



"SOS" INSTITUCIONES EDUCATIVAS ·

Por Lucía Garay ♦♦

♦♦ Profesora de la Universidad
Nacional de Córdoba.
Analista Institucional.
E-mail:

• Este artículo es una síntesis
de la conferencia que la autora desarrolló
en el I Congreso Internacional,
y II Nacional, de Educación, realizado
en la Escuela Normal Superior
Dr. Alejandro Carbó, en Córdoba,
octubre del 2001.

Es posible que les sorprenda el título de esta conferencia; también es posible que no. Hoy en día, entre las muchas cosas que uno deja... deja de sorprenderse. He usado el código internacional SOS en sus dos sentidos, de alertar y pedir socorro. Con este signo pretendo, a la vez, alertar sobre un costado de la crisis de nuestras instituciones educativas y solicitar ayuda para garantizar su futuro como tales.

En primer lugar, me refiero a la crisis del orden simbólico institucional que deriva en una pérdida de eficacia simbólica de las instituciones educativas y de su legitimidad como organizadores sociales y como fuentes de significados de los proyectos vitales de los sujetos. El economicismo a ultranza, con todos sus disfraces, no sólo sirve de soporte filosófico a las políticas neoliberales y a sus administradores, sino que penetra, como una pedagogía subliminal, la vida de las escuelas y el ánimo de sus actores, haciendo que las crisis sean vividas y pensadas, casi exclusivamente, como carencias materiales.

Se trata, en franco contraste, de recuperar e interpelar la función significativa, a la vez humana y social, de socializar y formar ciudadanía, de formar subjetividades en los lazos sociales y la solidaridad. Función simbólica de las instituciones que se objetiva en su capacidad de convocar emblemáticamente y ser fuente de sentido, a proyectar y proyectarse. Se trata de recuperar los principios del fundamento de toda institución educativa, resigni-

ficándolos con las demandas de los nuevos tiempos.

Sólo así "sos" institución educativa. Tener y dar sentido. Recuperar la vitalidad de las escuelas y el potencial instituyente de la educación. Estos procesos transcurren en el registro simbólico, subjetivo e intersubjetivo, de las tramas de relaciones y vínculos; en la capacidad de crear lazos sociales y solidaridad. Tener recursos financieros, edificios confortables, equipamientos adecuados, ayuda y mucho, ¡pero no los garantiza ni los reemplaza!

No negamos que la sociedad y sus instituciones constituyen una instancia material e histórica concreta; una objetivación de procesos estructurales, de trabajo o no-trabajo, de dinero, de espacios y lugares, de producción o recesión, que estructuran la realidad del sujeto, marcando los límites y posibilidades de sus proyectos vitales; también las condiciones objetivas en que la acción educativa de las instituciones puede, o no, desplegarse.

Pero no es lo único. Necesitamos pensar en los componentes simbólicos como fuente imaginaria que otorga o quita sentido. Rescatar simbólicamente las múltiples historias de nuestras escuelas. Rescatar valores, y no sólo los que perdimos, sino los que aún conservamos y los que están adviniendo y no los reconocemos como tales. Pensar en las ideas y proyectos instituyentes que se quedaron en el camino. Miles de maestros y profesores instituyeron, contra todos los obstáculos

los y con espíritu épico, la escuela pública nacional. Una matriz que dio vida y huellas a la cultura y a generaciones de argentinos reconocidos en el mundo por sus marcas de formación, inventiva, capacidad de integración social y espíritu aventurero; reconocidos a pesar de nosotros mismos y de nuestro criticismo enfermizo y melancólico.

Es necesario socorrer a los sujetos de la educación para recuperar la historia viva de cada escuela; desandar su institucionalización para reconocer el lugar y el papel que la misma ha tenido, quizás aun mantiene, con su comunidad social. Hacer memoria; no de los males y de las pérdidas. Tener memoria pedagógica, artesanía educativa que produjo saberes de cómo enseñar y aprender con sentido.

Es ya un axioma que el individuo no puede desarrollarse independiente de las instituciones; no en las sociedades complejas donde sociedad es equivalente a tejido de instituciones. Así, sólo la pertenencia a grupos organizados le posibilitará su desarrollo como sujeto productivo, afectivo y social. Es tan fuerte esta necesidad mutua entre sujetos e instituciones, que la expulsión, la pérdida de filiación de un individuo a las instituciones dominantes de la época cambia el rostro de la marginalidad. Hoy es más marginalizante ser excluido de la escuela, del trabajo o la seguridad social que vivir en una villa miseria.

La amenaza de la violencia

De este modo, la crisis institucional y la debilidad de las mismas como organizadores sociales es un factor sustantivo de la marginalización. Pensar la crisis institucional de las escuelas sólo en términos de carencias materiales empobrece el análisis y la búsqueda de alternativas. Instalamos una cierta "cultura de la crisis" por la cual ésta es la causa de la pobreza social e institucional y, a su vez, el impedimento principal para pensar y proyectar. Más allá de este hori-

zonte, hay un consenso mundial acerca de la importancia de extender y profundizar la educación anudada a dos praxis esenciales: aprender a vivir nuestras vidas en las nuevas condiciones estructurales y cómo hacer posible el derecho de ciudadanía para todos, en democracias reales. Las diferencias y los debates se entablan respecto a las políticas de cómo direccionar y organizar las instituciones que tendrán a su cargo estas trascendentes funciones.

Sin duda, alcanzar este propósito no es una tarea sencilla y fácil. Hay procesos estructurales materiales, subjetivos e intersubjetivos que están impactando en las escuelas y sus actores produciendo desestructuración, confusión y hasta funcionamientos caóticos.

Uno, el más impactante, la violencia con sus nuevos sentidos, contenidos y manifestaciones. Un fenómeno que parece atravesar como una sustancia corrosiva la vida cotidiana en las ciudades, los barrios, las familias, las relaciones entre los sujetos y, por cierto, las escuelas. Conmueve cuando se manifiesta como violencia física con sus sagas de destrucción y muerte. Sin embargo, son sus formas no visibles como la intimidación, el acoso y la hostilidad, las más alarmantes porque la vamos aceptando y naturalizando. Silencio y sometimiento alimentan la impunidad, que junto con el ansia de dominio conforman una tríada mortífera: poder, violencia, impunidad. Tenemos la certeza de que la violencia, estructural e institucional, constituye la amenaza más grande que enfrentan las sociedades hoy; amenaza que corroe los fundamentos mismos de la vida comunitaria y la humanización de los individuos que sólo se alcanza en los vínculos con otros.

De esta amenaza, la violencia en las escuelas y la violentación institucional son las más peligrosas, porque atacan los procesos educativos y las instituciones que hacen posible la vida en sociedad y la socialización. Atacan los vínculos básicos y esenciales a cualquier proceso educativo. El otro deja de ser un com-

pañero, un par, para ser un potencial enemigo. Otro, extrañado y desconocido, al que hay que vigilar y controlar para que no agreda y viole.

La violencia en las tramas de relaciones escolares rompe con las condiciones del funcionamiento humano y educativo de las mismas. Instala un modelo de vínculo coercitivo y arbitrario; rompe la bidireccionalidad, la asimetría relativa; desorganiza la trama vincular y la reorganiza según un orden de fuerza y poder. Los modelos habituales de comunicación se fracturan; los códigos que definían posiciones conjuntistas e igualitarias quedan anulados o en suspenso. Se instala en su lugar un estado de amenaza que interrumpe los códigos de pertenencia y referencia; los valores de confianza y solidaridad. Se introduce lo imprevisible, la irracionalidad, la arbitrariedad, la ley del más fuerte.

Los procesos estructurales del contexto presionan sobre las instituciones educativas para realizar funciones y alcanzar metas contradictorias y paradójicas. Por un lado, hay un discurso que enfatiza el valor estratégico de la educación, convertida supuestamente en razón de Estado. Pero este énfasis es traducido en las reformas educativas con un giro de sentido de la educación y de la escuela. Este otro sentido provendría del discurso de la sociedad de mercado que al convertir la educación en mercancía privilegia las acreditaciones y los títulos por sobre la función de formación humana, de socialización y de apropiación del conocimiento como valor en sí. Modifica las nociones de calidad, que queda sometida al rendimiento, y la noción de éxito escolar que queda recluida a promoverse, acreditar y titularse.

Estos mandatos someten a las escuelas, los docentes, los alumnos y sus familias a contradicciones y efectos no queridos ni buscados. Deja de entrada amplios grupos poblacionales fuera de la capacidad de tener éxito escolar, promoverse y alcanzar estándares educativos competitivos. En principio porque carecen de las competencias bási-

cas y los códigos para transitar por rutas escolares cada vez más abstractas y sofisticadas. Tienen un fracaso educativo como antesala del fracaso escolar. Por su parte, los hijos de la clase media, los hijos de los nuevos pobres, comparten el ideario de la sociedad de mercado pero, en Argentina, se califican para el desempleo y la recesión. Descreen de la escuela; están frustrados, desmotivados. Fracasan por descreimiento y apatía. Son los que desafían con la violencia.

Por su parte, la crisis estructural argentina irrumpió violentamente en el sector docente. Tener trabajo hoy, y tener cierta seguridad de tenerlo mañana, aunque los salarios sean bajos y las condiciones de trabajo poco favorables, constituye una fuente básica de sentido para los docentes. Quedarse sin trabajo supone algo más que quedarse sin salario: supone no tener servicios de salud, educación para sus hijos y seguridad social futura; es decir, quedar al margen de políticas sociales del Estado estructuradas sólo a partir del empleo.

Hemos designado a este conflicto, real o posible, como "el duelo por la pobreza", que afecta muy especialmente a los nuevos pobres y, en consecuencia, a los docentes como pertenecientes, mayoritariamente, a esta nueva categoría social. A diferencia de los duelos psíquicos por la pérdida de un ser querido, doloroso pero esperable porque forma parte de la lógica de la vida y la muerte, el duelo por la pobreza produce un sentimiento de miedo y amenaza; no tiene una causalidad comprensible, no tiene final previsible. Es un duelo muy difícil de elaborar. Estados de ansiedad que en los escenarios escolares se convierten en colectivos. Hay docentes que objetivamente no están pobres; sin embargo, subjetivamente viven la pobreza con iguales sentimientos de vulnerabilidad como aquellos que, estructuralmente, están inmersos en ella.

Estos fenómenos que estamos describiendo, complejizados por una organización del trabajo escolar atomizada, conducen a que las

relaciones de los sujetos con la institución educativa esté fragmentada. Las relaciones con los otros, aun con los alumnos, son vistas como problemáticas y temidas. Hemos observado con frecuencia rasgos de aislamiento y mutismo que una interpretación apresurada puede calificar como desinterés y falta de compromiso. Cuando esta vivencia de vulnerabilidad se hace colectiva en una escuela, y no es reflexivamente analizada, el lugar de soporte y contención queda vacío. Nadie parece poder, o querer, ocupar este lugar de dar solidariamente soporte a otro, se trate de colegas o alumnos, quienes al atravesar reales y dramáticas situaciones críticas y no pueden resolver las exigencias de trabajo, sea de enseñanza o aprendizaje, fracasan. Tales fracasos los empujan hacia la marginalización y la exclusión. De este modo, el "círculo vicioso de la pobreza" retorna potenciado.

La comunidad y la escuela

Necesitamos diagnósticos de lo que tenemos y de lo que logramos, y no sólo de lo que nos falta, está mal y nos equivocamos. Sería por demás erróneo reincidir en esos diagnósticos que sólo enumeran carencias de todo tipo; es imposible proyectar y planificar sobre lo que falta. Lo que se tiene, los capitales materiales, simbólicos y subjetivos, son el soporte indispensable para despegar un desarrollo educativo.

Necesitamos analizar reflexivamente los procesos estructurales que en el contexto social dan origen a nuevos actores sociales con nuevas demandas educativas y, al interior de las escuelas, procesos que facilitan u obstaculizan que tales deman-

das sean escuchadas y legitimadas. Se trata aquí de desvincular la posición de alumno y la promesa democrática de igualdad de oportunidades educativas, de las desigualdades económicas, sociales, familiares, heterogeneidad discriminatoria, para ligarla a la heterogeneidad que proviene de la individuación y sus trayectos vitales diversos.

Necesitamos volver a conocer las comunidades educativas que habitan nuestras escuelas. Comunidades no sólo como espacio territorial sino social, procurando reconocer las demandas y los sentidos que tendrían la educación y la escuela para ellos. Muchos directivos y docentes piensan su comunidad educativa en términos imaginarios; la población que tuvieron, que desapareció o cambió, pero que ilusionan restituir; o la comunidad educativa que desearían tener. Conocer qué potencial creativo hay allí, qué capacidad de lucha y de superación de dificultades.

Necesitamos empeñarnos en análisis reflexivos acerca de nuestras instituciones. Interpelarnos acerca de los vínculos que entablamos con ellas, con nuestro trabajo, con los otros. Las crisis nos llevan a posicionarnos, a veces de modo no consciente, como críticos salvajes. Institucionalizamos una cultura de la crítica, con tanta fuerza, que llega a inhibir el pensamiento reemplazado sólo por el padecimiento. Entendemos el "análisis crítico" como operaciones del pensar que remiten a las lógicas que produjeron los fenómenos, a su historia, para de este modo

convertirlo en conocimientos que nos auxillen a encontrar creativamente modos de resolución de los problemas y las crisis mismas. Es hora de reconocer la dimensión psicosocial, la cuestión de la alteridad, los procesos de subjetivación, como temáticas sustantivas de los programas de formación de maestros y profesores.

Si estamos en lo cierto cuando pensamos que las instituciones educativas no son meras organizaciones, ni la educación puede convertirse en mera mercancía, creemos que las dinámicas en las instituciones educativas no operan como en las organizaciones corrientes. En las escuelas hay organizadores que tienen un valor estructurante: la función directiva, el encuadre institucional, la ley y las normas, son algunos de ellos. Nos damos cuenta de su valor cuando los conflictos y las crisis desarticulan estos organizadores y las dinámicas entran en convulsión.

La investigación institucional nos muestra que el trabajo escolar necesita de un marco-encuadre que lo defina, lo contenga y lo sostenga, especialmente cuando enfrentamos momentos de dificultades y fracasos. El encuadre es lo que permite que los procesos se realicen: el proceso de trabajo, el proceso pedagógico. La violencia, la indisciplina de trabajo, los comportamientos transgresores de la ley y las normas, la arbitrariedad y la injusticia, la ruptura de las promesas, atacan y fracturan el encuadre, que pierde su eficacia organizadora del hacer cotidiano. Estos fenómenos atacan el fundamento del encuadre, obligando a los actores a debatir los aspectos más básicos de la convivencia escolar, desviando la energía y la reflexión de los procesos pedagógicos que son el fundamento de toda institución educativa.

Cuando se discute la convivencia, no para ampliarla o hacerla más democrática, sino para poder convivir sin amenaza a la seguridad física y mental de los sujetos, la institución está en riesgo. Si este principio no puede garantizarse, si no

hay un núcleo conjuntista que provea de identidad compartida y pertenencia, entonces no hay institución posible.

Toda escuela para "ser y hacer institución", para recuperar su sentido y potencia educadora, necesita, más allá de todas las heterogeneidades y diferencias, un componente esencial igualitario, unificante e identitario. No me preocupan tanto los efectos de la globalización sobre la educación y las escuelas como el que hayamos perdido estos fundamentos unificantes e identitarios; que se impongan las reglas de maximizar los intereses y las utilidades individualistas a cualquier precio y por cualquier medio. Porque si los núcleos conjuntistas se licúan no tendremos, ahora sí, instituciones para darle batalla al salvajismo globalizado ◀



2000 • 2004

**Facultad de Periodismo
y Comunicación Social (UNLP)**

**Unión de Trabajadores de Prensa
de Buenos Aires (UTPBA)**

Cuerpo Académico

Alcira Argumedo - Sergio Ciancaglini
Oscar Muiño - Jorge L. Berneti
Pepe Eliashev - Dora Coria
Gustavo Sierra - Quique Pessoa
Martín Malharro - Noé Jitrik - Aníbal Ford
Guillermo Orozco Gómez - Silvia Delfino
Daniel Santoro - Juan Samaja
Héctor Schmucler

Informes

Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado
Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)
 Av. 44 N 676 - Tel. 423-6783/84 - int. 121 - E-mail: maestriaperio@perio.unlp.edu.ar

Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires
 Alsina 779 - Tel. 4343-1135/1145/1155
 E-mail: ccutpba@ciudad.com.ar