

- LOPEZ MARTINEZ, J. (1994): Control y calidad de la enseñanza. Rev. de Organización y Gestión Educativa, n° 4
- LOPEZ MARTINEZ, J.; MORION, J.A.; ESTEFANIA, J.L. (1996): Inspección y centros educativos. Escuela Española. Madrid.
- GOMEZ MORA, P. (1994): Inspección educativa y calidad de la enseñanza. Escuela Española, 20 de octubre.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE del 21 de noviembre).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre).
- REAL DECRETO 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales inspectores.

## **Contribución 5: CRISIS SOCIAL Y CRISIS INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN ARGENTINA**

Lucía Garay (*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*)

### **RESUMEN**

En Argentina, a fines del 2001, estalla una crisis política, económica y financiera. Mas allá de su severidad y consecuencias, la misma deja ver una crisis social, mas dramática y disruptiva que la crisis económica, porque pone en cuestión los fundamentos mismos de la organización social; da cuenta de una "crisis de institucionalidad" y de la caída y pérdida de eficacia simbólica de las instituciones para ordenar la sociedad. La escuela pública nacional, como institución social y educativa, muestra los signos de su propia crisis institucional. En la comunicación que presentamos damos cuenta de manifestaciones de esa crisis institucional. La estudiamos y exponemos a través de dos rupturas; las rupturas de los órdenes simbólicos que conformaban el ideario de la escuela nacional y constituían la fuente de los sentidos educativos de las escuelas que las hacían deseables de pertenecer y confiables en sus ofertas y promesas; las rupturas de las tramas de relaciones sociales de la organización del trabajo y de las tramas de vínculos intersubjetivos que conforman el mundo interno de las escuelas. Lo hacemos a partir de un vasto cúmulo de datos que surgen de nuestras investigaciones diagnósticas en la práctica del Análisis e Intervención Institucional que llevamos adelante desde un Programa de Análisis Institucional de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina.

### **LA CRISIS SOCIAL EN LAS ESCUELAS**

Finalizando el 2001 en Argentina, estalla una crisis política. Las calles del país se inundan espontáneamente de marchas y ruidosas cacerolas, de refriegas e innecesarias represiones, que cachetean la clase política con muertos y heridos, desembocando en la renuncia del presidente y todo su gabinete. Mas allá del dramatismo y las dolorosas consecuencias de estos sucesos, la crisis política abre un gigantesco agujero por donde brota la crisis social.

Han transcurrido un poco más de dos años de aquellos sucesos; signados, para muchos, por la perplejidad y para millones por el sufrimiento. Las dimensiones económicas y políticas de la crisis argentina parecieran encauzadas por una relativa gobernabilidad; en cambio, la crisis social se encuentra en su fase más activa, fracturando y descomponiendo el tejido social, arrojando excluidos a las arenas, pobres al desamparo. Por sobre todo, impactando en las instituciones públicas que prestaban los servicios sociales más esenciales; las que, formando parte del Estado o dependiendo de él, fueron verdaderos organizadores sociales y culturales de la sociedad y de la vida cotidiana de la gente.

En este contexto me propongo reflexionar acerca de las escuelas y la crisis social en base a un vasto material empírico que surge de las investigaciones diagnósticas para la intervención y asistencia institucional en un, también, diverso universo de escuelas<sup>1</sup>.

Sin duda, escuelas y crisis social es una relación compleja con múltiples aristas. No obstante, en esta comunicación nos centraremos en lo que más les inquieta a docentes, alumnos y padres entrevistados: la crisis de la escuela en términos de institución social y educativa. La debilidad institucional para convocar, retener, y resolver las nuevas demandas educativas de los, también, nuevos sujetos sociales que las transformaciones estructurales, y la misma crisis, colocan a las puertas de las escuelas.

Dicho con otros términos, preocupan las inocultables fracturas en la institucionalidad de las escuelas puesta en evidencia en la conflictividad que atraviesa su mundo interno, en la descomposición de organizadores fundamentales que hacen posible, o impiden, el trabajo escolar de alumnos y docentes; en las condiciones objetivas y subjetivas de los actores escolares para hacer frente a los múltiples reclamos y cambios que la crisis plantea, con algo más que las demandas individualistas de los mismos en la resolución de sus necesidades e intereses singulares. Conmoción que los adultos reclamen la "escuela para sí", fundando sus reclamos en un derecho individual y subjetivo, desplazando el sentido de "la escuela en sí," que es el derecho colectivo y público de la infancia, la juventud y la sociedad.

Más allá de este discurso que se presenta como dominante, en el ánimo de muchísimos de nuestros educadores están los desafíos de transformar los sentidos de la acción escolar; desarrollar proyectos colectivos y acción solidaria, recuperar sentimientos de confianza que permitan reconstruir las tramas institucionales básicas para todo proceso auténticamente educativo. Es sostenidos en estos esperanzados deseos, que nos planteamos conocer las formas y significados que toma la crisis institucional en las escuelas; conocer cómo los sujetos construyen alternativas y prácticas para salir de ella; o cómo quedan prisioneros de la telaraña de la crisis. Conocer como un imperativo para "poder hacer," poder proyectar y proyectarse; es abrir, o reabrir, el camino de lo político que, también, la crisis argentina parecería haber licuado.

En una primera etapa, la relación entre educación, escuelas y la nueva cuestión social en Argentina fue vivida y pensada sólo por referencia a la pobreza en términos materiales. Pobreza que tuvo un carácter de irrupción violenta y generalizada y que se presenta en su materialidad como carencias, privaciones y deprivaciones de múltiples necesidades de subsistencia y existencia. Pobreza que alcanza, también, a las escuelas como instituciones —tenemos hoy escuelas pobres, escuelas en la indigencia, escuelas ricas— segmentando el sistema educativo en una desigualdad dolorosa. Aparece y se naturaliza la categoría de escuelas "urbano-marginales" para denotar no sólo que esos establecimientos atienden poblaciones que viven en villas miserias o barriadas empobrecidas, sino que la propia institución está marginalizada del sistema educativo "normal".

1. La investigación e intervención institucional se realiza en el marco del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Formación, Investigación y Asistencia, al cual se encuentran integradas la cátedra de grado de Análisis Institucional destinada a la formación conjunta de Licenciados en Ciencias de la Educación y de Licenciados en Psicología y los Cursos y Seminarios de Postgrado para docentes y profesionales aplicados a la educación y las escuelas. El programa fue instalado en la Universidad Nacional de Córdoba en 1990 y cuenta, a la fecha, con una reconocida inserción en las comunidades educativas de la provincia y la región.

Las escuelas de las barriadas de las ciudades ven, rápidamente, modificada la composición social, cultural y de estilos de aprendizaje de sus alumnados que se hacen heterogéneos y sin pertenencia comunitaria, debido a los intensos movimientos internos en las ciudades a causa del desempleo, el costo de vida y el problema habitacional. La pauperización y movilidad de los docentes es, también, intensa. Muchas de estas escuelas, de raigambre histórica y prestigio académico, pierden sus poblaciones tradicionales y, para permanecer abiertas y asegurar los puestos de trabajo docente, incorporan estas poblaciones bien diferentes a las que su cultura institucional y pedagógica estaba acostumbrada a tratar. Niños y adolescentes que se incluyen en ellas atravesados por frustraciones y deprivaciones, desarraigos y pérdidas a que la crisis social los somete y sin que las escuelas hubieran diseñado programas para asegurar una real inclusión pedagógica e institucional. Muchas escuelas tienen un crecimiento explosivo, lo que no significa mayor desarrollo; otras quedan despobladas; muchísimas pierden su unidad interna seccionadas en turnos bien diferenciados según la condición social y el rendimiento de los alumnos; el "turno tarde" como "lugar de refugiados, de desadaptados y repitentes," en los dichos de una maestra.

Probablemente el fenómeno más disruptivo, un exponente de la penetración de la crisis social en las escuelas, sea la violencia escolar. Violencia visible, física o verbal, entre adolescentes y niños, dentro de la escuela o en sus alrededores. Violencia no visible, esta también entre docentes, directivos y padres, en términos de intimidación, hostigamiento, acoso y discriminación. Violencia contra las escuelas en formas de depredación, robos, incendios y destrucción de instalaciones y equipos. Se trata de un fenómeno nuevo en Argentina, que tiene sorprendida y asustada a la sociedad y, acerca del cual, no acierta a comprender ni a intervenir eficazmente. Sorprende que se manifieste en las escuelas a las que asisten sectores medios y no en las escuelas de las villas miseria, ni asociado a la delincuencia como era la visión tradicional del problema; sorprende aún más que haya más comportamientos violentos entre las mujeres que entre los varones.

La representación dominante entre los directivos y docentes de las escuelas estudiadas es que la crisis impacta en ellas por vía de la pobreza y sus efectos; ésta, por su parte, es interpretada sólo en su dimensión material, objetivada como carencias materiales de todo tipo: falta absoluta de recursos de las familias para sostener la escolarización de sus hijos, carencias alimentarias y sanitarias severas, insuficiencia de puestos docentes, de aulas, materiales y equipos, falta de edificios escolares y precariedad de los existentes, salarios docentes insuficientes y condiciones de trabajo negativas. La lista puede ser interminable.

Sin desconocer el efecto negativo de estas condiciones estructurales, a poco de andar en la construcción de datos se comenzó a reconocer diferencias importantes entre los establecimientos y sus resultados educativos. Escuelas con iguales niveles de carencias materiales daban cuenta de muy diferentes respuestas frente a las condiciones críticas; establecimientos que contaban con condiciones materiales aceptables y planteles docentes suficientes, exhibían un funcionamiento conflictivo, desorganizado y hasta caótico. En consecuencia, reconocimos que la crisis social impacta en las escuelas produciendo algo más que carencias materiales.

Acuñamos el concepto de "pobreza institucional" para designar este otro efecto; "pobreza simbólica", pauperización de sus sentidos institucionales, en términos de deprivación de sus significados educativos, de la humanización y socialización. Reconocimos que esta "pobreza institucional" es más disruptiva, más erosionante de la calidad educativa, que las carencias materiales cuantificadas en recursos materiales y financiamiento. La pobreza simbólica inhibe el pensamiento institucional, como proceso y como producto, dejando a los sujetos estancados en el padecimiento.

Esta reducción de la complejidad de la crisis social y sus efectos sobre la educación y las escuelas a la pobreza en su registro material estaría operando, a su vez, como un factor que incrementa la crisis social produciendo "marginalización educativa" de amplios grupos poblacionales, a partir de desconocer las nuevas necesidades y demandas educativas de los mismos. En varias de las escuelas secundarias estudiadas, ubicadas en históricas barriadas populares de ex trabajadores



industriales, que habían perdido sus empleos en las fábricas pero que se habían reubicados en la economía informal, los docentes estaban convencidos que sus alumnos provenían de hogares de desempleados con muy escasos recursos para sobrevivir. En consecuencia, guiados por esta representación falsa o incompleta, no solicitaban materiales para el trabajo escolar; carecían de una organización pedagógica seria en las aulas y se sostenían en la bienintencionada creencia de que lo único que podían hacer era contenerlos para que no estuvieran en las calles. Los estudiantes, a su vez, no lograban por sí mismos organizarse, ni encontrar sentido al permanecer en una escuela que "no tenía nada para ofrecerles".

## DOS RUPTURAS EN LA INSTITUCIONALIDAD DE LAS ESCUELAS

Interpelando esta representación acerca de que serían las carencias materiales el principal obstáculo para que las escuelas puedan dar eficaces respuestas a las nuevas demandas educativas que la crisis social plantea y, habiendo la crisis social superado su fase de "estallido," es posible reconocer los pliegues más profundos de las fallas institucionales. Se trataría, según nuestra hipótesis principal, de una "crisis institucional estructural" de las escuelas, con múltiples aristas y formas de manifestación; cuya lógica de producción remite a procesos disruptivos de larga data y que, indudablemente, una mal habida e interrumpida política de transformación del Sistema Educativo Nacional en los 90, precipitó.

En efecto, como factor precipitante lo más impactante es el inapelable fracaso de las políticas de reformas neoliberales en el campo de la educación nacional, la improvisación y precariedad de su aplicación en los sistemas educativos provinciales, la ineficiencia de su gestión y la corrupción en el uso de los créditos para financiarlas; pero, y por sobre todo, cómo las reformas desarticulaban la institucionalidad del sistema educativo y descalificaron y destruyeron una tradición y cultura institucional y pedagógica que, por más de cien años, hizo de la escuela pública argentina un orgullo nacional.

El material empírico que surge de los diagnósticos institucionales nos permiten identificar, en el espectro de manifestación de esta crisis institucional estructural, dos rupturas a las que evaluamos como determinantes por sus efectos disruptivos. Una, la ruptura de los "ordenes simbólicos" que constituían las fuentes de valores y significaciones institucionales, de los sentidos de la escuela como institución educativa confiable y eficaz. Otra, las rupturas en las "tramas de relaciones y vínculos" al interior de las mismas; que llegan, en muchísimas escuelas, a poner en cuestión los lazos sociales sin los cuales no hay institución posible.

Corresponde que explicitemos, brevemente, los soportes teóricos en base a los cuales estudiamos las instituciones educativas y fundamenta los supuestos y las estrategias para intervenir en su transformación. Concebimos a las instituciones educativas como formaciones sociales, culturales, psíquicas y de producción inmaterial. Por su parte, en los establecimientos escolares convergen múltiples instituciones, nos es útil pensar a la escuela como "institución de instituciones," que se corporizan en su interior en organizaciones; las más reconocibles son la organización del trabajo docente y la organización pedagógica.

Por su parte, las escuelas como instituciones se constituyen como productos sociales e históricos, proceso de institucionalización, en que los sujetos que las producen y sostienen les otorgan contenidos y sentidos según el contexto que las contienen y las historias singulares que marcan los distintos momentos de su constitución y desarrollo.

Caracterizamos a las instituciones educativas como "instituciones de existencia"; es decir, como aquellas instituciones en las que el individuo humano resolvería sus "necesidades de existencia", sus necesidades de "ser" sujeto de saber, sujeto social, sujeto de ciudadanía; diferenciándose de las instituciones de la producción material donde se resolverían "necesidades de subsistencia", necesidades de "tener" con qué vivir, crecer y reproducirse. Nos es fructífera

esta distinción para analizar cómo la crisis social desplaza hacia las escuelas públicas demandas de resolver necesidades de subsistencia, alimentarias, sanitarias, de contención y guarda, ante la dimisión o el vacío que las instituciones específicas han dejado; nos referimos al Estado, a las familias, a las instituciones del trabajo, o de la asistencia social, generando contradicciones, dilemas y conflictos que no logran resolver educativamente. La representación de que "los chicos vienen a la escuela sólo para comer;" tiene un costo altísimo en la autoestima profesional del docente y en la confusión de sentidos de los niños de por qué tienen que estar en la escuela.

Por último, decimos que la naturaleza más esencial de las instituciones del campo educativo es lo simbólico. La acción institucional, como todo comportamiento social, no es comprensible fuera de la red simbólica que la genera. Las instituciones educativas tienen en la instancia simbólica una doble inscripción; se generan en el campo simbólico social y tienen, o tenían, respecto a la sociedad un lugar privilegiado en la transmisión y reproducción social. Son, por su parte, netamente culturales en tanto "instituciones de conocimiento," donde los procesos de cognición son función y materia de su hacer principal. De acuerdo a los supuestos que le dan origen, las escuelas deberían transmitir conocimientos, producir conocimientos, enseñar esquemas básicos para una cognición inteligente. En una u otra inscripción lo simbólico es su naturaleza más esencial y, con ello, la principal fuente en la producción de sentidos de la acción. El sentido que la engendra y determina la lógica de su producción como institución; o el sentido que se le atribuye en el reconocimiento que los actores hacen de la acción y de sí mismos en ella.

### **CRISIS SIMBÓLICA EN LA MÉDULA DE LA CRISIS INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA**

Cuando afirmamos que en la médula de la crisis institucional de la escuela en Argentina encontramos una crisis simbólica, nos estamos refiriendo a rupturas en la capacidad y eficacia de la institución para constituirse en fuente de sentido; para que los sujetos deseen pertenecer e identificarse con ella; para que crean y confíen en sus promesas y ofertas, en la justicia de sus prácticas y la validez de sus saberes, más allá de los malestares que toda vida institucional podría producir.

No debe interpretarse esta tesis como de rango teórico general, sino particular al caso argentino. Se hace comprensible a partir de reconocer el lugar que la institucionalización y expansión de la escuela pública tuvo en la organización del Estado, el desarrollo social, cultural y educativo de la sociedad argentina en su conjunto. A mediados del siglo XX, en la vasta y desolada geografía del país, miles de "escuelitas" eran la única presencia del Estado y la organización social y cultural en ella. Fue el dispositivo más eficiente en la integración cultural y social de las tan heterogéneas corrientes inmigratorias y el pilar que hizo, hasta la década del 80, que Argentina fuera reconocida como la sociedad más escolarizada de América Latina. En síntesis, esta escuela fue algo más que una institución educativa, fue un organizador social; un núcleo con capacidad y eficacia simbólica para ser reconocida por los actores sociales como un organizador.

La crisis simbólica tiene un registro bifronte. Una pérdida de su lugar como organizador social, porque la crisis social lo estalló o erosionó; pérdida de lugar que se evidencia tanto en la realidad como en las representaciones y valoraciones de los individuos. Así, la escuela se retrae hacia los muros adentro, se defiende. Se ve a sí misma como victimizada por la sociedad; a la vez, desbordada por demandas de todo tipo "para las que no fuimos formados", al decir de los docentes. Alejada de "aquellos tiempos heroicos de militante civilizadora" no acierta aun a encontrar el rumbo, los nuevos sentidos que la reubiquen, plenamente, como institución social.

El otro registro remite a la crisis simbólica como institución educativa y aquí sí, puede tratarse de un fenómeno mundial. La escuela ha declinado, cuando no perdido, su hegemonía como modelo universal de formación humana. La valoración de esta institución en su potencial

educador; su capacidad de contener a la infancia, su eficacia como formadora de competencias científicas y técnicas, la confianza en sus propuestas pedagógicas se ha desgastado o se ha roto; al menos parece haber perdido la fuerza real y simbólica que tuvo en la modernidad.

En Argentina, la fuerza desestructurante sobre el funcionamiento institucional que tienen estas rupturas de los órdenes simbólicos, radica en que ambos registros de la crisis se refuerzan mutuamente; llegando, en muchísimos establecimientos, a conmover los encuadres, organizativos y pedagógicos, que hacen posible que las funciones se cumplan y las tareas se realicen; campea el ellos la anomia y la arbitrariedad.

Lo cierto, lo que los nostálgicos discursos de padres y docentes transmiten, es que el lugar de la escuela en la sociedad, en la consideración de las familias de sus estudiantes y en la valoración que los sujetos hacen de pertenecer a ella, ya no es algo instituido, que se legitima por sí misma. Se necesita luchar para lograrlo, "no puede dormirse en los laureles". Necesita propuestas, proyectos y prácticas cuyos sentidos interpreten las nuevas necesidades y demandas educativas de los, también, nuevos sujetos que las transformaciones sociales han configurado.

Probablemente debe ser por esta caída de su antigua eficacia simbólica, que los discursos de apelación al cambio hablan de "refundar la escuela"; seguramente no se están refiriendo a plantar inmejorables edificios, por necesarios que estos sean; se deben estar refiriendo a los "principios del fundamento" que hacen que una escuela sea elegida como un lugar valioso para formarse; y no, meramente, para acreditar un tránsito obligado o un requisito para competir por el empleo. Si no para todos, al menos la escuela pública estatal para los sectores populares; entre quienes mas patente y dramática se evidencia su ausencia, su pérdida de sentido, su fracaso. La marginalización social que producirá, y con ello la profundización de la crisis social, "la exclusión del sentido educativo" de tantos niños y jóvenes pobres que están en las aulas sin saber por qué y para qué; colgados, pero anhelantes de encontrar significados que les den razones para vivir y ser algo más que guerreros de alcantarillas o heroínas de bailantas.

## **LA ESCUELA POR DENTRO: "SUJETOS EN LAS TRINCHERAS"**

Nos ocuparemos, ahora, de las rupturas de las tramas de relaciones y de vínculos al interior institucional. La escuela como institución se sostiene en el supuesto de que sus actores están posicionados en ella con algún grado de identificación conjuntista; con algún grado de pensamientos y sentimientos compartidos con otros y que se expresarían en metas, proyectos y prácticas comunes. La propia idea de tramas, basa la posibilidad de su constitución en que existan núcleos conjuntistas comunes, el discurso escolar los denomina "ideario," que los enlace, los identifique mutuamente y les otorgue significado a su pertenencia a la institución.

Este supuesto se desprende de comprender la naturaleza específica de las instituciones educativas, a las que hemos denominados como "instituciones de existencia," y que las diferencia radicalmente de otras organizaciones sociales. En ellas, las tramas de relaciones de trabajo y las tramas de vínculos intersubjetivos, que en nuestros estudios nos aparecen claramente diferenciadas, son tan esenciales y sustantivas porque las funciones de aprendizaje y de enseñanza, de formación humana, se asientan en estas tramas y obtienen de ellas parte de su sentido. Ellas son, también, una fuente donde abreva el malestar institucional y los micro conflictos cotidianos.

Las "tramas de relaciones sociales de trabajo" se organizan a partir de posiciones institucionales y pedagógicas; definen, simbólicamente y reglamentariamente, lugares y modos de relacionarse a partir de ocupar esas posiciones; se desprenden de la organización del trabajo y de la organización pedagógica y son, a su vez, el soporte estructural de tales organizaciones. Son tramas instituidas que pautan relaciones institucionales y pedagógicas obligatorias, no electivas, entre actores que ocupan posiciones: docente de aula, directivo, alumno, supervisor, técnico, administrativo, etc. Efectivamente, mas allá de la diversidad social, cultural o individual, cuando un sujeto se



incorpora a una escuela lo hace para ocupar posiciones que, en términos legales y pedagógicos, son igualitarias al interior de cada posición. Por cierto que habría entre las posiciones asimetrías, diferencias etarias entre docentes-adultos y alumnos-niños o funcionales entre directores y dirigidos; pero estas asimetrías no suponen, en el encuadre institucional, desigualdades.

En el "ideario de la histórica escuela nacional", la diversidad que este admitía tenía que ver con las etapas del crecimiento y desarrollo en las que se encontrarían los sujetos-alumnos, sus potencialidades y estilos de aprendizaje o la heterogeneidad de sus intereses y vocaciones. Este núcleo del ideario, de raíz en el liberalismo clásico, habría funcionado como un núcleo conjuntista que otorgaba una "homogeneización educativa básica", posibilitando integración educativa y como supuesto fundamental de la organización pedagógica e institucional de la escuela. La crisis social parecería haber herido de fondo este concepto de heterogeneidad y reemplazado por otro de raíz netamente social y, por lo tanto, profundamente desigual.

Existen en las instituciones educativas otras tramas, configuradas por los vínculos intersubjetivos que los individuos entablan o no entablan con otros sobre la base, no de posiciones instituidas, sino de elecciones basadas en afectos, en sentimientos, en creencias comunes. Usamos el concepto de vínculo en términos de una relación investida de afectos, positivos o negativos, de amistad o enemistad; donde los sujetos eligen y son elegidos, rechazan o son rechazados. Se trata de vínculos que determinan posicionamientos, modos de estar o no estar; modos de funcionar en los procesos y prácticas de la vida institucional; alimentan los contenidos y valencias de la implicación. Las tramas de vínculos, también, definen lugares, "otros lugares" o "no lugares"; otorgan o privan de identidad y de envoltura psíquica.

El poder de estas tramas va a depender de cómo se presenten y asocien múltiples procesos institucionales. Nuestros relevamientos empíricos nos muestran que ambas tramas pueden operar en las dinámicas institucionales en oposición, constituyéndose en fuente de conflictos entre los colectivos de docentes, entre éstos y los directivos, entre los alumnos y de éstos con aquellos. Docentes que ascienden a cargos directivos, o que resultan designados por concurso en base a una legalidad estatutaria acorde a la trama de relaciones de la organización del trabajo, son deslegitimados desde la trama de vínculos y sus encuadres, haciendo muy problemática el ejercicio real de la función directiva. Nuestro interés en estudiarlas surge a partir de verificar, en las unidades escolares analizadas, que de la calidad de las mismas dependía la posibilidad de generar y gestionar proyectos de transformación educativa e institucional y de hacer frente a la crisis social; también nos marcaban las condiciones, en términos de posibilidades y límites, del análisis y la intervención institucional.

Cabe preguntarse, ¿qué ha dejado en estos procesos institucionales el huracán de la crisis social?. Lamentablemente, en esta breve comunicación no podemos dar cuenta de la gama de procesos que nos muestran nuestros registros de campo. Sólo mostraremos aquellos hechos y funcionamientos institucionales que creemos más definitorios para recuperar las escuelas como instituciones sociales y educativas y, sobre todo, restituir al trabajo escolar su naturaleza colectiva con base en una solidaridad activa.

Observamos una pérdida del poder aglutinador, conjuntista, de la institución sobre los actores singulares. En muchísimas escuelas estos núcleos están difusos, confundidos o, simplemente, no existen. Los docentes aparecen como individualidades autosuficientes o parasitarias; coinciden en que "no es posible trabajar en equipos" y "mucho menos como un único colectivo con proyectos comunes". La hostilidad y la violentación en ambas tramas son los indicadores más dramáticos. Cada actor parece convertir su posición en una trinchera solitaria; negando que su tarea es un segmento o eslabón de una cadena de trabajo escolar cuya eficacia está en las articulaciones y no en cada eslabón aislado. Constituye toda una paradoja en el funcionamiento institucional de las escuelas esta configuración de la organización del trabajo de eslabones como círculos excéntricos, sin centro; que sólo parecen tocarse para disputar límites y territorios. Es paradójico porque niega la naturaleza colectiva del proceso educativo de una escuela.

Estos fenómenos son muy visibles por contraste con aquellos establecimientos estatales que han logrado "nucleares alrededor de un proyecto", ideado y gestionado por ellos mismos; aunque este proyecto común reconozca, como sentido último, "la defensa de la escuela para conservar los puestos de trabajo", ante una política de ajuste que en menos de cinco años se cobró miles de puestos docentes, que debieron haber sido creados para atender el crecimiento de la matrícula, y determinó una asfixiante sobrecarga de tareas para los existentes.

El trabajo escolar es en esencia colectivo, necesariamente con otros, en alteridad; su producto, el egresado, es el resultado del trabajo acumulado de muchísimos docentes. Precisamente éste, el alumno graduado, no puede reconocer qué porción de sus adquisiciones son atribuibles a qué docente. Sin embargo, la organización dominante en nuestro sistema educativo lo invierte; convierte la organización del trabajo en segmentos atrincherados en las aulas, las materias o las cátedras. La institución en sí, como colectivo educador, está desdibujada o borrada. Así, la representación dominante entre los docentes de aula es que "lo institucional de la escuela es una cuestión sólo de los directivos".

No existe, o es muy precaria, la acción colectiva como herramienta del trabajo escolar. La memoria de la gente cree que existió, pero que la crisis económica, del trabajo y de las redes sociales terminó con ella. Esta representación es en parte realista y en parte no. No todos los procesos estructurales que han producido la crisis social están directamente vinculados con la crisis institucional de las escuelas. Tal como aparecen en nuestros estudios vamos a mostrar algunas de estas condiciones estructurales que obstaculizan la constitución de colectivos y de acción colectiva o los desarticulan si los hubiera. Está demás decir que consideramos la formación de auténticos colectivos y a la acción colectiva solidaria, como caminos ineludibles para recuperar la educación y las escuelas.

La organización del trabajo docente y la organización pedagógica de las escuelas públicas estatales es extremadamente simple y primitiva como para resolver la complejidad de funciones y la multiplicidad de demandas que enfrentan las escuelas por estos tiempos. La división del trabajo y el proceso técnico de trabajo permanecen inmodificados desde la constitución misma del sistema educativo nacional. Maestras de aula, profesores de materias, preceptores, directoras, vicedirectoras, regentes, secretarías docente, administrativas y algún otro personal cuando los hay... Cada nueva tarea que se impone como indispensable en la escuela, se realiza como carga anexada a los puestos de trabajo ya existentes, como trabajo no pagado. Por su parte, la paga corresponde sólo al tiempo frente a alumnos; los tiempos para trabajar con los pares, para coordinar y planificar acciones conjuntas no están remunerados; si de todos modos los docentes lo intentan, se realiza fuera del tiempo y los espacios escolares.

Esta organización, en realidad precariedad y vacío, incrementa y consolida el trabajo individualista y segmentado y exige que se complemente, tanto para docentes como para alumnos, con trabajo escolar en los hogares. "Trabajo en el hogar" es acción escolar en el espacio doméstico, cuya lógica es opuesta a la lógica institucional; el espacio doméstico pertenece al ámbito de lo privado, con predominio de lo subjetivo y de las relaciones primarias; el espacio escolar pertenece al ámbito de lo público con predominio de lo social y de las relaciones secundarias. Uno de los reconocimientos más fuertes que aparece en el estudio, por sus efectos en los encuadres de las tramas de relaciones y vínculos, es la trasposición de lógicas domésticas al ámbito escolar y con ello una explosión de conflictos de muy difícil tramitación. Hace ya bastante tiempo que el imaginario de que la escuela es una familia ha caído. Ello no niega que en la institución existan tramas de vínculos cuyos sentidos provengan de la intersubjetividad en la alteridad. Lo que está puesto en cuestión es si los organizadores que estructuran estas tramas provienen de los encuadres psicofamiliares o del pensamiento, los proyectos y el trabajo en común.

Otra condición estructural detectada como un factor que fractura las tramas de relaciones y vínculos, y opera como un obstáculo para desarrollar auténticos colectivos, es un modelo de organización para tomar decisiones y dirigir, exclusivamente sobre el eje vertical jerárquico;



es decir el eje a través del cual se administra lo instituido. Son muy pocos los establecimientos que han desarrollado dispositivos organizativos horizontales de carácter colegiado, consejos directivos o consultivos, o coordinaciones horizontales de docentes que operen como equipos de trabajo. Los colectivos y la acción colectiva conjuntista se gestan en la horizontalidad o en la transversalidad, no en el eje vertical jerárquico. De mismo modo el cambio institucional, las ideas instituyentes colectivas se gestan y desarrollan en estos espacios. Los estilos de dirección, los modos de ejercer la autoridad y el poder de función pueden promover y facilitar o impedir u obstaculizar el cambio institucional. Pero los directivos, en tanto intérpretes y administradores de leyes y normas que expresan los instituidos, difícilmente puedan ser organizadores de las redes y lazos que necesitan la acción cooperativa y solidaria.

Los docentes de aula son quienes tienen las llaves para transformar la organización del trabajo escolar, y las tramas que lo sustentan, aunque la vivencia de estos sea la contraria. Esto es así en un modelo institucional de la escuela donde toda la acción educativa legítima y con valor de crédito académico, descansa, exclusivamente, sobre las espaldas de los maestros y profesores. Cuando los profesores faltan, los alumnos tienen "hora libre". No existe la institución como educadora, no existe una pedagogía institucional.

Otro componente estructural proviene de las transformaciones que atraviesan al sector docente, en un 95% mujeres, que han modificado, en poco tiempo, su composición social y sus perfiles profesionales. El sector ha dejado su tradicional y consistente homogeneidad de "clase media urbana", provenientes de hogares de tradición escolar y docente, para hacerse profundamente heterogéneo en su procedencia social, sus perfiles culturales, su formación básica y sus trayectos laborales. Es muy elevada la proporción de docentes para quienes de su salario depende la subsistencia familiar, por lo que conforman esa categoría de "nuevos pobres". Estas transformaciones y sus efectos no están siendo reconocidas ni por la sociedad, ni por los gobiernos, ni por los propios actores que siguen refiriéndose a ellos en singular y masculino, "el docente", como si estuvieran detenidos en un tiempo donde había mayoría de hombres y bastaba conocer a uno para conocerlos a todos.

El desempleo que arrojó la recesión productiva hizo que muchísimas mujeres con títulos docentes que no trabajaban tuvieran que hacerlo; muchos profesionales de la salud, ingenieros o psicólogos que quedaron desempleados o jóvenes profesionales que buscan empleo, ingresaron a puestos de trabajo en las escuelas. Esto modificó, drásticamente, muchas cosas del trabajo y de la vida cotidiana de las mismas; desde las motivaciones para desempeñarse como docentes, la falta de oficio de enseñanza, el trabajo con niños y adolescentes difíciles y apáticos cuyas nuevas culturas juveniles desconocen; la carga de frustración que significa "verse obligado a trabajar como docente debido al desempleo"; encontrarse en las escuelas con un escenario de trincheras donde pocos, o ninguno, tiende una mano para integrarlos y ayudarlos a resolver las dificultades de la tarea.

En síntesis, una heterogeneidad del sector que se expresa en las tramas de relaciones y vínculos en términos de desconocimiento, desconfianza e insolidaridad y, por lo tanto, dificultando la organización del trabajo en términos colectivos; ya que, para alcanzar auténticos colectivos, se requieren tres condiciones esenciales: acción cooperativa solidaria, pensamiento común y un sentimiento mutuo de confianza. Ninguna de estas condiciones surgen espontáneamente, menos en medio de una crisis social que ha erosionado los lazos sociales; necesitan ser objeto de una deliberada y comprometida política institucional. Necesitan ser sometidos a la práctica de la reflexión simbolizante para producir pensamiento institucional y confianza; necesitan dejar de ser iniciativa de unos pocos para constituirse en metas de la mayoría, fuente de motivación, emblemas de nuevas identificaciones institucionales.

Es necesario reinstalar un encuadre institucional con núcleos conjuntistas de fortalecimiento y desarrollo, por encima de un extendido de individualidades en permanente confrontación. Recuperar, transformándolo, el ideario, los proyectos y la memoria pedagógica que tuvo la

escuela argentina para escuchar y responder a las demandas educativas de los niños y jóvenes; pero, también, de los educadores en su doble inscripción institucional, como trabajadores y como personas.

E4

## ORGANIZACIÓN DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

### COORDINADOR:

Vicenç Benedito Antolí (*Universidad de Barcelona*)

### CONTRIBUYENTES:

Elena Cano (*Universidad de Barcelona*)

Beatriz Felez (*Universidad de Barcelona*)

Juan José González (*Universidad de Barcelona*)

Nuria Gimé (*Universidad de Barcelona*)

Gorgola Ion (*Universidad de Barcelona*)

Luz Jiménez (*Universidad de Barcelona*)

Vicenç Benedito (*Universidad de Barcelona*)

Marcin Albiño (*Universidad de Barcelona*)

Patricia Silva (*Universidad de Barcelona*)

Trinidad Mentado (*Universidad de Barcelona*)

María Gómez (*Universidad de Barcelona*)

### PRESENTACIÓN GENERAL

La Universidad del S. XXI está inmersa en profundos cambios políticos, institucionales y académicos. Por un lado, el desarrollo del proceso de Convergencia Europea; por otro, el desarrollo de la LOU y de la LUC en Catalunya, las dos áreas en crisis e interrogantes y que, sin duda, precisan de modificaciones y mejoras; y por último, los nuevos modelos de gestión implantados en algunas Universidades, componen un marco de estudio que precisa de una reflexión, análisis e investigación por la Comunidad Universitaria. El PIQU se propone, como línea de estudio, desarrollar investigaciones, experiencias e informes críticos sobre los temas citados, así como sobre los modelos de formación y evaluación del profesorado universitario. Hasta el momento la tarea de gestión ha estado poco valorada pero existe la constatación creciente de que los procesos de gestión tienen una repercusión significativa sobre el funcionamiento académico de las universidades. En este sentido y partiendo de la creencia de que es necesario vincular los procesos didácticos y organizativos de cualquier institución educativa, nos proponemos analizar las políticas y la gestión universitaria, con la voluntad de averiguar las consecuencias sobre la práctica académica. Desde esta perspectiva es imprescindible no dejar las tareas académicas al arbitrio de los gestores y/o administrativos, que pueden regirse por parámetros estrictamente económicos, sino que hay que conservar e impulsar la gestión por parte de los académicos para que desde una visión global del sentido y finalidades que tiene la universidad actúen desarrollando estrategias e instrumentos de mejora de la calidad docente e investigadora. Creemos, finalmente, que ha que intentar en cualquier caso, que los procesos administrativos estén al servicio de los procesos académicos que viven para impulsar la docencia y la investigación y así como mejorar el entorno de trabajo de los docentes y la sociedad.