

La escuela como institución y los imaginarios en disputa*

Gerardo Romo-Morales**

Universidad de Guadalajara, México

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.79911>

Resumen

El presente artículo discute el nivel imaginario-simbólico asociado a la educación en general y a la escuela en particular. Se argumenta que hay en este un enfrentamiento que hace disminuir la presencia de la modernidad más clásica, a favor de una visión relativista que posiciona como hegemónica la idea de la eficiencia en el marco del programa institucional de la empresa capitalista. Para ello, se hace un recorrido de la escuela como institución, desde su vinculación con el modelo eclesiástico del período Carolingio en el siglo IX, en Europa occidental, hasta la época actual. Se revisan sus características principales, su transcurso y modificaciones a lo largo de la historia, en la que se destaca la laicización de la misma. Se revisan entonces los imaginarios vinculados a la escuela, el lugar de lo funcional y simbólico-imaginario en la discusión de este dispositivo. Para finalizar, se señala como es que su esclarecimiento ayuda a entender el asunto educativo en general, el de la escuela y sus actores en particular.

Palabras clave: escuela; educación; empresa; institución; imaginario; modernidad.

***Artículo recibido:** 16 de mayo de 2018 / **Aceptado:** 28 de agosto de 2018 / **Modificado:** 10 de septiembre de 2018. Los argumentos centrales de este artículo se presentaron como ponencia magistral, por invitación, en el Primer Congreso Nacional Organizado por el Observatorio Educativo de la Frontera Sur: “Discursos y contradiscursos de la Educación” en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, en noviembre de 2017. El artículo forma parte del proyecto de investigación “Las instituciones de la modernidad”, y cuenta con financiación institucional de la Universidad de Guadalajara (Guadalajara, México).

**Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (Madrid, España). Profesor investigador del Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (Guadalajara, México). Últimas publicaciones: La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa (en coautoría) (2017). *Enfoques*, 15(26), 13-35 y El desarrollo como relatoría o prospectiva. *Notas para América Latina* (2017). *En-Contexto*, 5(7), 49-71. Correo electrónico: gerardo.romo@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0002-4453-9919>

The School as an Institution and the Imageries in Dispute

Abstract

This article discusses the imaginary-symbolic level associated with education in general, and schools more specifically. It is argued that at this level there is a confrontation that diminishes the presence of the most classic modernity, in favor of a relativist vision that positions, as hegemonic, the idea of efficiency within the framework of the institutional program of the capitalist enterprise. To achieve this, a historical tour of the school as an institution is made, from its connection with the ecclesiastical model of the Carolingian period in the nineteenth century in Western Europe, up to the present time. Its main characteristics are reviewed, as well as its course and major changes throughout history, which highlights its laicization. Then we review the imageries associated with the school, the place of functional and symbolic-imagery, in the discussion of this device. To finalize, it is pointed out how this clarification helps to better understand the educational issue in general, and that of the school and, more particularly, its actors.

Keywords: School; education; institution; capitalist enterprise; imaginary; modernity.

La escuela

Es en este sentido que la escuela, como la Iglesia, es una institución, porque instituye un sujeto arrancado de su propia naturaleza
(Dubet, 2007, p. 48)

A partir de los planteamientos de Durkheim (1982), el origen de la escuela moderna se asume vinculado con el modelo eclesiástico del Imperio carolingio, a partir del siglo IX, en Europa occidental. La Iglesia, en este contexto, estaba imbuida de ese espíritu de recuperación de la cultura clásica en diferentes ámbitos de lo que hoy llamaríamos *vida pública*. Este ánimo dio origen primero a la Ilustración y, como consecuencia, a la modernidad. En esta condición, resultaron indispensables, para ajustar la vida cotidiana a lo que hoy llamaríamos el programa institucional de la modernidad, ciertas transformaciones que operaron en diferentes ámbitos y con diferentes responsables (Dubet, 2006). A la Iglesia le correspondieron dos que fueron fundamentales: por una parte, defender el universalismo, en este caso el de Roma, contra la diversidad cultural que representaban las tribus bárbaras conquistadas y, por la otra, la generación de un sujeto nuevo con una disposición moral que fuera propia de todos los individuos y que correspondiera con la que se asumía era propia de Dios (Dubet, 2006).

El desarrollo de estos dos procesos vitales se vivió en la renovada escuela, bajo un modelo escolar que Durkheim (1982) llamó de *conversión*, es decir, que quienes pasaran por ahí en calidad de conversos modificaban su visión general del mundo, de los valores que les daban sentido como sujetos, y se generaba así una especie de consenso con todos los demás que se asumían como súbditos. Esto que aquí se relata en dos párrafos inició hace doce siglos y ha pasado por diferentes etapas. Sin embargo, así sea de manera breve, es importante mencionarlo porque señala el momento instituyente de un nuevo imaginario que persiste hasta nuestros días¹. En esta larga transición, la iconografía de los espacios escolares podría observarse como una evidencia del vínculo de este proceso escolar con lo eclesiástico: los edificios son al inicio de esta etapa muy similares a las construcciones religiosas clásicas, la disposición de los espacios áulicos semeja a la disposición de los mismos en las iglesias, y el lugar del sacerdote y los fieles no cambia mucho: en lugar de bancas habrá mesabancos y en lugar de púlpitos tarimas.

En términos de etapas históricas, una de las primeras es en la que la escuela se concibe con un importante carácter sagrado; posteriormente le seguirán otras². La segunda etapa, ya en plena modernidad —ese también largo período de la historia que se inicia en el siglo XVII y que se mantiene como hegemónico cuando menos hasta el final de la Primera Guerra Mundial—, tendrá como eje la secularización y laicización de los procesos escolares, y a los Estados-nación como principales operadores. El hecho de que se ubique como hito histórico un evento que se da a finales de la segunda década del siglo pasado no quiere decir que se plantee el asunto en términos dicotómicos y que, por lo tanto, a partir de ahí se hubiese terminado esa etapa. Se sugiere solo como el momento en el que el discurso que la sostiene se empieza a rebatir y poner en duda, donde aparecen algunas proposiciones críticas que le restan fuerza hegemónica, y entonces convive sincrónicamente con otros discursos e imaginarios efectivos de manera paralela.

1. En términos estrictamente escolares, estas escuelas de la alta edad media fueron también importantes en términos pedagógicos y curriculares, a partir de los procesos formativos que tenían una preocupación especial por rescatar y fortalecer el idioma latín, teniendo como elementos curriculares el Trivium (gramática, retórica y dialéctica, así como el Quadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía).

2. Para autores como Noro (2010), las etapas por las que ha pasado este proceso se podrían caracterizar de la siguiente manera: “a) La matriz eclesiástica como factor determinante de los caracteres sagrados de la constitución de la escuela, a partir del siglo XVI. b) La intervención de los Estados modernos como factor desencadenante del proceso de secularización de la escuela. c) La ruptura de la modernidad como variable determinante del proceso de desacralización de la escuela. d) La profundización de los síntomas de deterioro de las prácticas y de la significatividad social de la escuela, interpretados como manifestaciones de un estado de profanación que pone en riesgo la supervivencia de la escuela como agencia educativa de la sociedad” (p. 113) (la cursiva es del original).

La laicización de la escuela va a mantener dos características esenciales de la etapa previa, la primera, el hecho de asumir a esta institución como moralmente equivalente a cualquier dispositivo eclesiástico, y la segunda, se mantendrá el referente imaginario como un *santuario*, en donde los actores y sus vivencias se darán en una especie de burbuja independiente, relativamente resguardados de las interferencias del resto de interacciones o relaciones sociales que le rodean.

Así, de la fe en Dios como guía se transita, en la escuela de la Ilustración, a la fe en la razón, la lógica, el progreso y la ciencia, como el sustento ontológico de la institución escolar; los sacerdotes se sustituyen por los pro-fe-so-res, y los fieles lo seguirán siendo, solo que ahora bajo la categoría de a-lum-no. Se considera también que es en esta etapa que se crean los sistemas estatales de educación en el mundo occidental, en el siglo XIX, con dos grandes proyectos ideológicos, el de la justicia social y el de la emancipación. En el primer caso, el fundamento lo da la “creencia en la capacidad de la escuela de promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solamente en los privilegios debidos a su nacimiento” (Dubet, 2015, p. 230), y en el segundo, se parte del postulado que afirma que “la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de sociedades nacionales democráticas” (Dubet, 2015, p. 231).

Esta condición que vivía la escuela en el mundo occidental estaba soportada por un imaginario más amplio, que incluía a otras instituciones fundamentales: la familia, los hospitales, o el sistema de justicia, por ejemplo. Esto garantizaba que las cosas se vivieran sin mucha fricción. Se asumían los roles y comportamientos correspondientes como parte de un orden legítimo e inconscientemente incorporado como representaciones a los sujetos. Una forma de ver con claridad cómo es que, de la matriz iglesia, en un mismo programa institucional, se han derivados otros actores y el imaginario asociado con los mismos, es recordando que, durante mucho tiempo, incluso actualmente, en zonas principalmente rurales del mundo occidental, las autoridades, por su saber y condición moral, van a ser el sacerdote, el médico y, por supuesto, el profesor. Al mismo tiempo, luego de la plaza central de las comunidades, junto con el atrio de las iglesias, van a ser los espacios escolares, sus patios y sus aulas, en donde se vivan los procesos propios de la sociedad civil. Pero no es la modernidad ni la relación entre sociedad civil, mercado y Estado lo que nos interesa ahora; por lo tanto, retomamos el tema central: ¿qué es la escuela?, ¿cuáles son en este momento los imaginarios y representaciones asociados con la escuela?

El carácter funcional e imaginario-simbólico de la escuela

Se puede afirmar que para un análisis completo de la vida social se tendría que asumir que sus dispositivos pueden ser entendidos desde un sentido funcional y, por lo tanto, racional, o en un sentido simbólico que permite comprender el imaginario asociado a estos. Dichas posibilidades van a estar relacionadas con posturas epistemológicas específicas: los que apuesten por las funciones asumirán que se generan los conocimientos desde lo empírico; mientras que los que lo hagan por miradas, que consideren los aspectos simbólicos-imaginarios, estarán pensando que es desde la razón donde se podrá iniciar la generación de conocimiento. Por lo general, las diferentes aproximaciones del sentido común, o académicas al objeto escuela, van a estar en función de algunos de estos aspectos, con independencia de la teoría o del énfasis que se ubique al observar.

Por ejemplo, en la literatura especializada habrá formas de aproximación que solo vean la función, y entonces caracterizarán a la escuela:

- Como un establecimiento que tenga como función específica la impartición de instrucción (Real Academia Española, 2001).
- Como formadora de ciudadanos (Olsen, 2005).
- Como empresa de servicios involucrada en mercados competitivos (Olsen, 2005).
- Como un sistema conformado por elementos tales como objetivos, medios o de control (Gairín, 1999).

Estas aproximaciones van a ser utilizadas, generalmente, por administradores o implementadores de políticas públicas, y su posibilidad de explicaciones complejas a partir de las mismas será muy reducida. Sin embargo, se asumen como necesarias para lograr eficiencia en la planeación y gestión de las actividades cotidianas. Cuando desde estas aproximaciones se intentan hacer análisis sociológicos, o antropológicos de la escuela, se buscan elementos empíricos que puedan ser observables de manera directa; sus resultados o aportes serán, por lo general, epidérmicos y superficiales.

Se puede ejemplificar esta condición a partir de la lista de diecisiete piezas que se fueron ensamblando, en opinión de Pineau, para generar la escuela tal y como se conoce al día de hoy:

- a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesíastica,
- c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos,

ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica (Pineau, 2001, p. 309).

Si se observa con detalle, salvo la segunda —la de la incorporación de la matriz eclesial— todas las demás corresponden a una visión directa de los hechos, y por lo tanto tendrá las características señaladas al respecto de una mirada funcional.

Por otra parte, si el énfasis se pone en lo simbólico-imaginario, entonces veremos definiciones que asuman a la escuela como aparato ideológico del estado (Althusser, 1971), como un dispositivo de reproducción del *status quo* (Bourdieu y Passeron, 1977), como escenario de transformación social (Giroux, 1992) o bien, como una institución —y aquí, como se verá más adelante, la perspectiva se diversifica³—.

Para ejemplificar estas posturas podríamos pensar en lo que sugiere Fernández (2005), cuando explora representaciones acerca de la escuela y nos sugiere como evocaciones comunes:

- a. La existencia de un ambiente artificial en el que, parcial o totalmente —en unidades de tiempo diferenciadas— se aíslan algunas personas;
- b. La diferenciación de estas personas no por edad cronológica, siempre por edad social en un área específica; en adultos-maduros-sabios y jóvenes-inmaduros-ignorantes;
- c. La asignación de roles específicos a cada uno de los grupos diferenciados, en un proceso de intercambio, destinados a garantizar que el segundo grupo adquiriera ciertos rasgos importantes para la comunidad;
- d. El recorte de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes sociales y en el vínculo a través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados;
- e. Un conjunto de imágenes con alto contenido emocional que expresa la síntesis de la experiencia con las características anteriores y se acompañan de la sensación de estar en un “orden normal” (“esto es la escuela”);
- f. Algún conjunto de indicadores de la existencia de una trama simbólica en la que están presentes como temas dramáticos; significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro: el discípulo el conocimiento y el camino de acceso este último (pp. 26-27).

3. Por supuesto, es conveniente mencionar que si se integran las dos aproximaciones en los análisis de los dispositivos, entonces las probabilidades de que las explicaciones sean más certeras se amplían.

En este caso, el tipo de aproximación es muy diferente y las explicaciones o los resultados que se obtengan de los estudios realizados de esta manera serán más complejos, completos y certeros. Ahora bien, sin dudar de que las aproximaciones marxistas, de la teoría de la reproducción o de la transformación social, son interesantes y muy importantes, por ahora nos concentraremos en la teoría institucional.

La institución

Se propone hacer un pequeño paréntesis de teoría social. Una pregunta siempre pertinente para los sociólogos y teóricos de las ciencias del espíritu será acerca del sentido de estas acciones (Weber, 2014), o de las significaciones imaginarias de las mismas (Castoriadis, 2013). Se toman los planteamientos de Weber al afirmar que de lo que se trata es de comprender, es decir, de lograr la captación interpretativa del sentido o conexión de sentido subjetivo de los sujetos de la acción. Mientras que las significaciones imaginarias podrían permitir contestar a las preguntas fundamentales de la vida social: “¿quiénes somos como colectividad?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?” (Castoriadis, 2013, p. 236). Para contestar estas preguntas sobre la existencia de los sujetos en sociedad, el imaginario se convierte en una herramienta heurística indispensable, pues se asume como un componente, junto al funcional, combinados en “proporciones y relación variables”, formando parte de una “red simbólica, socialmente sancionada”, es decir, como institución⁴.

El sentido y la comprensión para los weberianos se pueden considerar ligados a las significaciones imaginarias, a partir de Castoriadis (2013). Cuando se intentan detectar las significaciones vehiculizadas por los símbolos, la captación del sentido y la comprensión son definitivas. Para él:

- a. *Comprender*, tanto como se pueda, la “elección” que una sociedad hace de su simbolismo exige superar las consideraciones formales, e incluso, “estructurales”, y
- b. *Comprender*, e incluso simplemente *captar*, el simbolismo de una sociedad es captar las significaciones que conlleva (Castoriadis, 2013, pp. 220-221) (la cursiva no es del original).

4. La definición textual de Castoriadis (2013) es la siguiente: “La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporciones y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (p. 211).

De esta manera, lograda la captación y la comprensión de los sentidos que los sujetos le imprimen a las acciones, es posible percibir el imaginario de una sociedad o época analizada.

Este imaginario —efectivo— tendrá las siguientes características o rasgos:

- c. Será el elemento que dé “a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica”.
- d. Determinará “la elección y las conexiones de las redes simbólicas”.
- e. Creará en cada “época histórica, su manera singular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones”.
- f. Será el “estructurante originario”.
- g. Será el “significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez, como sentido indiscutible e indiscutido”
- h. Será el “soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa”.
- i. Será el “origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos” (Castoriadis, 2013, p. 234).

Es conveniente que se tengan presentes estas consideraciones, para pensar luego lo que se intenta explicar con este texto: en la actualidad, con respecto a la escuela, hay dos imaginarios en disputa. Luego de este paréntesis teórico, que explica la relación entre orden legítimo, institución e imaginario, se retoman estos argumentos como apoyo al análisis de los imaginarios que se encuentran en disputa alrededor de la escuela.

Las diferentes posturas institucionales con respecto a la escuela

Para hablar de las posturas institucionales con respecto a la escuela tenemos que asumir que son varias, y que han tenido diferentes referentes geográficos o sociales de inicio. Se puede hablar de una escuela argentina con Ida Butelman o Lidia Fernández a la cabeza, dos escuelas francesas: una con orígenes psicoanalíticos, que incluye a Gérard Mendel o Eugene Enríquez, y otra más bien sociológica, con François Dubet a la cabeza. Habría también una escuela mexicana con Eduardo Ibarra al frente de la misma.

Esta diversidad de posturas ofrece tres referentes teóricos iniciales:

- a. El antecedente freudiano-psicoanalítico, con las obras *Tótem y tabú* y *El malestar en la cultura*, como referentes iniciales.
- b. El de la teoría organizacional, sobre todo de la escuela noruega, Olsen y demás.
- c. El sociológico, con una fuerte presencia de las ideas de Weber y Durkheim⁵.

Para los intereses de lo que aquí nos ocupa, como podría ser obvio ya a estas alturas del texto, lo que se intenta explicar se hace con base en una postura sociológica que considera sobre todo elementos de Castoriadis, para entender las instituciones y el imaginario en general, y de Dubet, para el caso de la escuela en particular. Lo que se hará a continuación es argumentar, a propósito de la crisis del imaginario efectivo de la modernidad en la escuela, el de la empresa capitalista, que surgiera al mismo tiempo que los estados nacionales en el siglo XIX.

Los imaginarios en disputa

Si se acepta que la institución es la encarnación del imaginario, entonces este se traduce primero en una representación del orden legítimo, que al mismo tiempo crea a su contrario, lo no legítimo.

Si se recuerda lo antes mencionado sobre el papel fundamental que tuvo la universalización de los valores y acciones en el Imperio carolingio y el inicio de la Ilustración, y cómo esta fue fundamental para sostener la certeza de la modernidad una vez que se sustituyó a Dios por la razón y la ciencia, entonces, cualquier argumento relativista que apueste por la posibilidad de poliversos significará un debilitamiento del programa institucional hegemónico, y una crisis evidente del mismo. Estos poliversos solo son posibles en un contexto de diversidad y relativismo posmoderno. Esta condición se evidencia en términos de roles, expectativas y alternativas, a las cuales los sujetos se ven confrontados en su vida cotidiana: de saberse profesor —o médico, o juez— con certezas en su nombre y actuación esperada, se transita a una diversidad de nombre y expectativas asociadas. Profesor, facilitador, acompañante, etcétera.

Para explicar esta crisis de la modernidad hay dos argumentos antagónicos. Para algunos, el asunto es una especie de *derrota* o *falsación* de sus principios; para otros, no es más que el resultado normal de llevar al extremo las ideas que le dieron origen. Esta discusión ha estado de alguna manera ligada, a partir de una especie de coincidencia

5. Es interesante observar cómo para el análisis de la escuela como objeto no hay importantes propuestas institucionales que se planteen desde la perspectiva económica.

temporal, con la crisis de la escuela como referente de socialización y de formación de los ciudadanos de los países occidentales. Noro (2010), asumiendo la crisis de la modernidad, señala que esta influyó en la manera de entender la escuela. A partir de esta condición la institución se desacralizó provocando “el quiebre de su sentido, el vaciamiento de sus contenidos y la creciente desvalorización de sus actores y sus prácticas” (Noro, 2010, pp. 113-114). Y no solo de la escuela; el problema, para este autor argentino, es que la desacralización está presente en la sociedad en general a través de la cultura y las instituciones.

Es muy tentador este argumento, porque con facilidad se podrían explicar muchos sucesos de la vida actual. Por ejemplo, la cantidad de memes burlescos que hay para los presidentes de las repúblicas, la crítica despiadada a los funcionarios encargados de la protección y seguridad de los ciudadanos, la crítica mordaz a las dependencias encargadas de la salud, etcétera. Sin embargo, se considera fundamental separar algunos elementos para darle rigor a la interpretación. Si bien esta desacralización sucede, me parece que para entenderla hay que complejizar la explicación. Aplica sin duda al pensar en cómo los medios electrónicos han generalizado la posibilidad de opinar, *democratizando* lo que antes se asumía como exclusivo para aquellos que tuvieran alguna autoridad moral o intelectual; o cuando se observa el relativismo que ha acompañado a algunas posturas filosóficas y de teoría social identificadas con el nombre de posmodernismo, lo que ha generado una ausencia de referentes sólidos y anclajes de las ideas con el resultado de una incertidumbre abrumadora.

Sin embargo, para explicar lo que sucede con la escuela, y algunas otras de las instituciones que forman parte del programa institucional, y que los síntomas podrían caracterizarse como de *desacralización*, se propone que se considere el hecho de que asistimos a una sustitución de imaginario efectivo, es decir, del referente institucional principal: si durante siglos los referentes imaginarios estaban contenidos en la matriz eclesíástica, ahora será la de la empresa la que los aporte.

Ahora, lo que antes era sagrado requiere de ser eficiente. La autoridad es difusa y reemplazable; no es el conocimiento en sí lo que le da sentido a la existencia de las organizaciones, que encarnan a la institución, sino el producto. El lugar de los fieles lo ocupan los clientes; el contexto en forma de mercado perfora por todos lados lo que antes estaba relativamente impermeable y se mantenía independiente, y lo que antes era jerárquico ahora está constituido por nodos en una red horizontal.

En estas condiciones, la escuela antes aislada como santuario se ha vuelto por completo permeable a las demandas del entorno, sobre todo de aquellos que tienen más elementos de negociación para imponer condiciones. En ciertos contextos serán los representantes del capital, en otros los profesores como corporación, los alumnos en los niveles superiores, los padres de familia y otros sectores específicos de la sociedad, pero ¿se podrían incluir todas las demandas en el mismo imaginario?, ¿podría ser legítimo, al mismo tiempo, la demanda de los profesores o intelectuales ligados a la educación, de presentar como prioritario el conocimiento, su generación, resguardo y difusión en sí mismo frente a la demanda de los empresarios de que la escuela forme para el trabajo?; ¿sería compatible la demanda mencionada de los profesores con la de los gestores de la educación de ser a toda costa eficientes y eficaces?, ¿sería compatible la demanda de mantener a la universidad, por ejemplo, como una *comunidad de sabios* junto con la demanda de los alumnos de flexibilidad en los horarios y aligeramientos en las cargas de estudio, debido a su condición simultánea de trabajadores asalariados?

Si la demanda del capital de *mejor* educación con criterios de eficiencia, junto con las protestas de los profesores inconformes por las condiciones que se tienen que generar para que se satisfaga esta condición, se asumen como parte del mismo imaginario, entonces, conseguir el cumplimiento de la primera supondría, en el mismo proceso así fuera de manera asincrónica, la satisfacción de lo demandado por los otros actores, es decir, que no caería una sin la otra. Si, por el contrario, como se intenta argumentar aquí, se trata de imaginarios diferentes, entonces es posible pensar en que uno pueda ser *derrotado* y el otro *vencedor*.

Un mismo imaginario supondría un juego de ganar-ganar, o mejor de conformidad-conformidad. En un tipo ideal de modernidad, con sujetos atomizados y móviles, con reglas claras para transitar entre los segmentos horizontales de las condiciones económicas; las diferencias se arreglarían sujetándose a procedimientos sancionados como legítimos y, por lo tanto, sin mayores fricciones. Pero es el segundo escenario, planteado por el enfrentamiento de los imaginarios, el que explica, al menos parcialmente, el complicado horizonte para los que luchan ahora por revertir las reformas educativas inspiradas en parte por el discurso de la Nueva Gestión Pública, tanto en países del primer mundo como Francia, España o Alemania⁶, o en países con otros escenarios de

6. Cito estos casos por ser la lucha de los mismos la que mayor difusión mediática han tenido en los últimos años. Para un análisis detallado de casos de Brasil, la provincia de Buenos Aires, Cataluña, Chile, Francia, Inglaterra, Italia, Noruega y Quebec, consultar: Verger y Normand (2015).

conformación institucional, como es el caso de México, en donde lamentablemente hay también, sobre la mesa, algunos elementos que corresponden a prácticas que se podrían considerar pre-modernas, y que difícilmente van a encontrar respaldo de legitimidad ni en el imaginario de la empresa ni en el de la escuela moderna. En estos casos, la relación de poder entre los actores, aunque siempre recíproca, es desequilibrada en su contra en este momento, precisamente a partir de que, en el imaginario efectivo actual, esa condición que establece un orden de lo legítimo, en el cual se ponen en juego las estrategias, está mayoritariamente concebido en la matriz empresarial, y no en la de la sacralización de la función escolar.

Pareciera que la única opción que se plantea desde la teoría sería la de la vivencia de un imaginario radical que instituyera una nueva configuración de representación social, en donde el mercado no fuera el que tuviera, por decirlo así, la sartén por el mango. Sin embargo, habrá que estar alertas ya que no hay por qué asumir que este momento instituyente lo será en un sentido revolucionario y positivo. Lo que se puede observar, en las últimas décadas, es cómo este funciona en un sentido que nos deja desolados a la hora de vivir la transición de programa institucional. ¿Qué es entonces lo que sustituye al programa institucional, agotado por las mismas contradicciones propias de llevar al extremo las ideas de la modernidad, de la fe en la razón y el espíritu crítico?

No se trata, como afirma Dubet, de un retroceso en el programa institucional, y de que se lleve al límite la condición dialéctica del mismo, en donde esa máxima de la dialéctica harneckeriana, “la unidad y lucha de los contrarios” dio como síntesis una nueva condición en la que la razón y la democracia, llevada al extremo, generan condiciones de superación del mismo como efecto perverso. No, de lo que se trata es de una sustitución institucional, en donde en vez de la iglesia como agente seminal se tiene a la empresa capitalista, con todo el imaginario consecuente y los roles derivados. Ya no es la vocación el valor más reconocido como positivo entre los pro-fe-so-res, que de cierta manera dejan de serlo para convertirse en facilitadores, por ejemplo, sino la productividad medida en artículos publicados, alumnos aprobados o promedio de calificaciones de sus alumnos en pruebas estandarizadas, que cada vez se asemejan más a los estándares de las acreditaciones empresariales.

Dice Dubet (2006):

El retroceso del programa institucional deja expuestos a los individuos a una obligación de justificación y de *accountability*. [...] A día de hoy, cuando los muros del santuario se desmoronan, los actores tienen que rendir cuentas ante los *usuarios*, ante los *clientes*, ante los *que financian* que pueden en cualquier momento abandonar el *mercado* de la educación, de la salud y de la religión (p. 62) (la cursiva no es del original).

Se puede ver en este párrafo cómo se cuelan, sin sentir, categorías propias de la eficiencia empresarial. Ya no es la santidad del programa institucional que se hereda de la Iglesia, sino el criterio legitimador del orden. Para hacer gráfica esta condición, a continuación se cuenta una anécdota personal: “Cuando recién terminaba la maestría, a finales de la década de los noventa del siglo pasado, me contrataron para dar clases en una universidad privada importante y con cierto prestigio en la ciudad de Guadalajara, en México. La clase que me ofrecían era la de ‘Sindicalismo’, e iba a ser impartida a estudiantes de administración de empresas. Estudié el programa que me proporcionó la universidad, y la primera parte establecía que había que revisar la historia del sindicalismo en México. Yo consideré conveniente empezar por revisar algunos capítulos de *La revolución interrumpida* de Adolfo Gilly (1971), para contextualizar el movimiento obrero, las posturas anarquistas de los Flores Magón, etcétera. Bueno, todo más o menos bien la primera clase, la segunda... pero a la tercera, al iniciar, me interrumpen los alumnos de manera abrupta para señalarme que no les parecían las lecturas que les había sugerido y que, en cambio, me señalaban que era indispensable pasar a ver, en lo inmediato, cómo es que ellos tendrían que actuar para defender los intereses de las empresas cuando los empleados u obreros presentaran demandas o amenazas de huelga. Los enfrenté contrariado argumentando sobre la importancia del tema, de que el programa lo indicaba, pero lo que nunca me esperé, y fue toda una sorpresa, chocante para mí, fue que me dijeran que, para acabar la discusión, recordara que yo era su empleado, y ellos mi patrón”.

Como se puede evidenciar, muchos de los rasgos señalados por Dubet, en los párrafos anteriores, para explicar la transición en los programas institucionales, están aquí presentes. Es evidente que en el imaginario de estos jóvenes, en su calidad de estudiantes, sus criterios de legitimidad y los valores asociados a lo bueno y lo malo son netamente *empresariales*. Que es muy probable que en el de los adultos, relacionados con el caso, en su calidad de *gerentes universitarios* o padres de familia, también.

Se puede afirmar que, cualquier colega del mundo occidental, nos puede contar historias personales de su condición profesional, en donde antes de pensar en el conocimiento o la formación integral de los estudiantes lo hace por presiones de las organizaciones laborales, en rendimientos, comprobaciones, o incentivos —programas de estímulos o carreras magisteriales—; y que se siente viviendo, antes que en una institución estructurante como comunidad de sabios, en organizaciones mercantilizadas (Romo-Morales y Pavón, 2011) en donde lo que se producen son grados y títulos.

Y sí, si bien hay ahora propuestas de autores *best sellers* de la educación (Acaso, 2013) que proponen convertir la escuela en cafetería y sustituir los mesabancos por cómodos sofás, que llaman a diluir la presencia y convertir a los profesores en facilitadores

o acompañantes; o de trasnochados y conservadores que proponen el hogar como el espacio para tomar lecciones (Chávez y Jurado, 2017), téngase claro, hasta ahora, la escuela sigue siendo, a pesar de todo, el mejor referente para la instrucción, la formación y la educación de los jóvenes. Sigue ocupando también un lugar privilegiado en los procesos vitales para la vida común de la socialización e individualización en las sociedades occidentales. Por ello, para quienes creen que la vocación para la enseñanza sigue siendo valiosa, que el conocimiento es importante en sí, que la escuela sigue siendo el mejor lugar para que los sujetos se integren a la sociedad como buenos ciudadanos, no queda más que resistir y ser creativos.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Cuadernos de la Oveja Negra - Prisma.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chávez, A. y Jurado, D. (2017). Escuela en casa: motivos y resultados. *INNOVA Research Journal*, 2(6), 143-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6076497>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39-66.
- Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*, 25(2), 229-249. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3845/384541744014/>
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gilly, A. (1971). *La revolución interrumpida*. México: El Caballito.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

- Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado*, 25(2/3), 291-316. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402011>
- Olsen, J. P. (2005). The institutional dynamics of the (european) university. Recuperado de https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE.
- Romo-Morales, G. y Pavón, K. (2011). La Universidad, de institución estructurante, a organización mercantilizada. En R. M. Romo-Beltrán y M. Batista-Rodríguez (Coords.), *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicaciones y métodos* (pp. 167-182). Zapopan: Acento.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690002>
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar

Romo-Morales, G. (2019). La escuela como institución y los imaginarios en disputa. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 15, 201-215. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.79911>