



Escuela y crisis social: Aportes para un abordaje formativo

Lic. Isabelino A. Siede

El inicio del ciclo lectivo 2002 ubica a las escuelas frente a un escenario novedoso, producto de las convulsiones sociales e institucionales que ocurrieron durante los meses de receso. Ni las familias ni los estudiantes ni los docentes son los mismos que eran al finalizar el año anterior. Es cierto que los procesos que componen lo que públicamente se denomina "la crisis" no surgen ahora sino que vienen desarrollándose desde hace tiempo, pero hay acontecimientos que nos han conmovido por su forma intempestiva¹ y que han puesto en primer plano un conjunto de condiciones que para muchos no habían aparecido con tanta claridad como lo hicieron últimamente.

1. De qué crisis hablamos

Aunque muchas de las situaciones que se hicieron generales y masivas en los meses del verano venían mostrándose con crudeza en diversos lugares de nuestro país, entre diciembre y marzo todos enfrentamos sucesos de carácter económico, político y social que trastocaron nuestros hábitos cotidianos y disminuyeron la calidad de vida de amplios sectores. El desempleo alcanzó niveles alarmantes y aumentó notablemente la cantidad de hogares que no acceden a los productos básicos de consumo. Los sectores medios, principalmente, se ven afectados por la manipulación de sus ahorros. Los pequeños y medianos productores, comerciantes o proveedores de servicios redujeron drásticamente su actividad como consecuencia del cambio vertiginoso de las reglas de funcionamiento de la economía. Al mismo tiempo, esos cambios tienen siempre beneficiarios directos, por lo que se ha concentrado aún más la riqueza en manos de unos pocos que tienen fuerte capacidad de presión sobre los poderes públicos.

El malestar se transformó en protesta que, en algunos casos, se expresó mediante episodios de violencia entre vecinos, de saqueo a comercios de variada envergadura y de daño a edificios públicos o de entidades privadas. Las fuerzas de seguridad tuvieron modalidades diferentes y aun contrapuestas de actuación en estos episodios: estuvieron ausentes en situaciones donde podrían haber evitado males mayores y reprimieron con saña a manifestantes pacíficos. Como consecuencia, ha habido muertos y heridos en manifestaciones de variados lugares, además de que el uso inadecuado de la fuerza pública deterioró aún más el crédito hacia las instituciones.

Como correlato de esta situación general, hay cambios significativos en los hábitos cotidianos de las familias y en su percepción del presente y del futuro inmediato. Si el temor a "quedarse fuera" del mercado de trabajo y de consumo es un rasgo de presencia creciente en la última década, ahora alcanza niveles de pánico, aunque de modo diferenciado en diferentes clases sociales. En cada casa se plantean estrategias de supervivencia o de redefinición de prioridades de consumo. A la hora de reiniciar las clases, los sectores más pauperizados de la población escolar carecen de los elementos imprescindibles para continuar sus estudios. La elección de los útiles, la ropa y los alimentos, en los sectores que aún tienen posibilidad de compra, se vehiculiza hacia productos más baratos o reciclados de años anteriores.

¹ Este documento se centra en las características y los efectos en la escuela de la crisis social argentina, pero cabe mencionar al menos someramente que, en los últimos meses, ha habido acontecimientos de envergadura mundial que suman incertidumbre, temor y desasosiego a todo lo que ocurre actualmente en nuestro país.

Numerosas familias se pasan de escuelas privadas a escuelas públicas, o a privadas de menor cuota mensual. Cambian además los flujos de circulación por la ciudad, ahora más frecuentemente interrumpida por manifestaciones de diferentes modalidades: corte de accesos a la ciudad, asambleas en esquinas emblemáticas, marchas por el centro, etcétera.

Estos acontecimientos suscitan impactos fuertes en la subjetividad de todos los miembros de cada comunidad escolar:

- Una sensación generalizada de fracaso, de frustración y de miedo circula por diferentes sectores sociales, acompañada también de bronca y cuestionamiento hacia las instituciones. El desconcierto inicial provocado por la pérdida de conquistas básicas cede terreno a la búsqueda de responsables específicos que puedan dar cuenta de los motivos de esta situación y hacerse cargo de resolverla.
- En términos genéricos, las pautas de relación con los otros se han visto modificadas, de modos curiosamente contrapuestos: por desconfianzas crecientes o reconocimientos mutuos de vecinos que se encuentran atravesando situaciones semejantes.
- Renace la discusión política en la sociedad. Bajo la consigna de rechazo a "los políticos", un considerable número de vecinos se nuclea en asambleas barriales para deliberar sobre las causas de los problemas y las soluciones posibles, evaluar cuán justas o injustas son las nuevas situaciones que enfrentan y delinear caminos de acción directa o de petición a las autoridades.

Esta situación golpea particularmente las emociones y las mentes infantiles, que atraviesan por primera vez un proceso de este calibre y ven a sus mayores expresándose con nuevos códigos, decidiendo con criterios alterados, paralizándose frente a disyuntivas agobiantes o, simplemente, refunfuñando por una coyuntura que les resulta imposible de digerir².

Estudiantes de nuestras escuelas han presenciado o visto por televisión escenas de violencia en el propio barrio o en otros de la ciudad, han participado en marchas y asambleas, han estado en saqueos como víctimas o junto a los saqueadores, han sido reprimidos por la policía, han visto partir a sus amigos hacia el exterior, han escuchado planes familiares de emigración o vuelta a sus países de origen, han visto llorar desconsoladamente a los adultos de su entorno.

Al mismo tiempo, la crisis no tiene una evaluación unívoca. Detrás de frases como "lo que está pasando", se invisibilizan los procesos sociales y no hay consenso acerca del carácter y el contenido de esta crisis, aunque sí hay unanimidad sobre su envergadura: es muy grave. Sin desconocer la dificultad de caracterizar fenómenos sociales complejos al mismo tiempo que están ocurriendo, necesitamos formular alguna denominación transitoria como un modo de empezar a pensar sobre ellos:

- Hay en nuestro país una *crisis de los lazos de inclusión*: a lo largo de la última década, el proceso de desempleo creciente ha roto los modos de filiación o construcción de identidad a través del trabajo, ha minado lentamente las relaciones sociales dentro de las familias³ y ha tornado inoperantes algunos mecanismos básicos de protección solidaria. En los últimos meses, las medidas de restricción del dinero circulante y devaluación de la moneda aceleraron algunos de estos procesos, empujando brutalmente hacia abajo a sectores que estaban en el límite de la pobreza y la indigencia. La población de la ciudad de Buenos Aires se pauperizó velozmente en los últimos meses.

² En algunos diálogos familiares se está rediscutiendo la historia reciente del país y es posible que los chicos escuchen por primera vez que lo que hoy sucede está encadenado con lo que ocurrió durante la dictadura o un poco más allá.

³ Las configuraciones familiares se han visto afectadas por numerosos procesos sociales y culturales que modificaron y diversificaron las modalidades de relación entre sus miembros durante las últimas décadas. En relación con la crisis social que analizamos, nos parece conveniente enfatizar cuánto han incidido en esos cambios las nuevas relaciones entre los géneros, las generaciones y el mundo del trabajo.

- ➡ Hay en nuestro país una *crisis del orden institucional*: el sistema de creencias y expectativas recíprocas que sostienen la legitimidad y legalidad de los actos públicos se ha deteriorado enormemente. Hay signos de este declive desde bastante tiempo atrás, pero se aceleró en los últimos meses, a partir de las medidas que lesionan el derecho de propiedad (puntal básico del orden jurídico en que se fundó el país), de los hechos de represión de manifestantes y de una incapacidad acumulada para dar respuesta efectiva a los casos emblemáticos de corrupción. En consecuencia, todo el andamiaje institucional se ve resentido y se relaja el cumplimiento de las normas de cualquier nivel. La confianza básica en las instituciones, necesaria para la continuidad de la vida social, se ha empequeñecido al extremo o desaparecido, por lo cual cada organización gubernamental debe “rendir examen” a diario y cada sujeto que ejerce un rol en ellas es cuestionado por el solo hecho de ocupar algún cargo público.⁴
- ➡ Hay en nuestro país una *crisis de representatividad*: la percepción de que las gestiones electas llevan adelante políticas diferentes (e incluso opuestas) a las que sostuvieron durante las campañas electorales deriva en la pérdida de confianza en los partidos políticos mayoritarios⁵. Al mismo tiempo, los cambios sociales de las últimas décadas y, en particular, de los años recientes, han configurado nuevos actores sociales en proceso de cristalización de sus identidades y demandas específicas, que no encuentran representación a través de los canales habituales⁶ (partidos políticos, sindicatos, etc.). Al mismo tiempo, el cuestionamiento de la honorabilidad de la clase dirigente conlleva una desconfianza creciente en la política y los políticos. Por el contrario, la creciente deliberación barrial, familiar e institucional sobre estas cuestiones da cuenta de un renacimiento significativo de la preocupación por lo público⁷.

Cabe insistir en que estas formulaciones transitorias no pretenden agotar el análisis ni cerrar la reflexión sobre estos procesos muy complejos y aún abiertos. Sólo se proponen encauzar las reflexiones pedagógicas que necesitamos formular desde el sistema de educación pública de la Ciudad de Buenos Aires.

2. La respuesta de la escuela

A la hora de reiniciar las clases, estos fenómenos demandan respuestas por parte de la escuela. Hablar de “respuesta” se vincula aquí con la noción de “responsabilidad”, de ejercicio de las funciones propias de la institución educativa. Es necesario aclarar este significado, pues está muy lejos de la escuela el poder solucionar lo que ocurre hoy en nuestra sociedad, aunque para muchos sectores ella representa la cara visible del Estado. Por eso suele funcionar como caja de resonancia de las demandas y expectativas sociales, despertando en los equipos docentes sensaciones de sobreexigencia, de impotencia, de desazón.

La escuela no puede todo, aunque su tarea específica tampoco es pequeña; la respuesta de la escuela puede construirse entre algunas opciones extremas que parece conveniente evitar:

- ❖ *Ni negar la crisis ni hablar sólo de eso*: sería casi ridículo retomar las actividades habituales de enseñanza sin mencionar lo que ha ocurrido en el país, sin escuchar los relatos, las

⁴ Esto merece una reflexión específica, pues no es malo que las organizaciones rindan cuenta de su tarea. Por otra parte, es favorable a la democracia que los funcionarios sean evaluados por la ciudadanía, pero si la conclusión está prefigurada por una calificación genérica, ese beneficio desaparece junto con la confiabilidad mínima necesaria en un sistema representativo.

⁵ Esto tuvo una expresión clara en las últimas elecciones.

⁶ El declive y la crítica de los sistemas y mecanismos de representación constituyen hoy un fenómeno generalizado en las democracias de occidente. En la versión argentina de esta crisis, se enfatiza la escasa representatividad de los dirigentes políticos y sociales.

⁷ Reflexiones y preocupaciones que quedaban restringidas al ámbito de lo privado toman estado público en las asambleas y pueden –por qué no– generar acción política, aunque eso es parte de un proceso en pleno desarrollo y tal vez sea temprano para ponerle un rótulo al futuro de las asambleas barriales.

preguntas y las expresiones emocionales de los alumnos. Además sería nocivo para la construcción de una relación sólida entre la escuela y su comunidad de pertenencia, pues estaríamos negando el problema, silenciando el dolor compartido y proponiendo una pátina de olvido sobre la realidad que vivimos. En el polo opuesto, sería pernicioso dedicar el tiempo de escuela a hablar sólo sobre la crisis, bajo la suposición de que la situación actual le quita sentido a los aprendizajes curriculares, a las trayectorias formativas establecidas para cada tramo de la escolaridad. Esta vía pierde de vista el distanciamiento básico entre la escuela y la actualidad, en tanto la educación es una apuesta de largo aliento, cuya fuerza radica en creer que el conocimiento es y será una herramienta útil para enfrentar coyunturas más o menos favorables.

- ❖ *Evitar tanto las imágenes apocalípticas como los optimismos ingenuos:* parte del discurso de los medios, centrado en las noticias del día a día, acompaña las noticias con juicios de valor sobre las expectativas de futuro. En muchos casos, se alude a lo que ocurrirá “inevitablemente” desde ahora o dejará de ser posible “para siempre”. Estas imágenes apocalípticas expresan una concepción mecanicista y determinista de la historia, que desconoce las potencialidades creativas de los actores sociales y se ha visto desmentida una y mil veces en el pasado. En el extremo opuesto, también ensombrecen la mirada las imágenes edulcoradas de un “destino de grandeza” ya establecido de antemano o la confianza extrema en “la fuerza del pueblo”, presentes en algunos medios masivos y con largas raíces en el discurso escolar. Es más prudente considerar que el futuro está abierto y eso significa que la sociedad argentina tiene varias direcciones en las cuales puede encaminarse. En definitiva, ninguna conclusión predictiva tiene asidero suficiente y conviene evitar tanto unas como otras en pos de un análisis crítico, mesurado y riguroso. Por el contrario, nuestra responsabilidad es ocuparnos de cómo manejar y canalizar en acciones concretas la incertidumbre que genera ese futuro abierto.
- ❖ *No tratar de aparecer inmunes ni victimizarse públicamente:* en la memoria del rol docente está la vieja imagen de quien “deja sus problemas fuera del aula” para garantizar en ella una asepsia suficiente. Tal actitud podría ser hoy casi ofensiva (además de falsa) para los chicos y sus padres, pues los desconoce como sujetos sensibles y pensantes cuando aportan sus propias angustias y perspectivas sobre la realidad social. En el polo opuesto, no sería lícito presentarse públicamente como víctima particular de la situación, utilizando el espacio del aula y el rol diferenciado que el docente tiene en ella para describir sus problemas personales y sus visiones particulares. Antes bien, se torna necesario consolidar un rol de coordinador adulto de los intercambios, en los que todos los participantes puedan expresarse, dentro del encuadre institucional de la escuela.

En el amplio espacio delineado entre las posiciones extremas mencionadas, hay algunas respuestas institucionales que pueden fortalecerse o generarse. Las escuelas que trabajan desde siempre con población que vive en condiciones adversas probablemente enfrentan la condición presente con un repertorio consolidado de estrategias y criterios de actuación, que podrán revisar y fortalecer. Para otras escuelas, la situación puede resultar en buena medida nueva: han experimentado un importante incremento de matrícula y pasan a trabajar en una escala diferente a la habitual; los alumnos empiezan a tener dificultades para traer los materiales que se les piden y los padres piden que se reduzcan las demandas al respecto; un grupo barrial solicita el local de la escuela para el funcionamiento de una iniciativa o simplemente para realizar una reunión, etc. Los criterios que siguen aluden a algunas de las cuestiones que los equipos docentes pueden prever desde su organización habitual y sus tareas específicas:

- Si se desdibujan las funciones del Estado y la sociedad denuncia el incumplimiento de las tareas específicas de cada nivel de gestión, es necesario **clarificar y fortalecer el contrato de las familias y los estudiantes con la escuela**. Esto significa plantear con claridad qué pueden esperar de la escuela y qué espera ésta de ellos. En diferentes organizaciones de la sociedad asistimos a una renegociación de los contratos de relación, en los que se refirman o se modifican las funciones de cada quien. En la escuela, las funciones se mantienen (y esto lleva tranquilidad a todos), mientras que será necesario ajustar

modalidades de funcionamiento para acompañar a cada uno de los que integran la comunidad educativa.

- **Sostener la continuidad de las tareas de enseñanza y los contenidos previstos para el curso.** Las escuelas que trabajan en condiciones adversas saben que, a la sensación de pérdida que, con diferentes matices, atraviesa la vida cotidiana de los estudiantes, la escuela debe responder garantizando la calidad y equidad de la función que cumple en la sociedad. Fuera de toda imagen apocalíptica, la enseñanza contribuye a construir futuro mediante la socialización de los saberes relevantes para el trabajo, para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía.
- El decaimiento de las normas sociales es efecto, pero también causal de las sensaciones generalizadas de decepción, impotencia o bronca. Por eso, como parte del contrato con la escuela, es necesario **sostener y profundizar un sistema claro de normas que garantice un encuadre adecuado para la tarea y la convivencia**. Si fuera de la escuela los chicos reciben tratos inadecuados o perciben la laxitud de los códigos de justicia, dentro de la escuela deben encontrar una comunidad que intenta regirse con criterios públicos de justicia. Que un estudiante escuche “Vos no podés pegarle a tus compañeros así como ningún compañero puede pegarte a vos” le da un indicio del criterio de relaciones que la escuela le propone y le permite construir su cotidianidad con la tranquilidad suficiente que tal vez no encuentra en otros lados.
- Es claro que la existencia de normas justas no evita ni reduce la existencia de conflictos, las escenas de violencia física o las transgresiones de cualquier índole. Las normas regulan modos de resolución de los conflictos y prevén mecanismos de reparación de los vínculos una vez que éstos fueron debilitados o contradichos con actitudes impropias. Con toda la ternura y la comprensión que cada caso merece, éste es un tiempo en que **hay que ser particularmente cuidadosos en el ejercicio de la autoridad**. Todas las personas (y los niños sobre todo) necesitan tener las reglas claras⁸ y saber que algo ocurre cuando éstas se transgreden. El carácter formativo de este sistema de justicia invita a construir progresivamente una convivencia justa y democrática, pero ésta es imposible sin docentes adultos que se hagan cargo de ejercer la autoridad que el cargo les confiere.

Junto con estas revisiones del funcionamiento institucional, es recomendable generar *formas colaborativas* de garantizar que los chicos tengan lo necesario para aprender y para estudiar, atendiendo de manera solidaria las dificultades materiales que viven las familias. Por ejemplo, la escuela puede armar propuestas que hagan posible que los materiales de estudio circulen entre todos, como organizar desde la biblioteca un sistema de préstamos o trueques de libros de textos y manuales, en el que cada alumno lleve los materiales de otros grados escolares que no usa y pueda retirar en préstamo el material que necesita.

También es recomendable pensar en propuestas de *acción directa de los estudiantes* sobre sí mismos o sobre su entorno cercano. Si detrás de estas temáticas está la discusión acerca de la *justicia* (lo que es justo, lo correcto, los derechos básicos de todos), la organización comunitaria expresa el camino de la *solidaridad* en la construcción de una sociedad más justa. Algunas escuelas organizan ferias de trueque, bolsas de trabajo, campañas de recolección de alimentos, encuentros recreativos con personas de tercera edad, etc. Actividades como éstas, puestas en el camino de la reflexión acerca de su sentido y su relevancia para la reconstrucción del lazo social, constituyen una herramienta potente del trabajo formativo escolar.

Estos criterios genéricos enuncian parámetros para toda la Ciudad de Buenos Aires, pero merecen una lectura desde el contexto específico de cada establecimiento. Es en el diálogo con ese entorno, en la escucha atenta a las demandas verbales, las actitudes y los silencios de cada comunidad que cada equipo docente podrá formular criterios más específicos y apropiados. No puede desconocerse que numerosas instituciones escolares hace tiempo

⁸ Cabe recordar que la claridad es una cualidad necesaria pero no suficiente, pues las normas deben ser justas, legitimadas por argumentos públicos y sujetas a revisión orgánica en forma periódica.

desarrollan respuestas propias a los contextos difíciles en que se encuentran; en esos casos, la consideración de estos criterios puede enriquecer o fortalecer una tarea valiosa que ya se encuentra consolidada.

3. La respuesta en el aula

Sobre la base del encuadre institucional propuesto, se abre la posibilidad de un abordaje formativo de la crisis actual. Desde el punto de vista del conocimiento, la crisis configura una *oportunidad formativa*, pues activa las preguntas básicas sobre la sociedad en que vivimos, permite problematizar algunas “ideas inertes”⁹ y moviliza la reflexión pública sobre la realidad y las expectativas de cambio.

“El conocimiento de la democracia, en especial los valores que están comprometidos, adquiere significación para el estudiante, cuando éste percibe y toma conciencia de los conflictos que se esperan como resultado de las contradicciones entre un discurso democrático, participativo, de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de mostrar las contradicciones que existen en su realización. Desentrañar esas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen, tanto en el plano individual como en el social, y, sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para la democracia” (Magendzo; 1996. Pág. 235).

Es decir que las contradicciones en los discursos pueden servir como puerta de entrada a la reflexión compartida y al estudio sistemático de la realidad social. En ese sentido hablamos de una oportunidad formativa, pues la crisis, al conmover certezas antes incuestionadas, activa las relaciones entre conocer y pensar. En este marco, las siguientes sugerencias pedagógicas pueden orientar un proceso difícil pero, a la vez, rico y necesario en nuestras escuelas.

Ante los sucesos de actualidad, los textos periodísticos suelen describir y analizar hechos puntuales desde ópticas particulares, frecuentemente sesgadas por intereses específicos o por falta de perspectiva. Las ciencias sociales, por su parte, avanzan lentamente en la construcción de un saber validado públicamente. Mientras tanto, los hechos del pasado reciente perviven en la memoria de las familias, de los barrios, de los circuitos informales de socialización.

Cuando estos temas llegan a las escuelas, lo hacen con un alto grado de controversia y encuentran a los docentes con pocas herramientas para abordarlos como objeto de enseñanza. Sobre estos temas no tenemos respuestas definitivas y, si bien esa es una característica de todo conocimiento científico (su provisoriedad y refutabilidad), en este caso se torna más claro y obvio.

La crisis llega a la escuela como un conjunto de relatos, de preocupaciones, de preguntas, de comentarios y de silencios significativos. Allí hay experiencias a entrelazar, sentidos a construir y enigmas a develar:

“La razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción” (Arendt; 1993. Pág. 208).

Sin necesidad de convocar a las familias o a los grupos vecinales, la escuela se constituye casi espontáneamente como espacio público de narraciones en que los estudiantes dan cuenta de sus experiencias subjetivas frente a los hechos recientes que signaron sus vidas. Esos relatos entrelazados contribuirán a la primera forma de la apropiación de la situación actual por parte de los estudiantes. Se trata de una trama todavía distante de un

⁹ Whitehead (1957) llama “ideas inertes” a “aquellas que la mente se limita a recibir, pero que no utiliza, verifica o transforma en nuevas combinaciones”. A partir de esa caracterización afirma que “toda revolución intelectual que haya alguna vez conmovido a la humanidad, incitándola a la grandeza, ha sido una apasionada protesta contra las ideas inertes” (pág. 16).

saber público en el sentido de una explicación validada por métodos interpretativos específicos, pero es una instancia necesaria para que las preguntas puedan enunciarse y desarrollarse.

Habilitar el ingreso de relatos múltiples requiere cuidados específicos tanto de los sujetos que ponen en juego sus experiencias como de quienes aceptan escucharlas. No se trata de imponer un relato único, sino de instituir un espacio en que todos participen en la negociación de lo que se dice y lo que se calla. En esta tarea puede anclarse el valor que los estudiantes otorgan a lo que les pasa en la escuela:

“El valor simbólico de la escuela se inscribe en una suerte de diálogo que se establece entre la experiencia cotidiana y la experiencia institucional. Diálogo que no implica armonización de sentidos sino ruptura del carácter cerrado y unilateral de cada superficie discursiva. El valor simbólico de la escuela se viabiliza en la contrastación de sentidos, en la disputa discursiva con un mundo fuertemente atravesado por lógicas locales de significación. De esta manera, la escuela viene a quebrar el fatalismo de la vida cotidiana” (Duschatzky; 1999. Págs. 128-129).

Cada relato suele entremezclar la *narración de los hechos* con las *explicaciones* que cada protagonista ha elaborado sobre ellos y su *valoración* personal sobre lo ocurrido. Con todo el respeto que merece el conjunto de esta trama, la tarea de enseñanza debe ayudar a desbrozarla, distinguiendo analíticamente esos tres niveles (hechos, explicaciones y valoraciones) en el trabajo posterior. La presencia de experiencias contrastantes es útil en tal sentido, pues permite ver que no todos vivieron las mismas situaciones de modo idéntico¹⁰. La multiplicidad de relatos puede ayudar a pasar de una experiencia privada a una experiencia social, de una vivencia personal a la indagación de los hilos que sustentan una variedad considerable de situaciones individuales.

¿Cuál es la tarea de la escuela frente a estos relatos? Es necesario evitar los juicios taxativos, que suelen esconder conclusiones sustentadas sobre bases endebles. La coyuntura es objeto de debate y se están construyendo diferentes miradas sobre ella. La escuela y los docentes pueden favorecer la formulación de las preguntas, estimular la problematización de la realidad social a partir de cuestionar las miradas ingenuas o las frases ocasionales que intentan “cerrar” la reflexión intersubjetiva. En tal sentido, es oportuno develar algunas falacias habituales en los diálogos: “conozco muchas personas a las que les sucedió esto, por lo tanto, le pasa a toda la gente” “a mí me pasó esto, por lo tanto, todos tenemos que...”¹¹.

La recomendación de evitar juicio taxativos apunta a garantizar que las valoraciones sean fruto de un proceso reflexivo y argumental. No obstante, es conveniente enfatizar que algunas situaciones del presente colisionan con principios normativos que sustentan la organización democrática de nuestro país; en esos casos, la escuela no puede dejar de pronunciarse a favor de los derechos humanos, en defensa de los mecanismos pacíficos de expresión y demanda, en contra de todo atropello a la dignidad de las personas, en reclamo de atención prioritaria de los más débiles y necesitados de la sociedad.

La escuela también puede habilitar la reflexión sobre la actualidad desde los contenidos de las áreas de enseñanza. En particular, las Ciencias Sociales y la Formación Ética y Ciudadana ofrecen la oportunidad de tematizar algunos conceptos básicos que están en los juicios sobre la crisis:

- La noción de *representatividad*, por ejemplo, puede analizarse en tiempos de la Revolución de Mayo y las guerras civiles posteriores, originadas en la puja por la configuración de una élite dirigente que reemplazara a las autoridades coloniales depuestas. Del mismo modo, puede abordarse su relación con el surgimiento de los movimientos sociales del siglo XX (radicalismo y peronismo) que encauzaron la representación política de actores sociales emergentes. Desde allí, es posible preguntarse qué actores sociales buscan hoy nuevas

¹⁰ Aunque a veces se construyen consensos aparentes, en los que cada alumno se suma a la opinión mayoritaria para no quedar excluido de la posición general.

¹¹ Desvelar estas frases como falacias no significa desconocer la validez de cada experiencia subjetiva en que se fundan, sino, por el contrario, valorar esas experiencias al encuadrarlas como tales.

formas de representación, qué aspectos del sistema político actual resultan inadecuados, de qué modo se articulan movimientos sociales extensos a partir de demandas sectoriales específicas, etc.

- La noción de *poder* puede abordarse en el Nivel Medio tanto en Historia como en Geografía, Filosofía o Educación Cívica. ¿Qué es el poder? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo cambian las relaciones de poder? En torno a casos particulares, se pueden abordar versiones diferentes sobre el origen y la legitimidad del poder, la relación entre lo instituido y lo instituyente, la idea del poder como una relación social, conflictiva, histórica, productiva, etcétera.
- La *exclusión social* es hoy una expresión habitual en los medios masivos y alude fundamentalmente a los procesos de desafiliación cultural generados a partir de la expulsión del sistema productivo. Hay otras modalidades de segregación, marginalidad y exclusión que, por diferentes motivos, atraviesan sociedades actuales o de épocas anteriores: ¿quiénes y por qué eran excluidos en el medioevo? ¿Cuáles son las modalidades de exclusión por motivos raciales y donde imperan actualmente? ¿Cómo se pasa de una sociedad inclusiva a una sociedad exclusora? ¿Qué experiencias hay de pasaje en sentido contrario?
- Se menciona con frecuencia la existencia de un *modelo económico* o la necesidad de recambio de uno por otro. ¿Qué modelos económicos han existido en la historia del país? ¿Cuáles fueron sus correlatos en el plano político? Estas preguntas pueden abordarse con diferentes niveles de profundidad en Primaria y Secundaria, pero en ambos se proponen contenidos específicos vinculados con esta noción. El derrotero de los circuitos productivos en los últimos años, su situación actual y sus perspectivas de futuro brindan oportunidades interesantes de reflexión sobre el impacto regional y sectorial de las medidas económicas recientes. Sería interesante la confrontación histórica de estas cuestiones con períodos específicos como el modelo agroexportador instaurado a fines del siglo XIX o el proceso de sustitución de importaciones de la década del '30.
- La idea misma de *crisis* es multívoca y permite una reflexión sobre los procesos sociales, sus tiempos y niveles de análisis, la diversidad de actores y sus reorganizaciones en cada etapa, etc. Desde las Ciencias Sociales, el trabajo conceptual sobre configuraciones socioeconómicas y culturales de otros tiempos o lugares permiten construir allí criterios de análisis que, sin expectativas de comparación mecánica, sirven como herramientas de abordaje de nuestra situación actual. En materias como Castellano o Psicología, se puede abordar el impacto de las crisis sociales en las subjetividades, a través de relatos ficcionales de diferentes épocas¹² o películas¹³ que sirvan para el debate.

Mencionamos algunas áreas de conocimiento para brindar ciertos ejemplos, pero no hay por qué depositar sobre ellas solas la responsabilidad del trabajo. La enseñanza de las disciplinas artísticas puede brindar herramientas de expresión a los estudiantes, la Educación Física puede habilitar el trabajo sobre el impacto de la crisis en los cuerpos y en los modos de interactuar con el cuerpo del otro, etcétera.

4. Las condiciones de posibilidad de toda respuesta

Una condición básica para poder encarar estas respuestas educativas es reconciliarse con la función docente y su potencialidad específica. Hoy más que nunca nuestro trabajo no es la mera reproducción de una sociedad ya consolidada y satisfecha consigo misma, sino la transmisión crítica del caudal cultural de una comunidad que tiene más preguntas que respuestas. La tarea de la escuela es lenta y puede parecer pequeña pero tiene aspiraciones de largo aliento:

¹² Véase, por ejemplo, la Ida del *Martín Fierro*, en el contexto de un cambio fuerte en la cultura y el trabajo rural, o el cuento "Casa tomada" de Julio Cortázar, en relación con el surgimiento del peronismo en el escenario político.

¹³ "El señor de las moscas" o "Recursos humanos", por ejemplo, muestran diferentes modos de reaccionar frente al cambio del escenario habitual.

“La ciudadanía realmente es una *invención*, una *producción política*. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad –de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía” (Freire; 1994. Pág. 133).

Frente a tales desafíos, la escuela necesita construir también respuestas adecuadas para sus propios miembros. Los docentes, que portan la crisis en sus cuerpos y en sus vínculos primarios, tienen la responsabilidad de llevar adelante sus funciones a veces a contrapelo de sus emociones. Para muchas escuelas la tarea es hoy más difícil que de costumbre. En consecuencia, se torna indispensable el fortalecimiento de los equipos docentes, a partir de integrar las diferencias y complementariedades entre sus miembros.

Si las reuniones de personal son siempre necesarias, hoy es imprescindible darles también un sentido de encuentro entre colegas que atraviesan situaciones difíciles. El trabajo en equipos permitirá tanto un apoyo emocional para llevar adelante la tarea como la construcción de criterios en torno a cada situación, a fin de que los códigos compartidos sirvan como territorio de tranquilidad y sustento. Los modos variados de expresión y comunicación entre todos los adultos¹⁴ de la escuela (las carteleras, la sala de maestros o profesores, los almuerzos compartidos, etc.) pueden ser instancias de contención y cuidado recíproco.

Las autoridades del sistema, por su parte, son artífices y garantes del trabajo en cada establecimiento. Esto implica que la escasez de recursos puede afectar sus posibilidades de acción como en cualquier otra área de gobierno, pero cada nivel de gestión es responsable de revisar los criterios de justicia con que ellos se administran, dar a publicidad los motivos de las decisiones y atender las demandas y propuestas enunciadas por los equipos docentes o las comunidades locales en beneficio del conjunto.

La escuela enraiza la profunda politicidad de su tarea en esta contribución a que la sociedad construya su historia en el reconocimiento del propio poder. La escuela puede aportar las herramientas del conocimiento, el espacio del cara a cara cotidiano y una confianza enorme en las posibilidades de cambio y de aprendizaje de cada uno, pues el sistema educativo no solucionará la crisis, pero esta crisis no se solucionará sin educación.

5. Bibliografía citada

- Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Magendzo, Abraham (1996). *Curriculum. Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santafé de Bogotá: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación).
- Whitehead, Alfred N. (1957). *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Abril de 2002.

¹⁴ Al mencionar a “todos los adultos de la escuela”, nos referimos también al personal de maestranza, pues ellos tienen en sus manos buena parte del trato cotidiano con los estudiantes. Esto significa escuchar sus necesidades e intereses y hacerlos partícipes de las decisiones y criterios institucionales que se adopten.