

## La educación en tiempos de crisis.<sup>1</sup>

Mg. Alberto Gianola Otamendi

La pandemia ha cambiado, al menos transitoriamente, nuestra forma de vivir y plantea, ya ineludiblemente, nuevos retos y demandas a los organismos del estado y los servicios sociales.

Sin embargo, lo que hoy se hace especialmente notorio al mundo, ya se ha vivido, en diferentes escalas en otros tiempos y en distintos lugares, ante el apremio sorpresivo de otras catástrofes naturales y eventos antrópicos, de destrucción masiva y víctimas multitudinarias.

La ocurrencia de alteraciones hidrometeorológicas, con fenómenos que afectan grandes poblaciones (sismos, tsunamis, erupciones, deslaves, inundaciones, huracanes, sequías, incendios forestales), además de los desastres antrópicos<sup>2</sup> de gran magnitud (explosiones de plantas químicas, incidentes nucleares, incendios de campos petrolíferos, colapsos de plataformas de hidrocarburos, naufragio de petroleros, etc.), han obligado a dar respuestas urgentes y a desarrollar planes nacionales de mitigación y prevención.

Las previsiones siguen siendo insuficientes ante la magnitud de los efectos de la furia de la naturaleza o los provocados por el descontrol de la actividad humana<sup>3</sup>, ante la expansión demográfica y la densidad poblacional en sitios que se vuelven especialmente vulnerables.

Los modelos de rehabilitación prevén el uso de recursos humanos y medios materiales, como acciones de ingeniería, sanitaria y psicológica, montados básicamente sobre las estructuras de organizaciones humanitarias y fuerzas armadas ya existentes. Pero las respuestas normalmente concluyen casi inmediatamente al evacuar los refugiados o administrando sus campos asistenciales con criterios coyunturales ante la crisis.

Esta peculiar y casi inusitada situación actual de pandemia nos desafía a poner todos los recursos sociales y nacionales para salvar los efectos del aislamiento y deterioro económico.

La educación no puede quedar afuera, sino por el contrario, escuelas y maestros buscan continuamente mantener un ritmo aceptable para lograr sus metas. Los medios de comunicación modernos facilitan su acción pedagógica, en algunos casos o estratos, donde es accesible.

***En general, y aún en forma de aulas virtuales, la escuela ofrece condiciones de contención y reconstrucción del tejido social. Esto sucede sin que normalmente se consideran habitualmente en los planes de respuesta a desastres, para la reconstrucción y rehabilitación de la comunidad.***

Mucho se ha escrito de la función social de la educación, de su rol socializante bajo paradigmas estatales de formación o refuerzo de características deseadas en una población en estado de gestación nacional, en la imposición de ideologías imperantes desde organismos centrales, de homogeneización de una civilidad crecida por una masiva inmigración heterogénea, de complemento evangelizador ... mucha tinta e investigaciones han abonado también las líneas

---

<sup>1</sup> Ver artículo publicado en el Boletín del Centro Naval Nro 849, 2018. Bs. As.

<sup>2</sup> Antrópicos son los causados por efectos del desarrollo de la actividad humana.

<sup>3</sup> Los casos paradigmáticos son la explosión en la central nuclear de Chernobyl, Ucrania, URSS, el 6 de abril de 1986 con más de 30 fallecidos y 600.000 damnificados; y de la planta química de Union-Carbide en Bhopal, India (el 3 de diciembre de 1984) con cerca de 20.000 muertos y 150.000 personas seriamente afectadas.

de pensamiento sobre la pedagogía de las minorías, los marginales, excluidos, pobres y las comunidades alejadas. Otros han abordado parcialmente los problemas de las escuelas en países en guerra o en grupos desplazados por cuestiones de violencia o segregación, fenómenos que han causado un severo impacto en etnias rurales de África Central, Sudamérica y Asia ...

Un enfoque más, llegando más profundo en esa veta, ha sido el del “asistencialismo”, aunque este término haya adquirido simbolismos ideológicos de manipulación política de los beneficiados y por tanto tomado ese sesgo.

**Destacamos una nueva propuesta mitigadora, proponiendo la escuela como paliativo, como núcleo de contención y como base regeneradora.** Estos objetivos rebasan las posibilidades de las estructuras escolares clásicas, diseñadas para cada comunidad en su “modus vivendi” habitual y exceden las tareas didácticas para las que los maestros han sido formados.

La escuela, en estas condiciones, es llevada al límite. El tratamiento emergencial de grupos sociales dañados o bajo el impacto de circunstancias extraordinarias que los han llevado a situaciones extremas, les exige educar un poco, sostener lo posible y regenerar algo. Mantiene la mística de la acción humanizadora, la vocación de educar y servir.

En su función social, los sistemas educativos nacionales americanos tuvieron un paradigma fundacional donde la escuela tenía la finalidad de concientizar y crear un sentimiento de pertenencia nacional. Pero cuando la situación normal es excedida, la escuela sale a reemplazar a los sistemas caídos, a empezar de nuevo desde un cero, aquellos en que se hace imperativa “una asistencia material, social y afectiva que permita neutralizar la violencia que genera la condición de marginal y constituir a la propia institución en un ámbito de contención social”<sup>4</sup>. Talcott Parsons<sup>5</sup> sostiene que la educación es “socialización y protección de la infancia”.

Los conflictos armados, los desastres y las pandemias producen severos traumas psicosociales, que demandan largos procesos de regeneración. Desde la psicología se entiende al trauma como un choque emocional producido por una experiencia violenta que deja una impresión duradera. Supone una ruptura de la propia existencia, pérdida de seguridad, impotencia, sentimiento de desamparo, estrés.

Se pueden describir tres tipos de trauma: el psíquico, el físico y el social. Este último se refiere a la huella que ciertos procesos históricos pueden dejar en una comunidad entera afectada, aunque no produzca en forma uniforme en la población.

Los hechos de violencia y eventos naturales, impactan las redes comunitarias y usualmente superan la capacidad de respuesta estatal (pública y privada), que incluso pierden sus posibilidades de cumplir con muchas de las obligaciones mínimas que les competen. Más aún, algunas de estas aciagas situaciones suceden en lugares donde ya previamente había condiciones de vida marginales por otros factores políticos, sociales y económicos.

Por eso, una planeación para el desarrollo cívico e individual de la población afectada, debe generar la participación activa de las comunidades cercanas involucrando la educación, a través de su medio de acción directa que es la escuela.

---

<sup>4</sup> Tiramonti, Guillermina (1997). *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*, en Revista da Faculdade de Educação Vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dec.

<sup>5</sup> Talcott Parsons, sociólogo estadounidense (1902 – 1979).

Tal como expresa Alice Farmer<sup>6</sup>, “la educación constituye un factor esencial a la hora de normalizar las vidas de los niños afectados por el conflicto y de proporcionarles las aptitudes necesarias para sobrevivir y progresar”<sup>7</sup>. “La educación siempre ha sido una de las mejores herramientas para la construcción y reconstrucción de la vida”, afirma Virginia Mumo<sup>8</sup>.

La escuela construye resiliencia en los alumnos, creando un ambiente de relaciones interpersonales afectivas. Esto requiere docentes que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera sea la problemática).<sup>9</sup>

En la inspiración de algunos modelos de escuelas modernas hay dos puntos que aparecen con reiteración y son igualmente aplicables a la resiliencia de los estudiantes: afecto y personalización<sup>10</sup>.

Sería una apuesta muy alta, tratar de entender estos procesos más sociales que educativos, encasillándolos dogmáticamente desde lo pedagógico, o en función de métodos, “eficiencia didáctica” o calidad de procesos. Esa práctica evaluativa y clasificadora, tan al uso de un mundo funcionalista y globalizado para la producción de bienes y transacciones económicas, está lejos de nuestro planteo, que es más sencillo: considerar el valor de las escuelas en a Gestión de Riesgos y Desastres.

Desde los tiempos en que fue concebida, la escuela tuvo una consideración social particular que trascendía la función pedagógica. En estas tierras, lo que diferenciaba a las reducciones jesuitas, de otros señoríos, es que además de organizaciones sociales para la producción y su propia defensa, éstas conciliaban un ideal humano de igualdad, y promovían el desarrollo de otros aspectos superiores y trascendentes del ser, no sólo a través de la religiosidad, sino de las expresiones artísticas y culturales.

En particular la educación, fue una de las claves de muchas órdenes religiosas para lograr colonizar y desarrollar exitosamente vastas zonas selváticas y centenares de miles de aborígenes guaraníes<sup>11</sup>. La pedagogía ignaciana ha hecho hincapié en la experiencia y los nuevos aprendizajes, reflexión y evaluación, acción y servicio.

Históricamente, el anhelo de emular esas visionarias obras se ha repetido en escalas menores. Algunos principios del modelo se replican justamente bajo iniciativa de misioneros, a veces aislados, en lugares de escaso desarrollo económico y social, o afectados por incidentes naturales mayores.

Más aún, “ningún proyecto de desarrollo social puede considerarse sustentable sin un fuerte ingrediente educativo”<sup>12</sup>. In extremis, Ana Arendt dice que “el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela”<sup>13</sup>. Entendemos claramente que no habrá esperanza de futuro para una sociedad que no se construye o reconstruye desde ese lugar, aún en lugares arrasados.

---

<sup>6</sup> En la página Web [www.migracionesforzadas.org](http://www.migracionesforzadas.org),

<sup>7</sup> Cita de Graça Machel, *The Impact of War on Children* (El impacto de la guerra en los niños), C. Hurst & Co., U.K., 2001.

<sup>8</sup> Coordinadora del programa de escolarización del Jesuitic Refugee Service (de alcance mundial), Kenya.

<sup>9</sup> Resiliencia en la escuela, cap. 2, <http://www.educadormarista.com>

<sup>10</sup> Modelo de “escuelas eficaces” (Fiske, 1991).

<sup>11</sup> Ver “Las reducciones jesuíticas del Paraguay ¿posible modelo desarrollo sustentable?” del R.P. Dr. Miguel Petty, S.J., [www.jesuitica.be](http://www.jesuitica.be)

<sup>12</sup> R.P. Petty, Op. Cit.

<sup>13</sup> Arendt, H., (2003), “Entre el pasado y el futuro”, Ed. Península. Pág. 290.

Respecto a la dimensión del aprendizaje, la visión de la OCDE en "Educando hacia el mañana"<sup>14</sup>, que planteó escenarios hacia el futuro, se enfocó explícitamente a resultados no cognitivos: valores y ciudadanía. Se admitía la posibilidad de una amplia gama de formas organizativas y de configuraciones escolares diferentes, con el surgimiento de formas de educación no formal, adaptadas a las necesidades particulares de cada comunidad. Alrededor de este núcleo habría muchos otros actores de la comunidad, en fuerte interacción y con diversos roles.

La gestión de organizaciones complejas como la escuela está en interacción dinámica con los intereses de las diversas comunidades y sus necesidades, estén planteadas o no en los programas formales e informales. Referido a la "gobernanza", el liderazgo es frecuentemente colectivo y ampliamente distribuido, con una fuerte incidencia local de la toma de decisiones, apelando al desarrollo de estructuras de apoyo en el nivel nacional o internacional (en particular los entornos más débiles, donde la infraestructura social es menos eficaz).

### **Un caso extremo**

Hemos presenciado un ejemplo activo y real de ello en un campamento en Haití en 2011, luego del terremoto devastador de 2010. me permitieron apreciar la labor social desarrollada por una improvisada escuela como un modelo de contención, protección infantil y desarrollo local en una comunidad fuertemente traumatada a partir del impulso generador de una escuelita parroquial.

Haití es un país pobre, azotado periódicamente por huracanes y tormentas, deslaves de cerros e inundaciones. En sus más de cinco siglos de existencia como colonia y país libre, ha desmontado toda la superficie utilizable para plantar caña de azúcar, arroz, plátano, piña, café o tabaco y lo ha dividido en minúsculos minifundios. El terreno se ha gastado por cultivos sin fertilizar, lavado por las lluvias, dando pastura a cabras, cerdos y cebúes, soportando el peso de 9 millones de habitantes, que ni tratan sus residuos ni cuidan sus escasos afluentes. Quinientos años de explotación de esclavos, campañas anticolonialistas, guerras internas, persecuciones políticas, tiranías y revoluciones.

El 10 de enero de 2010, fecha que se recordará en los sus ya tristes anales como la del tremendo terremoto de Puerto Príncipe, que dejó al menos 230.000 muertos, miles de desaparecidos y centenares de miles de desplazados.

La ayuda humanitaria, llegó anárquicamente por toneladas para paliar la emergencia e improvisar refugios temporarios. La población superviviente ocupó, como pudo, terrenos vacíos, predios deportivos, plazas y parques urbanos, fincas suburbanas o emigró a poblados periféricos. Pronto la antigua ciudad se transformó en grupos de chozas y tiendas blancas, celestes, azules, negras y grises.

En campos de desplazados internos se hacinaron por miles, organizados por un socorro internacional siempre escaso, en tolderías hechas con cenefas que llevaban logos e inscripciones de los gobiernos y organizaciones donantes; siglas, cruces, manos abiertas, espigas de trigo, hostias y palomas blancas.

---

<sup>14</sup> *Schooling for tomorrow, think scenarios, rethink education*, (2001), OECD-OCDE.

Letrinas de oportunidad, baños químicos y alcantarillas perimetrales fueron (y siguen siendo) el alivio sanitario. En las esquinas, tachos de aceite cortados quemaban residuos, con una humareda densa y pestilente. Cisternas a remolque iban repartiendo agua razonablemente potabilizada o al menos clorada.

Con gran inestabilidad política y una larga tradición de violencia interna, sin fuentes de energía, un suelo estéril, escasa materia prima para exportar, aguas litorales contaminadas, pobreza exultante, infraestructura destruida, las fuentes de trabajo y la viabilidad económica eran (y son actualmente) muy pocas, la salida laboral no abundaba, el mercado negro florecía (incluso con los productos de la caridad internacional) y los asentamientos de refugiados se hicieron tan grandes como permanentes.



La educación pública y gratuita abarcaba en Haití a un porcentaje ínfimo de la población<sup>15</sup>. Desde el derrocamiento del clan Duvalier el sistema educacional fue progresivamente abandonado, carente de presupuesto y atención de un estado que se anarquizó en revoluciones y golpes. Las escuelas privadas sólo atendían a aquellos jóvenes y niños que podían pagar sus cuotas. Por eso, el analfabetismo era alto y no era raro encontrar alumnos de primaria ya adolescentes o gente adulta en aulas de secundaria.

Para agravar el cuadro, se fue abandonando el uso y enseñanza del francés, por lo que el peculiar créole haitiano, aisla a sus habitantes del resto del mundo y dificulta las iniciativas educativas de maestros, religiosos y voluntarios extranjeros.

En la antigua hacienda colonial de Carradeux, expropiada al depuesto Jean-Bertrand Aristide, se acomodó un IDP Camp<sup>16</sup>. Se hallaba muy cercano al cuartel de tropas de la misión de la ONU y a la base logística de algunas organizaciones internacionales como la Cruz Roja y la OIM (Organización Internacional de la Migraciones), a la vera de un río que baja de las zonas residenciales de Puerto Príncipe, pero en temporada de lluvias se desmadra inundando el valle.

---

<sup>15</sup> Según datos del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia de 18/08/2010, de los 8.700.000 habitantes de Haití, el 52% es alfabetizado, el más bajo de la región. Haití cuenta con 15.200 escuelas primarias, de las cuales el 90% son privadas, manejadas por las comunidades, organizaciones no gubernamentales o religiosas. La cifra de inscritos en las escuelas primarias es del 67%. Las escuelas secundarias matriculan solamente al 20% de la población elegible. Los idiomas de estudio son oficialmente el francés y el criollo, desde la implantación de la reforma Bernard en 1982. El sistema educativo de Haití se basa en el sistema francés.

<sup>16</sup> Internal Displaced Persons Campament (Campo de personas desplazadas por cuestiones internas a un país).



El campo amontonaba las tolderías de cuatrocientas familias, en tres grupos separados por las ruinas de un viejo acueducto colonial francés y por las alambradas del abandonado campus de un intento de universidad privada, que el ex-presidente planeaba montar. En sus vértices se dispuso el agua potable en tanques de plástico, que camiones llenaban a diario como parte del programa de ayuda. Cada tanto, filas de retretes se alineaban junto a contenedores con lejía, para evitar la mayor dispersión de cólera. Entre las carpas, zanjas improvisadas arrastraban los desperdicios al cauce del río. Nadie recogía la basura; todo se cubría de bolsas plásticas, envases descartables, telgopor, restos de ropas, calzados, latas y desperdicios.

Un sacerdote de San Vicente de Paul, el padre Fredy Elie, armó una tienda precaria, en la cual hizo funcionar la iglesia de Sacre Coeur. Progresivamente, con lonas sintéticas repartidas por IOM<sup>17</sup>, se formó un salón comunal y comedor infantil.

Atento al número de niños sin recursos económicos, que habitaban el campamento, convocó a un puñado de maestros, armó un preescolar y cinco salas integradas, equivalentes a los primeros grados de escolarización. En otro gazebo de UNICEF se montó el kindergarten. Así fundó una escolita.

El salón mutaba por día y horario, de una gran aula compartida por cinco ruedas (más o menos etáreas), pasaba a ser un improvisado comedor de campaña, por las tardes un centro comunal de reuniones y los domingos un templo parroquial. Allí se cocinaba, se enseñaba, se curaba, se rezaba y se discutían los problemas comunitarios. Educaba y contenía a más de 220 niños, muchos de ellos huérfanos, otros inválidos por el sismo.

La escuela del Sagrado Corazón trataba de ceñirse al programa educativo oficial. En cuanto a la didáctica, se centraba la lectura y la escritura, pero también se dictaban matemáticas, historia, geografía, civismo, religión, arte y algo de computación. Su tarea principal era la alfabetización, y su preocupación estaba puesta en brindar herramientas culturales y cognitivas a estos infantes para su futuro. Sin embargo, allí nadie era ajeno a la necesidad prioritaria de contener a los pequeños, brindarles el cariño y las seguridades que requieren para su desarrollo, para moderar la cruel situación que los afectaba cotidianamente. Intentaba darles lo que el sacerdote fundador definía como “una infancia hoy y una esperanza para mañana”.

Pese a las carencias, exigía pulcritud en la presentación personal de docentes y alumnos, lo que contrastaba con el polvo y barro que cubría todo, y con la basura omnipresente. Niñas de

---

<sup>17</sup> IOM-OIM Organización Internacional para las Migraciones. ONG vinculada a la ONU.

infinitas trenzas con moños de colores y faldas de tablas planchadas, varones de cabecitas rasuradas y zapatitos brillantes (aquellos que podían evitar andar descalzos), medias bien subidas, camisas blancas (o algo parecido) abotonadas hasta el cuello. La disciplina estricta no excluía plantones en los rincones, para apaciguar peleas y gestos de violencia.

Pedagógicamente recurría a elementos tan tradicionales como el pizarrón y la tiza, cuadernos ajados y lápices gastados, a un maestro en el frente o más bien, en el centro de la sala. Apelaba al formato de módulos y recreos, en su segmentación horaria. En las pizarras había frases motivadoras, series de letras y sílabas, en caligrafía de molde, números y cuentas con algunos borrones.

La parte evangelizadora resultaba importante. Oraciones cristianas para iniciar y terminar el día, plegarias de agradecimiento antes de las comidas y celebración de Misas semanales. También había un espacio para el folclore con canciones infantiles tradicionales francesas, ritmos de tambores típicos (tal vez los mismos del vudú isleño). Y se incluían actividades recreativas con juegos de aros y pelota, festejo de carnavales, disfraces y pinturas.

Interrogado sobre su visión, el padre Elie, formado en el Seminario Mayor de Santo Domingo, decía que su *“misión era llegar a lo máximo, a una transformación de vida total de los niños del campamento. Trabajar por un Haití mejor, con menos ignorancia”*. Aspiraba a producir un cambio, que pudieran vivir mejor, tomando conciencia que existían otras posibilidades, alcanzables con educación.

Ciertamente no se trataba de un proyecto pedagógico “innovador” o de “avanzada”. Pragmáticamente, se trataba de hacer lo posible con las herramientas disponibles. Manejar lo factible, una gestión realista de recursos escasos y técnicas pedagógicas limitadas. Su mérito era la acción. Brindarse. Intentarlo.

## **Conclusión**

Profundos (y tediosos) son los debates sobre la función de la escuela y su lugar social: ya como educadora, sociabilizadora, motivadora, contenedora, reproductora o emancipadora, espejadora o tranquilizadora, espacio de motivación, de diversión y desarrollo intelectual, plataforma y trampolín al crecimiento cultural y espiritual del hombre.

Esa discusión parece quedar en el nivel académico educativo y no permear a otros niveles prácticos, ni a las consideraciones de las políticas ministeriales, usualmente reactivas y cortoplacistas.

En estos tiempos de crisis sanitarias globales, así como en los ámbitos burocráticos de la Protección o Defensa Civil, los planes de mitigación o respuesta a crisis y catástrofes, la “escuela” es considerada solamente en términos de infraestructura por su capacidad para constituirse en función de Puesto de Comando o base logística. Sus edificios pueden disponerse como alojamiento, refugio, hospital de campaña, dispensario de emergencia (incluso morgue improvisada y temporaria), depósito de equipos y materia de socorro, central de comunicaciones, comedor, cuartel, etc.

Normalmente no se incluye su condición más trascendente y propia, como lugar de contención en virtud de esa raíz social ya definida.

Diferentes iniciativas religiosas desde lejanos tiempos pasados al presente, de organizaciones filantrópicas, ONG's y aún de personas aisladas en esfuerzos casi particulares, intentan situarla en una posición más relevante a la hora de sobrellevar situaciones desesperadas, configurándola como la base esencial para un porvenir posible y deseado, de mejora o remediación de comunidades sacudidas.

Ese otro rol, aunque parece sobreentendido en muchas concepciones, es desaprovechado en los esfuerzos planificados, por lo que queda sólo librado a impulsos parcializados de esos grupos particulares.

La amplia gama y variedad de asistencias que se despliegan en zonas golpeadas por diferente tipo de pestes y cataclismos, ha ido incorporando psicólogos, sociólogos y asistentes sociales para cooperar en la contención emocional de los individuos y la estabilización psicosocial de las poblaciones afectadas, pero aún no se incluye a los maestros para que desplieguen todo su potencial reconstituyente apoyando su actividad educativa y socializadora.

La labor de la escuela se analiza y llega mucho después, a veces por impulsos espontáneos de la comunidad o por la acción solidaria externa. Una paradoja que incluye cruces rojas, médicos con o sin fronteras, organizaciones humanitarias, militares en apoyo cívico y hasta cascos azules, pero aún cuesta que incorpore a los "guardapolvos blancos", delantales por la esperanza y maestros por un futuro.

Los grandes estadistas, como Belgrano y Sarmiento dieron fuerte impulso a la educación, conscientes de su trascendencia. Pensémoslo también ahora.