

# Acerca de «imprescindibles» e «irremplazables» en la gestión escolar: miradas y abordajes posibles en contextos institucionales actuales. Rosario, Argentina, 2004-2014

JOSÉ A. TRANIER\*

Universidad Nacional de Rosario (UNR) - Argentina

Fecha de recepción: 25-II-2014, Fecha de primera evaluación: 15-VII-2014,  
Fecha de segunda evaluación: 31-VII-2014, Fecha de aceptación: 06-VIII-2014

## RESUMEN

El presente trabajo busca indagar acerca de la relación existente entre nuevas lógicas políticas y sociales que tuvieron lugar a principios del siglo XXI en Argentina y sus formas de re-traducción en prácticas educativas concretas por parte de distintos actores en la institución escolar en aquella especial coyuntura. Para tal fin proponemos un abordaje hermenéutico-crítico basado en el relato de experiencias y de observaciones participantes provenientes de diversos actores del Universo de la práctica con el fin de repensar las mismas a través de diferentes aportes del pensamiento educativo y filosófico crítico. El objetivo propuesto es intentar re-construir el entramado de significaciones subyacentes inherentes a una determinada visión del mundo educativo desplegada en procesos de fuertes cambios sociales y políticos a lo largo de la historia reciente.

**Palabras clave:** escuela, gestión, imprescindibles, irremplazables

---

\* Docente e investigador de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), profesor en Educación por la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL), doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Licenciado y profesor de Música egresado en la Escuela Universitaria de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Secretario académico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes (FHUMYAR) de la UNR, coordinador del Centro de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas (CIPEC-FHUMYAR), profesor del Área de las Instituciones II en la Escuela de Ciencias de la Educación de la misma Facultad, miembro del Comité Académico del Doctorado en esa casa de estudios, docente de Posgrado – Doctorados y Maestrías relacionadas al campo educativo y a la formación docente. Contacto: jtranier@gmail.com.

**About Indispensable or Irreplaceable People in School Management: Perspectives and Possible Addresses in Current Institutional Contexts. Rosario, Argentina, 2004-2014**

**ABSTRACT**

In this paper, we will try to ask about the relationship between the new social and political logics that took place in the early twenty first century in Argentina and its ways of re translation into concrete educational practices performed by teachers at school. In order to reach this, we proposed a critical hermeneutic approach based on the telling of some experiences and participant observations of many different actors and, also, from the universe of the practices that, throughout the contributions of critical authors, let us identify some underlying meanings regarding particular ways of management at school. In few words, we were interested in try to link the educational processes that took place throughout the recent history at schools and its changes deployed in that specific, complex, social and political context.

**Keywords:** school, management, essential, irreplaceable

**Sobre o «essencial» e o «insubstituível» na gestão escolar: perspectivas e abordagens possíveis em contextos institucionais atuais. Rosario, Argentina, 2004-2014**

**RESUMO**

O presente trabalho procura investigar a relação existente entre as novas lógicas políticas e sociais que tiveram lugar no início do século XXI na Argentina e suas formas de retradução em práticas educacionais concretas por parte de distintos atores na instituição escolar em uma conjuntura especial. Para tal, propomos uma abordagem hermenéutico-crítica baseada no relato de experiências e de observações provenientes de diversos atores do universo da prática, com o objetivo de repensá-la através de diferentes contribuições do pensamento educativo e filosófico-crítico. O objetivo proposto é tentar reconstruir a estrutura de significados subjacentes inerentes a uma determinada visão do mundo educativo desdobrado em processos de fortes mudanças sociais e políticas ao longo da história recente.

**Palavras-chave:** escola, gestão, essencial, insubstituível

## INTRODUCCIÓN

«Estar en posición de saber y evitar saber, nos hace directamente responsables de las consecuencias» (Todorov, 2007).

En la República Argentina, en los últimos tramos del siglo XX, la institución escolar fue objeto de diversos señalamientos (y a veces, ensañamientos) en donde aquello que fundamentalmente se buscaba, tenía que ver con afianzar o generar una suerte de descrédito hacia la labor de los maestros y, muy especialmente, hacia la educación pública en general. Esto último, como parte de un plan de prácticas de políticas neoliberales cuidadosamente implementadas y bien dispuestas a «levantar la bandera» de la «precariedad» —o a subrayar la inutilidad— de lo escolar, simbolizado por el rechazo hacia todo <lo público>. Lo anterior, más allá de que la educación, (ya sea para fortalecerla o, en forma contraria, para contrarrestarla), sin lugar a dudas aún sigue constituyéndose como un campo de acción primordial, es decir, crucial para toda configuración de la gubernamentalidad en todas las sociedades modernas.

Sin embargo, ha sido precisamente a partir de esa crisis de 2001 en el mencionado país, donde podríamos decir que también se habilitó una suerte de espacio propicio para «suspender» algunos procesos de internalización de ciertos imperativos estructurales dominantes (Mészáros, 2008) relativos con la economía y con las formas de distribución y de reconocimiento del capital cultural escolar. A partir de los aportes de Bourdieu (2011) no desconocemos que el capital escolar es la forma certificada del capital cultural. Es por esto que el «gran» desafío docente en aquella especial coyuntura planteó la necesidad de interrogar acerca de cómo re-legitimar (o en términos del mismo autor, «consagrar») una certificación académica en el marco de un pleno proceso de «desertificación» cultural y política<sup>1</sup>.

De esta manera, e interpelados por los nuevos cambios suscitados en los primeros meses posteriores a la crisis argentina (objeto de estudio e interrogación de diversas investigaciones las cuales, actualmente, insisten en lo necesario de su revisión histórica), muchos profesionales del campo educativo intentaron brindar lo mejor de sí mismos con el fin de contribuir y dar inicio a un camino de recuperación (re) generando y (re) constituyendo una nueva posición subjetiva. Esto último, en relación con un nuevo horizonte

---

<sup>1</sup> Aludiendo a un proceso de «desertificación» cultural, estamos abordándolo desde una analogía geológica que sostiene que la misma, es un proceso de degradación ecológica en donde un suelo que solía ser fértil y productivo, pierde total o parcialmente aquel potencial de producción.

que parecía comenzar a constituirse a partir de metáforas colectivas diferentes a las que, hasta aquel momento, sirvieron para marcar un camino político desvinculado del reconocimiento de la otredad (Levinas, 1993).

Esto es, a partir de la concepción de prácticas educativas y de la educación en general entendidas como un campo de interpelación política de doble proceso en donde: o bien buscaría promover en forma exclusiva una identificación con el poder (generando de este modo una determinada posición subjetiva en relación al mundo) o, en forma contraria, la educación como parte de un proyecto político de transformación individual y colectivo de las condiciones que obturan hallar en la educación, un camino de amplificación de políticas de reconocimiento del otro.

Según nuestro punto de vista, fue precisamente a través de la búsqueda de esta nueva afirmación y lógica antes mencionada, donde hemos podido observar que, en la República Argentina y en la coyuntura histórica seleccionada, ciertos procesos de subjetivación diferentes, tuvieron lugar. Esto es, un proceso de deconstrucción de una lógica naturalizada —y naturalizante— que, previamente a la crisis de 2001 (es decir, durante los años donde prevalecieron las políticas de corte neoliberal) trató de convencernos de que las condiciones constitutivas a ese orden social reinante no eran ficcionales sino «propias», «justas» y «merecidas». Esto es, a través de una retórica discursiva y de despliegue de poder necesario para organizar una determinada realidad y distribuir así, una materialidad que logró beneficiar a algunos y negar a otros.

De esta manera, a partir del estallido institucional de 2001, muchos de aquellos hombres y de esas mujeres, en el marco de la escuela como institución formal y también como «sede» o «centro» de actividades fundacionales formales y no formales relacionadas con diversos movimientos sociales y cooperativos<sup>2</sup>, fueron los que posibilitaron determinadas acciones concretas las cuales, en muchos casos, contribuyeron a limitar, en términos de Bleichmar (2002), el «acorrallamiento» subjetivo, que oprimía mucho más que aquel conocido

---

<sup>2</sup> Aquí estamos haciendo referencia a un punto que será aludido con posterioridad, en relación a que la escuela, en aquella coyuntura y «a pesar» de la situación de vulnerabilidad estatal, continuó significándose como un ámbito de re-socialización institucional importante y como puerta de entrada para nuevas re-configuraciones sociales. Así ha sido como pudimos, en el terreno de la investigación, conocer escuelas que «prestaban» sus instalaciones para debatir formas de intervención ciudadanas para el «trueque» de mercancías, para organizar ventas de panes, huertas colectivas, ciclos de cultura, cine, arte y música barriales en aquella coyuntura de opresión. Por ello es que preferimos tomar distancia de aquellas teorías radicalizadas que, en la actualidad suelen negar el valor de la escuela. Creemos que negar a la escuela es, en cierta manera —o como correlato lógico también conlleva— negar al Estado.

como «corralito» económico<sup>3</sup>. En esta suerte de breve revisión crítica de la dinámica institucional, transcurrieron diversas políticas tanto a nivel nacional como provenientes de diferentes esferas de las provincias que intentaron dar respuestas a los nuevos problemas que se planteaban en el terreno educativo.

Es así como entonces, el presente trabajo intentará reflexionar y repensar las categorías con las cuales, desde la gestión escolar, la escuela bajo aquella coyuntura pudo comprender, qué acciones correspondían al orden de «lo imprescindible» o de lo «irreemplazable» y proponer, así, una diferenciación crítica para su abordaje en el terreno institucional. Para tal fin trabajamos, por un lado, desde una perspectiva etnográfica-hermenéutica, a partir de relatos de vida y de experiencias pertenecientes a personas que transitaron una trayectoria específica de sus vidas en las escuelas como alumnos y docentes bajo aquella especial coyuntura; y, por el otro, con categorías de diversos autores provenientes del pensamiento crítico y educacional que nos permitieron enmarcar, fundamentar y entrecruzar epistemológicamente aquellos relatos con nuestros puntos de vista e intereses investigativos asociados a la búsqueda de nuevas significaciones y nuevos sentidos en la configuración del mundo de la cultura escolar.

## 1. SOBRE IMPRESCINDIBLES E IRREEMPLAZABLES

Al indagar en el diccionario de la Real Academia Española (2001), la definición de la palabra «imprescindible», hallamos lo siguiente: «Dicho de una persona o de una cosa: que no se puede prescindir». Prescindible, por el contrario, se refiere a aquello que se «puede hacer abstracción». Si buscáramos la definición del término «reemplazable», encontraremos que se refiere a «suceder a alguien en el empleo, cargo o comisión que tenía o hacer accidentalmente sus veces». En oposición a lo anterior, se seguiría entonces que su contrario, es decir, la «irreemplazabilidad», se estaría refiriendo a la negación de esta suerte de sucesión hacia alguien, ya sea en el empleo, cargo o comisión que tenía o la incapacidad para hacer accidentalmente sus veces.

---

<sup>3</sup> El «corralito» expresó el dispositivo con el cual los bancos de todo el país restringieron las extracciones de dinero en efectivo por parte de sus clientes para, en forma posterior, directamente pasar a confiscarlos hasta tanto y en cuanto, se accediera a un plan de devolución vía judicial, arreglos con el propio banco, o vía bonos del Tesoro. En los meses previos a las disposiciones nacionales que otorgaban el derecho de extracción para personas enfermas o de edad muy avanzada, diversas personas murieron en el intento por recuperar sus ahorros.

Aquello que aquí nos proponemos, es orientar la discusión educativa acerca de estas categorías («irreemplazables»; «imprescindibles») que cobraron especial fuerza tras la crisis de 2001 en muchas organizaciones en el terreno de la gestión escolar. De esta manera, y siendo muy cautelosos en aquello que concierne a la vigilancia epistemológica, a grandes rasgos podríamos señalar lo siguiente: que en el contexto de dicha crisis, diversos integrantes pertenecientes a varias clases institucionales (personal docente, no docente, administrativo y directivo), con frecuencia, ante la desorientación e incertidumbre política reinante en aquella especial coyuntura, se vieron obligados a optar entre dos tipos de decisiones que se «asumían» como «personales» pero que tuvieron —y aún tienen incidencia— en la construcción, validación de los relatos educativos e institucionales actuales y en los modos de gestión escolar. El primero de ellos podría definirse como relativo a una suerte de sentimiento o «deseo» por parte de algunos maestros y personal directivo, de permanencia *indefinida* en la institución para, de este modo, prolongar (se) en su vínculo legal y forzar así al límite de lo más posible su permanencia con la institución<sup>4</sup>. Y el segundo, en oposición al primero, tratar de permanecer allí lo menos posible, es decir, interrumpir lo más pronto posible su vinculación y asegurarse la exclusión —y fuga— del sistema educativo como formas de funcionamiento de dos caras distintas de una misma moneda. Esto es, intentando acceder (en el caso que pudiera hacerlo) a su retiro —o jubilación— lo más rápido posible, sin esperar ni un día más, ni un día menos. Y para cuando aquello no podía ser logrado con mediana «facilidad», inducir aquella situación a través del usufructo de ciertas normativas y licencias que permitieran ausentarse lo máximo posible hasta tanto y en cuanto se pudiera, legalmente, efectivizar dicha desvinculación.

---

<sup>4</sup> En este punto no podemos desconocer la incidencia o variable sociológica en esa coyuntura que ha producido el desempleo generalizado en donde, en muchos casos, las mujeres, maestras, profesoras provenientes mayormente de clases medias que con anterioridad a la crisis, muchas de ellas (en algunos contextos) desempeñaban sus tareas profesionales concebidas como un «anexo» o aporte económico «no vital» para el sustento de las economías personales y familiares; la retribución —junto con el cambio relacional y simbólico en que la nueva redistribución de intereses y fuerzas en el ejercicio de la docencia impuso a estas mujeres—, pasó de ser de un espacio económico «apéndice», a constituirse en el sustento principal del hogar. Lo anterior llevó, a su vez, a que muchas de ellas «desempolvaren» los títulos y *actualizaran* sus currículum vitae con el fin de tomar muchas más horas que las acostumbradas en su trayectoria laboral para así incrementar sus ingresos y mejorar sus futuros aportes jubilatorios. Antes de la crisis, los tiempos «personales» se planeaban de una cierta manera; y en la poscrisis, muchos de estos tiempos planificados se invirtieron ya no en función exclusiva de la decisión del sujeto sino en pos de la misma y postergando, de esta manera, tanto su retiro como el recambio generacional que son los que aseguran la continuidad de los procesos de supervivencia de la institución.

Estos dos modos antagónicos de funcionamiento institucional bien podrían, a su vez, estar relacionados con aquella manera de concebir a la educación que, anteriormente, habíamos hecho referencia y que, ahora, creemos nuevamente necesario volver a subrayar con mayor profundidad: que la educación, en términos generales, bien podría ser comprendida como mera metáfora de acumulación de conocimientos o como la construcción de una determinada posición subjetiva ante el mundo que, la escuela y «lo escolar», contribuye sin lugar a dudas a potenciar y a favorecer a través de sus múltiples itinerarios y prácticas formativas.

Creemos que ambas opciones, la del maestro que, ante la crisis y la incertidumbre, decide quedarse lo más que puede aunque no siempre con ganas, o aquel que decide irse lo más pronto posible, tendrían incidencia tanto en las esferas de la gubernamentalidad por tratarse de cuestiones inherentes con la planificación, la evaluación docente, presupuesto vinculado a la previsión social, desarrollo, de recursos humanos; como también con la gestión escolar: esto es, haciendo por ejemplo aquí referencia al recambio generacional postergado, *eternizado* y *eternizante*; y la tensión entre maestros «antiguos» que se quedan y aquellos «nóveles» que suelen subordinarse a la lógica dominante institucional o las problemáticas ligadas a los distintos maestros que «van y vienen» reemplazando la ausencia intermitente de aquellos que buscan permanecer lo menos posible y que van oscilando su presencia, en un universo de ausencias y licencias. Compartimos, a partir de ahora, algunos fragmentos extraídos de nuestro trabajo de campo, el cual nos permitirá comprender —y aproximarnos— a estos universos aquí planteados:

Mi marido tenía un muy buen puesto en una compañía grande de seguros. Ganaba muy bien y teníamos una posición económica relativamente bastante buena. Con la llegada de la crisis, le fueron disminuyendo el sueldo, las comisiones, hasta que, finalmente, terminaron por despedirlo en una edad en donde era muy joven para jubilarse y muy viejo para conseguir empleo. Yo trabajaba dando clases de lengua en una escuela de clase media y, hasta ese momento, el sueldo lo usaba para mis propios gastos y para hacerles regalos a mis hijos, para viajar con ellos. Ya estaba casi en edad de jubilarme. Pero tras el despido de mi marido, le pedí por favor a la Directora que me tuviera en cuenta para cualquier tipo de reemplazos, para nuevas horas, en cualquier turno y, de esa manera, sostener económicamente a mi familia y ayudar a mi esposo que se deprimió durante mucho tiempo. (Celia. Maestra de grado y profesora de Lengua)

Mi idea era poder jubilarme cerca de los cincuenta y cinco años, pidiendo «cómputos» en la caja de la Provincia ya que vengo siendo maestra de grado desde muy jovencita —estoy orgullosa de ser Maestra Normal Nacional— y comencé a dar clases a los diecisiete años, y así iba a hacerlo, hasta que «me agarró» la crisis del 2001. Con mi familia pasamos un infierno. Yo no aguantaba más la docencia (por favor, no vayas a pensar que no me gustan los chicos), simplemente estaba muy cansada, agotada de la escuela y de dar clases. «Cansada de todo y de todos en la escuela». Pero me daba mucho miedo también entonces jubilarme ya que se hablaba de que no habrían de pagar la jubilación como correspondía, que, una vez jubilada, no me dieran aumentos... aparte, ¿qué iba a hacer sola en mi casa en esa situación de incertidumbre? me «imaginaba» en una pobreza total... entonces, decidí no jubilarme y estar «en actividad» hasta que se «aclarara» el panorama. Luego, más o menos la «cosa» se fue solucionando, la política salarial se fue recomponiendo y me fui quedando unos años más, unos casi nueve años más... (María del Carmen. Maestra de grado).

A mí, la escuela, me «debe» mucho. Yo le he «dado» todo a la escuela. Soy una «amante» de mi trabajo. Jamás falté por faltar e incluso he ido hasta dar clases enferma y dejando a mis hijos enfermos. Pero claro, evidentemente, esto en algo repercute en el interior de uno, ya que, próxima a jubilarme, no aguantaba más tener que ir a dar clases. Sobre todo, a partir de todo el stress que teníamos diariamente tanto antes de la crisis del 2001 como en forma posterior, con casos de violencia (los chicos cada vez vienen «peor» pero por culpa de sus padres —sic—), disciplina y falta de compañerismo. Así que, o dejaba de ir o me «volvía» loca. Por eso comencé a faltar por primera vez en mi vida y a pedir certificados de licencias médicas por una cuestión, por otra, hasta que de tanto enfermarme me fui a una psiquiatra y me dieron licencia médica por stress. Luego que me dieron el alta, trabajé un par de meses más pero de nuevo me invadió esa sensación de no querer estar más y pedí que me renovaran la licencia. Finalmente, me volví a ausentar por varios meses hasta que, en forma paralela, logré jubilarme. (Graciela. Docente de escuela primaria)

De esta manera, y con esta suerte de convivencia (o connivencia) institucional entre estos dos modos coexistentes de acción desplegado a partir de la crisis de 2001 —y que al día de hoy continúa constituyéndose como un atractivo campo de análisis para la observación del investigador interesado en estas temáticas institucionales— podría establecerse una sutil diferencia en relación con la categorización de ciertas acciones y de personas que podrían ser identificadas o bien como «imprescindibles» e «irreemplazables»; o «prescindibles» y «reemplazables».



Esto es, proponer desnaturalizar e interrogar acerca del sentido con el cual una determinada acción institucional se convalida colectivamente solo a partir de un registro sensorial de cierta regularidad que otorga existencia o permanencia, haciendo de esto un proceso de inscripción que cala hondo tanto en nuestros cuerpos (re-traductores por excelencia de hábitos y hexis corporales) como también de nuestras subjetividades.

Retomando entonces la propuesta de diferenciación conceptual dadas entre aquello que podría ser considerado como «imprescindible» o «irremplazable» en el terreno de la práctica institucional, si pensáramos por ejemplo la acción necesaria para ingresar a la escuela, *es* imprescindible, sin lugar a dudas que *alguien* abra la puerta. Ahora bien, quién la abre, es decir, la persona física encargada de llevar a cabo esa determinada acción, se tornaría indiferente al entramado institucional; es decir, que se estarían configurando ciertas condiciones autonomizadas —y autonomizantes— en referencia al sujeto protagonista de aquella acción y al funcionamiento institucional relativamente independiente de las condiciones institucionales. Esto crearía, así, una cierta «indiferencia» con relación a quién concreta la acción en sí misma: puede dar lo mismo que la abra el/a director/a que el/a portero/a. Esa figura, en cuestión, sería fácilmente «reemplazable» mientras la acción perseguida tenga que ver con cumplimentar el objetivo de que la puerta se abra cada mañana.

Sin embargo, a pesar de que pudiera ser habitual escuchar en reiteradas oportunidades aquella frase de uso popular que sostiene (en referencia a las problemáticas organizacionales) que «nadie es imprescindible», sí, en cambio, en el ámbito del presente trabajo, podría pensarse que, frente a aquel mismo escenario, hubo personas que favorecieron una cierta dinámica singular capaz de crear (y recrear) una atmósfera institucional de una manera «irremplazable» la cual, iría más allá de la función asignada. Es decir, en donde no serían imprescindibles, y podrían ser *irremplazables*.

Esta sutil diferencia propuesta en el presente trabajo acerca de estos dos conceptos o modos de trabajos, aluden para nosotros a concepciones diferentes en relación a cómo se configuraría el campo de la micropolítica interna y de la dinámica institucional. Dos campos que, a continuación, habremos de hacer referencia brevemente junto con la inclusión de aportes específicos brindados por algunos autores provenientes del pensamiento crítico (Castel, 2010; Foucault, 2010; Ricoeur, 2010). Lo anterior, porque creemos que aquello nos permitirá profundizar en los objetivos planteados con anterioridad y que involucran, en forma directa, la búsqueda de nuevos sentidos institucionales y del enriquecimiento de la significación de lo acontecido en aquella especial coyuntura.

## 2. SOBRE CULTURAS, MICROPOLÍTICAS Y LA PARRESHÍA EN LOS CONTEXTOS INSTITUCIONALES

Al aludir al concepto de *micropolítica* interna en el presente escrito, la comprenderemos fundamentalmente desde los aportes de Ball (1994), quien, a través de la inclusión de un breve recorrido efectuado por otros autores, la define como:

[...] las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses. En una concepción similar, pero con mayor especificidad, Pfeffer afirma que la política organizativa «involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disen-  
timiento». Ambas definiciones son abiertas y exhaustivas, y, como señala Pfeffer, «es importante, claro está, distinguir la actividad política de la acción administrativa en general». Mi uso del término «micropolítica» también es abierto e inclusivo, pero yo limito y específico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores (como se especifica antes), 2) el mantenimiento del control de la organización y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela (p. 34).

Por otra parte, con el fin de articular el campo de las dinámicas institucionales con su grado de imbricación para la cultura institucional, nos parece valiosa la definición que López Yáñez y Sánchez Moreno (2004) sostienen cuando se refiere a que la cultura:

[...] se interioriza o se adquiere a medida que se construye, sin que medien procesos formales de decisión o de planificación. Los nuevos miembros la aprenden en el curso del proceso de integración en el colectivo social de la organización, mediante socialización, adoctrinamiento, cooptación, etc. Esto hace que, en la mayoría de las ocasiones, las ideas o asunciones contenidas en la cultura sean utilizadas por los individuos de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y solo existiera ese modo «adecuado» o «correcto» de hacer las cosas (p. 129).

Siguiendo a Castel (2010), adherimos a que en ciertos contextos organizacionales en donde los cambios se suscitan con gran celeridad, podrían generarse algunos procesos (des)identitarios ligados a una dinámica de

descolectivización institucional e inherentes, a su vez con ciertos procesos de cambio y de sufrimiento institucional. Esto es, que, ante algunas coyunturas específicas de adversidad recurrentes en la trayectoria histórica de la organización, podrían darse o favorecerse un proceso de instalación o de permanencia paulatina de «precariedad». Si aquello fuera de este modo, pues tendríamos que quedar atentos a que dicha transición no migre definitivamente de una situación precaria, a un «preariado». Para evitar lo anterior, es que se hace necesario, entonces, poner especial atención a los modos de constitución de dichos procesos que involucran a diversos actores y circunstancias históricas para definir la «realidad» de la organización. O al menos los modos de construcción e interiorización de los mecanismos de percepción de la misma que involucran y dan sentido a las significaciones generadas a partir de la micropolítica institucional capaz de crear diferentes «realidades» y modos de operar en lo escolar; esto es, como «realidades» o acciones del orden de lo imprescindible o de lo irremplazable para el interior de la organización.

Aquello que buscamos transmitir aquí o establecer a partir de este sistema de variaciones diferenciales tiene que ver con problematizar estos conceptos (aquellos de imprescindibilidad e irremplazabilidad) tal como en la actualidad suelen enlazarse sin diferenciación alguna y que, para nosotros, tienen como núcleo fuerte los diferentes roles, miradas, interpelaciones, apreciaciones, significaciones sociales que subyacen al mundo de la práctica y de la gestión escolar en la actualidad.

Con el fin de intentar ejemplificar lo anterior nos preguntamos entonces qué tipos de acciones podrían representar aquello y, la respuesta, quizás tuvo que ver con que fue precisamente en la plenitud de la crisis donde podríamos hacer referencia a un «puñado» de docentes quienes se vieron interpelados por «algo más» que sus propias tareas formalmente asignadas para cumplir en la institución y se animaron a re-pensar la labor educativa a partir de un contexto en donde el sujeto aclamaba por ser nuevamente *imaginado*. De esta manera, la creación de una huerta en la escuela por parte de los docentes, podría hablarnos no solo de la necesidad de vislumbrar una tarea comunitaria que permitiera la subsistencia de muchos de aquellos padres junto con el resto de sus familias, sino a su vez, de la puesta en marcha de un proceso de deseo y de búsqueda de (re) afiliación hacia una vida nueva que añoraba, en un nuevo rebrote, la esperanza de renacer en un crecimiento conjunto.

Antes de continuar con estos relatos que condensan, de alguna manera, lo sostenido por Ricoeur (2010) cuando sostiene que «cada uno de nosotros se identifica con la historia que puede relatar sobre sí mismo» (p. 87), nos parece importante también hacer referencia a una serie de definiciones que favorecen,

desde nuestro punto de vista, la tarea de articular y desplegar este encuentro con la verdad del sujeto y sus formas de narración e inscripción en el orden de la subjetividad y en el de las organizaciones. Es así como Foucault (2010), aparte de sus clásicos abordajes en torno al poder y sus manifestaciones o configuraciones institucionales y sus formas de subjetivación a lo largo de la historia, también interrogó acerca de «quiénes son los que pueden» decir la verdad en los ámbitos institucionales.

A fines de efectuar un recorte epistemológico en función de los objetivos aquí propuestos (indagar acerca de la relación existente entre ciertas nuevas lógicas sociales y políticas que tuvieron lugar a principios del siglo XXI en Argentina, y sus formas de re-traducción en prácticas educativas concretas por parte de distintos actores en la institución escolar en aquella especial coyuntura) podríamos sostener que: en los contextos organizacionales, habría todo un conjunto de saberes reemplazables y otros imprescindibles. Los primeros, los denominaremos aquí *performativos*; siguiendo los aportes de Foucault (2010) quien establece una ontología histórica acerca de cuatro tipos diferentes de afiliación del conocimiento y la verdad en la Antigüedad: 1) *La Techné*, el técnico; 2) *La Sabiduría*, el sabio; 3) *La Profecía*, el profeta; y, 4) *La Parrhesía*, el parrhesiasta.

Al aludir a saberes o acciones performativas, las estamos concibiendo como parte de una afiliación con el orden del saber que lo une a un carácter formal y configurativo en un determinado enunciado, y el cual lo constituye como parte de un dispositivo ligado a un cierto tipo de discurso de saber. En este caso, la «teckné», más por caracterizarse por su «sinceridad», tiene que ver con la necesidad de que una transmisión pueda ser llevada a cabo, independientemente de aquello que el sujeto pueda pensar interiormente, acerca de ese particular contenido a transmitir. Aquello que fundamentalmente se pone en juego, es la necesidad de transmisión que asegura la reproducción de un determinado tipo de saber y no aquello que (en este caso) un docente pueda sentir o no sentir interiormente al respecto. En cuanto al sabio, según Foucault, tiene un saber pero no necesariamente está obligado *a decir la verdad*; y el profeta, dice, habla o es portador de una verdad *en nombre de otro*.

Al hablar de Parrhesía, la diferenciamos de las demás afiliaciones ya que ubica sus razones en la particularidad que tienen determinados sujetos de constituirse en agentes capaces de introducir una diferencia en la hegemonías discursiva, convocando a una reflexión institucional —no sin antes «incomodar»— con su discurso a aquel otro quien, sumido en una cierta posición (favorecida a su vez por una determinada dinámica institucional que siempre es colectiva) prefiere no asumir los «costos» —institucionales devenidos

también en beneficios personales— que implicaría dejar de permanecer en una posición subjetiva acomodaticia. De esta manera, los actos «parrhesiastas» —aunque preferiríamos aquí mejor hablar de una «actitud» parrhesiasta en contextos institucionales— ligarían al sujeto a un modo de ser que no solo podría transformarlo y transformar, sino que no podría dejar pasar «por alto» la interpelación ante sí mismo, frente a la (también propia) historia. Podría decirse que es la verdad la cual nos constituye como sujetos y que ante un nuevo acontecimiento, «algo» tiene el poder de revelarse ante nosotros y nos permite refundarnos en un nuevo campo de interpelación crítica. Esto es, cómo a veces una verdad inesperada puede ingresar a nuestras vidas, no dejarla «pasar por alto» y ser capaz, entonces, de transformar al sujeto. Es desde esta óptica o actitud «parrhesiasta», donde nosotros ubicamos e identificamos a aquellos relatos que expresan, de alguna manera, ese pasaje del sujeto por inscripciones «reveladoras» de nuevas formas de existencia, de verdad, interpelación y subjetividad a lo largo de nuestra historia reciente y que nos pareció de importancia al momento de fundamentar nuestras ideas:

Me acuerdo que en esa época mi papá trabajaba en una fábrica pequeña de pastas. La cuestión es que con la crisis, se tuvo que ir. Ya no le pagaban lo suficiente, así que arregló con el dueño del lugar y pensábamos que iba a conseguir trabajo en otro lado. Pasaba y pasaba el tiempo y no conseguía nada. Yo le conté a mi señorita en la escuela y ella habló con mi papá y mi mamá porque justo iban a empezar a enseñar «huerta», para que cada familia pudiera aprender a cultivar la tierra en nuestras casas. Así que fueron y, poco a poco, por lo menos mi papá se fue sintiendo mejor... hasta que a mi mamá se le ocurrió que podíamos hacer pan casero y agregarle hierbas que habíamos cultivado en la escuela. Luego salimos todos a venderlo y también otros padres que les estaba pasando lo mismo, empezaron a ayudarnos. Entonces, a mi mamá se le ocurrió la idea que mi papá pudiera volver a hacer pastas caseras, pero con el agregado de verduras orgánicas, naturales cultivadas y producidas por nosotros y así empezamos, con un changuito, a recorrer todas las casas y a vender nuestros panes, nuestras, pastas gracias a la huerta de la escuela, que nos salvaron de estar tan tristes... (Sebastián. 20 años)

¡Uy! No me hagas acordar de esos momentos... era cuando [la gente] se quejaba con las cacerolas! No había un peso partido por la cabeza... me acuerdo que pedíamos en la calle ¡y no nos daban nada! Después me enteré que era porque tenían que usar una tarjetita para sacar plata de a poco y claro, no nos daban nada... en la escuela sí nos seguían dando... siempre me gustaba ir... las maestras nos trataban bien, nos preparaban actividades

especiales, comíamos todos juntos...una vez llegué con mucha hambre y justo ese día al repartidor de la comida «algo» le había pasado, y las señoritas se juntaron todas, pusieron plata de sus bolsillos y nos compraron a todos el desayuno para que, luego, podamos aprender... (Franco, 18 años)

Cuando fue lo del 2001 yo trabajaba como maestro de matemáticas en una escuela con serias dificultades económicas. A partir de la crisis, me puse a pensar: ¿para qué voy a enseñar a multiplicar, restar, sumar, si luego cuando crezcan, a estos chicos <los van a estafar> como a nosotros...me sentía un <mentiroso>...Sin embargo, luego también pensé que quizás podía hacer algo diferente...no podía tampoco ir a trabajar sino sentía que servía para algo ir allí cada día en el medio de ese caos. La cuestión es que se me ocurrió trabajar a partir de un proyecto de estudio de la astronomía, del estudio del cielo, de las estrellas, que pensara en la historia de los hombres que soñaron cosas diferentes...y me volví a entusiasmar y conmigo, también a los alumnos. Te puedo asegurar que, contrariamente a cómo había empezado, se constituyó en uno de los mejores años como docente. (Sergio. Profesor y maestro de Matemática)

Otro accionar que revelaría parte de las pequeñas «virtudes» cotidianas (Todorov, 2007), capaz de encerrar un universo ligado a la necesidad de introducir una diferencia, podría estar representado en la creación (y multiplicación) de diversas orquestas infantiles —actualmente cuestionadas por algunas esferas de conducción política de corte neoliberal— pertenecientes a las escuelas públicas, principalmente, destinadas para aquella población arrojada al margen de la sociedad debido a la crisis. Sin embargo, a diferencia de lo que en la actualidad sucede en algunos países de Europa, en donde el arte y la música, en un contexto de crisis, son la principal variable de ajuste<sup>5</sup>, en el contexto aquí aludido, se produjo una suerte de inversión en la re-distribución de la economía de conceptos y de recursos que sostenían los prejuicios ligados a la actividad del arte y la música como una actividad de menor valor cognoscitivo, por no representar estos «utilidad» alguna en términos de los requerimientos del mundo económico. Así, y a diferencia de aquello que

---

<sup>5</sup> Sevillano, E. (2012, 17 de septiembre). *La música, para quien pueda pagarla*. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/16/madrid/1347825288\\_638895.html#sumario\\_1](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/16/madrid/1347825288_638895.html#sumario_1). También confrontar: Nuño, J. (2012). *Del que se vayan todos a los indignados. Una mirada comparada a las estrategias de resistencia surgidas en respuesta a la crisis económica en 2001 (Argentina) y 2011 (Estado Español)*. Recuperado el 30 de octubre de 2012, de <http://es.scribd.com/doc/100133878/Del-%E2%80%9CQue-se-vayan-todos%E2%80%9D-a-los-%E2%80%9CIndignados%E2%80%9D-Una-mirada-comparada-a-las-estrategias-de-resistencia-surgidas-en-respuesta-a-la-crisis-economica-en-2001>

actualmente tiene lugar en otros países, muchas de estas orquestas en Argentina fueron refugio de prácticas humanísticas principalmente destinadas, en el interior de la crisis, a re-descubrir y a dar refugio al sujeto a través de la existencia y afirmación de otras lógicas posibles para acceder a un conocimiento inclusivo enriqueciendo el espíritu erosionado, a la vez que proveía a esos sujetos «condenados» a estar y *ser en* los márgenes (por cuestiones de género, etnia o clase), una vocación y oportunidad laboral<sup>6</sup>.

Sumado a lo anterior, la idea de un maestro de Matemáticas que dibuja un nuevo cielo para sus alumnos y, quizás de esta manera, animándose a religar su disciplina con las propias condiciones históricas de vida<sup>7</sup>; u otro que llevó adelante la creación de un planetario comunitario en un barrio azotado por la pobreza; otros maestros que dieron lo poco que tenían en ese contexto para asegurar el aprendizaje de sus alumnos y entonces prepararles el desayuno. Sumado a lo anterior, la idea de sembrar para asegurar una molienda compartida, junto con tantas otras actitudes que, para nosotros, son capaces de hablarnos de la educación como instancia fundadora y fundamental del cuidado del otro. Esto es, como parte de una actitud «parrhesiasta», portadora de una verdad que se instala en los contextos institucionales a «pesar de todo» e «incomodando» con esta verdad a muchos. De lo anterior es que pensamos que, dichas acciones, en una trayectoria específica de la historia, sean más que imprescindibles o «performativas», irreemplazables e insustituibles para una determinada coyuntura histórica y subjetiva. Esto es: que en relación con la gestión, en los contextos contemporáneos, nadie es imprescindible pero sí quizás pueda pensarse que a partir de ciertas características como las aquí presentadas, algunas personas pueden *ser* (en un determinado momento institucional y de la historia que le toca habitar y (re) construir), *irreemplazables*. Aquellas características que hicimos antes mención, tienen que ver con ciertas dimensiones ligadas con la ética del sujeto, su propia espiritualidad y capacidad de desplegar valores colectivos que permiten trascender las fronteras del propio espacio institucional. Es una toma de posición subjetiva atenta al más desvalido, a aquel que más sufre, y atenta a la capacidad de tener el coraje de observar el mundo a través de los ojos del otro.

---

<sup>6</sup> Muchos de aquellos estudiantes, ya han transitado la mayor parte de su escolaridad en dichas orquestas y se han convertido, «sencillamente», en excelentes músicos... Una vez, un alumno proveniente de estos programas especiales que había accedido a una beca de estudios en el extranjero para perfeccionarse en su instrumento, el violín, al vernos gratamente sorprendidos nos dijo: «Es que la música no tiene ojos, solo oídos...».

<sup>7</sup> La enseñanza de la matemática, confrontar artículo periodístico: «Hay que humanizar la matemática», publicado por *Edición Cuyo* el 4 de octubre de 2012. Recuperado de <http://edicioncuyo.com/hay-que-humanizar-la-matematica->

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Tras este breve recorrido, creemos entonces que una aproximación hacia una definición del sujeto que enseña —maestro—, en los albores del siglo XXI, una de las principales características tendría que ver con la comprensión del espacio educativo como campo de interpelación política. Esto es, como aquel que comprende a la educación como un llamado a participar en un devenir; animarse a ser parte de un proceso de transformación del sujeto en relación consigo mismo, recuperando tanto como le sea posible los procesos de concientización e interrogación crítica sobre su propia toma de posición frente al mundo y en relación con el otro.

En este proceso, si bien la figura del maestro podría no ser *imprescindible* —pero tampoco tan fácilmente reemplazable— sí en cambio, la actitud que este pueda despertar, posibilitar y transmitir acerca de un determinado modo de observar el *mundo* y de acceder al *saber* tendría que poder inscribirse en el otro —y dejar huellas— en el orden de lo «irreemplazable». Ya que, en relación con los procesos de constitución crítica del saber podríamos pensar que el maestro es más prescindible cuanto menos imprescindible otorga a la tarea de enseñar y de aprender en voluntad (Ranciere, 2005). Y cuando logra que parte de este proceso de vínculo en relación con el saber (que se caracterizará por ser compartido) se inscriba en el orden de la irremplazabilidad, no habría que confundirlo con subordinación ya que demandaría del docente, poder alejarse debido a que su tarea ya ha sido, en parte, cumplida. Él es prescindible, pero a la vez, puede ser irremplazable. Y bien sabemos que el conocimiento es reemplazable cuanto menos imprescindible.

Entonces, intentar pensar una educación «crítica» en nuestros contextos internacionales actuales, nos llevaría a concebir que un conocimiento imprescindible, se llevaría a cabo por docentes prescindibles pero irremplazables en un determinado momento de la historia, cuando la labor profesional de estos pueda verse interpelada a la luz de las vicisitudes del mundo que les toca vivir. Esto es, cuando puedan ser capaces de sentirse interpelados por el llamado de aquel otro que sufre como una de las más importantes causas con las cuales adherir y habitar la función docente en los contextos contemporáneos. Para poder lograr esto último, es necesario que los maestros no contemplan la educación desde la metáfora que invita a observar —y limitar— la vida desde *el nido de un gorrión* sino desde una profunda búsqueda de *alguna que otra* verdad constitutiva a un modo de *ser*, de amar, de enseñar y de aprender, como manera *irreemplazable* para intentar, donde hubo sufrimiento, habilitar las huellas que permitan señalar un camino de recuperación colectiva a través de la educación, como modo de transitar y validar la existencia, siempre, junto al otro.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: FCE.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos
- López, J. & Sánchez, M. (2004). *La cultura institucional*. Granada: Grupo de Investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela), Universidad de Granada.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Clacso.
- Ranciere, J. (2005). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes ediciones.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.) Madrid, España. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Ricoeur, P. (2010). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Todorov, T. (2007). *Frente al límite*. Buenos Aires: Siglo XXI/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 125-159.