre Fracaso Escolar. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Buenos Aires: OREALC-UNESCO.
- MELLA, Orlando e Iván ORTIZ (1999): "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Distrito Federal, México), vol. XXIX, núm. 1, Centro de Estudios Educativos, págs. 69-92.
- NAVARRO, Luis y Sonia PÉREZ (2002): *La supervisión técnico-pedagógica en Chile*. París: IIEP/UNESCO [en línea]. Disponible en <www.unesco.org-iiep>.
- REYNOLDS, David y otros (1996): *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- RUBIO, Fernando e Hipólito HERNÁNDEZ (1998): *Círculos de calidad de maestros: una metodología para descentralizar la capacitación de maestros*. Proyecto MEDIR/Jefe de Evaluación e Investigación, DIGEBI, El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa, Guatemala [en línea]. Disponible en <www.ieq.org/pdf/C3%ADrculos_Calidad_Maestros.pdf>.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto, Cecilia BRASLAVSKY, Bernardette GATTI y Pilar FARRÉS (1994): "Las características de la profesión de maestro y la calidad de la educación en América Latina", *Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe* (Santiago), núm. 34, UNESCO-OREALC.
- SPERB, Dalila (1963): *Dirección y Supervisión en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TAMARIT, José (1994): *Educación al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TIRAMONTI, Guillemina (1994): *Hacia dónde va la burocracia educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- VAILLANT, Denise y Cecilia ROSSEL (2006): *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- WEINBERG, Gregorio (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WENGER, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Wideen, Marvin F. y Peter P. GRIMMETT (1997): "Exploring futures in initial Teacher Education: The landscape and the quest", en A. HUDSON y D. LAMBERT (comps.): *Exploring future in initial teacher education*. Londres: University Institute of Education Press.

CAPÍTULO 4

De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo

Bernardo Blejmar

Los problemas, una invitación al supervisor como posibilidad

El supervisor es o puede ser una amenaza o una oportunidad para el centro educativo. Es una amenaza cuando se sostiene solo en el control. El control opera mirando lo que pasó; y quien tiene la mirada entrenada para ver sólo aquello que pasó, la falta, difícilmente pueda ver lo que hay, y menos aún, lo que puede haber, es decir, la posibilidad.

Más allá de la designación formal del rol de supervisor, su legitimidad frente a sus supervisados estará dada por la contribución que estos reconozcan en los resultados de su gestión.

No es el simple y formal acatamiento a la autoridad de control, ni tampoco la admiración lo que construye el espacio de máxima eficacia del rol, sino el respeto por el Sujeto, la palabra y la acción del rol de supervisor. En ese sentido, el carácter de facilitador institucional que —según nuestro parecer— instituye una de las dimensiones del rol es el que puede colocar al supervisor en una muy buena posición de ayuda en el abordaje de los problemas escolares, especialmente, desde la dimensión organizacional.

Aquí, el supervisor se *coloca* al costado del directivo, en oferta de *posibilidad* para *sostenerlo, estimularlo y contenerlo* en su tramitación de los problemas organizacionales, que pueden operar así, como fuente de fortalecimiento y aprendizaje del centro educativo. Para ello, es bueno que cuente con las distinciones y competencias del abordaje creativo de problemas que lo habilite a asumir esa posición. Dado que no basta sólo con el deseo, el querer ayudar, en ser posibilidad para otro (el directivo), sino que es necesario poder, es decir, tener el deseo y *las competencias para hacer que las cosas sucedan*.

En ese sentido, este capítulo intenta ser una posibilidad de ayuda, al generar las posibilidades de aumentar las competencias del supervisor en los problemas organizacionales de las escuelas con las que interactúa cotidianamente. Si esto no sucediera, entonces el problema es del autor.

Los problemas en clave organizacional

Más allá del desgaste, del estrés o de las tensiones que supone la existencia de problemas en la escena organizacional, ellos son el testimonio de lo Real como "aquello que en el mundo, se hace conocer por su resistencia al dominio técnico y al conocimiento" (Dejours, 1998).

Lo Real a través de los problemas es, entonces, lo que interpela nuestra inteligencia práctica, nuestra astucia aplicada a través del trabajo, de la gestión.

Los problemas se definen por aparecer ante nuestros ojos como lo que se interpone entre nuestros deseos, nuestros propósitos y la realidad que percibimos. Emergen así en *clave de brecha*: la brecha entre aquello que queremos, esperamos y esto que percibimos que ocurre.

Si no hay brecha registrada y simbolizada en términos de lenguaje, no hay problema para el observador, más allá de su existencia como tal.

Los problemas testimonian la distancia entre el plan, las ideas de diseño y ese mundo cuya complejidad se resiste a doblegarse frente a nuestra razón y acción.

Un mundo sin problema puede ser un limbo o un paraíso pero, mal que nos pese, no es mundo. Enfrentar los problemas, resolverlos, crearlos, "surfearlos" (Guillén, 2006) constituye la "actividad subjetivante" de la que hablan los ergónomos, esa actividad que nos va construyendo como sujetos, el tipo de seres y actores que estamos siendo a partir de nuestros roles organizacionales.

El concepto de *Sujeto y Actor Competente* está directamente ligado al trayecto, a la percepción de eficacia en el balance histórico de resolución de problemas de ese mismo Sujeto y Actor, y que, como tal, produce un juicio positivo o negativo de competencia futura.

Estigma de incompetente para algunos o mito de idoneidad para otros.

Suponemos que la educación en *una de sus dimensiones* se hace cargo de transmitir el aprendizaje de generaciones anteriores acerca de sus modos de resolver problemas (stock de conocimientos). Esto es, el capital acumulado de conocimientos por una cultura determinada puede ser considerado en su aspecto más práctico, como el conjunto de soluciones de probado éxito hasta el momento para dar cuenta de los problemas con que se ha confrontado.

La educación, en uno de sus aspectos, sería así correa de transmisión de ese

saber histórico. Sin embargo, considerando otra dimensión, tal vez la más relevante en este principio de milenio, no se trata ya de acudir a ese "stock de conocimientos acumulados", sino de *preparar* las actuales generaciones con las competencias requeridas para *medirse, confrontarse* con sus propios problemas, aquellos que esas mismas generaciones juzguen significativos, cuyas alternativas de salida no están en el *manual* y a las que tendrán que encontrar por sí mismas. Lo significativo aquí sería identificar el problema y su relevancia, nombrarlo y, al mismo tiempo, pesquisar las formas y las estrategias de abordarlo. Tal vez, encontrar, hacerse un lugar en un mundo cada vez más amplio, y paradójicamente, más restringido. Construir relaciones verdaderas en contextos de "amor líquido" (Bauman, 2005), vivir la individualidad a través de las exigencias contemporáneas de autonomía y autenticidad, allí donde el individuo aparece fragilizado por la falta de recursos objetivos y protecciones colectivas (Svampa, 2000). Ser con otros en ambientes donde la competencia como valor bloquea embriones de solidaridad es uno de los problemas —interpelaciones que la contemporaneidad coloca frente a nuestros jóvenes (y no tan jóvenes)—.

Encontrar una narrativa significativa que permee de sentido la existencia parece ser el trasfondo de este escenario social. No se trata de buscar el problema, pero es un imposible no encontrarlo, así como es impensable una relación humana exenta de conflictos, ya que los problemas acompañan nuestro devenir en el ser y en el hacer. Se trata, entonces, de construir competencias para enfrentarlos en las dimensiones en que se juega nuestro trabajo en las organizaciones. Esas dimensiones son:

- 1) biológica,
- 2) subjetiva,
- 3) intersubjetiva: en la medida que es nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestras competencias emocionales con sus limitaciones y posibilidades, nuestras relaciones de cooperación o competencia (capital social) y, obviamente, quién es o está siendo el Sujeto y Actor de la situación, los que finalmente responden frente a los problemas.

Intentemos pues, una aproximación a una suerte de hoja de ruta que nos permita incrementar nuestra capacidad de respuesta frente a los problemas: *las nueve amarras conceptuales*, que lejos de constituirse en una receta de soluciones a repetición mecánica, se proponen como una plataforma de abordaje a la singularidad de cada problema.

Las nueve amarras conceptuales

1. *Todo problema es tal en función de un determinado contexto de sentido.*

El control de la natalidad parece ser un problema en China, pero no lo es en la envejecida Europa. La impuntualidad es un problema en Alemania, pero no parece serlo en gran parte de Latinoamérica. La pobreza, la inequidad, es un problema para una gran parte del mundo, pero no parece serlo para ciertas minorías económicamente privilegiadas (los *ganadores* del sistema).

Para la educación, era un problema la integración de anchas franjas de inmigrantes en una nación en ciernes a fines del siglo XIX; hoy el problema de la integración no reside en el país, sino en el mercado laboral.

Es este contexto temporal, cultural, social, etcétera, el que apalanca la constitución de un problema como tal y sólo en ese contexto, es posible caracterizarlo como tal. No existe, entonces, un problema independiente de su contexto; si cambia el contexto aparece, se profundiza o *desaparece* el problema.

Leer e interpretar los contextos en que se significan los problemas es entonces un requisito clave para dimensionar la importancia y la existencia de un problema para un observador que, inmerso en ese mismo contexto, incrementa su dificultad para realizar esa distinción de relatividad.

También es cierto, a la inversa, que la fuerza, la masividad o la gravedad de un problema crean o diseñan nuevos contextos: el fracaso masivo de estudiantes que dieron un examen de ingreso a la universidad focalizó la eficacia de su preparación secundaria.

O, por ejemplo, las catástrofes ambientales convocan la atención sobre el cambio climático, producto de nuestra perversa relación con el medio ambiente.

2. *Los problemas tienen una intensidad directamente proporcional a nuestra capacidad de respuesta.*

La intensidad, la gravedad de un problema es solo el reflejo de nuestra competencia para enfrentarlos. Esta competencia está ligada a nuestros dominios intelectuales, emocionales, sociales y prácticos (destrezas). De tal modo que cuanto más alta sea nuestra competencia, menor será la intensidad del problema para trabajar y viceversa.

Un desafío matemático le puede quitar el sueño al lego, y ser sólo un obstáculo que ha de resolver el matemático y periodista Adrián Paenza. Existen fundadas dudas acerca de las capacidades emocionales de un genio en su disciplina, como Albert Einstein, para confrontarse con temas relacionales.

Esta amarra nos coloca en un espacio de compasión para comprender los

problemas de los otros. Para un adulto, una frustración amorosa puede ser una simple anécdota en la vida; mientras que en la de un adolescente, constituye un drama inconmensurable.

Distinguir para el Sujeto-Actor-Observador (SAO)¹ lo que es para sí un obstáculo, un problema, un drama o una tragedia será parte de sus competencias frente al mundo.

Nos referimos a un *obstáculo* como una dificultad, algo que se atraviesa entre nuestro propósito o deseo y nuestra percepción de la realidad, pero que en el momento que aparece, registramos cómo sortearlo (es un obstáculo haber perdido un libro que necesitamos, si sabemos que lo podemos pedir o comprar nuevamente).

Es un *problema* cuando la brecha tiene final abierto y hace falta investigar posibles salidas —de hecho el problema, decía José Bleger (1998), es una instancia superadora del dilema, en la medida que este se nos presenta como *huis close*, 'sin salida'—. Por ejemplo, puede ser un problema el no encontrar un trabajo acorde con mis expectativas. En cambio, es un *drama* cuando tiene una alta carga emocional y le adjudicamos una importancia capital. Es drama también porque, al igual que en el teatro griego, puede ser desarrollado por varios actores en busca de su resolución. Puede vivirse como drama esa misma búsqueda de trabajo, cuando pasado el tiempo, los resultados son insatisfactorios.

La *tragedia*, siguiendo a los griegos, siempre tiene un final irreparable, sólo queda la capacidad de elaborar la pérdida.

Claro que, para algunas personas, no hay obstáculos, sino sólo tragedias; o existen otros que, en la negación, no reconocen siquiera el obstáculo.

Es desde nuestra percepción de competencia como calificamos el problema en sus distintas intensidades. De manera tal que sólo cambiando esa percepción del problema o de la propia competencia se disminuirá la complejidad para enfrentar.

3. *Ser parte del problema es ser parte de la solución, aun como punto de imposible.*

Sólo el compromiso, la ligazón con el problema, habilita al Sujeto-Actor-Observador a su alternativa de superación. Ser parte nos coloca dentro de la escena y, por lo tanto, cualquiera de nuestros movimientos impacta en esa

¹ En nuestra *comprensión*, la gente en las organizaciones se organiza desde las distinciones del SAO: *Sujeto*, aludiendo a la persona, al individuo, lo indiviso; *Actor*, como el rol organizacional de desempeño, el papel que se ha de cumplir en la escena institucional; y *Observador* de la realidad, que se constituye desde el *Sujeto* y *Actor* que se es.

misma escena. Ser y estar adentro constituye nuestro máximo potencial de efecto sobre el problema.

"Los chicos son apáticos" señala un tipo de maestro, o será que aún él no ha encontrado (laboriosamente) la forma de *gatillar* la estimulación de sus discípulos.

"En este país, los políticos...", denuncia el frustrado ciudadano, o será que esa sociedad no ha sabido, no ha podido o no ha querido gestar otro tipo de dirigentes.

Constituirse en actor es ocupar un lugar, apropiarse de un rol como protagonista en la escena organizacional, social, diferente del espectador que la mira desde la platea.

La posición del espectador también define la organización o la sociedad que supimos conseguir. Es que, ¿todo depende del Sujeto-Actor-Observador? Por cierto que no, los sistemas en los que este se involucra adquieren su dinámica propia. Se trata de saber colocar a la gente en su punto de máxima capacidad de incidencia frente a ese sistema, sea para cambiarlo o para preservarlo.

4. *La percepción de desborde frente a un problema puede transformarse en una alternativa de salida, siempre y cuando pueda habilitarse lo que denominamos declaración de punto de imposible.*

Esta declaración pública evita la insistencia estéril de corte narcisista, al solo objeto de ocultar una supuesta debilidad o incompetencia que, en no pocos casos, profundiza o agrava el problema.

La declaración de punto de imposible no implica el cierre del proceso de tratamiento del problema, más aún, abre y posibilita otras instancias como:

- la *postergación* para un momento de mayor eficacia;
- el *pedido de ayuda* hacia alguien que pueda asistir;
- la *capacitación*, que significa el incremento de la competencia;
- la *contención del Sujeto-Actor-Observador* por una situación de desborde;
- la *búsqueda de un reemplazo en la situación*.

Identificamos estas y otras instancias más eficaces en sus posibilidades que la mera insistencia ocultadora.

El punto de imposible no se refiere a lo que es imposible en el mundo, sino a lo que *para mí* es imposible, de tal manera que lo que para mí es imposible, tal vez, no lo sea para otro. La posibilidad se presenta como una invitación abierta.

El permiso, la posibilidad de declarar punto de imposible se apalanca en dos variables:

- 1) la consistencia del Sujeto-Actor-Observador, que deviene en su confiabilidad;

2) en el ambiente, la cultura, los valores de hecho que priman en la organización.

Esto es así porque hay organizaciones, más precisamente, dirigentes en las organizaciones, que sólo esperan buenas noticias. La gente aprende rápido que su estabilidad está ligada a cumplir ese mandato, y toda declaración de imposibilidad o debilidad es sancionada práctica o simbólicamente. El efecto es indudable, y la necesidad sólo es una postergación de la pérdida.

Síntesis pedagógica del punto de imposible: No podemos todo solos, por eso están los otros, siempre y cuando recurramos a ellos.

5. *"Mejor que verla venir es mandarla a traer".*

La sabiduría popular lo expresó de un modo contundente: *los problemas chicos son difíciles de ver, pero fáciles de resolver; los problemas grandes son fáciles de ver, pero más difíciles de resolver.*

Aquí se juegan dos competencias clave del Sujeto-Actor-Observador: la de *ver*, registrar, darse cuenta de la existencia de una dificultad, o de los efectos posibles de un acto organizacional, tan precozmente como sea posible, porque se incrementa en forma notable la capacidad de respuesta frente al problema. Dicho de otra manera, la complejidad de los problemas crece proporcionalmente al tiempo empleado en afrontarlos. El tiempo, excepto en un análisis más riguroso y singular de algunas situaciones, no es precisamente un aliado confiable.

Negar, mirar para otro lado, subestimar la complejidad de ciertos problemas son acciones que constituirían los comportamientos que transforman esos problemas chicos en grandes, en difíciles de resolver.

Si una competencia se apalanca en el *ver*, la otra podríamos definirla más como una actitud que como una competencia: *hacerse cargo*. Actitud que lleva a involucrarse y a traer el problema a la mesa de trabajo, aun aquel que hoy no tiene un efecto, pero que aparece en el horizonte de posibilidades.

La condición de eficacia se resume así: *ver, hacerse cargo y anticiparse.*

Los signos que dan cuenta de un gran problema no vienen en anuncios de luces de neón, anuncios claros e inteligibles, sino que aparecen signos confusos y contradictorios, por lo que se necesita de la persistencia y la constancia del observador, y el procesamiento de equipo para comprenderlos y poder operar sobre ellos.

La violencia en las escuelas no se manifestó súbitamente, de un día para el otro, sino que durante un largo período había signos que anticipaban el fenómeno. Curiosamente, o no tanto para quien no los registró o no se hizo cargo

de lo que vio, la violencia apareció de un día para el otro, cuando se topó con el primer episodio que, por su dimensión, ya no pudo dejar de ver...

6. *Los problemas son emergentes sistémicos y se los afronta sistémicamente.*

Los aportes de la teoría de sistemas han contribuido a captar la complejidad de los fenómenos organizacionales (Bleger, óp. cit.), al plantear su multicausalidad y la trama de articulaciones en los que se presentan.

Así, los problemas que afrontamos en nuestras instituciones pueden ser considerados el emergente, la expresión externa de causas interrelacionadas y múltiples.

La declinación de autoridad de los docentes frente a los alumnos y a los padres se torna en problema a partir de la necesidad de construir poder: poder para educar, poder para reglar; poder, en definitiva, para poder hacer que las cosas sucedan (Daniel Katz y Robert Khan, 1981).

Detrás de esa declinación, hay un entramado donde se teje el problema: desde la deriva cultural de la época, el ambiente de la escuela, las competencias técnicas y genéricas del docente, el lugar de la ley en el escenario organizacional, el soporte y liderazgo de la dirección, los entornos familiares de los alumnos, etcétera. Se trata, en todo caso, de no sólo priorizar el punto de intervención en la comprensión sistémica del problema, sino de evaluar los recursos existentes y de elegir las vías más potentes de abordaje. Se puede comprender el lugar que ocupa la deriva cultural en este tema, es bueno registrarlo en un diagnóstico de situación, pero el tema es, ¿cómo implementar las acciones para incidir en el problema desde el ámbito escolar?

Elegir las áreas de impacto del sistema también tiene que ver con las posibilidades del operador. Vivimos en mundos interpretativos, no se trata de hallar la verdad, sino de encontrar la interpretación más poderosa para abordar nuestros problemas.

Las relaciones causa y efecto han demostrado su infertilidad en el tratamiento de los problemas, es posible que porten una carga tranquilizadora para nuestras inquietudes; pero esta tranquilidad, en no pocas oportunidades, se transforma sólo en una postergación de un mayor nivel de criticidad de problema.

7. *La enunciación de un problema indica, al mismo tiempo, sus limitaciones y sus posibilidades para resolverlo.*

Es en el lenguaje en donde se expresa el problema y, en ese mismo lenguaje, se expresa la lógica de comprensión del SAO acerca de ese problema. Cuando alguien dice "No se puede resolver tal problema", no sostiene que él no

lo puede resolver, sino que es un hecho que nadie lo puede resolver, ni antes, ni ahora ni nunca.

En la expresión "Hasta que el Ministerio no cambie las cosas...", "La Dirección...", "Los argentinos...", en esas circunstancias, va de suyo la autoexclusión del SAO en cualquier posibilidad de operación; y la estrategia de cambio que lo implica es clara y se reduce a... esperar.

"Lo que ocurre es que aquí no se respeta el reglamento..." determina como una verdad única el origen del problema; en este caso, el reglamento, la norma. Y desde esta expresión, no se puede pensar ninguna alternativa distinta de trabajar, más que sobre el reglamento como único origen y causante del problema. Son las palabras que *alcahuetean* la lógica, la comprensión del problema que anticipa claramente las limitaciones y las posibilidades de resolución y de abordaje.

Enunciar un problema es, desde esta perspectiva, interpretarlo. Así podríamos señalar que, en ciertas circunstancias, *nos limitan menos las situaciones que es preciso trabajar, que las interpretaciones que les damos.*

8. *No hay progreso lineal: toda solución incluye un nuevo problema.*

Paul Virilio (2005), pensador francés, se preguntaba en uno de sus libros: "¿Cuándo se produjo el primer naufragio?". Y la respuesta es que no pudo ser antes de que se creara el barco. El barco fue una fantástica respuesta del hombre frente al problema de trasladarse a través del agua.

¿Y el primer desastre aéreo? ¿Y la adicción a la computadora? Creo que ya es posible hallar la respuesta: y es que la solución, la superación de un problema crea la plataforma del siguiente.

La biotecnología ha significado una enorme contribución para lograr prolongar nuestras vidas; sin embargo, empieza a aparecer el problema del sostén económico de una generación cada vez más extendida por otra cada vez más angostada.

El correo electrónico nos ha conectado más rápido y eficientemente, pero en no pocas ocasiones, se ha transformado en un sustituto degradado de nuestras relaciones intersubjetivas.

Algunas organizaciones que habían adquirido una sólida competencia para sobrevivir en la carencia, de repente se encuentran debilitadas y confusas cuando empiezan a disponer de recursos. Hay una complejidad para manejar la carencia, pero hay otra con la que nos interpela la abundancia.

La diferencia entre un problema y otro es la percepción del observador acerca de la calidad, del valor agregado de uno y otro: la persona saludable no está exenta de problemas de salud, pero estos parecen ser preferibles a los de la persona enferma. Un país con bajo o con inexistente analfabetismo también tiene

sus problemas educativos; pero los percibe de una calidad superior a otros que aún registran altos grados de analfabetismo.

No trabajamos, en definitiva, para lograr la ausencia de problemas, sino para elegir con cuáles nos queremos confrontar.

9. "Si estás en un callejón sin salida, salí por la entrada".

(Revista *Humor*®, década del ochenta).

Hay una cierta locura social en tratar de cambiar algo, haciendo más de lo mismo. Se trata de la creatividad, del pensamiento lateral, de lo obvio de lo complejo. Ese camino no transitado. El riesgo de probar. El coraje de equivocarse y de volver a intentar. El *copiar inteligente*, aunque ahora se lo llame *benchmarking*, aprovechando las experiencias de otros actores en distintas circunstancias, consiste en aprovechar las metáforas que florecen en otros campos diferentes al de nuestros dominios.

Es la capacidad de asombrarse por lo *nuevo del nuevo*, como posibilidad y alternativa, neutralizando las conocidas historias de "Lo probamos antes, y no salió". Es cambiar la mirada que se tenía sobre el problema. "El verdadero viaje del descubrimiento no es encontrar nuevos paisajes, sino cambiar nuestra mirada", decía Proust. No es malo tener una buena idea —se enseña en el aikido—, lo malo es que sea sólo una.

Todo problema es una invitación, una interpelación a nuestra inteligencia práctica, a nuestra intuición, a nuestra creatividad. Precisamente, se constituye en problema porque no viene con solución incluida: hay que crearla, inventarla. Pero esa es justamente la *ganancia* del problema.

Una vez transitado, resuelto, se ha creado valor. ¿En qué?

- 1) En el nuevo stock de conocimiento.
- 2) En la fertilidad de la experiencia.
- 3) En la autoestima subjetiva o intersubjetiva; si ha sido un trabajo de equipo, el efecto de ese crecimiento de la autoestima en el mundo laboral se traduce en, no bien atravesado exitosamente el problema..., vamos por más. ¿Hay equipo?

La reunión, instrumento clave del equipo para afrontar o no los problemas

Así como un conjunto de personas en un mismo espacio y tiempo no constituye per se un grupo, una reunión de gente que trabaja en una misma organización no equivale necesariamente a un equipo.

La dinámica de crecimiento de las organizaciones expresa las mismas condiciones de especialización que cualquier sistema: cuanto más maduro es el sistema, más tiende a especializar sus funciones (en teoría de los sistemas, este fenómeno es conocido como *esquimogénesis*). Esta especialización le agrega a la organización un indudable valor: un mayor foco en una función opera en un nivel de eficacia mucho mayor.

De hacer múltiples funciones en una organización pequeña o recién nacida —escribir, operar en campo, comunicar, cuidar la organización, cuidar al cliente, investigar, evaluar, contabilizar, generar y mantener relaciones, etcétera—, la especialización ayuda a concentrarse y a responsabilizarse de menos tareas, y así se gana en grado de impacto en la tarea. El problema surge cuando la especialización va en detrimento de la visión de conjunto y de los espacios de coordinación colectiva.

En esa instancia, se cuidan y se privilegian los *territorios* sectoriales por sobre el espacio institucional global, que habitualmente queda reducido al interés y a la ocupación de las direcciones generales y a algunas áreas *staff* de administración, por ejemplo.

Las reuniones de parlamento y gabinete

Hemos recurrido a esta figura metafórica del ámbito de gobierno para graficar la expresión, en el ámbito de las reuniones organizacionales, de esta tensión entre las legítimas inquietudes sectoriales y el interés por el colectivo organizacional.

Así, en el imaginario de participar en una reunión de equipo de directores o de responsables de áreas para resolver problemas de la organización, lo que realmente sucede es la instalación de la lógica del *parlamento*. Se configura así un espacio de representación de distintos *partidos* que pujan por obtener la voluntad del conjunto hacia sus intereses por medio de la declaración y negociación.

Sería difícil caracterizar la tarea parlamentaria como un trabajo de equipo: cada uno se ve como un representante de su grupo al que le debe su pertenencia, su lealtad; y el parlamento es la arena donde *pelear* por esos intereses del sector (en el mejor de los casos, de fondo, está el interés nacional). Para la democracia parlamentaria, este instrumento institucional es vital.

Pero el parlamento no es el instrumento adecuado para acordar acciones del Poder Ejecutivo, de gobierno. No es, para decirlo en otras palabras, un instrumento de gestión. Teóricamente, esa es la figura del gabinete ministerial, un grupo con responsabilidades diferenciales, pero articuladas en función de una

visión política común y *un interés de gobierno común*, más allá de sus responsabilidades particulares.

En el *gabinete*, hay lugar y necesidad del saludable *disenso* de palabra plena en la búsqueda de una mejor solución o direccionalidad. Tan necesario es ese disenso como el *alineamiento* en función de las decisiones adoptadas por consenso, por las mayorías o, en algunos casos, por la voluntad del liderazgo. Sin embargo, lo que constituye un real gabinete es el manejo de la tensión: interés sectorial-interés del conjunto, orientado hacia esta segunda enunciación. Esto exige a sus miembros anteponer el bien común de gobierno, de la gestión, a los eventuales y, por supuesto, legítimos intereses del sector representado.

Hay equipo en una organización cuando sus reuniones de resolución de problemas se orientan más hacia la metáfora del gabinete que hacia la del parlamento.

Finalmente, la mejor manera de neutralizar un enemigo —en este caso, el problema— es transformarlo en amigo. De eso trata nuestro intento de trabajo con las amarras conceptuales (Blejmar, 2005).

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2005): *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BLEGER, José (1998): *Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- BLEJMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DEJOURS, Christophe (1998): *El Factor Humano*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- GUILLÉN, François (2006): *Conferencia sobre la eficacia*. Buenos Aires: Katz.
- KATZ, Daniel y Robert KHAN (1981): *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- SVAMPA, Maristella (ed. y comp.) (2000): *Desde abajo. Política. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos-UNGS.
- VIRILIO, Paul (2005): *A Landscape of events*. Cambridge: The MIT Press.

CAPÍTULO 5

La resolución de conflictos en la escuela

Ana Prawda

Cambios de paradigmas y el rol del supervisor

En este capítulo, abordamos el modelo de mediación escolar sin mediadores, acercando los contenidos que permiten llegar hacia la resolución de conflictos y la prevención de la violencia en la escuela, en el marco del rol del supervisor escolar¹.

Presentamos las técnicas y estrategias que, desde el supervisor, permiten lograr en la escuela una convivencia capaz de mantener un clima propicio para desarrollar las diferentes tareas de cada uno y todos sus actores: directivos, docentes, estudiantes y padres.

Abordamos dichas técnicas y estrategias como posibilitadoras de las acciones para iniciar con los actores adultos de la escuela, a fin de que estos las transfieran unos a otros hasta llegar a los alumnos en el aula. Los ejemplos micro que presentamos nos guiarán en el camino hacia un proyecto macro institucional de prevención de la escalada de conflictos y sistema de convivencia institucional.

Se trata de aprender a convivir y a convivir aprendiendo.

Quienes ejercemos la docencia en diferentes cargos y niveles, necesitamos cada vez más adaptarnos al permanente y veloz cambio cultural, tecnológico, político, económico, etcétera. Por eso, y conscientes de las transformaciones sociales, buscamos modelos didáctico-pedagógicos que brinden respuestas académicas innovadoras y esquemas operativos que permitan ofrecer servicios educativos con mayor excelencia.

El explosivo crecimiento del conocimiento ofrece diferentes concepciones acerca de la relación entre los sistemas educativos y el contexto social de los pro-

¹ En este capítulo, se fundamentan teóricamente y se relatan las actividades desarrolladas durante la capacitación a supervisores, llevada a cabo en la Universidad de San Andrés.