

**CAMBIAR LA IMAGEN DE LA ESCUELA. UNA LECTURA INSTITUCIONAL  
DE UNA ESCUELA SUBURBANA, A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES  
Y LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES**

*Analía Alejandra Sofía Umpierrez*

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)*

*[aumpierr@soc.unicen.edu.ar](mailto:aumpierr@soc.unicen.edu.ar) / [analiaumpierrez@speedy.com.ar](mailto:analiaumpierrez@speedy.com.ar)*

## Resumen

Las escuelas que reciben alumnos de sectores sociales marginalizados de la sociedad presentan, en sucesivos y diversos escenarios, una pretensión y una demanda similar: *cambiar la imagen de la escuela*. Desde un caso particular, se aspira a poder capturar la *singularidad* de la demanda que le hace una escuela a la Universidad, en esta búsqueda de transformación. En este trabajo se ponen en tensión las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos y de ellos mismos, sus prácticas docentes y los procesos de capacitación que se diseñan buscando acompañar el cambio. Se espera identificar en este proceso *el espacio que la escuela asume en la construcción de subjetividades y ciudadanía*.

Palabras clave: Capacitación - representaciones docentes - imagen institucional.

## Introducción (para comprender el proyecto desde su gestación)

La invitación a participar de un proyecto de extensión de nuestra Universidad me llegó de la mano de una colega docente de la Facultad de Ciencias Veterinarias. El caso era que la directora de la escuela, conocida de algunos docentes veterinarios por proyectos anteriores, se dirigió a la Facultad en *busca de ayuda*. Esta directora, nueva en esta escuela buscaba un cambio.

La escuela en cuestión es una de las que presentan la condición de “suburbana”, aunque topográficamente esté ubicada en una parte de la ciudad que no daría tal referencia. Los alumnos que allí asisten no son del barrio, vienen de diferentes partes de la localidad, en especial los inscriptos en el tercer ciclo de EGB. De todos modos, los estudiantes de los primeros ciclos, se caracterizan, en general, por pertenecer a familias numerosas, con escasos recursos, empleos de los padres precarios o inexistentes, condiciones frágiles de salud y viviendas, entre otros componentes que impactan en la vida de las aulas. Se identifican, así mismo, frecuente ausentismo, dificultades de aprendizaje, desfasaje respecto de lo que debería enseñarse y lo que se enseña en cada año, alumnos desfasados en edad, escasez de materiales, bibliografía, recursos.

A partir de la demanda, los colegas veterinarios se *involucran y diseñan una propuesta* de capacitación que culminaba en una huerta escolar. Se plantean la necesidad de incluir a alguien que les proveyera de “lo social”, así, sin muchas especificaciones, pero intuyendo que era una parte importante en el proyecto.

Mi inclusión en un proyecto ya diseñado y conformado por docentes de las Facultades de Veterinarias, Agronomía y Ciencias Humanas venía a colocar una ficha que parecía necesaria, pero que no se sabía a ciencia cierta de qué se trataba.

Esta misma ambigüedad fue clave para generar un espacio de trabajo amplio y con plena libertad para proponer. Inicialmente me plantean realizar uno o dos encuentros y finalmente dispuse de siete encuentros colocados cada veinte días (cinco meses en total), teniendo el privilegio de haber abierto y cerrado la Capacitación. Concretamente se trató de un proyecto que, atendiendo la demanda, aspiraba poder generar una red de instituciones (Facultades, Municipio, particulares, la EGB y otras EGB que se interesaran) y que incluía en sus acciones el diseño y puesta en marcha de una capacitación en la EGB, en horario extraescolar, para aquellos docentes que decidieran participar del proyecto, con el objetivo de llevar adelante una huerta escolar. La capacitación se proponía entonces en tres ejes: la específica de huerta; una dimensión curricular y una dimensión social, que pretendía tomar como foco a la comunidad de la escuela. Este fue el espacio en el que desarrollé una *propuesta de Diagnóstico Institucional con especial énfasis en la Comunicación Institucional*. El proyecto general finalmente recibió el nombre *La Práctica docente: una propuesta de revisión desde un proyecto productivo institucional*, aunque coloquialmente fuera el “Proyecto Huerta”.

La demanda inicial que la escuela realiza se circunscribía a “*Cambiar la imagen*”. Mi tarea se encaminó entonces, a trabajar sobre el *reconocimiento de problemas en el plano institucional* (aspecto no enunciado ni definido como problema), conectando la demanda inicial con la Realidad, la Identidad y la Comunicación institucional de la EGB, por parte de los docentes participantes. En esta presentación me limitaré a mostrar mi propio espacio de trabajo y no al conjunto de tareas ni el proceso grupal del equipo.

En el presente análisis se pondrá en tensión por un lado la importancia de analizar el encuadre en que se diseña y se desarrolla la capacitación a los docentes a la vez que se analizarán las construcciones sobre las que los docentes visualizan su tarea y a la escuela, con intención de *identificar el espacio que la escuela asume en la construcción de subjetividades y ciudadanía*.

El recorrido planteado es:

- 1- La propuesta de capacitación: encuadre de la tarea, recorrido.
- 2- Las primeras consideraciones. “*Queremos cambiar la imagen de la escuela*” en realidad implicaba “*queremos cambiar la matrícula de la escuela*”.
- 3- Algunas consideraciones finales: *¿es un problema de imagen?*

## 1- La propuesta de capacitación

*¿Cómo producir cambios? ¿Las capacitaciones producen impacto en los asistentes? ¿Qué modifica a los sujetos?  
¿Qué trabajar? ¿Cuándo? ¿Cómo?*

Las primeras consideraciones se dirigen a colocar en discusión *las perspectivas de enseñanza y comunicacionales* que se privilegian en los procesos de capacitación, “(...) comunidades “perchero”, reuniones momentáneas alrededor de un clavo en el que muchos individuos solitarios cuelgan sus miedos *individuales y solitarios*”. Bauman, Z. (2002: 42).

La modalidad preponderante está centrada en los contenidos: dar más cantidad de información, volumen de materiales que los asistentes en general leen (en el mejor de los casos) en sus casas, y se suele proponer un trabajo final que el docente deberá poder conectar con su práctica. No necesariamente *hacer*; mucho menos *evaluar una vez puesto a prueba* para confrontar su propuesta (a modo de hipótesis de trabajo) con los resultados y poder desde allí tomar nuevas decisiones. Este reconocimiento implica tomar decisiones en vinculación a las propuestas de capacitación, si pretendemos alcanzar otro tipo de resultados.

En el caso de la EGB en cuestión, mi propuesta de trabajo se centró en trabajar con el grupo sobre los reconocimientos que pudieran hacer, volviendo y devolviendo, encuentro tras encuentro, aquellos aspectos, ideas, problemas que se mencionan, pero no se conceptualizan en el devenir de las charlas y las reuniones de docentes. La idea fue materializándose a partir de plantear una serie de interrogantes sobre los que trabajaron inicialmente y hacer vueltas recursivas devolviéndoles preguntas sobre sus propias aseveraciones y desde ese punto construir nuevos interrogantes que necesitaban búsquedas centradas más en los sujetos y la dimensión grupal que en los textos. El proceso de reflexión buscó constituirse en una modalidad de Investigación participativa (1). La toma de conciencia, el reconocimiento y la construcción colectiva de las definiciones de los propios problemas, convierte a los sujetos en partícipes de la construcción de soluciones. Esta perspectiva de investigación se sostiene en una perspectiva comunicacional que, centrada en el diálogo, revaloriza la voz de los propios actores y descentra la figura del capacitador intentando quitarlo del lugar de *maestro sol*, para ponerlo en un espacio de mediación entre los saberes colectivos y la construcción de nuevos significados. Se pretendió a lo largo de los talleres *revalorizar las buenas prácticas*, destacando el valor de su sistematicidad, la oportunidad de generar conocimientos desde sus propias experiencias así como pensar en términos de problemas las situaciones conflictivas que atravesaban el cotidiano escolar.

Los actores institucionales analizan la escuela desde el *paradigma de la simplicidad* (2), *¿cómo llevarlos a reconocer otras perspectivas de análisis? ¿cómo promover miradas desde el paradigma de la complejidad* (3), que permitan analizar y pensar la organización en su proceso de permanente construcción? Este propósito guió el recorrido. Una de las ideas más difíciles de desmontar es la naturalidad y la efectividad con que se le asigna “al sistema” las decisiones que se toman en la escuela. Parecería, a los ojos de los asistentes que nada se podría hacer fuera de la prescripción, “lo que baja”. Claramente esta construcción hecha cuerpo inhibe asumir las fisuras que el propio sistema tiene, los pliegues que facilitan prácticas instituyentes. Para iniciar este camino propuse en el primer encuentro (4) una discusión que promovió el debate grupal y alentó a exponer los puntos de vista de los asistentes que, de algún modo comenzaron a dejar al descubierto algunos supuestos, *pantallas*, ocultamientos, explicaciones que justifican las prácticas cotidianas, que circulan por la escuela construyendo su modalidad, su *forma de ser escuela*. En el segundo encuentro, la propuesta apuntó a dar sentido y significado más profundo a algunos de los pensamientos que habían expresado en el encuentro inicial. Realicé una devolución de frases textuales de los asistentes del encuentro anterior y la propuesta de trabajar con la matriz que presenta Norberto Chaves (5) condujo a facilitar una primera objetivación de los implícitos y la posibilidad de comenzar a desvelar zonas que aparecen en las explicaciones corrientes negadas, ausentes, por lo tanto inexistentes.

Chaves propone una matriz que combina cuatro elementos básicos: *Realidad, Comunicación* (ambos en una dimensión no imaginaria), *Identidad e Imagen* (construcciones imaginarias, básicamente simbólicas).

“(…) la imagen institucional no coincide con la "realidad institucional", ni siquiera en su dimensión semiótica ("comunicación institucional"); ni tampoco en su forma de autorrepresentación ("identidad institucional"). (...) La imagen institucional aparece como el registro público de los atributos identificatorios del sujeto social. Es la lectura pública de una institución, la interpretación que la sociedad o cada uno de sus grupos, sectores o colectivos tiene o constituye de modo intencional o espontáneo” (6).

Comenzar a objetivar sus propias expresiones permitió iniciar la visualización de áreas que no se tenían en cuenta a la hora de buscar alternativas de acción. La devolución como estrategia permitió promover la fisura en las explicaciones “naturalizadas”, comenzar a filtrarnos en un pliegue institucional que podría llevar a colocar a la propia visión en tensión con respuestas prefiguradas y heterónomas. Comenzar el camino hacia el reconocimiento de los instituidos como construcciones externas sobre las que los sujetos pueden actuar manteniendo y reproduciendo, resistiendo, modificando, transformando.

En este camino, en los sucesivos encuentros trabajamos sobre el reconocimiento y definición de problemas; el reconocimiento de conflictos institucionales y los estilos de abordaje; reconocimiento de problemas en el campo de las relaciones Escuela-Padres-Comunidad; la comunicación institucional, momentos, espacios y actores, intencionalidades y soportes; el diagnóstico como herramienta para la transformación, la necesidad de diseñar estrategias de reconocimiento de la comunidad escolar especialmente pensando en cómo se podría incluir participativamente a las familias en el proyecto de huerta.

Las primeras consideraciones

“Queremos cambiar la imagen de la escuela” en realidad implicaba “queremos cambiar la matrícula de la escuela”

“Una estrategia en toda tarea es la de *considerar al que consulta no sólo como cliente, sino como el sujeto sobre el cual hay que actuar*, de manera tal que él mismo esclarezca sus motivaciones, objetivos, sus contradicciones y conflictos, tanto como su propia manera de actuar y las consecuencias que derivan de la misma” (cursiva del autor).

José Bleger

*Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós. 1994 - 8va reimpresión. Pág. 95

La demanda, claramente reclamaba un cambio de imagen. Ahora bien, ¿hay tras este término una significación unívoca? ¿Qué representaciones docentes llevan a construir la demanda en este término? ¿Qué incluyen al nombrar su problema como *la imagen*? ¿Qué deja oculto esta delimitación?

Para poder analizar los supuestos sobre los que se construye la demanda, presentaré algunas de las expresiones, que condujeron a los posteriores análisis, relevadas y transcritas textualmente en el primer encuentro:

La visión de las maestras remite a identificar diferentes dimensiones:

➤ *Características de la escuela y de las tareas específicas:*

- Convengamos que hace pocos años que estamos tratando de revertir la situación. La escuela está cambiando la imagen y lo importante es la participación en proyectos con la comunidad.
- No es que trabajemos distintos contenidos (se refiere a la escuela suburbana), sino que vos tenés que equilibrar entre lo social, lo pedagógico; sino que tomamos tiempo en cosas personales de los chicos que en otras no hacés.
- Va más al aspecto social tal vez que al aspecto del contenido. Después se comienza a dar clases.

➤ *La visión de las familias*

- Falta de apoyo de la casa, problemas de ausentismo. El problema de los padres, de la familia, que dejan a sus hijos dentro de la escuela como si fuera una guardería.
- Está más allá de los recursos (...) no pueden comprometerse porque trabajan, es una familia numerosa. (...) pasa en 1ro., 2do. pero ya en 4to. no hay compromiso para con la escuela. A medida que los chicos van creciendo, los van dejando solos, cada vez más solos.
- Esto no pasa sólo en este nivel (se refiere al sector social) la dejadez de los padres, pero lo tapan con otra cosa. Es lo que pasa cuando tenés recursos.
- Tengo una mamá que no sabe escribir (...) me dijo: yo estoy yendo a la escuela pero Ud. dígame dónde tengo que firmar.
- Ellos piensan que nosotros tenemos la obligación de dar. Asistencialismo. Pero creo que la culpa fue nuestra porque fuimos cediendo lugares, pero no sólo de esta escuela... mi nena va a una escuela privada y se han perdido mucho los valores.

➤ *Los alumnos*

- A la edad de ellos, nosotros éramos los más felices del mundo, a los 10 años están preocupados porque sus padres ya no se ocupan de ellos, lo tienen metido dentro.

- Quizá ellos tampoco están preparados emocionalmente para recibir instrucción. Yo creo que pasa por ahí el problema de que los chicos no aprenden, problemas familiares, problemas laborales, que no vienen con las pilas puestas como para poder, y uno se tiene que adaptar a esa verdad, es así.
- También a los chicos no se les da muchas responsabilidades y sí muchas posibilidades, no compensaste hoy, compensás mañana. Tenés causas para justificar todo. Se perjudican los demás alumnos que se matan estudiando y terminan igual (los otros).
- Vienen los chicos que los padres quieren que vengan a la ciudad (...) los que repiten del centro (...) los de mala conducta.
- *Las relaciones con el "afuera":*
  - Los vecinos nos apoyan (...) la escuela estuvo muchos años cerrada a la comunidad.
  - Yo abrí la tranquera.
  - Me costó al principio. Yo reemplacé a la otra Directora. Desarmé al grupo autoritario. Había maestras que adherían a la otra directora.
  - La fama de la escuela es mala (...) hace unos años murió un nene accidentalmente (...) la matrícula se vio afectada.
  - En la escuela hay un clima tranquilo (...) los casos están detectados (...) cuando se lastima alguien temblamos.
  - Pintamos, todo (...) era una tapera, fijate que linda nos ha quedado la Dirección.
  - Hay muchas cosas que están mal y hay intención de cambiarlas, lo que pasa es que a veces te da tanta bronca las cosas que hacen mal desde arriba y eso que yo no desprecio nada ni nadie, pero con la cuestión de la reconversión les dieron a los maestros la posibilidad de dar 7mo., 8vo. y 9no. y es desastroso lo que hacen, realmente, discúlpenme, pero han desplazado a profesores.
- *Los espacios de decisiones del docente*
  - Yo creo que para cambiar todo tiene que empezar a cambiar desde arriba.
  - No, yo creo que no. Viste lo que decía L hoy, que la escuela C es un pedacito de país. Yo creo que cada escuela, cada institución tiene que luchar por el país, porque el problema está en las instituciones. Fijate que hay docentes que se comprometen y docentes que no, hay familias que se comprometen y familias. que no. Yo pienso que acá viene un poco de cada uno, de los valores.
  - Con libertad para tomar decisiones, porque nos comprometimos con el PEI.
  - cada docente dentro del salón es libre de tomar decisiones, a nivel institucional generalmente ya están las pautas marcadas.
  - Eso va en cada uno, es más fácil hacer lo que dice el libro, obvio. Yo creo que a veces no tenés la posibilidad de elegir.
  - Se han dado situaciones en que los directivos no te crean el espacio para tomar decisiones y te ves oprimido en tu tarea como docente.
- *Su propia visión como sujetos inscriptos en múltiples ámbitos*
  - Son muchas las cosas, la escuela, esposo, hijos y a veces el tiempo no alcanza, poco tiempo pero estás, calidad y no cantidad.
  - Yo los días que tengo reunión (se refiere a las citaciones desde la escuela de sus hijos) estoy en la escuela, qué vas a hacer, es tu trabajo.
- *El proyecto de huerta en este camino*
  - Todos nos animamos, seguramente nos vamos a encontrar con obstáculos pero al menos lo intentaremos en mayor o menor grado. Estamos dispuestas a hacer el cambio y a revertir esa imagen de escuela suburbana, a que la comunidad crezca y la miren de otro punto de vista.
  - *A ella y a mí se nos va a cumplir* un sueño porque ya el año pasado dijimos vamos a hacer taller de huerta.
  - ... tener un invernadero, es mi sueño.
  - yo no sirvo para las plantas. Todas se me mueren.

Retomando la localización de los supuestos que subyacen a "cambiar la imagen", esta localización está ubicada en el afuera, son los otros los que no saben ver, los que los etiquetan. Parece que hay que poder cambiar esta exterioridad para *atraer ahora a aquellos que nos evitan*. Los otros no encuentran atractivos suficientes, no advierten en *esta* escuela *su* espacio. Deberían reconsiderar sus elecciones desde esta nueva *imagen* que ahora se les muestra.

La escuela recibe, abre las puertas, espera que la comunidad vea lo diferente que es (o que aspira ser). No se identifican intercambios, verdaderos procesos comunicacionales con el entorno. Las conexiones se presentan en momentos de necesidad para obtener algún beneficio. La recepción de "los otros" se realiza en momentos programados –actos y fiestas escolares– con una mirada puesta en la recuperación de las tradiciones (aquellos actos como cuando éramos chicos nosotros), o como el caso del Proyecto Huerta, (análisis que se retomará en las conclusiones).

El cambio, puesto especialmente en la mirada externa se instala en la fachada, remozar las paredes y las carteleras. *Cambiar la imagen* es mostrar un tipo de presentación hacia fuera. Se hace remoto vincular este propósito con la *inclusión del currículo* como un dispositivo en el que se confronta y se lucha, se moldea y construyen subjetividades que se incluyen en el mundo amplio, convulsionado, en el que la escuela pareciera estar *cada tanto* (7), ajena.

“Los imaginarios sociales son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través de la cual ella “se percibe, se divide y elabora sus finalidades” (Mauss). De este modo a través de estos imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma, marca la distribución de papeles y las posiciones sociales; expresa e impone ciertas creencias comunes fijando especialmente modelos formadores (...)” Baczko, B. (1991: 28).

Parecería que esta escuela y sus docentes, desde sus prácticas, construyen un mundo de significados en los que sus alumnos no parecen tener otro futuro que reproducir el espacio social que ocupan sus padres. El mensaje que los maestros construyen es que estos alumnos “llegaron aquí” buscando otra cosa, no un conocimiento *que les permita salir de su actual espacio social*. La intencionalidad parecería que es dar una “educación a medida”, pero esa medida se ve restringida por las posibilidades, disponibilidades y habilidades que tienen y que los limita, los inhibe, finalmente los excluye. Cambiar la imagen (8) aparecería como la oportunidad de *tener otros alumnos* con los que sí se podrían pensar otras propuestas, otro tipo de desarrollo curricular, especialmente pensando en poder cumplir con el currículum prescrito, cuerpos dóciles, obedientes a la norma, disciplinados, aplicados.

El espacio social de los docentes no es tan distante de sus estudiantes. Empobrecidos en sus consumos, su lenguaje es restringido, su participación social está atada a la “caída con paracaídas” de los sectores medios de la comunidad, no se reconocen con capacidades en la toma de decisiones, naturalizan la exclusión. Que la comunidad “vea” a la escuela de otro modo implica que a ellas también “las vean” con otros ojos. El docente es incluido con sus alumnos en las representaciones que circulan en la comunidad *“te miran de otro modo cuando decís que trabajas en la escuela C”*. Este docente explicita la marginalidad que construye la identidad de la escuela y de ellas mismas. Ubica la otra cara de la demanda: cómo los que están en la escuela asignan significado a los discursos ajenos, cómo son vistos. Salir del lugar de marginalidad dependería de *poder* atender a otra población.

## Algunas consideraciones finales

*¿Es un problema de imagen?*

“Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios. De conformidad con sus normas la sociedad produce individuos, quienes por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla” (9).

La experiencia de trabajo en capacitación de docentes de una escuela (EGB) que recibe a niños de sectores sociales desfavorecidos me permitió recoger algunas definiciones que los propios actores hacen respecto de su tarea, los alumnos, los padres, el conocimiento, la sociedad. En este trabajo la pretensión está ubicada en poder ingresar al análisis del *modo en que los diferentes actores sociales se reconocen en el proceso de construcción social*. ¿Cómo se vinculan con su tiempo histórico? ¿Lo dan por cierto, como acabado, definido? ¿Ven en sus actuaciones potencialidades para su transformación? ¿Acaso se reconocen actuando para transformar su realidad? ¿Cuando piensan en sus alumnos, cómo los visualizan? ¿Qué creen que ellos lograrán? ¿Se reconocen en las trayectorias de sus alumnos? ¿Ven a la escuela como un espacio que moldea las subjetividades y de algún modo participa del potencial futuro de ese/a niño/a?

Estamos queriendo atrapar el movimiento en la construcción y continuidad de las organizaciones en un tiempo histórico en que las certezas no son posibles. Lo mutable, el movimiento, la transformación marcan el sentido de nuestras miradas. Las construcciones teóricas son falibles, son inexactas. La sociedad es una sociedad en *descomposición*, “no vivimos hoy una *krisis* en el verdadero sentido del término, a saber, un momento de decisión (...) Vivimos una fase de descomposición. En una crisis hay elementos opuestos que se combaten, mientras que lo que caracteriza precisamente a la sociedad contemporánea es la desaparición del conflicto social y político. (...) la descomposición se ve particularmente en la desaparición de las significaciones, en el desvanecimiento casi completo de los valores” (10).

La escuela no es una isla, sino que está inscrita en un momento, en un espacio, en un campo social (11) determinado que la atraviesa, la impacta, y ha de asumir su posición en esta compleja trama. Campo y posiciones parecerían referentes para ingresar al análisis y la comprensión de este producido.

El propósito de estuvo vinculado a penetrar en una organización particular, atrapando la *singularidad*, una escuela primaria periférica de la ciudad de Tandil, y poder construir colectivamente con los docentes un proyecto que permita resignificar sus prácticas docentes desde un lugar que les permita apropiarse de “*la convicción de que desde las más pequeñas acciones cotidianas, inevitablemente e incesantemente, cada uno contribuye, dentro de los límites de un orden social determinado y con mayores o menores posibilidades de movilizar poder, a reproducir o a modificar la realidad en la que vive, es decir, es actor.*” “Historias mínimas para entender qué se recuerda de la dictadura”. Alberto González Toro. Clarín Zona, 14/03/2004.

Si el propósito es ingresar a una organización particular, para capturar el entramado singular (12) en el que se da su participación dentro de este tiempo socio-histórico, se presenta como instancia preliminar realizar un reconocimiento a modo de apuntalamiento de los supuestos de los que se parte, desde los que se va a realizar el análisis y la intervención. En este esclarecimiento, nos hizo falta poder iluminar algunos conceptos que, como “caja de herramientas” (13) permitan *comprender para intervenir*. El desafío fue y es involucrar a los docentes en este proceso no desde un lugar de dependencia, sino poder identificar los espacios de intervención en la trama cotidiana, reconocer su *capacidad instituyente en la enseñanza* y hacer del aula y la escuela un verdadero espacio de decisiones en las que pueda proyectar en sí y en los otros una nueva subjetividad, campo de confluencia de las múltiples voces que luchan por construir y conquistar otro modo de estar/ser/pensar este mundo.

*¿El proyecto de huerta podrá servir para lo que se pensó?*

El diseño del proyecto pensado por otros, desde una racionalidad técnica, ¿permitiría a los actores hacerse dueños del problema? ¿De qué modo? ¿Cuál es el valor de un proyecto que se plantea externo, que apuesta a *tareas manuales* (14), con intención de promover las tareas que involucren a la comunidad? Desde el inicio, los propósitos de unos y otros parecerían ir en sentidos opuestos. Los diseñadores se proponen *transformar la escuela* revisando las prácticas docentes en torno al desarrollo curricular, ingresando a los docentes a una propuesta de trabajo con la tierra para promover un despegue de la comunidad del lugar de la exclusión, encontrando en el proyecto un espacio productivo, de promoción personal y colaborativo, que implicaría una mirada de desarrollo social. Pero la superioridad en la que se ubican, son *los que saben, los universitarios*, sosteniendo la oposición–heredera de la razón dual moderna – del saber científico frente a *lo popular*, deja en claro una fuerte contradicción. El saber científico-técnico diseñado para “ajustar” esta realidad a las condiciones de mercado que la educación demanda en estos tiempos de aires neoliberales/neoconservadores frente a una comunidad “ausente”, sin voz, carente de referentes desde el discurso construido desde la escuela, negada.

Por otro lado, la escuela está viendo en este proyecto un espacio de *vidriera* que la presente a los otros –no su comunidad educativa– la sociedad de Tandil, como un lugar *apetecible* para enviar a sus hijos, un producto de consumo digno de su procedencia social.

Las *prácticas docentes*, absolutamente ajenas al reconocimiento del *currículum* como dispositivo que recorta y selecciona un arbitrario cultural, espacio de imposición y de lucha; enajenadas de la dimensión política de la educación, se apoyan en discursos “descafeinados”, fijados en un imaginario moderno disciplinador, ahora sustituido por una *sociedad de control* (Deleuze, Gilles. 1991) que no se ha podido advertir, dejando a los docentes sin recursos, sin poder comprender lo que sucede, sin respuestas.

Analizar la intervención específica sobre la *Imagen Institucional* que se circunscribió al espacio de capacitación a mi cargo, pretendió colocar una mirada de la “comunicación como espacio de *apropiación* cultural, de activación de la competencia y experiencia creativa de la gente, y de *reconocimiento de las diferencias*, es decir de lo que culturalmente son y hacen los otros, las otras clases, las otras etnias, los otros pueblos las otras generaciones” (15).

Queda preguntarnos si el proceso propuesto para construir otra mirada pudo generar fisuras en el discurso que construye a los docentes, los pueblos. Las intenciones iniciales fracasan si la escuela no se adueña, hace suyo el proyecto.

La escuela parece construirse desde una dinámica (16) institucional de modalidad regresiva (17), aunque con ciertos rasgos de progresividad (18) de la mano de la nueva directora. Ahora bien: ¿Cómo puede ser instituyente una fuerza atada a la tradición que no puede reconocer la cultura de sus interlocutores, que no puede salirse del “deber ser”, de la prescripción y la norma para construir en su cotidianeidad un verdadero espacio de encuentro? Podría ser una referencia oportuna recurrir a la noción de *táctica* para pertrechar a los actores de otras herramientas en este combate cultural:

“En una explícita y fuerte tensión con la concepción que en Pierre Bourdieu identifica la única posibilidad de inteligibilidad de las *prácticas sociales* con la lógica de la *reproducción*, Michel de Certeau indaga todo aquello que no es pensable desde esta lógica, lo que allí no tiene representación posible. Es la otra cara de la cotidianeidad que recorta el *habitus*, la de la *creatividad dispersa*, oculta, sin discurso, de la producción inserta en el consumo. Que es la que emerge sólo cuando cambiamos la pregunta para poder interrogar los sentidos del *que-hacer*: ¿qué hace la gente con lo que cree, con lo que compra, con lo que lee, con lo que ve? Que es el mundo regido por las *tácticas* más que por las *estrategias*. Pues la *estrategia* es el modo de acción del que posee

un lugar propio para planificar la lucha, mientras que la *táctica* es el modo de lucha del que no dispone de lugar propio, debiendo actuar entonces desde el terreno del adversario (19).

En la cotidianeidad de la escuela se producen múltiples y muy diversos modos de encuentro entre docentes, niños y conocimiento. La escuela es el espacio social por excelencia que la modernidad definió para la inclusión de los niños en la vida política -y más tardíamente la vida económica- de los adultos. En esta institucionalización, los sujetos han sido descriptos como pasivos, reproductores, resistentes, según la época y las perspectivas de mirada.

El desafío en este tiempo socio-histórico es pensar cómo las escuelas que reciben a niños que desde un modelo económico y político sostenido por la desigualdad y la exclusión, parecerían estar predestinados a la exclusión. Se asume la necesidad de generar, inventar caminos, puentes, atajos que visualicen la construcción de subjetividades (20) y ciudadanía como desafío y resistencia a la imposición de un discurso que pretende ser único, acallando, silenciando, desarticulando las tramas sociales y convirtiendo al espacio público en un mero espectáculo al que los ciudadanos ven desde las pantallas de sus televisores.

Poder devolverle a la escuela la demanda para que se re-definida, identificando estas zonas oscuras, opacas, ausentes puede permitir reconsiderar el “Cambiar la imagen” por “reconstruir la trama de Realidad/Identidad/Comunicación/Imagen” para adueñarse de los límites y posibilidades de construir su propio destino.

“... la utopía no es un lugar al cual llegar sino un motor a utilizar”

(Diana Ballesi, poeta.

Citado en H. A Olmos- R. Santillán Güemes *Educación en cultura* - S/d)

## Notas

- (1) “(...) un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad de estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares”. Citado en M. T SIRVENT “Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica”. Pág. 1.
- (2) “Supone y propone un esquema de funcionamiento para las organizaciones sociales. Este esquema se basa en una descripción por entradas y salidas (...) el sistema es concebido como una caja negra que a iguales entradas asegura la producción de iguales salidas.(...) la organización se ve como atemporal, (...) la experiencia no se constituye en variable de realimentación”. Etkin y Schvarstein (1994). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós. Pág. 79.
- (3) “Este paradigma se caracteriza por sostener que la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. (...) se admite la coexistencia en el mismo sistema de relaciones complementarias, simultáneas y antagónicas. La organización existe en un medio interno de relativo desorden, diversidad e incertidumbre”. Etkin y Schvarstein. (1994:82).
- (4) El siguiente cuestionario se presentó para su discusión en pequeños grupos y su posterior discusión grupal: ¿Qué implica ser maestra/o en una escuela suburbana? El alumno de la escuela suburbana, ¿qué necesita? ¿La escuela es un lugar de decisiones? ¿De qué tipo? ¿Cuál es el espacio de decisión del docente? ¿Cómo se reconoce esta escuela en el proyecto de país? ¿Cómo se reconoce cada uno en este proyecto? ¿Qué cree que es lo que nos hace falta? ¿Qué cuestiones le preocupan?
- (5) Chaves, N. *La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional*. GG. Diseño. 1990. Pág. 22.
- (6) Chaves, N. 1990: 26.
- (7) En el transcurso de la capacitación coincidió una jornada con un paro docente al que se plegaron todas las docentes y escasamente tres asistieron “para apoyar a la directora”.
- (8) Dice N. Chaves “(...) detrás de toda demanda de intervención sobre la imagen, en lo profundo vive latente algún tipo de crisis de identidad”. Op. Cit. Pág. 29.
- (9) Castoriadis, C. (1988:68).
- (10) Castoriadis, C. (2000: 102).
- (11) Espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”. Bordieu, P “El interés del sociólogo” en *Cosas Dichas* Gedisa. Pág. 108.
- (12) Esta mirada sobre lo singular no se restringe a lo particular. Intenta colocar la mirada del investigador superando la antinomia *individuo* vs. *sociedad*. Al respecto, explica *Bauman* a propósito del libro de Norbert Elias *Society of individuals*, “el título logra captar la esencia del problema que ha atormentado la teoría social desde sus albores. (...) Elias reemplaza el *y* o el *versus* por el *de*; y al hacerlo logra correr el discurso desde el plano del *imaginaire* de dos fuerzas trabadas en combate mortal pero interminable de la liberación o de la dependencia hacia el plano de la “concepción recíproca”: la sociedad que da forma a la individualidad de sus miembros, y los individuos que dan forma a la sociedad con los propios actos de sus vidas poniendo en práctica estrategias posibles y viables dentro del tejido social de sus interdependencias”. Bauman 2002: 35-36
- (13) “una teoría es una caja de herramientas. Ninguna relación con el significante... es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo que deja entonces de ser teórico, no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer”. G. Deleuze en M. Foucault (1992) *Microfísica del poder*: 85-86.
- (14) Para ampliar en este sentido la división *manual-mental* que promueve el capitalismo y la escuela sostiene, ver DA SILVA, T.T (1995) *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. GENTILI, Pablo *Poder económico, ideología y educación*. Miño y Dávila Editores.

- (15) Martin-Barbero, J. (1990:16).
- (16) Dice L. Fernández: "Utilizar un modelo basado en el reconocimiento de la contradicción (tensión y conflicto) como sustrato de funcionamiento institucional da significado preciso a la definición adoptada sobre el término "dinámica" (...) es posible hablar – como recurso metodológico - de modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento Fernández, L. 1994: 58.
- (17) "...estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar situaciones y problemas y originar líneas exploratorias de solución" Lidia Fernández, 1994: 58-59.
- (18) ..."Está acompañada por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara respecto del futuro." Lidia Fernández, 1994: 59.
- (19) Martin-Barbero, J. (2000: 53).
- (20) Dice Ana Fernández, Op. Cit. Pág. 271 "(...) la subjetividad de hecho es plural y polifónica, como decía Bajtin (...) lo que hoy día esta puesto en cuestión es la existencia de un mecanismo universal de estructuración del sujeto.

## Bibliografía

- BACZKO, Bronislaw, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Ediciones Nueva Visión, 1991.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. F.C.E, Bs. As. 2002.
- BLEGER, J. *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós. 1994 - 8va reimpresión.
- BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius, *La institución Imaginaria de la sociedad*. Marxismo y teoría revolucionaria. Vol.1. Tusquets editores.1993 2da. Edición.
- CASTORIADIS, Cornelius, *Figuras de lo pensable*- F.C.E., 2001
- CASTORIADIS, Cornelius, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa editorial, 1988.
- CHAVES, N. *La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional*. GG. Diseño. Barcelona, 1990.
- DELEUZE, Gilles, "Posdata de las sociedades de control" en Christian Ferrer (comp.) *El lenguaje literario*. T° 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.
- ETKIN J. y SCHVARSTEIN, L. *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós, 1994.
- FERNÁNDEZ Ana M. *Instituciones estalladas*, Eudeba, Bs. As., 1999.
- FERNÁNDEZ, Lidia, *Instituciones educativas*, Paidós, Bs. As., 1994.
- FOUCAULT, Michel, *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta. Madrid, 1992, 3ra. edición
- MARTÍN-BARBERO, J. "Culturas populares" en Carlos Altamirano (director) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, Bs. As., 2000.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. "De los medios a las prácticas" en Orozco Gómez (comp.) *La comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su investigación*. Cuadernos de Comunicación y prácticas sociales 1. Universidad Iberoamericana, 1990
- SIRVENT, M. T. "Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica". Material de cátedra. UBA. S/d.