



# La institución educativa

Un agente de cambio en el tejido social del siglo XXI

**Alejandra Capocasale Bruno** | Licenciada y Magíster en Sociología (FCS, UdelaR). Profesora de Filosofía, egresada del IPA. Docente efectiva en Sociología y Sociología de la Educación. Directora del IPES.

*«Este reconocimiento nos permite posicionarnos en un plano político y asumir la responsabilidad pública de sostener perspectivas que puedan ser motivo de debate, disenso y negociación.» (Sverdlick, 2007:23)*

En las Ciencias Sociales, el concepto de naturalización supone que los sujetos explican, justifican y otorgan sentido a la realidad social, sus prácticas sociales y sus concepciones, sobre la base de la naturaleza. Esto habilita la imposibilidad del cuestionamiento y del debate acerca de todo lo que forma parte de lo social en sus distintas dimensiones. Es que lo "natural" no se cuestiona, existe. Esta lógica de explicación de lo social se instala como proceso que abarca todos los ámbitos de la cuestión humana. De esta forma se genera una mirada dominante y hegemónica del mundo social, que no concibe la agencia social (transformadora). El sujeto es percibido con carácter pasivo, como mero observador de la realidad social; y sus posibles intervenciones no generan cambios estructurales, sino meras innovaciones alineadas con lo que naturalmente está ordenado. Asimismo cabe mencionar el vaciamiento político e ideológico que genera esta manera de concebir lo social. Da cabida a una perspectiva individualista, y no de construcción colectiva y participativa dentro del mundo social. En definitiva, todo proceso de naturalización paraliza a los sujetos y sus potenciales acciones transformadoras. En la actualidad, en Ciencias Sociales se ha abierto la puerta

de la des-naturalización de lo naturalizado. Este proceso —que requiere de conciencia colectiva y propuestas de trabajo de de-construcción social e ideológica que no solo desenmascaren lo invisible, sino que lo fortalezcan— ha alcanzado el campo de la educación.

Las instituciones educativas son parte, física y simbólicamente, de la sociedad. Como tales han sido estudiadas, muchas veces, con una mirada que naturaliza todos los procesos que se desarrollan dentro y a partir de ella. Se han dejado de lado algunas dimensiones clave de análisis de la institución educativa como constructora de la estructura social. Esta se construye (en parte) a partir del logro de fines de estas instituciones. Estas se visibilizan a través de una infraestructura edilicia que se presenta ante los sujetos de forma material. Esa estructura, firme y flexible al mismo tiempo, cuando el sujeto transita por el proceso de socialización, no solo lo espera, recibe, cobija, retiene, constriñe, sino que lo conduce por el proceso individual y colectivo de *subjetivación*. La institución educativa, por lo tanto, es un agente socializador. Agente que aguarda de forma serena, pausada, quieta y paciente, la llegada de generación tras generación. Inerte pero dinámica aguarda para cumplir su fin último: la socialización de distinto nivel para nuevos grupos sociales. En este sentido, en este artículo se presentan distintas posibles dimensiones de análisis a partir de la pregunta: *¿Qué ocurre cuando el tejido social se transforma y entra dentro de la institución educativa?*

## El espacio escolar se plasma materialmente en una arquitectura espejo de los sujetos

Augustowsky (2010) explica con claridad que el espacio escolar fue por mucho tiempo un espacio “prestado”. Hasta que nacieron los sistemas nacionales de enseñanza, no se concebían las instituciones educativas como espacios especialmente diseñados para cumplir con su función esencial: socializar. Casas antiguas muy amplias y de muchas habitaciones, grandes salones divididos, viejas viviendas de campo, albergues abandonados, hospitales en desuso, entre otros, eran los espacios físicos que se utilizaban para ser convertidos en espacios escolares. Esta realidad edilicia llega hasta nuestros días en nuestro sistema educativo nacional. De alguna forma, el condicionamiento por los espacios físicos heredados y donados ha ido construyendo el acervo de infraestructura de las instituciones educativas que constituyen el sistema educativo hoy. Variedad edilicia, diversidad de calidad constructiva y ausencia de planificación infraestructural educativa en todas las instituciones es la nota característica. Dentro de este marco de materialidad está presente un sujeto que, desde la modernidad, está fragmentado, dividido. Un sujeto determinado por la historia; pero a la vez exigido a actuar y hacer historia (Salas Quintanal, 2002). Un sujeto condicionado, pero constructor social. Un sujeto individual y colectivo a la vez. La complejidad lo atraviesa. El desafío es reconocer esa complejidad y lograr humanización. Ese sujeto está presente en las instituciones educativas.

Tanto el componente arquitectónico, que es el más duro, como la parte blanda de lo material, compuesta por aspectos semifijos que se pueden sacar, modificar o poner (Augustowsky, 2010:15), reciben a los sujetos dentro de las instituciones educativas, con su expresión clara de representación de la fragmentación del sujeto moderno. Esta sensación de ruptura se percibe desde la entrada principal: lo moderno y lo posmoderno coexisten. Contradicción visible. Espacios abiertos y cerrados, ausencia y presencia de cortinas, espacios de circulación muy abiertos o restringidos a corredores de tránsito, comunicación entre personas y cosas sin dificultad o con roces producto del espacio restringido para la movilidad. Simultáneamente, señalización o espacios sin indicación alguna de donde se está o se puede ir. Racionalidad junto con fluidez sin rumbo marcado. Expresión material y simbólica del sujeto que está urgido a ser y no ser dentro de la institución: acá está para aprender y desaprender. Tal como lo dice Díaz (2000:28): «*Le Corbusier (1867-1965) creó*



*un estilo propio en la arquitectura moderna»* con distribución racional de los espacios, racionalidad y armonía interior-exterior. No obstante, en la posmodernidad, este modelo arquitectónico ha sido superado, no descartado a través del uso de múltiples técnicas aparentemente irreconciliables, adecuación a materiales disponibles, reciclajes, ruptura con la racionalidad y conjunción de tendencias neoconservadoras con las neovanguardistas. En definitiva, el cambio dentro de la institución educativa con relación a los espacios físicos está presente. No obstante, cabe señalar la necesidad de articulación de ese cambio con una concepción de que el núcleo duro arquitectónico debería estar en consonancia con los procesos de *subjetivación* contextualizados de los sujetos históricos.

El proceso vinculado a los espacios físicos institucionales requiere atención y observación permanentes, pues tiene que ver con los sujetos que permanecen cada día en la institución. Según Nicastro (2006), mirar y explorar son la clave. *Revisitar* lo que ya se vio una y mil veces. Explorar día tras día lo que ya se conoce. Descubrir lo extraño; lo que a uno lo deja perplejo; el detalle; lo evidente invisible; lo acallado a propósito; lo silenciado sin querer; la complicidad; lo que, como siempre está, no nos llama la atención; lo que genera desconfianza; lo oculto. Revivir la memoria, revitalizando lo nuevo. En definitiva, se requiere de la observación del cambio del tejido social y de cómo este alcanzó la vitalidad de lo institucional como organismo vivo. La institución educativa cambia, yo-otro cambiamos y por ellos nosotros convivimos. La deconstrucción-construcción-reconstrucción de la identidad de las instituciones educativas posibilita lograr definiciones no solo materiales, sino simbólicas e imaginarias continuas. Se va dando un proceso de elaboración colectiva que otorga singularidades, relaciones sociales típicas institucionales, referencias espaciales y culturales, y dinámicas que logran volver vivos, elementos de memoria aparentemente muertos. De esta manera, la identidad institucional se construye dialécticamente sobre la base de identidades individuales y se teje un entramado propio de convivencia con características nuevas.

## La relación entre la institución educativa y la inclusión educativa, enmarcada dentro de fortalezas y tensiones

Dentro de un contexto uruguayo de más de treinta años de restauración democrática, se encuentra una sociedad que podría caracterizarse como teñida con una democracia con carácter estable, de perfil participativo, con rotación de distintos partidos políticos en el poder, en la cual se ha intentado construir espacios sociales, políticos, culturales y económicos, que den cuenta de una sociedad de derechos en consonancia con un proceso de internacionalización de los derechos –entre ellos, el derecho a la educación como fundamental–.

La Administración Nacional de Educación Pública, en su *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019* (ANEP, 2015), toma el *derecho a la educación* como eje transversal para la definición de las políticas educativas para el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo. A partir de allí se va definiendo la orientación que se expresa en lineamientos y objetivos estratégicos, que a su vez van de la mano con la Ley General de Educación N° 18.437 (2008). Específicamente, en el Artículo 8° de la mencionada ley, se hace referencia a la “diversidad y la inclusión educativa” en cuanto a la necesaria atención por parte del Estado de garantizar el derecho a la educación para todos sin excepción. De esta forma, alineado con la legislación internacional con relación al eje de inclusión educativa dentro del derecho a la educación, el Estado uruguayo, y más específicamente la ANEP, se proponen dar cumplimiento con una *praxis de derecho a la educación para todos y para toda la vida*. Se pretende alcanzar «*el esquema de las cuatro Aes*», planteado por Tomasevski (2004:77-78): “asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad”, como contenidos centrales del derecho a la educación.

Tal como lo establece Aguerrondo (2007:3): «*La idea de “incluir” debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática*». Este requisito inicial conduce necesariamente a una nueva conceptualización. La citada autora establece que la inclusión debería comenzar a concebirse como la base de un *paradigma emergente* en construcción, en el cual la unidad de cambio es el sistema educativo (*idem*). En este sentido, el sistema educativo formal pasa a tener un papel sustantivo en la sociedad de derechos. Se puede dar un punto de inflexión para la ampliación de la esfera de la protección de la dignidad humana a través de la educación.

En consecuencia, la institución educativa pasa a tener otro sentido y significado: supera el mandato fundacional de socialización-normalización, y el imperativo –presente desde la segunda mitad del siglo XX– relativo a la capacitación para la inserción de los individuos en el mundo del trabajo. Las instituciones educativas pasan a convertirse en el espacio colectivo, social y cultural, que posibilita la construcción de ciudadanía democrática. Esto ocurre dentro del marco del Bien Común con goce efectivo de todos y cada uno de los Derechos Humanos. En consonancia con lo antedicho, Gentili (2009) expresa la necesidad de superar: a) la «*expansión condicionada*» (relativa a la desigualdad de oportunidades en los circuitos educativos) y b) la «*universalización sin derechos*» (en referencia al empeoramiento de las condiciones para la retención de los estudiantes en la institución).

Al analizar el tema de la inclusión educativa contextualizada en el sistema educativo público y nacional uruguayo del siglo XXI, cabe cuestionarse si representa una crisis o un cambio. Dubet (2013) desarrolla esta interrogante con profundidad teórica, pues plantea la necesidad de superación del análisis reduccionista de la crisis en educación. Según dicho autor, todo análisis teórico debería transitar desde una interpretación de una crisis hacia el enfoque de un cambio. Ambos conceptos implican ruptura, pero con connotaciones muy distintas. La perspectiva del cambio posibilita un intersticio hacia la construcción de un *programa institucional nuevo*: «*...debemos superar el discurso de la crisis e intentar comprender cómo se construyen de manera “positiva” el trabajo de los profesores y el de los alumnos*» (*ibid.*, p. 191). Es decir, resulta relevante construir un programa institucional que se abra a todos, que deje de ser diferenciador y productor de élite; un programa institucional enmarcado en una *praxis* de Derechos Humanos. Esto implica una nueva forma de concebir lo institucional: no más lo inexorable dentro del sistema educativo. Si está presente “el destino”, hay que nombrarlo para hacerlo visible, pero solo con ese fin (Frigerio, 2004). Solo la visibilidad podría ser capaz de terminar con la exclusión, con la inclusión excluyente y con la exclusión incluyente. Cabe aclarar que aquí, la exclusión está siendo entendida como «*una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad*» (Gentili, 2009:34).

A partir de lo antedicho, se ha optado por presentar un caso de fortalezas y un caso de tensiones (sin desmedro de todos los casos posibles que puedan existir).



### I. Fortalezas

Cuando se hace referencia a la enseñanza media en Uruguay generalmente surgen conceptos como desafilación, desvinculación, fracaso escolar, deserción, no retención, rezago escolar, entre otros. No obstante, se puede “iluminar” la *empirie* y llegar a una gran fortaleza: algunas instituciones educativas (tanto de enseñanza media común como técnica) logran superar las estadísticas negativas. Rompen los pronósticos estadísticos y denotan guarismos altamente positivos en los monitores educativos. Entonces, ¿cuál es la fórmula secreta de esas instituciones? Quizás, el ingrediente principal de esa pócima sea conjugar las variables cuantitativas con las cualitativas: a) pocos estudiantes en cada institución y en cada curso; b) atención de los estudiantes de forma permanente por docentes que, a su vez, son apoyados por equipos interdisciplinarios; c) atención de las dimensiones cognitiva, social y afectiva; d) desarrollo de la comunicación interpersonal; e) seguimiento de cada caso como único e irrepetible.

### II. Tensiones

La necesaria profesionalización de docentes implica la construcción del trabajo docente como esfera vocacional que concibe al sujeto y a la educación. Ha quedado en evidencia que es condición necesaria pero no suficiente decir que resulta fundamental la educación permanente de los profesionales de la educación. Todos los sujetos tendrían que comprender que el objetivo último es el Bien Común, y que ese entramado solo puede construirse colectivamente y con participación democrática desde la institución educativa –que es la que teje el vínculo intergeneracional de forma sistemática–. Lo antedicho cobra sentido si se logra plasmar empíricamente en la concientización por parte de los profesionales de la educación de la importancia de la formación permanente que vincule la teoría con la práctica educativa.

### La necesaria revisión de la relación entre calidad educativa y evaluación

Sverdlick (2009) plantea la necesidad de revisar los conceptos de calidad educativa y evaluación, y su relación en dos sentidos básicamente: su significado y su uso. Según la autora, ambos conceptos tienen, implícita o explícitamente, una concepción de la educación. Menciona las posturas de Pérez Gómez (1991) y Angulo Rasco (1995) como referencias ineludibles acerca de la calidad educativa: instrumental o técnica de tipo burocrático y ética o como producción. La primera, centrada en el logro de objetivos preestablecidos (eficacia) y en el rendimiento (eficiencia). La segunda refiere al valor de



los procesos y de las prácticas en sí mismas enmarcadas en el contexto histórico y con enfoque de la complejidad. A partir de aquí es que sugiere avanzar más allá de estas posturas hacia un cambio que se genere desde y con la participación democrática de toda la comunidad educativa. Una comunidad educativa que se comprometa con la evaluación a favor de la calidad educativa como valor. En este sentido, con relación a la evaluación:

*«En primer lugar, evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se “pronuncia sobre la realidad”. Dicho de otra manera, no existe una lectura directa de la experiencia. Hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de esa realidad, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá “pronunciarse sobre la realidad” que evalúa.» (Poggi, 2008)*

Por lo tanto, en esta propuesta de proceso de evaluación, toda la comunidad educativa participa desde el compromiso para el cambio y la mejora en pro del Bien Común. En consonancia con este planteo, Poggi (2008) señala la relevancia de incorporar también la evaluación interna o autoevaluación, que permite conocer y comprender los procesos institucionales desde los sujetos involucrados. De esta forma se desarrollan y promueven procesos clave para la profesionalización docente –sujeto clave del sistema educativo– y la generación de una “masa crítica” comunitaria.

El concepto de “masa crítica” implica un número mínimo de sujetos vinculados al sistema educativo, necesarios para que se genere producción de conocimiento de calidad acerca de la educación y para que otorguen una dinámica propia de desarrollo y sustentabilidad del sistema educativo. El carácter “crítico” implícito en este concepto supone la posibilidad de que, llegado cierto punto de desarrollo, se pueda producir agencia social. Es decir que toda “masa crítica” no debería quedar en el nivel de reproducción de conocimiento, sino que debería implicar una formación permanente, así como revisión, autocorrección y evaluación continua de lo producido y del propio accionar de los sujetos involucrados. Este proceso, vinculado a las exigencias mencionadas, a lo largo del tiempo va generando acontecimientos, conocimientos, información descodificada, que pueden ir gestando un cambio cualitativo y cuantitativo no solo en el propio sistema educativo, sino en todo el contexto social. El fin último siempre es el Bien Común. Este principio guía no debe ser olvidado, pues es el que sostiene la democratización del conocimiento y le otorga justificación y sentido a la existencia de los círculos de élite de investigación y producción de conocimiento académico-científico.

En la actualidad, el Sistema Nacional de Educación Pública tendría que atender la función social como compromiso con la sociedad: lograr el desarrollo académico

de los docentes que son parte esencial dentro de las instituciones educativas del sistema educativo formal. Estos requieren de una formación de alta calidad para la innovación y creatividad interpretativa de los cambios del tejido social, que llegan a las instituciones. Se necesita una mirada proyectiva y proactiva, que permita delinear una estrategia que atienda: a) la formación permanente de los profesionales de la educación; b) la conformación de espacios académicos para la transformación de estos actores sociales en agentes sociales de cambio. (Ambos aspectos están interrelacionados y se retroalimentan). Toda estrategia tiene que estar contextualizada, ser viable, y atender la realidad multidimensional y ampliamente contradictoria del siglo XXI. El reconocimiento y el respeto de la unidad y la diversidad son las claves de la educación en el mundo actual. El desarrollo y la proyección de una comunidad académica de sistematización, estudio e investigación y, por ende, de extensión, de y en educación, son la base de toda estrategia a plantear. No basta con la formación permanente para la construcción de “masa crítica”. Esta comunidad a construir requiere establecer interfases de colaboración interdisciplinaria y multidisciplinaria con carácter democrático y participativo. Este proceso posibilitaría por fin comprender lo que Garay (2006:129) expresa con absoluta transparencia: «La institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma». □

### Referencias bibliográficas

ANEP. República Oriental del Uruguay (2015): *Proyecto de Presupuestos Período 2015-2019*. Tomo I – Exposición de motivos. En línea: [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto\\_Periodo\\_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf)

AGUERRONDO, Inés (2007): *Exclusión-Inclusión*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

ANGULO RASCO, Félix (1995): “Calidad educativa, calidad docente y gestión” en G. Frigerio (comp.): *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

AUGUSTOWSKY, Gabriela (2010): “Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa”. Documento de Trabajo N° 37. Conferencia pronunciada en el Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires. En línea: [http://www.academia.edu/7335594/Las\\_paredes\\_del\\_aula.\\_El\\_registro\\_fotografico\\_en\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa](http://www.academia.edu/7335594/Las_paredes_del_aula._El_registro_fotografico_en_la_investigaci%C3%B3n_educativa)

DÍAZ, Esther (2000): *Posmodernidad*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

DUBET, François (2013): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

FRIGERIO, Graciela (2004): “Educar: La oportunidad de deshacer profesías de fracaso” en A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi, D. Sticotti (comps.): *Contra lo inexorable*, pp. 15-28. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

GARAY, Lucía (2006): “La cuestión institucional de la educación y las escuelas, conceptos y reflexiones” en I. Butelman (comp.): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

GENTILI, Pablo (2009): “Marchas y contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, pp. 19-57. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/221148>

NICASTRO, Sandra (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1991): “Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente” en VV. AA.: *Sociedad, Cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense de Madrid.

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008): “Ley N° 18.437. Ley General de Educación”. En línea: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)

POGGI, Margarita (2008): “Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, N° 1. En línea: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>

SALAS QUINTANAL, Hernán (2002): “La idea del sujeto en la modernidad” en *Anales de Antropología*, Vol. 36, pp. 179-193. En línea: [http://www.revisitas.unam.mx/index.php/antropologia/article/viewFile/23397/pdf\\_753](http://www.revisitas.unam.mx/index.php/antropologia/article/viewFile/23397/pdf_753)

SVERDLICK, Ingrid (2007): “La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio” en I. Sverdllick (comp.): *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

SVERDLICK, Ingrid (2009): “Buscando a la calidad educativa” en *Laboratorio de Políticas Públicas*, Año 6, N° 26 (abril). En línea: <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426082313/3.pdf>

TOMASEVSKI, Katarina (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam. Colección Libros de Encuentro.