

# TRANSFORMACIONES SOCIALES Y NUEVOS PROCESOS EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA

Lucía Garay\*  
Olga Silvia Avila\*  
Alicia Lescano\*  
Mónica Uanini\*

## Resumen

Las transformaciones sociales a las que asiste la sociedad argentina han puesto de relieve crisis institucionales cuyos contenidos se expresan con fuerza en el cotidiano de los establecimientos escolares incrementando el malestar de sus actores y promoviendo la búsqueda de interpretaciones que permitan anclar intervenciones y diseñar estrategias pedagógicas institucionales adecuadas. Nuestro equipo se propone poner a consideración del lector algunas de las perspectivas de análisis construidas en el encuentro sostenido con instituciones educativas y comunitarias. Su desarrollo desde la perspectiva institucional apunta a construir presupuestos teóricos que arrojen luz sobre las problemáticas de nuestros establecimientos atendiendo a los procesos sociales, las nuevas demandas y los modos de articular acciones que los incluyan.

## Introducción

Desde múltiples espacios de referencia<sup>1</sup>, hemos venido trabajando en el estudio, el análisis y difusión de un conjunto de ideas surgidas del encuentro sostenido con las instituciones y sus actores, discutidas a la luz de las teorías y debatidas al calor de los interrogantes que las crisis y la diversidad de demandas imponían. Apostamos a un modo de mirar los problemas y concebir la investigación que busca dar sentido a los espacios académicos desde organizadores que los trasciendan y que justifiquen el esfuerzo constructivo en relación a esas demandas.

Un hito significativo en este camino fue el análisis de la crisis cordobesa de 1995 en las instituciones educativas. Durante ese año vimos entrar en ebullición la crisis social y educativa, aflorando de la mano de los sujetos y sus vivencias, ante la ruptura de "garantías" sostenidas hasta entonces por el Estado provincial. Aún después de restablecida la normalidad administrativa y financiera, quedaban sin cerrar las heridas institucionales.

---

\* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C.

e-mail: ciffyh@ffyh.unc.edu.ar

<sup>1</sup> Cátedra de Psicología de los Grupos e Instituciones Educativas en la Carrera de Ciencias de la Educación, Cursos de postgrado en Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones y tareas de extensión e intervención institucional en el marco del Programa de Análisis Institucional de la Educación, CIFYH, U.N.C.

Ello daba cuenta de la profundidad de la crisis institucional de la educación y del grado en que las transformaciones sociales habían venido penetrando los espacios escolares y comunitarios. Todo ello en un país en proceso de cambio educativo gestado en el marco de una Ley Federal de Educación que reestructura el sistema sin incluir una respuesta a las problemáticas específicas que la realidad social plantea descarnadamente en el cotidiano de los establecimientos.

En 1996, la Transformación Educativa de Córdoba irrumpió en las escuelas y activó imaginarios y tensiones prefiguradas en aquel largo período de crisis. Más recientemente la fragilización extrema de la sociedad, por un lado y los cambios en los posicionamientos de los sujetos y los grupos sociales frente a los problemas han replanteado cuestiones sustantivas. Estamos presenciando en algunos sectores sociales y educativos el emerger de una demanda distinta a la “queja” que caracterizó los momentos anteriores, y desde diversas instituciones de la sociedad civil se busca generar iniciativas que orienten acciones concretas. La vorágine de los mundos institucionales parece abrir paso incipiente pero expectante a la posibilidad de detenerse, pensar y obrar en consecuencia. Estas condiciones estimulan a la vez que interpelan el modo en que pensamos la investigación, sus contenidos y sentidos. Nos exigen revisar esquemas interpretativos y referentes teóricos. Nos alejan de las respuestas “estudiables” en la abrumadora oferta editorial para discriminar y tomar posición académica “con los pies en la tierra” y las “manos en la masa” de nuestras realidades educativas.

En este documento nos proponemos esbozar sintéticamente algunas de las ideas elaboradas referidas a las transformaciones sociales y sus repercusiones institucionales, poniendo a consideración del lector las hipótesis cuyo desarrollo ocupa el interés del equipo en esa temática y en las que se sostiene nuestra mirada hacia algunas problemáticas de actualidad.

## **Cambios estructurales e Instituciones Educativas**

Casi desde sus orígenes, la conciencia de las instituciones educativas sobre sí mismas ha sido un “estar en crisis”, expresión de un malestar de resonancia subjetiva de los actores en y con las instituciones. Acompañaba esta autopercepción cierta comprensión de que en la idea de crisis participaban con fuerza los imaginarios institucionales, cuyo significado subyacente era connotar y justificar el dramatismo de unas prácticas, las educativas, asociadas al sacrificio y el esfuerzo nunca suficientemente atendidos y reconocidos por el Estado, los gobiernos, la sociedad.

Hoy las conmocionantes transformaciones estructurales, como la conversión del mercado en el nuevo Dios, que hace y deshace el mundo y a los hombres e impone su lógica de mercantilización a la educación y sus instituciones... han hecho realidad la crisis, sacándola del universo imaginario para estallar los escenarios cotidianos de las instituciones con carencias materiales, pérdidas de soportes y vínculos, fracasos, privación y violencia.

Esto que puede parecer irreal y desmedido a quien lo escucha de afuera, pero “que no lo vive” al decir de los docentes, es el contenido que masivamente se desprende de las entrevistas y observaciones de nuestros recorridos diagnósticos en las escuelas, atraviesa las demandas y desafía los encuadres de intervención. Para sintetizar, haremos referen-

cia a algunos de los procesos estructurales que mayor impacto están produciendo en la dinámica de las instituciones.

En primer lugar cabe aludir a los *cambios en el Estado*, en sus funciones de organizar y conducir con proyectos la educación del país; en su responsabilidad de garantizar el mantenimiento y desarrollo de todos los servicios educativos públicos; en su función de árbitro y mediador en los conflictos de intereses contrapuestos, sea entre sectores o actores sociales; en su papel de gran organizador centralizado de los procesos educativos, su planificación y gestión.

Desde sus orígenes, las escuelas nacieron y se institucionalizaron fuertemente anudadas al Estado en una relación de mutua complementariedad funcional y simbólica. Ambas, escuela y Estado, compartieron un modelo organizativo centralista y directivo. De allí que el perfil neoliberal que se busca imprimir al Estado, con sus propuesta de desprendimiento de los servicios educativos, sea a la iniciativa privada o a las propias fuerzas de los colectivos institucionales, adquiere el carácter de un *disruptor* muy fuerte. Sea porque las comunidades educativas locales no cuentan con recursos ni modos de obtenerlos, o porque carezcan de los procesos y las competencias operativas que les posibilite una organización y funcionamiento autónomo. El centralismo en el sistema educativo ha comprendido no sólo la toma de decisiones políticas. Las operaciones básicas de diagnosticar, elegir prioridades, proyectar, evaluar, adecuar currículum y crear metodologías apropiadas nunca se realizaron dentro de la escuela como unidad de producción, sino en las oficinas de los técnicos. Recuperar estas operaciones como una condición para la sobrevivencia institucional, sin la capacitación adecuada y en medio de otras demandas, resulta difícil, sino imposible, para muchos colectivos sumidos en el marasmo o la parálisis.

Otro proceso estructural es la *mercantilización de los espacios educativos*. Mercantilización que alcanza tanto a los servicios estatales como privados. Desde nuestra perspectiva de análisis, es más importante la mercantilización, directa o encubierta, de la oferta que el tradicional concepto de *privatización*, ya que supone la formación de un mercado educativo, cuya lógica arrasa con la gratuidad. El concepto de privatización en cambio, alude a la transferencia al sector privado de los recursos públicos, o a la gestión de un servicio (tercerización); pero siempre se trataría de recursos que no son genuinamente privados.

La conversión de la educación en mercancía significa que la relación entre necesidades educativas vinculadas a la formación humana, la identidad personal y social y la enseñanza, quedan atravesadas y sobredeterminadas por las lógicas del valor de mercado de las acreditaciones y los títulos. La mercantilización supone que el sentido formativo de la educación, cede su lugar a ésta como microsistema económico sujeto al criterio de ganancia y rentabilidad; el vínculo pedagógico, a la lógica laboral; la cualidad de los aprendizajes a los valores numéricos de rendimiento.

Otro proceso significativo, aunque menos evidente en sus manifestaciones externas, es la *ruptura de los órdenes simbólicos que estructuraban las culturas institucionales*. En particular el *desplazamiento de la ley* como fuente de los códigos de convivencia, como ordenador de conflictos y disputas en un marco de legalidad. Aparece la arbitrariedad personal, la pérdida de garantías jurídicas para la acción escolar, la fuerza de función como fuente de legitimación de la autoridad, la violencia institucional como respuesta a la irracionalidad. La reforma educativa de Córdoba implementada por vías orales y violentando las constituciones y las leyes orgánicas de educación es una prueba de este fenómeno; la

judicialización de los conflictos entre escuela y padres, entre escuela y comunidad, es otro indicador de esta pérdida de la capacidad del sistema escolar de resolverlos en su propio ámbito y por la vía de acuerdos. Esta pérdida de la racionalidad legal toca con fuerza a las estrategias de intervención institucional como dispositivo de cambio.

Por último, nos referiremos a los cambios que se han operado en los *criterios que conformaban las identidades institucionales*. El espacio y sus significados han sido centrales en la formación de la identidad intitucional de nuestras escuelas. Tener un espacio propio, en términos de lugar-edificio, ha sido y sigue siendo una demanda de las escuelas como condición para "ser tal". La fundación o refundación de una institución, siempre apareció ligada a la inauguración de su edificio, su casa propia.

El espacio en términos de lugar creó una frontera que marcaba los límites de los que estaban afuera y los que estaban dentro; los que pertenecían y los que no pertenecían.

Dos procesos estructurales han cambiado rotundamente el valor del espacio como marca de identidad y como frontera que diferenciaba pertenencias.

La globalización económica y la revolución informática y comunicacional han reemplazado al espacio físico por el espacio abstracto, virtual, y en red. El individuo tiene acceso, vía telefónica, a un enorme número de lugares a los que puede acceder y estar, circular, consumir, informarse, pero que, paradójicamente, no le pertenecen; no hay marcas de su propiedad, ni pertenece a ese lugar. Los espacios se hacen más públicos y a la vez más neutrales.

Un segundo proceso estructural tiene que ver con América Latina y las políticas estatales de ajuste. Estas han echado por tierra la ilusión del edificio propio, obligando a las escuelas a compartir sus edificios, ocupar edificios públicos descartados por vetustos, a funcionar en iglesias, salones vecinales, etc.

Más allá de los múltiples conflictos desatados, de batallas a veces violentas entre la institución receptora y la "invasora", lo cierto es que estas pérdidas -no siempre comprendidas en su raíz estructural-, implican la pérdida de una marca -emblema que establece identificaciones y pertenencias.

Complementariamente la demanda por más y mejor educación no deja de crecer. La masividad en las escuelas y las universidades estatales hablan a las claras de la comprensión en nuestra sociedad acerca del valor estratégico del conocimiento que hoy no sólo resuelve necesidades de "existencia", sino de sobrevivencia en un mundo cada vez más urbano y competitivo. Esta situación ofrece la base objetivable para construir nuevas fronteras, nuevos criterios de pertenencia que ya no pueden ser externos - porque las propias instituciones para subsistir y desarrollarse deben abrirse a nuevas demandas y mercados-, deben ser internos. A la vez estas fronteras ya no pueden ser físicas sino simbólicas.

La tesis aquí es que *la frontera simbólica espacial está siendo sustituida por fronteras interiores basadas en las diferencias*.

Hasta fines de los '80 podíamos hablar con certeza de diferenciación y segmentación al interior del sistema educativo, pero donde las escuelas singulares exhibían una relativa homogeneidad de sus poblaciones escolares e incluso de sus planteles docentes.

Hoy, a fin de los '90, la diversidad se ha hecho interna y con ella fenómenos de rechazo y hasta de repudio a los diferentes. Grupos a los que se les asigna, por vía de sus diferencias, las causas de los conflictos, fracaso y males institucionales.

El malestar por y la discriminación a los diferentes, se extiende también a los docen-

tes -los jóvenes, los nuevos, los poco o mal formados, sin vocación, utilitaristas, negritas y hasta villeras-. En instituciones educativas de pueblos chicos, se le agrega como fuente de diferencia que "son de afuera", migrantes itinerantes.

En nuestros registros de conflictos institucionales, entre estudiantes, entre éstos y directivos y docentes, entre escuelas, entre turnos, etc.- algunos francamente violentos y con consecuencias severas-, es posible reconocer como trasfondo la irrupción de las diferencias y la naturaleza social de las mismas en una institución que hizo del respeto a la individualidad, la igualdad y la fraternidad sus valores más emblemáticos.

## Procesos Sociales, nuevas demandas y nuevos "modos de estar" en las Escuelas

Los procesos sociales no son abstracciones: se encarnan en sujetos y se manifiestan a través de *sucesos* en las instituciones, muchos de los cuales todavía provocan la sorpresa, mientras otros se han ido convirtiendo, más o menos inadvertidamente, en componentes constantes de los cotidianos de las escuelas públicas.

Los docentes no alcanzan a comprender ciertas cosas que antes -afirman- no pasaban: "en cinco meses de clase hay muchos chicos con más de cincuenta faltas"; "el maltrato infantil ahora es cosa de todos los días". También aparecen nuevas clasificaciones sobre los alumnos: "los que ahora siempre llegan tarde", "los que ya no vienen ni a comer", "los que la escuela retiene hasta que tengan edad suficiente para ingresar a escuelas vespertinas". Cuando intentan encontrarles alguna explicación, continúan apelando a viejos argumentos: "no hay colaboración desde los hogares", "son unos cuantos que arruinan el resto".

Los nuevos procesos sociales generan distintos *modos de estar* en la escuela<sup>2</sup>. Modos de estar de los sujetos que encierran nuevas formas de percibir y percibirse, de sentir, de interactuar, de vivir y convivir en las escuelas y de relacionarse con ellas. El trabajo, las prácticas alimentarias, las de la diversión, inclusive el dormir y el soñar, los desplazamientos dentro del espacio urbano, etc., son dimensiones de la existencia y subsistencia sometidas a fuertes redefiniciones en los sectores más golpeados por la crisis social, que no dejan de penetrar en el ámbito de la escuela, interpellando sus viejos organizadores.

El trabajo, más allá de lo que posibilita o no su remuneración, instala en las familias algún tipo de rutina, sujeta a las características del empleo. La rutina del mundo privado, bien podría describirse a partir de lo que sucede en relación con el trabajo, tanto la del trabajador como la de los integrantes del resto de la familia. Mas esta capacidad estructurante del trabajo excede los límites del mundo privado; contribuye y con fuerza, a construir una forma de percibir y de posicionarse en el mundo público.

Ahora bien, ¿qué sucede en aquellas familias en las que el trabajo dejó de ser, hace tiempo, un organizador de las rutinas, y donde la ausencia o disminución de los ingresos impide consumir? ¿Qué sucede con los niños y jóvenes que crecen en estos nuevos mundos?

En las familias sin empleo, es notable la diferencia en la organización cotidiana, en

---

<sup>2</sup> Expresión tomada de una conferencia de Adriana Puiggrós, Legislatura de la Pcia. de Córdoba, 1996 .

cómo se usa el tiempo. El día y la noche parecieran no indicar prácticas muy diferenciadas. Es posible dormir de día y mirar televisión toda la noche. Tampoco las comidas fijan ninguna regularidad: se come el día que se consigue y en cualquier momento.

Nos encontramos con padres que, desocupados, permanecen en los hogares, sin excluir del ambiente doméstico el malestar que esta situación les genera, no sólo porque el tiempo ocupado se convierte en tiempo muerto, desordenando sus propias rutinas, sino también porque el trabajar fuera del hogar formaba parte del sostén de sus identidades masculinas. Esto involucra inclusive a la estructura de autoridad en la familia, en tanto gran parte de la misma se construye sobre el hecho de aportar el sostén económico del grupo familiar. En el caso de los sectores que han sido caracterizados como los “cuesta abajo”, el apelar a la multiplicación de los trabajos para alcanzar los ingresos que antes se obtenían con uno solo, redundando en la ausencia de los padres durante la mayor parte de la jornada, quedando los chicos librados a sus propias estrategias, en el peor de los casos sin siquiera la mediación de otro adulto.

La reducción de ingresos en muchas de estas familias les impide asimismo una práctica social que hasta hace poco tiempo era una característica muy definida de la clase media argentina: el consumismo. El consumo, además de ser una función económica que relaciona ingreso y satisfacción, es un mediador de relaciones sociales, una forma de interactuar en distintos espacios sociales, una expectativa y un productor de identidades e identificaciones. No se trata entonces sólo de un problema de subsistencia.

Las marcas y procesos abiertos por estos resquebrajamientos masivos y múltiples de los principios que ordenaban las prácticas cotidianas, que sostenían identidades, que prefiguraban futuros ahora inciertos, no desaparecen cuando se viste el guardapolvo.

El lugar social de la escuela, su carácter de espacio público y de representante del Estado, el hecho de que recibe a los sujetos más frágiles, los niños y adolescentes de los sectores más golpeados por los procesos ya señalados, el encuentro obligadamente cotidiano con sus escenarios, así como, en muchos casos, su proximidad espacial, la convierten en un espacio accesible y significativo para quienes no encuentran en otras esferas sociales tales como el trabajo, la política o la vida cultural, canales por los que hacer escuchar y a través de los cuales resolver sus urgencias. Tales demandas no necesariamente refieren a lo educativo. Esto no impide que la escuela aparezca a los ojos de una diversidad de sujetos como un espacio donde pedir, reclamar, exponer problemáticas o solamente dar cuenta, bajo diferentes signos, de un malestar que ya no tolera su resguardo en los pliegues de la intimidad.

Las demandas no consisten sólo en lo que emerge por boca de los sujetos. No son necesariamente demandas explícitas, mediadas por el discurso. Si las demandas, desde nuestro modo de concebirlas, siempre remiten a la falta que origina una necesidad insatisfecha, su expresión sin embargo no siempre remite directamente a aquello que falta. Múltiples recorridos, a veces laberínticos, son en ocasiones los caminos por los que emergen. Las mismas instituciones suelen ofrecer diversos obstáculos a su expresión, sometiendo a los sujetos a intrincados desplazamientos en la explicitación de sus necesidades. Dichos obstáculos en la medida en que postergan su reconocimiento, -y decimos su reconocimiento, no su resolución-, promueven su surgimiento bajo formas violentas y fuertemente conflictivas. Estas demandas, por el carácter que cobran los procesos a los que hemos aludido, carecen de elaboraciones colectivas y por lo tanto no se manifiestan orgánicamente.

*Si la complejización del trabajo en las instituciones educativas en parte se relaciona con la complejidad y diversidad con la que hoy afloran demandas sociales producidas por transformaciones de índole estructural, estas demandas que se hacen escuchar en la escuela merecen ser abordadas como un componente de la vida institucional.*

Se hace necesaria, sin embargo, una distinción entre los sujetos que demandan. Los alumnos, ya sean niños o adolescentes, producen demandas que merecen despejarse de las de los padres cuando estas últimas se distancian de lo específicamente referido a la cuestión educativa de sus hijos. Estas diferenciaciones cobran relevancia más allá de la necesidad de construir categorías analíticas fértiles en la investigación. Son distinciones que, desde nuestra mirada siempre ligada a la intervención, intentan producir alguna inteligibilidad y ordenamiento en la elaboración de respuestas institucionales.

Si nos detenemos en los alumnos, cabe considerar su situación en el marco del impacto que en la construcción de la infancia y la adolescencia producen estos procesos sociales. En no pocos casos se constituyen en los sujetos más frágiles en la acomodación de las dinámicas familiares y sociales a las nuevas situaciones, frágiles por encontrarse justamente en procesos de conformación subjetiva. Sujetos apresados en la tarea de simbolizar las fracturas de los órdenes familiares, afrontan las exigencias escolares en situaciones en las que tales necesidades subjetivas se imponen con fuerza y que no dejan indemnes los aprendizajes. El fracaso escolar hoy, no es sino una de las formas en las que en la escuela se presenta el problema de la articulación entre las demandas que la propia escuela hace a los niños y jóvenes, y las demandas que los propios alumnos le hacen a la escuela a partir de vivencias signadas por la pérdida y el conflicto.

Sumergidos en los mismos procesos que afectan a sus alumnos, los docentes se manifiestan como portadores de sus propias demandas. Y en este cruce sordo de demandas, suele no haber quien ofrezca sus sentidos y su acción para tramitarlas, o aún cuando algunos sujetos se ocupen de ello, sus respuestas no adquieren carácter colectivo o institucional.

En relación con los padres, nos encontramos con relatos que aluden a su acercamiento a la escuela por motivos que no se relacionan con la problemática educativa de los hijos. Apelan a los directivos para solicitarles trabajo o alguna gestión que les permita obtenerlo, a docentes y técnicos de gabinete para que les digan qué hacer con sus hijos porque ellos ya no saben cómo abordarlos. Padres que solicitan ayuda económica para el transporte escolar; que encuentran en las reuniones escolares y en las tareas de cooperadora un espacio de inserción social que aparece como el único espacio de afiliación institucional y de vida social más allá de la familia cuando los demás mundos sociales en los que se encontraban insertos, sobre todo el mundo laboral, ha desaparecido.

La escuela pública permanece en gran medida como un dispositivo de articulación social donde todavía es posible encontrarse con otros, aún cuando ese encuentro cobre formas que avanzan en los niveles de agresión, incluida la manifestada por los propios adultos. Entre tanta precariedad, incertidumbre e inseguridades, la escuela se ha convertido para estos sujetos en el único espacio público.

Es también, para muchos niños y jóvenes, un tiempo y un espacio organizador que se ofrece como alternativo a los desórdenes que invaden y rupturan las dinámicas domésticas.

Sabemos que la escuela no puede con lo que les pasa a las familias en términos de diferenciación social y de lo que esto les significa materialmente. Sin embargo, los pro-

blemas adquieren en la escuela un carácter dramático, especialmente en la escuela pública, entre otras cosas y más allá de las condiciones estructurales objetivas, porque sus propios organizadores institucionales han perdido su carácter estructurante, su eficacia simbólica.

## La cuestión del trabajo en las instituciones educativas

Los procesos y demandas antes analizadas, el modo en que irrumpen en el escenario escolar, emergen interpellando la resolución de la "tarea" institucional, los contenidos y formas adoptados en la producción de la enseñanza, originando quiebres y diversificaciones, cuando no crisis y desorganización. Detrás de los desencuentros disruptivos entre adultos, de los "problemas de convivencia" o de "relaciones humanas" y del "desorden" en el alumnado, se vislumbra un núcleo de dificultades medulares que giran en torno a la *tarea* en la institución entendida como la secuencia de acciones cotidianas que convergen en el logro del conjunto de metas que la institución globalmente -y a veces difusamente- se propone realizar con sus destinatarios.

La visión crítica de la sociedad acerca de maestros y profesores, su eficacia y su ética, surge en gran medida de los magros resultados que la tarea de enseñar en las escuelas produce. A la luz de los indicios que estamos anudando, interpretados como "analizadores", se vislumbra un proceso complejo que afecta a esta forma específica del trabajo, en las condiciones del capitalismo actual.

Consideramos que en las instituciones educativas se presenta una estructuración de las prácticas alrededor de dos núcleos: el trabajo y lo pedagógico, que a la vez organizan el hacer y lo diferencian. Esto nos permite identificar dos ámbitos en el campo escolar: uno el de lo pedagógico, donde transcurre la educación vista desde el alumno y sus aprendizajes y otro, el ámbito del trabajo docente, donde se produce el servicio educativo visto como procesos de producción de formación, enseñanza, evaluación. Ambos responden a diferentes lógicas construidas a partir de atravesamientos ligados a factores y condiciones diferentes y que conforman también tramas de relaciones y vínculos diferenciados.

Esta división es producto del desarrollo de los sistemas educativos nacionales, de su expansión y transformación en grandes organizaciones que ocupan un lugar significativo en la estructura de empleo de la sociedad. Efectivamente, la tarea docente no se determina hoy sólo por su función educativa humana y social, sino porque es un trabajo, con un lugar y un valor en el mercado de trabajo y por lo tanto sometido a la lógica social y económica de todo trabajo. Constituye una fuerza de trabajo, en algunas regiones sin empleo, que presiona e incide sobre las funciones de la escuela, institución que ya no es sólo una *unidad educativa* sino una *fuerza de trabajo* con otra función social, que es la de asegurar el empleo -y la sobrevivencia- de importantes (numéricamente) poblaciones. Es desde esta función que aparecen los conflictos, en una sociedad en crisis económica, entre, por ejemplo, la transformación curricular y de la organización pedagógica, y la necesidad de conservar el empleo.

En el espacio institucional de la escuela es claramente indetectable, entonces, el proceso de trabajo docente, el papel del salario y las condiciones de trabajo, así como el papel principal que estos componentes juegan en el proceso educativo y sus resultados.

Puede aseverarse que hoy el *trabajo, su estructuración como proceso y las condiciones en que se realiza, es una variable pedagógica central*. Asimismo, la doble estructuración del espacio escolar que estamos planteando favorece la aparición de desfases y fracturas en producción institucional de la tarea educativa. "Nuestra tesis es que la organización y el funcionamiento del proceso de trabajo en tanto lógica estructurante de las prácticas de enseñanza, juegan un papel central de los resultados deficitarios, acerca de lo cual nadie tiene dudas" (Garay;1996).

La noción de proceso de trabajo como instancia que integra actividad humana -mediada por el salario-, medios de trabajo -instalaciones, tecnologías- y objetos/sujetos de trabajo: los destinatarios y sus procesos, permite anudar el análisis de componentes de distinto orden: a) lógicas del empleo y del mercado de trabajo; b) lógicas de la división social y técnica del trabajo, que implican la parcelación de proceso de trabajo en operaciones formalizadas y asociadas a los puestos de trabajo: docentes, preceptores, directores, vicedirectores; y la pérdida del poder sobre el acto de trabajo en el marco de la histórica expropiación de decisiones progresivamente centralizadas en el sistema educativo. c) los contenidos y sentidos del trabajo vinculados a la variedad de sujetos -niños, jóvenes, adultos, etc.- y a las demandas sociales a las que nos referimos anteriormente.

El proceso de trabajo aparece atrapado entre la rigidez de un modelo único de división técnica y la falta de poder efectivo de decisión sobre su organización y contenidos al interior de los establecimientos. Paradójicamente, es en el espacio de la institución escolar donde se expresa y formula aquella diversidad de demandas actuales. La estructuración del trabajo está sujeta a parámetros cristalizados, mientras los factores que promueven y exigen respuestas nuevas presentan una multiplicidad y plasticidad de contenidos.

¿Porqué mirar esta cuestión desde la perspectiva institucional? No estamos aquí interesados en desarrollar una sociología del trabajo escolar, sino en considerar el modo en que esta dimensión confluye en la producción de dinámicas y problemáticas institucionales y los aspectos de la misma que es imprescindible incluir para pensar estrategias de intervención, la construcción de dispositivos institucionales que permitan un mejor funcionamiento, para orientar las prácticas en los sentidos en que hoy se abren los interrogantes menos resueltos de la organización de la tarea y la humanización del clima institucional, reduciendo los malestares y afrontando las crisis.

Nuestra hipótesis central plantea que hoy la tarea escolar está particularmente afectada por las fracturas en el proceso de trabajo y que esas fracturas que el mismo presenta asientan en el encuentro de: 1) la precarización del empleo docente; 2) la diversificación, heterogeneización, y particularización de las demandas sociales que ordenan los contenidos y sentidos del trabajo; 3) el estallido de un modelo único y simple de organización del trabajo que remite sistemáticamente a los mismos puestos de trabajo, la diversidad y complejización en la tarea.

La institucionalización de los marcos en que se organiza el proceso de trabajo, ha llevado a supeditar las funciones de la escuela a los instituidos cristalizados en la división del trabajo escolar. Las constricciones de la organización del trabajo, su división, sus contenidos, tiempos, y secuencias obstaculizan la escucha de los sujetos y de las demandas y la producción de nuevas formas de abordaje y organización que les dé cabida. En cambio, la atención a la diversidad de esas demandas y la variabilidad de las mismas, exigen replantear estos aspectos. Esas nuevas demandas proponen funciones que tensionan el esquema simple de división centrada en materias, para pensar en un proce-

so de trabajo reorganizado en función de los sujetos alumnos, incluyendo *todo aquello que hace falta hacer para que los aprendizajes tengan lugar*. En el contexto actual de procesos y demandas, resulta insostenible la idea de definir las tareas y funciones de la escuela desde sí misma, sin la inclusión de los desafíos que trascienden la distribución de conocimientos. El papel formativo, gestado en las relaciones sociales construidas y construibles en los espacios institucionales; los procesos de construcción de identidades anclados en los encuentros con “otros” pares y “otros” adultos; sus costados de dispositivo de “articulación social” promoviendo encuentros entre sujetos con experiencias sociales distantes y de generaciones diferentes; el carácter de espacio organizador de la vida comunitaria en barrios y localidades de interior, son aspectos que complejizan la función actual de la escuela y requieren ser contemplados en los diseños institucionales de organización del trabajo y en estrategias singulares de acuerdo a la realidad de cada establecimiento.

La inapelable realidad cotidiana reinstala en la mesa de discusión las funciones humanizantes y socializadoras de la escuela recientemente eclipsadas por el culto al “conocimiento” ligado a los cambios tecnológicos. Tal vez, la crudeza de las realidades que niños y jóvenes de los más variados sectores sociales llevan a las escuelas haya impactado la percepción de las prácticas permitiendo la emergencia de otros posicionamientos.

Esta mirada inclusiva de los procesos de trabajo como procesos institucionales no deja fuera los fenómenos que afectan al docente como protagonista de los mismos y como trabajador sujeto a las dinámicas de las transformaciones actuales, la precarización y la competencia en el mercado de trabajo. Los efectos disruptivos en la subjetividad, las crisis de identidad profesional -identidad social- y la incidencia concreta del sobreempleo/subempleo/desempleo operan como realidades que se imponen y como fuentes de temores, imaginarios y tensiones. Favorecen una fuerte *diferenciación al interior del sector docente* en la cual tienen anclaje innumerables conflictos “intersubjetivos” que rupturan las tramas de relaciones obstaculizando la producción colectiva. En este sentido, la mirada no puede paralizarse en el proceso de trabajo institucional sin atender a las condiciones laborales que hagan factible esas redefiniciones. Si las tareas deben ser repensadas, el esquema de relaciones laborales de la docencia especialmente en la escuela media no puede dejar de acompañar este proceso, a riesgo de volverlo imposible. Se vuelve ineludible mirar el proceso de trabajo como el lugar donde se gesta la producción institucional

A nuestro juicio entonces, la institución educativa en su naturaleza histórica, el atravesamiento por procesos estructurales vinculados a las transformaciones sociales, la complejización del trabajo docente, y la emergencia de demandas ancladas en los procesos sociales en los que se inscriben los sujetos destinatarios constituyen los polos fundamentales en torno a los que se organizan las dinámicas escolares en la actualidad. Para el análisis de cualquiera de ellas será necesario incluir las relaciones recíprocas. Al interior de las escuelas, la articulación de estos componentes se tejen en el contexto de las mediaciones que suponen las prácticas singulares de los actores y las especificidades en que las mismas reflejan las historias, culturas, experiencias de las instituciones. Allí se encuentra, al mismo tiempo, el potencial transformador hoy atrapado en tramas resquebrajadas, cuyo valor resulta imprescindible reconocer y promover.

## Bibliografía

- Avila, Olga Silvia (1996), *Instituciones educativas y contextos. Una mirada en torno al proceso de trabajo docente y la cuestión de la disciplina en el campo escolar*, en Informe de Investigación. CIFYH-SECyT.
- Garay, Lucía (1996), *Cuestión Institucional y el trabajo en el campo escolar*, en Informe de Investigación. CIFYH-SECyT.
- \_\_\_\_\_ (1996), "La Cuestión institucional de la Educación y las Escuelas", en *Pensando las Instituciones. Sobre Teorías y Prácticas en Educación*, Ida Buttelman Comp., Ed. Paidós.
- Jelin, Elisabeth (Abril de 1996), "Ciudadanía emergente o exclusión", *Revista Sociedad*, Nº 8, Fac. de Ciencias Sociales, UBA.