

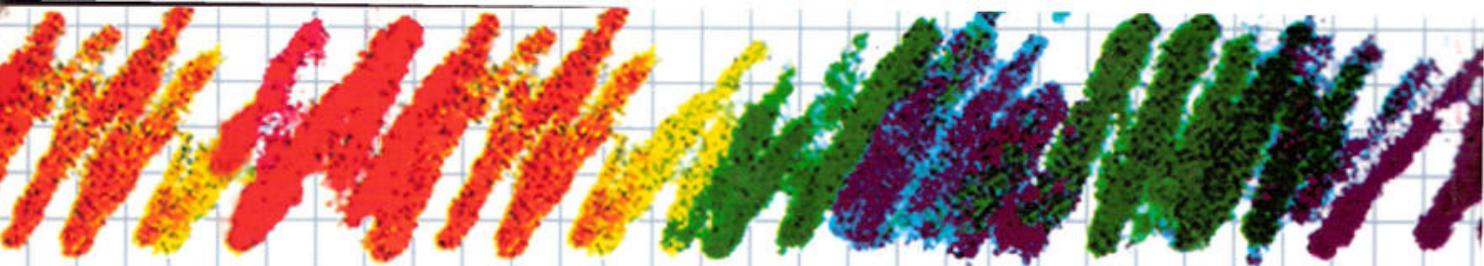
El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria
para el uso de los enfoques institucionales

NOTAS TEÓRICAS

Lidia M. Fernández

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN



En este volumen Lidia M. Fernández desarrolla una serie de conceptos básicos para la constitución de esquemas de análisis útiles en la formación que propone su programa. La teoría es concebida aquí como una tercera instancia, que puede mediar entre la propia mirada y la complejidad de la realidad social, permitiéndonos tomar distancia tanto respecto de nuestros preconceptos como de las presiones que ejercen sobre nosotros los diversos órdenes culturales.

Notas Teóricas desarrolla, como núcleo conceptual, la problemática de lo institucional y, en particular, el funcionamiento institucional de la escuela. Ilustra los conceptos de “organizador” y “núcleo dramático” con los resultados de investigaciones desarrolladas en el marco del Programa Instituciones Educativas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, y complementa su exposición con una amplia bibliografía y una serie de lecturas recomendadas.

ISBN 950-12-6121-2



9 789501 261219



53021

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

El análisis de lo institucional en la escuela

NOTAS TEÓRICAS

ADVERTENCIA

El análisis de lo institucional en la escuela es una obra compuesta por cuatro volúmenes. Se debe comenzar la lectura por Cuaderno de trabajo, en el cual se esbozan los lineamientos de esta propuesta.

Lidia M. Fernández

El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria
para el uso de los enfoques institucionales

NOTAS TEÓRICAS

FELIPE DE JESUS ENRÍQUEZ ECHEVERRÍA



Paidós

Buenos Aires - Barcelona - México

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1998

1a. reimpresión, 2001

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1998 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: paidosliterario@ciudad.com.ar
Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona
Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Gráfica MPS
Santiago del Estero 338, Lanús, en mayo de 2001

ISBN 950-12-6121-2
Obra completa: ISBN 950-12-6122-0

Índice

Noticia	9
---------------	---

Unidad I. Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano

1. El concepto de institución	13
2. Lo institucional en el comportamiento	17
3. Los establecimientos institucionales	21
3.1. El establecimiento como objeto de vinculación	21
3.2. El establecimiento como objeto de representación	22
4. El conocimiento de las instituciones	29
4.1. El problema de la resistencia al conocimiento	31
4.2. El problema de la implicación	33
4.3. El problema de la multisignificación de los hechos	34
5. La escuela como institución	37
5.1. Acerca del conocimiento de la escuela	39
Modelo I. El aprendizaje depende fundamentalmente de las características del sujeto "que aprende"	40
Modelo II. El aprendizaje depende de las características del sujeto, pero éstas son resultado de las de su familia	40
Modelo III. El aprendizaje depende del alumno y su familia pero resulta, en definitiva, tal como es el medio social al que pertenecen	40
Modelo IV. El aprendizaje depende también de la calidad y las actitudes del docente	41
Modelo V. Y además tiene que ver con la calidad que puede ofrecer la escuela	41
Modelo VI. El aprendizaje es resultado de un conjunto complejo de variables	42

Unidad II. El funcionamiento de los establecimientos institucionales

6. El objeto de análisis y su enfoque	45
Modelo VII. El estilo, un mediador entre condiciones y resultados	45
7. Funcionamiento y estilo institucional	51

8. La dinámica institucional	61
8.1. El trabajo con la dificultad	63
Modelo VIII. Dinámica del tratamiento de una dificultad institucional en modalidad progresiva	65
Modelo IX. Dinámica del trabajo con la dificultad	66
Modelo X. Dinámica del trabajo con la dificultad	67
8.2. La dinámica institucional con las condiciones definidas como adversas .	69
9. Una condición adversa especial: la marginalidad.....	71
Modelo XI. Dinámica en torno de la marginación	72

**Unidad III. Condiciones estructurantes del funcionamiento institucional.
Historia y situación**

Introducción	77
Modelo XII. Esquema para el análisis de un establecimiento educativo	80
10. La ubicación del establecimiento en el espacio geográfico, el tiempo sociohistórico y la trama social de instituciones	81
11. La historia institucional	85
11.1. El origen	85
11.2. Los momentos de crisis	88
11.3. Historia institucional y autoridad	92
12. La organización de personas y tareas.....	99
12.1. Un “gran organizador”: el fin-proyecto	99
12.2. La idiosincrasia de la tarea	101
Modelo XIII. Dimensiones para el análisis de la tarea de formación	101
12.3. El espacio y los recursos	106
13. A modo de síntesis: sobre espacios y encuadres pedagógicos	111
Una comparación de modelos (cuadro)	115

**Unidad IV. Organizadores y núcleos dramáticos. Una aproximación a
herramientas teóricas para comprender fenómenos actuales**

14. El concepto de crisis y las configuraciones críticas del espacio escolar	125
15. Los conceptos de organizador y núcleo dramático en el análisis institucional. Material sobre su uso en dos casos	137
Glosario, (Algunos términos utilizados en las Unidades I, II y III) por <i>Sandra Nicastro</i>	179
Bibliografía.....	183

Noticia

NOTAS TEÓRICAS es un material preparado para acompañar el trabajo en la introducción al análisis institucional que propone el curso *El análisis de lo institucional en la Escuela*.

Sus tres primeros capítulos desarrollan de modo progresivo, y procurando aportar claridad suficiente, una serie de conceptos que permiten recategorizar lo habitualmente visto y vivido.

Ellos corresponden a las tres Unidades en las que está organizado el trabajo sistemático que se propone.

Sandra Nicastro ha hecho el importante aporte de elaborar, en cada caso, un Esquema final de contenidos y luego un breve Glosario que serán de utilidad para ese propósito.¹ Ella y Ana María Silva han colaborado además en la revisión del modo en que estos desarrollos se articulan con lo planteado en el resto de los cuadernos.

El capítulo cuarto reúne una serie de artículos de reciente publicación en revistas –a veces completos o a veces en parte– que tienen que ver específicamente con conceptualizaciones útiles para analizar la problemática suscitada en el campo educativo en esta década, por efecto directo del cambio sustantivo que ha sufrido el papel institucional del Estado. También incluye el desarrollo sintético de partes de dos análisis institucionales realizados durante los últimos tres años.

Mi expectativa es que el material del cuarto capítulo o Unidad ayude a utilizar los conceptos desarrollados en los tres primeros y en éste, más los que se despliegan en la bibliografía, para acompañar a quienes decidan encarar la profundización de estos enfoques.

LIDIA M. FERNÁNDEZ
Diciembre de 1996

1. Los términos que figuran con un asterisco (*) están aclarados en el Glosario.

Unidad I

***Lo institucional.
Una dimensión constitutiva
del comportamiento humano***

CAPÍTULO 1

El concepto de institución

La literatura especializada nos acerca diferentes significaciones del término “institución”. Las diferencias llegan a ser tales que muchos autores proponen abandonar el vocablo acusándolo de provocar confusión y sembrar ambigüedad.

A pesar de esta propuesta y tal vez por la conciencia de que un término no es responsable de la ambigüedad que deriva de un fenómeno complejo y poco conocido, el término se sigue usando y los que deseamos incursionar en los avances de este campo debemos disponernos a lidiar con él.

En gran cantidad de obras –y en verdad en su sentido clásico– el término se utiliza para aludir a ciertas normas que expresan valores altamente “protegidos” en una realidad social determinada. En general tienen que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes escritas o tienen muy fuerte vigencia en la vida cotidiana.

La familia, el matrimonio, el intercambio, la propiedad privada, la propiedad colectiva, la paternidad, el tabú del incesto son, en este sentido, instituciones.

“Institución” se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites.

En este sentido, son instituciones la norma constitucional que establece la libertad y el derecho de enseñar y aprender; los programas vigentes; la ley de escolaridad primaria obligatoria; la norma pedagógica que define los requisitos de promoción de un alumnado; la norma social por la cual en una población rural el director de la escuela local forma parte del grupo de notables cuyo juicio marca dirección en las acciones de interés comunitario; aquella otra norma no escrita por la cual el turno tarde de las escuelas opera como “recolector” de fracasos escolares “constatados” (los repetidores) y de aquellos destinados al fracaso por cualquiera de las características que una comunidad “fija” sin decirlo, como impedimento para el éxito escolar; o aquella otra por la cual “se sabe” que los directivos varones tienen mayor predicamento y son más eficientes que las mujeres cuando de adolescentes se trata...

Alrededor de estas normas-instituciones se genera habitualmente una cantidad importante de producción cultural que las explica y fundamenta.

Obviamente la penetración y la influencia de estas instituciones en la vida de los

individuos y los grupos varían según el tipo de institución y según la ubicación del sujeto respecto de ellas. Es sabido que aun instituciones universales para un grupo social pueden soportar “desviantes” si éstos cumplen determinadas condiciones, así como también es sabido que hay sujetos sociales a los que “no se perdona” el incumplimiento de ninguna norma.

En este sentido cabe recordar que el individuo actúa siempre dentro de grupos y organizaciones y que ellas sufren el efecto de dos tipos de regulaciones. Unas provienen de instituciones externas vigentes en el sistema mayor y entran en el grupo o la organización moldeando sus condiciones de realidad. Otras provienen de instituciones internas resultantes de acuerdos consolidados en la vida cotidiana y pueden modificar el modo en que operan las instituciones externas dentro del grupo u organización, o aun salir de sus límites provocando modificaciones en su versión general.

En otra cantidad de obras el término “institución” se reserva para hacer referencia a organizaciones concretas —una escuela, una fábrica, un hospital— en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones-valores aludidos con la acepción anterior del término.

“Institución” se utiliza entonces como sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas.

En cierto sentido cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal. Así un club, una iglesia, una empresa, son concreciones particulares de la organización del ocio, la religión, la producción como instituciones universales.

Avancemos más.

La investigación y la práctica han ido paulatinamente demostrando que el hecho de pertenecer a un tipo de institución particular —ser todos hospitales, por ejemplo— no hace al establecimiento idéntico al resto.

Los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo, utilizan como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan.

El “descubrimiento” de la idiosincrasia de cada establecimiento es reciente y aún resistido. Tendemos a explicar nuestras características y dificultades por el tipo de institución al que pertenece la organización en la que trabajamos, y dejamos oculto así el grado en el que como individuos y miembros de grupos incidimos en ellas.

El intento de discriminar variables relacionadas con la “unicidad” de cada establecimiento institucional es reciente y resulta muy resistido por todas las tendencias —fuertes en la historia de nuestro país y nuestra educación—, que ven en la homo-

geneización de las acciones el único modo de "lidiar" con una realidad compleja que parece escapar a nuestro control.

Un tercer sentido liga el término "institución" con los significados y alude con él a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano "encuentra" orientación para entender y descodificar la realidad social.

Estos significados están adscritos a diferentes aspectos de la realidad como efecto o como parte de las racionalizaciones que encubren total o parcialmente ciertas condiciones sociales o ponen orden a las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres.

La resistencia de estas significaciones a los intentos de modificación, su fuerza e importancia parecen relacionarse, por lo menos en parte, con la índole del material con que se elaboran y por el refuerzo que reciben de la amplitud del consenso que las avala.

Con respecto al primer aspecto, parece haber suficiente evidencia para suponer que "anclan" o se apoyan en material proveniente de imágenes, fantasías y conflictos experimentados en etapas muy tempranas. En ellas, el bebé humano, indefenso y extremadamente dependiente, está sometido a emociones, ansiedades y temores de una intensidad que sólo conoce el adulto en situaciones límites. Aun cuando la maduración y el desarrollo permiten un mejor manejo de los estímulos, estas primeras experiencias permanecen como "molde" al que la experiencia parece recurrir en circunstancias especiales.

Cabe preguntarse por qué las instituciones sociales podrían movilizar estas experiencias hasta el punto de hacerlas actuales y disponibles para asociarse con los significados que a través de ellas procuran ser cristalizados. La respuesta no es difícil si advertimos que estas instituciones son las que, al marcar lo permitido y lo prohibido, muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia.

Frente a "lo social" en todo su poder, el individuo se experimenta tan indefenso como un niño pequeño frente a la amenaza de abandono de sus padres o como un primitivo ante las fuerzas desatadas de la naturaleza. El rechazo, el ostracismo, la punición que el grupo, la sociedad o el poder constituido pueden infligir al individuo son tan dolorosos y temidos que no es raro que evoquen aquellas experiencias primarias de temor e indefensión.

El convencimiento de la impotencia frente a una discriminación injusta; el pánico ante la exposición a que se ve sometido en un examen; la sensación de peligro que puede provocar la mera presencia de un supervisor; la sensación de "estar a resguardo" que despierta la aprobación de alguien investido de autoridad, pueden utilizar como impronta sensaciones y fantasías antiguas elaboradas frente a las primeras figuras "poderosas" de las que se dependía y pueden, además, ser reforzadas por un consenso social a través del cual las instituciones (entendidas aquí como significa-

dos) dirigen el comportamiento de los individuos hacia la aceptación de, por ejemplo, ciertos modelos de autoridad.

Los distintos autores definen estas significaciones como una dimensión que el sujeto hace suya a través de los procesos de socialización temprana, y luego completa y consolida en los de socialización profesional y política.

Sin embargo, es necesario señalar que si bien las instituciones en su aspecto de lo institucional, lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se “topan”, se confrontan y entran en “lucha” con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente.

A lo largo de los apartados y los capítulos que siguen, la polisemia del término se irá perfilando con mayor nitidez. Al mismo tiempo podremos ver con mayor claridad la complejidad de los fenómenos a los que alude.

En este punto basta que fijemos la atención en que la vida social en todas sus manifestaciones —el individuo, los grupos, las organizaciones, las comunidades—, está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social.

CAPÍTULO 2

Lo institucional en el comportamiento

La vieja polémica entre lo constitucional y lo adquirido subsiste en las Ciencias Sociales cuando se trata de definir y comprender la relación hombre-sociedad.

No obstante y a pesar de los últimos avances de la biología, que muestran relaciones insospechadas entre los niveles de integración físico-químicos y los niveles psicológico-sociales del comportamiento, existe consenso en algunas premisas centrales.

Cualquiera que sea la vinculación que las características constitucionales tienen con los rasgos propios de la personalidad humana, éstos surgen y se desarrollan en el interjuego social. Más aún, las formas más complejas de nuestros comportamientos, aquellas que tienen que ver con la individuación (conciencia y conocimiento de sí), se estructuran a partir de la internalización de lo social.

Se reconoce, aunque se explica de diversas formas según la corriente psicológica de referencia, que el aprendizaje estimulado por instituciones primarias (sobre todo las de crianza) y aquel realizado en contacto con instituciones secundarias es responsable central de la evaluación del individuo desde un primitivo centro de regulación impulsiva hasta una personalidad compleja.

La consideración de lo *institucional como dimensión* constitutiva del comportamiento nos lleva a interrogarnos acerca de los procesos a través de los cuales estos rasgos, que no están presentes en el momento del nacimiento, alcanzan los grados de complejidad de la personalidad adulta.

En general encontramos dos tipos de respuesta a este interrogante.

La respuesta sociológica, que centra el análisis en la descripción de los procesos por los cuales el sujeto humano va incorporando puntos de referencia internos para estructurar su percepción del mundo –y en consecuencia, su acción– de acuerdo con las pautas y los valores de su grupo.

Los conceptos de imitación, sugestión, contagio, largamente utilizados como herramientas explicativas en el siglo XIX, han dado lugar (aunque aún subsisten en formas reordenadas de pensamiento a las que la etología provee de datos de interés, por ejemplo) a otros elaborados centralmente con la inclusión de los aportes de la psicología social –a partir de los estudios de Mead– y el psicoanálisis (Filloux, 1964).

Entre ellos los más importantes son los de identificación y transferencia como con-

ceptos que aluden a los procesos básicos que posibilitan la incorporación de lo social, y los de participación, valencia, resonancia, que permiten desentrañar los posibles mecanismos a través de los cuales es posible un tipo de comunicación primaria (antes y más allá de las palabras) que configuraría el basamento de la interacción social.

Este segundo conjunto de conceptos es de estructuración y presencia más reciente (década del '60) y enriquece ampliamente la posibilidad del análisis.

Desde los primeros conceptos citados más arriba, el proceso habitualmente llamado "de socialización" se define como un encadenamiento de identificaciones (primarias y secundarias) que constituyen en el individuo núcleos organizadores del comportamiento. Los más importantes serían —dentro de la terminología psicoanalítica— el superyó, que constituye un centro de regulación normativa interiorizada, fuertemente controladora y opera como conciencia social, y el yo ideal, que vincula los deseos del sujeto con aspectos sociales permitidos y opera a través de los niveles de aspiración.

Sin embargo —aun cuando yo ideal y superyó hayan adquirido un *status* conceptual relevante en la explicación de los procesos de socialización— otros son de real interés.

La idea acerca de la existencia de dos mecanismos de identificación primitiva (presentes en el bebé normal desde el momento de nacer) que actúan según el molde de los intercambios biológicos (la proyectiva y la introyectiva), ha permitido estructurar la tesis acerca de la existencia de una realidad interna constituida por objetos representados. Esto significa suponer que las relaciones con "otros significativos" dan lugar a la constitución de objetos internos de operación inconsciente a través de imágenes.

Tanto las identificaciones primarias como el conjunto de imágenes que expresan el mundo interno del sujeto (estructurado en etapas tempranas) funcionan como principios reguladores de la evolución posterior. De hecho, el sujeto selecciona, según esta regulación, aquello que percibe y permite entrar en su experiencia.

En ambos casos los conceptos refieren a un mismo tipo de hecho. El juego de identificaciones permitiría la constitución paulatina de objetos internos. Constituidos éstos, operan como selectores del curso de la experiencia.

El segundo tipo de conceptos (participación, valencia, resonancia) permite dar cuenta de un nivel de relación social primaria, que no requiere del lenguaje y que induce experiencia. Posibilita considerar la influencia de lo social desde las primerísimas situaciones de interacción (algunos las ubican en la vida intrauterina). En ellas se podría dar un tipo de intercambio de material inconsciente proveniente de identificaciones primarias y objetos internos del adulto en contacto con el bebé que explicarían la aparición de rasgos de comportamiento típicos de una familia y de un grupo social en etapas muy tempranas.

Los estudios acerca de los aspectos más individualizados de la personalidad muestran también con claridad la operación de lo social. Todos coinciden en que la conciencia de sí, la autoestima, el conocimiento de sí mismo, se estructuran a partir de

los juicios de los otros sobre el sí mismo, tal como los otros lo expresan o tal como el sujeto lo supone.

Es de importancia para el problema que nos ocupa reparar en dos hechos centrales (uno de orden fenomenológico y otro de orden metodológico):

- Toda la socialización y la incidencia de lo social sobre la personalidad (que en sí es un producto social) pueden realizarse en los niveles de la inconciencia o de una conciencia apenas oscura. De hecho, el grado de individuación puede ser muy bajo en algunos grupos sociales y funcionar simplemente como conciencia de separación yo-mundo precaria. Los niveles más altos de individuación, el conocimiento de sí a partir de una revisión crítica de los sistemas de referencia internalizados, sólo se alcanzan a través de procesos especiales que trataremos de precisar en el apartado que sigue. Los individuos de un grupo humano pueden nacer, crecer, madurar y morir absolutamente identificados con la realidad social y percibiéndola como la única realidad posible, como el orden natural de las cosas.
- Todo el proceso de incorporación del individuo a su mundo social se puede atribuir centralmente al aprendizaje si lo conceptualizamos desde una perspectiva amplia y consideramos que los procesos por los cuales se producen las transformaciones de la conducta pueden ser múltiples.

Consideremos ahora el problema en la segunda acepción trabajada para el término “institucional”.

La definición de *lo institucional*, en alusión a los *establecimientos*, plantea el problema en términos de la socialización del sujeto en la particular cultura del establecimiento.

Es posible suponer que los procesos y los mecanismos internos que se ponen en juego son los mismos que para el caso de la socialización general. Sin embargo, debemos limitar la aplicación de los conceptos, pues para el caso de su incorporación a un establecimiento institucional cualquiera, el sujeto cuenta con una personalidad que regula y selecciona.

Esto significa retomar la hipótesis de la tensión, inevitable entre organización e individuo, y estar advertidos para encontrar en el proceso de inserción institucional los significados que dan cuenta de esta tensión. De hecho, la pertenencia entra a veces en tal grado de incompatibilidad con las condiciones, los valores, y las expectativas del sujeto, que es abandonada.

Los establecimientos organizan en general sistemas destinados formalmente a la socialización de sus miembros (cursos de inducción, cursos de capacitación, reuniones de personal, etc.); no obstante, todas las evidencias tienden a mostrar que la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las vías más fuertes de incorporación a la cultura institucional.

Para este caso también, en consecuencia, deberemos discriminar aquellos apren-

dizajes producto de las situaciones formales de formación y entrenamiento, de aquellos otros que, a través de la vida cotidiana y el tipo de comunicación primaria ya mencionada, explican la adopción del estilo institucional a la manera de una verdadera “marca”.

Los aspectos no dichos de la vida instituida –los significados, las imágenes, los conflictos–, reciben a un sujeto ingresante, marcándole límites a su comportamiento e induciendo la revivencia de aspectos que determinan comportamientos deseados.

Posteriormente los sistemas y los mecanismos de control formal e informal obtienen la reducción de los niveles de desvío.

En síntesis

Podemos decir que los aspectos sociales pasan a formar parte de la personalidad de los sujetos a través de dos modalidades de aprendizaje:

- la que se desarrolla en situaciones intencionales y especialmente preparadas para provocarlos (determinada técnica de crianza en el caso del bebé, determinado curso de capacitación en el caso del sujeto que ingresa a un trabajo...);
- la que se produce a partir de la mera interacción social y por la operación de un nivel de comunicación inconsciente, a través de la cual el sujeto capta significados y estructura imágenes desde las que percibe la realidad y selecciona las experiencias que permitirá “entrar” en su repertorio.

CAPÍTULO 3

Los establecimientos institucionales

Volvamos a hablar de los establecimientos institucionales, esas unidades dotadas de espacio, instalaciones y personal que funcionan de modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa y que, además, expresan la versión singular del tipo particular de establecimientos que se especializan en concretar alguna norma o institución universal.

3.1. El establecimiento como objeto de vinculación

En este sentido, la escuela N° 3, el jardín de infantes X, el profesorado elemental de la ciudad son algunos de los *ámbitos concretos* donde se ejercen acciones sociales y se expresan las influencias de un medio. Funcionan como un espacio de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional desde el que se pauta y asignan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional. De manera menos evidente, lo instituido incide también a través de la trama de expectativas sociales con que se “presiona” a los actores institucionales para que respondan según los modelos operantes y confirmen las predicciones sociales.

Desde el punto de vista de los individuos que trabajan en él, reciben sus servicios o le aportan diferentes “insumos”, un establecimiento es un objeto de relación (*), es portador de significados y funciona en el campo psicológico (*) como un sector de importancia, variante según el sujeto y su circunstancia, con el que se establece un vínculo (*).

Hablar de vínculo significa sostener que la ligazón entre los sujetos y los establecimientos institucionales es más que una simple relación temporaria. Es un “enlace” en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales, y “da” a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, parte de su propio poder, aspectos personales que aliena...

En este vínculo encontramos afectos, cuidados, impulsos y determinado grado de identidad institucional; sentirse miembro, sentirse parte, ser “perteneciente”;

que se relaciona con niveles de autoestima o desvalorización derivados de la pertenencia.

Si esto se acepta así resulta más fácil comprender los fenómenos de adhesión institucional y resistencia al cambio.

El cambio institucional no sólo significa cambio en la organización, las tareas, los espacios. Significa también modificación de estas relaciones afectivas –en muchos aspectos inconscientes– que los sujetos establecen con las instituciones a las que pertenecen.

Cuando sentimos amenazadas “nuestras instituciones”, el peligro nos alcanza. En el cuestionamiento, la crítica o el supuesto o real peligro de destrucción, quedan involucradas las partes personales ligadas a ellas. Un cambio institucional puede conmovir proyectos, modalidades, rutinas, espacios que quedan “llenos” por la participación institucional y que de otro modo se convierten en tiempos vacíos; puede desnudar problemas que quedaban ocultos por la tarea en la organización y que ahora debemos enfrentar; puede obligarnos a cambiar de amigos, de afectos, de objetivos...

3.2. El establecimiento como objeto de representación

En la historia de su pertenencia institucional el sujeto va configurando un conjunto de imágenes del establecimiento en sí, de sí mismo como miembro, de la tarea propia y de cada uno de los actores institucionales... que inciden fuertemente en la consolidación de la modalidad de su vínculo y en la resistencia a cualquier modificación.

Es necesario tener en cuenta que estas imágenes, que tienen un verdadero papel de directriz en el comportamiento porque condicionan la percepción de la realidad y desde ella la acción, se configuran en la historia del vínculo institucional pero no sólo a partir de la experiencia concreta del sujeto con el establecimiento singular.

Las experiencias previas con otras instituciones semejantes o del mismo tipo o aun con la misma institución en otros momentos vitales, determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y el esquema con que intentará dar sentido a su presente.

En relación con una escuela determinada opera cierto conjunto de imágenes sobre la escuela en general, el aprender en particular, esta escuela singular, la autoridad del conocimiento, etc., etc. Estas imágenes previas funcionan como mojones de referencia: “entran en contacto” con el establecimiento singular a la manera de “moldes” (esquemas conceptuales) que “ponen orden” a los datos de realidad y les atribuyen un significado consistente con la experiencia anterior. Disminuyen la cualidad amenazante de las situaciones nuevas y permiten al sujeto un contacto con la novedad a través de puntos “conocidos”.

El sujeto tenderá a percibir los sucesos actuales en función de las imágenes que

resumen su experiencia previa y demorará en percibir las diferencias con ella a menos que sean tan grandes que dejen en suspenso y pongan en crisis sus puntos de referencia. La sensación de confusión y desubicación que experimentamos muchas veces al incorporarnos a instituciones o grupos nuevos tiene que ver con esta ruptura a veces dolorosa pero también deslumbrante si lo diferente es algo que deseábamos.

En la constitución de estas “imágenes-síntesis” tienen relevancia las concepciones culturales circulantes en el medio social.

Ciertas imágenes han adquirido vigencia colectiva. Están presentes en el mundo cultural a través de diferentes representaciones aprobadas y expresan las concepciones, las ideologías, desde las que el grupo social mayor tiende a codificar y valorar la realidad.

Obviamente los sectores institucionales que tienen lugares de mayor poder y —como tales— acceso a una mayor capacidad de influencia a través de diferentes instituciones, tienen también mayor incidencia en la determinación de estas representaciones.

Es posible, en general, rastrear detrás de ellas las imágenes que “protegen” su particular visión del mundo y “cuidan” que no entre en crisis su particular ubicación social.

De todos modos, estas representaciones son compartidas también por los sectores objetivamente perjudicados por ellas. Configuran parte del “patrimonio cultural”, del conjunto de herramientas para entender la realidad, que cada individuo encuentra disponible para “ordenar” la experiencia social de otro modo caótica y psicológicamente intolerable.

Como ejemplo: la escuela puede ser socialmente percibida como un lugar donde sólo tienen éxito “los inteligentes” y “la inteligencia” puede estar asociada —en las imágenes profundas de cada individuo— con las características de aquellos que transitan por ella exitosamente. En ciertos contextos sociales; con cierto modo de ser, de vestir, de hablar, de tener objetos y mostrarlos y, aún más, con ciertos rasgos del ser físico: el color de piel, el sesgo de los ojos, el olor...

El resultado posible... “la escuela es un lugar donde tienen éxito los que hablan X... se visten X... tienen cosas X... son de color X y huelen X...” se convierte rápidamente en la “certeza”, en el “hecho natural”: “la escuela es para los X. Si no soy X, entonces la escuela no es mi lugar”.

Lo importante es advertir en estos hechos —por otra parte muy conocidos por la psicología de la percepción y el prejuicio (X)— que tal “certeza” pasa a formar parte del “orden lógico de las cosas” tanto para los “X” como para los “no X” y que ambos pueden resistir por igual un cambio de ella, porque significaría abandonar un principio ordenador de la realidad y las relaciones entre “X” y “no X”, que evita sucesos temidos.

En general la ruptura de estos principios y concepciones culturales se asocia —en la vivencia interna y en la realidad a veces— con riesgos y amenazas contra la identidad que ocultan angustias primarias frente al peligro físico.

En las situaciones sociales e institucionales muy rígidas estos temores sirven para

impedir los cuestionamientos y los cambios. Aún más, pueden ser usados como medio de control e intensificados a través de la amenaza del uso de la fuerza o su uso efectivo. En cierta forma, la amplitud y la intensidad del control es, desde esta perspectiva, un indicador de los aspectos a veces terroríficos con que se vive el cambio de lo instituido y muestra cualidades arcaicas en lo que se teme.

Es de nuestra experiencia social que las acciones efectivamente realizadas por algunos grupos para controlar posibles cuestionamientos y cambios llegan a ser más terroríficas que cualquiera de las imaginadas como consecuencia de ellos.

Además de las significaciones que sintetizan la historia social del sujeto y han registrado en su elaboración el impacto de las representaciones culturales, en la pertenencia institucional cada individuo tendrá que “habérselas” con las concepciones y las representaciones de la cultura institucional del establecimiento singular. Ellas se elaboran a lo largo de la historia institucional y tienden –igual que las sociales generales– a proteger una particular organización y distribución del poder, un modo de ser, estar y producir, una peculiar forma de relacionarse con el medio. En parte expresan las de la sociedad mayor pero haciendo de ellas una versión idiosincrásica.

Es importante advertir además que, dentro de la realidad institucional, el lugar dado por la posición (función y jerarquía) tiene relevancia para determinar cualidades diferentes en estas imágenes. Las imágenes de escuela y enseñanza, por ejemplo, son influidas por las distintas posiciones y tienen matices diferentes según sea su portador un docente, un directivo, un alumno, un padre de la escuela, etcétera. Las diferencias se acentúan en los contextos sociales críticos.

Como ejemplo: el joven que en nuestro país debe migrar de una pequeña comunidad rural a alguno de los centros urbanos más complejos (la Capital Federal o alguna de las ciudades capitales de provincia) vivirá claramente la diferencia entre las imágenes sociales generales, las de su escuela de origen (que probablemente se parezcan más a los modelos de lo deseable) y las del nuevo establecimiento institucional. No sólo por la regionalidad sino porque tal vez exista en el medio rural una mayor consistencia en las imágenes dentro y fuera de la escuela, entre adultos y jóvenes, que la que hallará en una ciudad donde la visibilidad de las contradicciones hace más agudo el cuestionamiento a lo instituido y más fuerte la crisis. Probablemente operará con una imagen de la escuela como un lugar socialmente valioso, efectivamente deseable; un lugar de encuentro, interés y progreso y en esto, seguramente, su imagen será consistente con la de sus padres, directivos, profesores y compañeros.

Si su traslado es a la Capital Federal, deberá confrontar estas representaciones con las de muchos de sus pares: “La escuela es un lugar inevitable donde hay que aprender a zafar, no comprometerse, no confiar, no recibir”.

Es obvio que esta contradicción no sólo va a instalar un conflicto en el sujeto. En su comportamiento sufrirá todo tipo de presiones, aun el aislamiento, si no se adapta al comportamiento acorde con la imagen operante en su sector de pertenencia.

Si tomamos en cuenta que las imágenes del individuo son producto de su intercambio social, advertiremos que el peso de lo instituido entra (con diferente pregnancia, es cierto) en la configuración de los vínculos a través de diversas vías, y que desde ellas fija márgenes a lo permitido y lo prohibido, lo posible y lo imposible. En sinnúmero de ocasiones, por ejemplo, la imposibilidad de modificar situaciones negativas o que se consideran tales proviene de la imagen de imposibilidad más que de las características reales de la circunstancia en cuestión.

A pesar de este poder de “lo institucional”, el hecho de la singularidad de los individuos —más allá de semejanzas sociales— hace que el espacio que configura un establecimiento institucional sea algo más que una pantalla en la que se refleja la realidad o los mandatos sociales.

Cada establecimiento es también un escenario donde se juegan dramáticamente esos mandatos, pero en la versión única que producen los actores institucionales singulares al interactuar entre sí y con su realidad material.

En este sentido un establecimiento es algo más que el espacio de concreción de lo instituido. Es también el ámbito donde lo instituido entra en juego con las tendencias, las fuerzas y los fenómenos instituyentes. Configura el lugar donde el individuo puede preguntarse acerca de la eficacia, la verdad, la justicia, la ética de lo establecido; puede cuestionarlo y proponerse su cambio.

Es en la realidad singular de las relaciones con las que se quiere consolidar lo instituido donde se halla el germen de su cambio. Éste crece y se expresa entrando con aquél en juego dialéctico siempre y cuando, obviamente, encuentre márgenes de tolerancia social.

En sistemas muy rígidos donde el cuestionamiento está prohibido, los hechos y los movimientos instituyentes se ven ahogados y, en general, hacen entradas bruscas y disruptivas en el escenario institucional.

En situaciones donde existe tolerancia en cierto grado, lo instituyente aparece a través de fenómenos o personas “desviantes” que, activamente o por su acción natural, producen la puesta en duda de lo establecido.

En cierto sentido —exagerado para facilitar nuestra comprensión— cualquier hecho o suceso diferente de lo prescrito puede significar un desvío, pero de hecho las normas aceptan márgenes de variación —mayor o menor según la apertura del sistema social— dentro de los cuales “lo diferente” se considera aceptable.

Sólo algunos desvíos tienen las características y el poder de expresar fuerzas instituyentes: aquellos que en sí significan el cuestionamiento de lo instituido y proponen un cambio o, por lo menos, promueven o incitan a pensar que lo que pertenece al “orden natural” puede no ser tan natural y puede no ser el único orden posible.

La historia social general abunda en ejemplos de dura represión para aquellos que con sus convicciones, sus conductas o descubrimientos mostraron tener fuerza de cambio institucional. Pensemos en Galileo en el campo de la ciencia; o en Colón en el de las exploraciones, o en Cristo en el campo de la religión o, más recientemente, en

Freud, Marx, Gandhi, Luther King... todos grandes desviantes de las cosmovisiones de su época y su área de acción, que expresaron la existencia de fuerzas instituyentes tan intensas como para producir cambios cualitativos sustanciales en la historia del hombre y su cultura. Y esto a pesar de haber sido en su época motivo de escándalo y escarnio.

Lo dialéctico instituido-instituyente se produce también en la dimensión de los establecimientos institucionales. En parte por influencia y como efecto de los movimientos sociales externos, en parte como efecto de la dinámica institucional interna sobre la confrontación de concepciones, las luchas por el poder o los intentos de resolver diferentes tipos de dificultades.

En general los hechos o los sujetos “desviantes” aparecen poniendo en duda las metas y los fines institucionales, los sistemas de organización y trabajo, las modalidades de vinculación afectiva y la calidad de los resultados. Su acción –a veces su sola existencia– somete a dura prueba el grado de continencia institucional.

Pensemos desde esta perspectiva en los alumnos que no aprenden y ponen en duda la eficacia de la escuela; o aprenden a engañar, copiar, fingir, mentir para sortear obligaciones, y ponen de hecho en duda sus fines de socialización ética o, más sencillamente, se aburren o no se entusiasman o no muestran afecto por la escuela y los maestros, conmoviendo así la “certeza” de que la escuela es un segundo hogar y, por consiguiente, es intensamente amado, o la otra “certeza” que hace del profesor una figura ante la que el alumno necesariamente siente agradecimiento y respeto.

Si analizamos cualquiera de estos ejemplos tal como se dan en realidades concretas, probablemente podamos advertir que son indicadores de un tipo particular de cuestionamiento: aquel que, al no lograr sintetizarse en fuerzas con poder instituyente, emerge como síntoma de potencias reprimidas o enajenadas.

Preguntemos acerca de las razones que explican la existencia de semejantes paradojas: los indicadores de salud, la creatividad, el análisis, la curiosidad por lo nuevo... son vividos como peligrosas enfermedades. Los síntomas de alienación –la inhibición, la expresión desviada de necesidades, la obstrucción– son considerados partes naturales e inevitables de la vida en la escuela.

Pensemos también en el cúmulo de racionalizaciones, explicaciones, acciones de control y represión de aquellas manifestaciones y estas preguntas, que ensayamos antes de poder reflexionar realmente sobre estos aspectos de nuestras instituciones y sobre las maneras en que estamos involucrados en ellos.

Si logramos hacerlo habremos tenido contacto con la reproducción íntima de un drama que se desarrolla en el “escenario” de los establecimientos institucionales: la lucha entre las tendencias a la exploración, la invención, la provocación de la realidad con su amenaza a nuestra seguridad, nuestra estabilidad, y la garantía de nuestros privilegios y las tendencias a la consolidación, la preservación, la cristalización de la realidad con su amenaza a nuestra inteligencia, nuestra autonomía, nuestra capacidad de asumir riesgos y nuestra posibilidad de crear proyectos.

Más adelante pondremos palabras técnicas y conceptos a estos hechos. Si podemos someterlos a análisis, ambos –palabras y conceptos– colaborarán con nuestro intento de avanzar en la comprensión de lo institucional. Por ahora basta tener presente que cada establecimiento institucional es un espacio donde, en una versión singular, se desarrollan hechos que expresan las tendencias sociales y personales a la preservación y el cambio de lo instituido, y que en las vicisitudes de esta confrontación tienen importancia relevante para promover o resistir los cambios aquellas modalidades de vinculación que se han consolidado y convertido en rasgo de la cultura institucional.

CAPÍTULO 4

El conocimiento de las instituciones

El conocimiento de un establecimiento institucional puede procurarse a través de diferentes caminos. La observación directa de su vida cotidiana y el análisis de la información que proveen sus documentos y su personal son las dos vías de acceso más directas.

No obstante, el procedimiento no es tan simple si en nuestra expectativa está el avanzar sobre la mera descripción de lo formal y manifiesto para adentrarnos en el nivel de las significaciones y los “no dichos” institucionales.

El enfoque de estudio que procuraremos presentar en este apartado incluye este último objetivo como condición sin la cual –en el caso de los establecimientos– nos veríamos limitados en la posibilidad de comprender el *estilo institucional* y su vinculación determinante con la producción en sus aspectos cuantitativos y cualitativos.

Es de interés partir de una especificación sintética pero puntual de algunos de los *supuestos* del enfoque institucional con que vamos a trabajar.

1. En función de su historia particular, de las características de sus miembros, de la singularidad de sus ambientes y sus recursos, cada establecimiento hace una versión única de los modelos institucionales generales.
2. Esta versión es en sí una *cultura institucional* que incluye: *un lenguaje; un conjunto de imágenes* sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; *un conjunto de modalidades técnicas* para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; *una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones* con el ambiente, una serie organizada de *maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí* en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales.
3. Cualquier proyecto o programa que se proponga cumplir acciones dentro de un establecimiento institucional debe considerar el espacio singular que él conforma como campo de operación decisivo, y a los miembros, como actores impostergables. En ese sentido la mayoría de las corrientes “institucionalistas” –el análisis institucional en términos genéricos– parte de considerar que ningún acceso o conoci-

miento de lo idiosincrásico institucional es realmente posible sin el aporte privilegiado que significa la interacción con los componentes de la institución.

4. Alcanzar a comprender el *estilo* y el *lenguaje* propios de una unidad institucional se convierte en la vía de acceso –y la barrera– al conocimiento y la comprensión del modo en que se produce un cierto tipo de resultado.

Consideremos aquí como *resultado* no sólo los “*productos*” formalmente perseguidos (automóviles en una fábrica automotriz; sillas, mesas en una fábrica de muebles; enfermos curados en un hospital; egresados en una escuela...) sino además el conjunto de la *cultura institucional* –que resulta también del intercambio de los individuos entre sí y con sus condiciones materiales–, los grados de *gratificación*, *identidad* y *adhesión a los valores institucionales*, los *sentimientos de pertenencia* y “*espíritu de cuerpo*” que poseen los individuos como derivados de su participación en la vida institucional.

5. El acceso al conocimiento de lo institucional en sus aspectos no manifiestos –especialmente en lo que tiene que ver con las dimensiones sociopolíticas y psicoafectivas de la vida en el establecimiento– se verá obstaculizado por fenómenos de ocultamiento y resistencia conscientes o inconscientes de los miembros, aun cuando parte de ellos seamos nosotros mismos en nuestro intento de comprender mejor los establecimientos que integramos.

La negación y la *resistencia a conocer* configuran el primer obstáculo para “remover” en el intento de análisis.

6. El conocimiento de lo institucional se verá también obstaculizado por nuestra propia implicación no controlada. Seamos o no miembros de la institución que estudiamos, estaremos de todos modos comprometidos emocionalmente con ella pues, de forma inevitable, la índole del material conmueve nuestras imágenes y vínculos con las instituciones sociales.

De todos modos es gracias a los fenómenos de implicación que podemos “resonar” con las experiencias institucionales de los otros y obtener un material imprescindible en la comprensión de los fenómenos humanos. Siempre y cuando nuestra implicación pueda hacerse explícita y convertirse en material de análisis.

La dificultad para hacer consciente nuestra propia implicación y discriminar sus efectos es el segundo obstáculo que deberemos superar.

7. La comprensión de lo institucional y las instituciones nos exigirá un proceso minucioso de desciframiento de significados. Cuanto más alejada de nuestra experiencia esté una institución (pensemos en el arqueólogo que intenta comprender las formas de vida de una cultura a través de la interpretación de sus restos culturales) o cuanto más próxima a nosotros sea (pensemos en el historiador que desea interpretar fenómenos sociales de los que es contemporáneo) más difícil será la tarea de descifrar. En un caso, porque la distancia es excesiva y en el otro, porque no hay distancia.

Encontrar las condiciones y las técnicas que permitan la interpretación confiable de los datos es nuestro tercer obstáculo importante.

Veamos qué es posible hacer frente a estos obstáculos.

4.1. El problema de la resistencia al conocimiento

La experiencia y la investigación en el campo de las ciencias humanas –aquellas que trabajan en el conocimiento de realidades únicas: un hombre, un grupo, una organización, una comunidad en singular– proveen suficiente evidencia para suponer con cierto margen de seguridad que la resistencia a conocer está ligada profundamente a diferentes prohibiciones sociales que pesan sobre el conocimiento.

El conocimiento está ligado al cuestionamiento y la crítica social, y en sí es peligroso. En esa cualidad de peligrosidad se liga a la vivencia de riesgo asociada a la curiosidad que la infancia tiene respecto de las zonas prohibidas de la experiencia adulta.

De este modo el riesgo que significa el conocimiento de los “secretos” de la vida social se une en los sentidos emocionales a las vivencias del riesgo que significaba el conocimiento de los “secretos” de la vida interpersonal y familiar de los adultos de los que dependíamos. Seguramente cada uno de nosotros puede poner innumerables ejemplos de situaciones en las que experimentó el riesgo y la culpa por haberse “asomado”, por haber “espiado”, por haber querido saber acerca de las zonas secretas y prohibidas de su vida cotidiana. Todos, además, tenemos como experiencia reciente en nuestra vida social y política que “conocer”, “saber” lo que sucedía se ligó al peligro de muerte, y la manera en que la negación y la resistencia a conocer funcionaron en nosotros como auxiliares mágicos frente a ese peligro. Si lográbamos vivir como si nada sucediera, nos sentíamos a salvo.

Es innecesario decir que en situaciones de intensa represión social en la que efectivamente existe riesgo real para los que cuestionan lo instituido, el intento de análisis institucional es casi una utopía. Sería ilusorio pretender –no tendríamos derecho, además– que las personas pudieran aventar los contenidos de peligrosidad cuando el peligro es real.

La condición primera para el análisis institucional, cualquiera que sea su enfoque, es la garantía de una situación de seguridad real en la que no existen amenazas de ningún grado y donde se puede encarar el análisis de lo instituido sin temor a la emergencia de fuerzas instituyentes. Una condición tal posibilita el surgimiento de las significaciones de peligrosidad provenientes de la experiencia institucional y permite su análisis, su comprensión y su discriminación. Algo así como desprender de la experiencia actual el “lastre” de los efectos de nuestra experiencia pasada y encarar el presente con la potencia de nuestro pensamiento adulto.

Las personas que componen un grupo o un establecimiento institucional concreto suelen decidirse a encarar un análisis institucional cuando pueden comprometer mutuamente una suspensión del juicio, la recriminación y el castigo por las diferen-

cias en los modos de percibir y valorar la realidad. Este compromiso es generalmente difícil de asumir si cada uno de los miembros, o algunos de ellos por lo menos, no ha hecho ya un camino de reflexión acerca de las instituciones que le permita constatar que la desocultación y el develamiento de las ideologías no son peligrosos en sí sino sólo en relación con los sectores o las personas que usufructúan la situación oculta.

A modo de ejemplo: hacer manifiesto que en una organización todos tienen derecho al voto y son, por consiguiente, dueños en igualdad de condiciones (informar esto a los nuevos miembros y capacitarlos para asumir esa responsabilidad) es sólo peligroso en los establecimientos donde un grupo se ha “apropiado” de la capacidad de decisión, manipula las reuniones, no permite la organización de cursos de capacitación para los que ingresan y ha promovido la “instalación” de una ideología que sostiene –por ejemplo– la inconveniencia de que los “nuevos” accedan con su inexperiencia al manejo de “asuntos clave”, el desagrado inaceptable que significaría entrar en la esfera de los fundadores que han “dedicado la vida a la institución”, el peligro de “enojar” a algún miembro que además es muy fuerte en otras áreas de la comunidad...

Un análisis institucional es además imposible si quienes ocupan lugares de autoridad y, por consiguiente y de modo casi inevitable, han concentrado más poder que el que les corresponde, no tienen la decisión profunda de renunciar a él. En otro ejemplo: no hay cambio pedagógico posible en el aula si el profesor que –por su posición y el modelo institucional de desempeño que lo orienta– ha avanzado en su esfera de decisión “ocupando” gran parte de la de sus alumnos no se “retira” voluntariamente hacia adentro de sus propios límites y permite a sus discípulos recuperar la capacidad sobre su propia esfera de incumbencia.

Cuando un grupo institucional logra crear las condiciones que hemos esbozado –suspensión de la amenaza y el castigo para los “diferentes”, disposición a renunciar a los “excesos de poder” y, agreguemos ahora, “disponibilidad” para asumir el costo de revisar las instituciones y sus vínculos con ellas– seguramente habrá puesto los límites a una situación donde la resistencia a conocer podrá ser detectada, planteada, comprendida y superada.

Por todo lo dicho seguramente se hace evidente que el análisis institucional como propósito colectivo de una comunidad institucional no es un intento frecuente ni siquiera conocido como posibilidad.

En nuestro país tiene escasa difusión y, en general, es reclamado a través de la consulta a un asesor externo en situaciones de crisis. Esto permite sin duda configurar mejor la situación de seguridad enunciada a través de la presencia de un “externo”, que puede manejar mejor su implicación y que se define como especialista. Pero no obvia la necesidad imperiosa que está expuesta en nuestro contexto social: la de lograr que la mayor cantidad posible de personas acceda al conocimiento del saber disponible sobre las instituciones y pueda de ese modo ser activa en la generación de los procesos de cambio reflexivo que reclaman todas nuestras organizaciones.

En el intento de difundir este conocimiento para quitarle “peligrosidad” y permitir ese avance, está orientado este trabajo. Tener clara ubicación en esto es importante para sostener el esfuerzo que reclama.

4.2. El problema de la implicación

Las ciencias sociales han tenido en su seno una larga discusión –inacabada– acerca del problema de la objetividad. Inspiradas en el modelo de las ciencias físicas consideraron durante mucho tiempo el ideal como el estado de ausencia de implicación o asepsia afectiva.

Los enfoques que estamos trabajando ven de forma diferente este problema. La asepsia afectiva es una ilusión, una aspiración engañosa que ve en el compromiso emocional una amenaza contra la percepción de “la verdad”. En el campo de la realidad humana y social, quedó demostrado con Einstein que tampoco en el campo de la física existe “una verdad”, sino múltiples perspectivas acerca de múltiples versiones de cada hecho. Nuestra propia percepción, nuestro propio modo de distorsionar los hechos “objetivos”, es una fuente más de datos valiosos para comprender y reconstruir una realidad multifacética.

Vista así, la cuestión no es encontrar la forma de reprimir la implicación afectiva, sino la de su utilización instrumental.

En este intento, el “descubrimiento” de los niveles inconscientes en la conducta humana y el estudio y la conceptualización de los fenómenos de transferencia y contratransferencia, que se originaron en el análisis de las relaciones médico-paciente y se extendieron al de las relaciones grupales e institucionales, han tenido importancia central.

La implicación afectiva, en sus dimensiones profesionales, políticas e infantiles y en su conexión con nuestra cosmovisión, nos proveerá de un material que en muchos casos no será el “registro” preconsciente de datos no captados en los niveles conscientes de nuestra percepción. De ahí la importancia de dar cuenta de nuestras emociones, impresiones y sensaciones frente a un material y no quedarnos sólo en la descripción de lo observado “objetivamente”. Ellas pueden ser, en parte, la respuesta a evocaciones que provoca en nosotros una realidad –y entonces hay que entenderlas y discriminarlas para no confundirlas con las de “los otros institucionales”– y, en parte, la respuesta irracional que damos a significados que nos transmiten y de los que complementariamente nos hacemos cargo, y entonces tenemos que tomarlas como parte del sentido de los sucesos que analizamos.

Comprender la modalidad o las modalidades con que podemos trabajar nuestra implicación exige la tarea concreta con material de casos. Basta por ahora tener en cuenta que la negación del propio compromiso afectivo, lejos de mejorar nuestra “objetividad”, la perturba, porque permite que los significados personales evocados en nosotros por una situación operen salidos de control y distorsionen nuestra comprensión de

los hechos, llevándonos a suponer que los otros sienten o piensan las cosas que en realidad nos suceden. El uso sistemático del análisis de los contenidos y las significaciones de ese compromiso se convierte, en cambio, en fuente de datos para una mejor comprensión de los fenómenos y en medio de control y discriminación para asegurar que los contenidos personales “puestos” en el material no confundan nuestro análisis.

4.3. El problema de la multisignificación de los hechos

Existe para el análisis de lo institucional en toda su complejidad una herramienta central: los analizadores.

Un analizador es un dispositivo artificial (un microscopio, un telescopio, un ecualizador) o natural (el ojo, el cerebro) que “produce una descomposición de la realidad en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente” (Lapassade, 1974).

El concepto —que proviene de las ciencias exactas y naturales— es utilizado en el campo institucional para designar a aquellos acontecimientos o hechos no programados o aquellas técnicas diseñadas expresamente, que provocan la expresión de un material y permiten captar significaciones antes ocultas y aun inconscientes para los propios actores.

Los tests, las entrevistas, las encuestas en general cumplen la función de analizadores. No por el hecho de aportar información buscada, o no sólo por eso, sino porque desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce. Una huelga, por ejemplo, puede convertirse en un analizador natural de las relaciones de rivalidad en un grupo de compañeros caracterizado por la cordialidad de sus relaciones; un examen puede ser analizador de los sistemas de selección informal que funcionan encubiertamente en una institución; un accidente puede desencadenar movimientos de solidaridad y ayuda mutua en una comunidad cotidianamente hostil.

El rendimiento pobre de los alumnos, el rumor, las peleas, los accidentes, pueden ser otros tantos analizadores de la dinámica y el tipo de funcionamiento institucionales.

En un sentido estricto, el conocimiento de las instituciones avanza a través de la “descodificación” del sentido que tiene el material develado por diferentes analizadores.

Una gran parte de nuestro conocimiento se asentará en inferencias e interpretaciones y, por consiguiente, no podrá abandonar el terreno de las *hipótesis*. Nos exigirá una actitud rigurosa de *análisis reflexivo: percepción, formulación de hipótesis, búsqueda de datos, interpretación, control, ajuste de las hipótesis* y así sucesivamente.

Algunos recuerdos metodológicos nos permitirán tener mayor seguridad en nuestras conjeturas:

-
1. Cada hecho, cada dato, cada situación de una realidad institucional deben ser analizados en la trama de significaciones de esa realidad singular, pero a la luz de sus significaciones de tipo universal y en las que provienen de su contexto socio-histórico.
 2. Cada hecho o fenómeno deberá ser analizado en todos sus ámbitos de expresión: individual, interpersonal, grupal, organizativo, social. Esto permitirá contar con una gama –cuanto más amplia mejor– de los posibles significados o matices del hecho en cuestión.
 3. Cada hecho, cada fenómeno deben ser vistos desde los ojos de cada uno de los actores institucionales. Sólo la síntesis de “la mirada” de todos podría permitirnos captar los puntos vinculados a la experiencia institucional; aquello que es único pero colectivo y que expresa la idiosincrasia, el estilo institucional.
 4. Debemos diferenciar con la mayor nitidez posible condiciones y resultados, sabiendo que los mismos hechos pueden funcionar en los dos papeles en diferentes momentos y situaciones.

Los esquemas unidireccionales o monocausales no nos sirven en el intento de comprender las instituciones. Es necesario contar con modelos que acepten la contradicción y los diferentes significados que un mismo hecho puede adquirir mirado desde distintos puntos de vista. Que cumplan la función de ordenadores de la información y no la de filtro.

En el transcurso de un análisis con el que procuramos comprender la significación de un hecho surgirán muchos datos que contradicen nuestras hipótesis; algunos quedarán sin sentido para nosotros; otros parecerán no vincularse de ningún modo a la institución que tratamos de comprender. Nuestro esquema de análisis debe permitirnos conservar toda esta información y luego preguntarnos acerca del sentido de su apariencia extraña o contradictoria o ajena.

5. Trataremos de utilizar el grupo de trabajo como contexto y medio de elaboración del conocimiento.

La confrontación de hipótesis e interpretaciones en un grupo de trabajo es indispensable, según la experiencia de todos los que trabajan estos enfoques, en este tipo de análisis.

La realidad institucional es altamente compleja y la indagación no es afectiva ni cognitivamente sencilla.

Los “otros”, el equipo de análisis, sirven al mismo tiempo como continente y reaseguro afectivo y como lugar donde es posible reproducir (a través de las diferentes miradas e interpretaciones) la complejidad del objeto institucional. Sin el auxilio de otros juicios y opiniones es muy alto el riesgo de “inmersión” y bloqueo consecuente en la capacidad de interpretación.

6. Cuidaremos estrictamente de controlar nuestras hipótesis con los miembros de la institución que estamos analizando. Ellos son los que en última instancia y a través de su elaboración, información adicional y cuestionamiento nos permitirán avanzar en la tarea.

En realidad, como ya lo especificamos al principio de este capítulo, el análisis institucional es un proceso en el que a través del trabajo de interpretación, los miembros de una institución –entre sí o con una ayuda externa– avanzan en la comprensión de su estilo institucional y la manera en que él explica su tipo de producción.

El “experto”, las teorías, los modelos de análisis, las técnicas de indagación e interpretación son todas herramientas para que los actores institucionales puedan alcanzar una mejor comprensión de su realidad e incrementen su posibilidad de “hacerse cargo” de su responsabilidad individual y colectiva sobre el logro de los fines institucionales o sobre el planteo de su modificación.

CAPÍTULO 5

La escuela como institución

Procuremos utilizar los conceptos presentados hasta aquí para pensar en la escuela: Para el caso de “la escuela”, el término “institución” alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar.

Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de los individuos. En particular, su emergencia se relaciona con la complejidad de la cultura, la inconveniencia de dejar su trasmisión librada a la participación en la vida cotidiana y la necesidad de algunos sectores sociales de controlar los valores y las significaciones transmitidos.

Históricamente, la especialización en un establecimiento determinó:

- la creación de un ambiente artificial en el que se aislaron –total o parcialmente– las personas implicadas en este proceso;
- la definición de una serie de roles sociales en los que se delegó parte importante de las acciones, antes a cargo de los adultos en general;
- la postulación de metas, requerimientos y exigencias;
- la asignación de un espacio, un tiempo, un equipo de recursos para emplear en el desarrollo de la acción.

Todo esto supuso la paulatina consolidación de un modelo destinado a organizar y dirigir las acciones e interacciones, y a evaluar resultados.

Dentro de este modelo –la investigación lo ha mostrado con mucha evidencia– adquiere importancia clave el conjunto de expectativas instituidas acerca del posible éxito escolar y su vinculación con determinadas características del sujeto.

Tal como lo conocemos, el establecimiento institucional “escuela” supone –además de todo lo ya mencionado– la presencia de personal adulto y un conjunto más o menos amplio de jóvenes (“maduros” e “inmaduros” sociales) que, aislados del contexto social, crean una trama de relaciones en la que, se supone, adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos. En general, esta adquisición se liga explícitamente al aprendizaje de un recorte de información y saberes (“el currículo oficial”) e implícitamente al desarrollo de un estilo para percibir la realidad, percibirse dentro de ella y reaccionar en consecuencia (currículo oculto).

En el mismo nivel general, pero ya en contextos más particularizados, la escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella y, por su intermedio, sobre los aprendizajes que efectivamente hacen.

Probemos a imaginar plásticamente la escuela...

Tal vez evoquemos la fachada de alguna escuela que nos es emocionalmente significativa. Pero también es probable que nuestra evocación sea la síntesis de las características prototípicas de los edificios escolares en nuestro país, en especial los de la escuela primaria. Aún más. Si lo evocado es efectivamente una de nuestras escuelas de la infancia, por ejemplo, posiblemente la imagen emergente tenga rasgos de generalidad y una cierta "dosis" de irrealidad que le permiten expresar esa síntesis.

La representación que por este camino hemos hallado es un símbolo tan fuertemente ligado a nuestras vivencias que posiblemente nos cueste imaginar una escuela sin edificio o con un edificio "atípico", a pesar de saber que el término "escuela" se usa para aludir también a los seguidores de una teoría, los discípulos de alguna personalidad destacada o, simplemente, a una corriente de ideas.

Imaginemos ahora el interior de "la escuela".

Es difícil que surja en nosotros una distribución del espacio que no sea la de grupos de alumnos homogéneos en edad a cargo de una autoridad adulta. Es probable también que en la mayoría de nosotros, la "fotografía" haya tenido que ver con los alumnos ordenados espacialmente de modo de poder oír la explicación del maestro, y que pupitres, escritorios y pizarrón sean elementos presentes en todos nuestros recuerdos.

La existencia de las imágenes que hemos "rastreado" alude a la de un modelo que se reitera en la realidad, pero que además se ha convertido en polo director de nuestra acción. Es altamente probable que cualquiera de nosotros en situación de construir una escuela tendería a edificarla según ese modelo y enfrentaría una intensa lucha interna si se propone pensar en algo "suficientemente distinto".

Del mismo modo que la progresiva institucionalización "instituye" ciertas representaciones, símbolos y significaciones, también incide en la constitución de "la escuela" como objeto interno que cristaliza una red de relaciones.

Veamos algunos de los significados que con mayor frecuencia hallamos ligados a los vínculos con este objeto:

- la escuela como lugar de pasaje, transición, prueba y requisito para incorporarse al mundo de los que tienen poder, al mundo "en serio", y sus sentidos relacionados: ser incluido, aceptado, tener éxito/ ser excluido, rechazado, fracasar;
- la escuela como un lugar para "hacerse como", y sus sentidos relacionados: ser moldeado, modelado, formado/ ser anulado, deformado;
- la escuela como un lugar para aprender, incorporar, crecer, y sus sentidos relacionados: ser alimentado, protegido, amado/ ser "atiborrado", asfixiado, ahogado;

-
- la escuela como una escena donde demostrar, exhibir, probar, y sus sentidos derivados: poder mostrar y probar, ser aprobado y aplaudido/ no poder demostrar, quedar expuesto, avergonzado, ser desaprobado, criticado.

Interesa notar que estos significados que aparecen de forma muy general –intensamente ligados a la experiencia escolar y académica– emergen en el lenguaje cotidiano o en material de exploración indirecta, pero en su sentido más profundo permanecen ocultos para los sujetos, sobre todo en aquellos que significan o tienen relación con sentimientos o temores negativos o destructivos. Los aspectos agresivos de los afectos y de las dimensiones ansiógenas de la experiencia escolar aparecen frecuentemente negados y “cubiertos” por las concepciones de la escuela como segundo hogar (todo amor) o como ámbito impersonal sólo preocupado por el rendimiento académico.

Más adelante profundizaremos estos aspectos. Ahora basta notar que la escuela se particulariza en una serie de establecimientos singulares. En ellos el conjunto de normas y significados que define su universalidad entra en interjuego con sujetos concretos de una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo y una cultura que propondrán matices especiales y aun modificarán las imágenes y los sentidos esbozados.

Un cierto clima, una modalidad de enseñar y aprender, ciertos modos de usar el espacio y moverse en él, ciertos rasgos en el comportamiento externo, un modo peculiar de enfocar los problemas, una manera típica de encarar y desarrollar las relaciones convergerán –en cada caso– para constituir “el sello”, “la marca” institucional y, con ella, el espacio y la identidad en los que se puede ser incorporado o de los que se puede quedar excluido.

Estos fenómenos se hacen más evidentes en las escuelas con larga historia y fuerte prestigio en el medio o en aquellas otras que son únicas en una zona y constituyen “la escuela”.

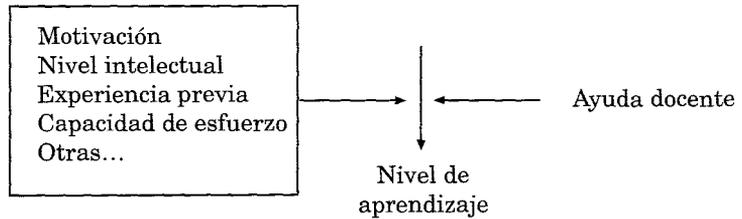
Cuando en un contexto existen muchas escuelas es frecuente encontrar que en las estimaciones de la comunidad, y en la calidad que ellas ofrecen, se produce una jerarquización (coincidente, en general, con el sistema de diferenciación social) y que muchas de ellas en su “marca” y en la identidad que ofrecen, incluyen también las convicciones de superioridad e inferioridad que reproducen esas diferencias.

5.1. Acerca del conocimiento de la escuela

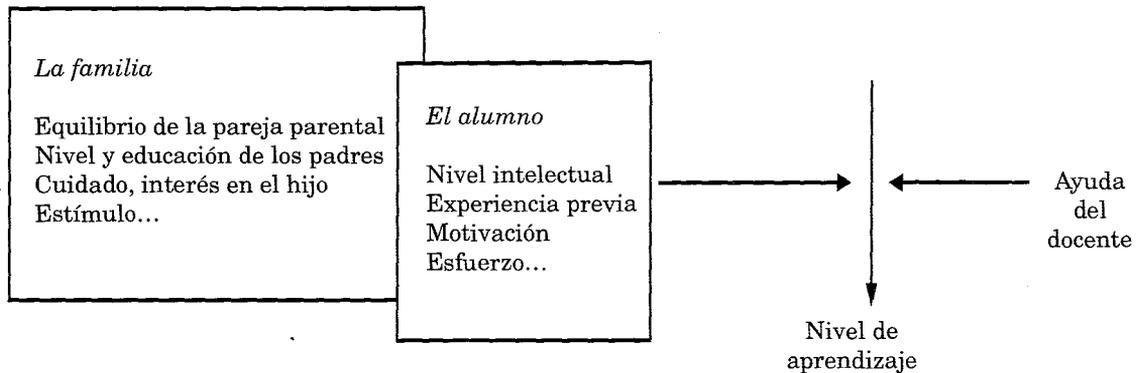
Son válidas aquí todas las reflexiones hechas a raíz de considerar el problema del conocimiento de lo institucional. La aplicación de enfoques como el que presentamos supondrá, además, una importante “complejización” en el estudio. Veámoslo con un ejemplo.

Tomemos un aspecto de la escuela que concentra, en general, la preocupación de todos sus sectores –el rendimiento en aprendizaje– y mirémoslo tal como lo ven los modelos de análisis siguientes:

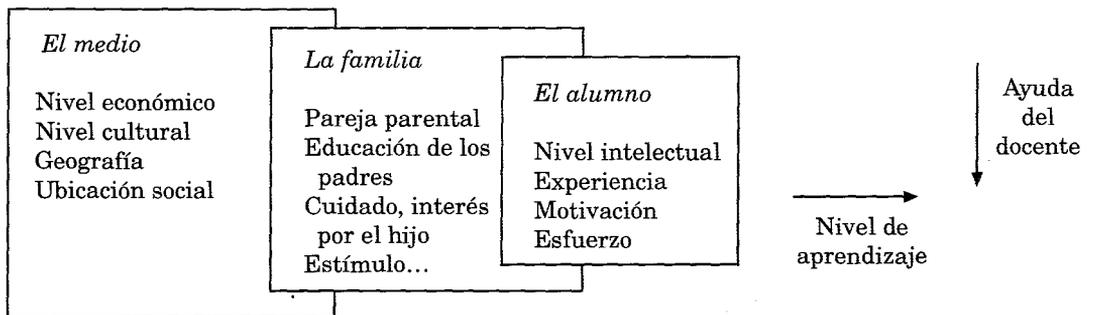
MODELO I. El aprendizaje depende fundamentalmente de las características del sujeto "que aprende".



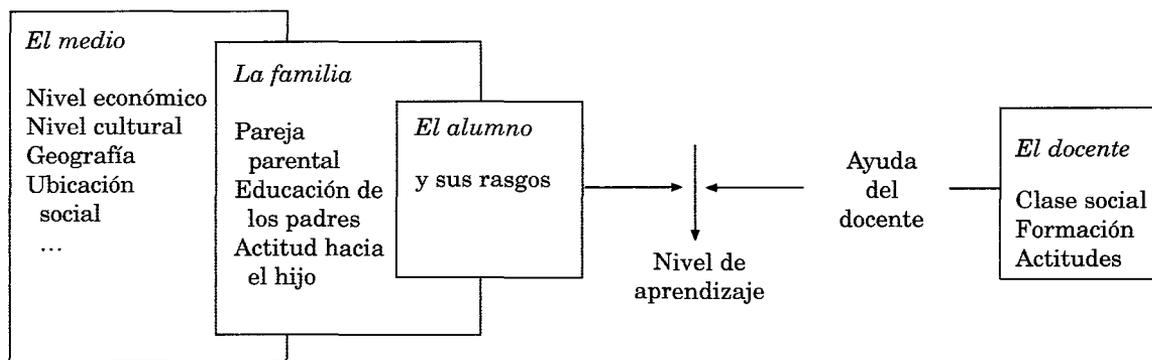
MODELO II. El aprendizaje depende de las características del sujeto, pero éstas son resultado de las de su familia.



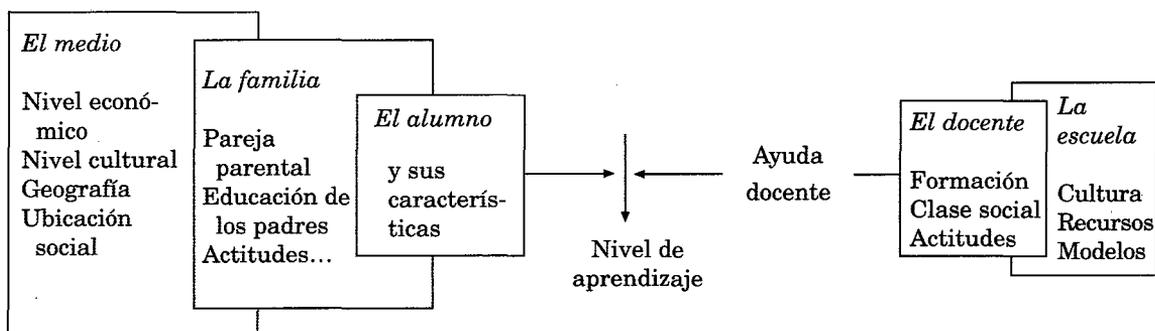
MODELO III. El aprendizaje depende del alumno y su familia pero resulta, en definitiva, tal como es el medio social al que pertenecen.



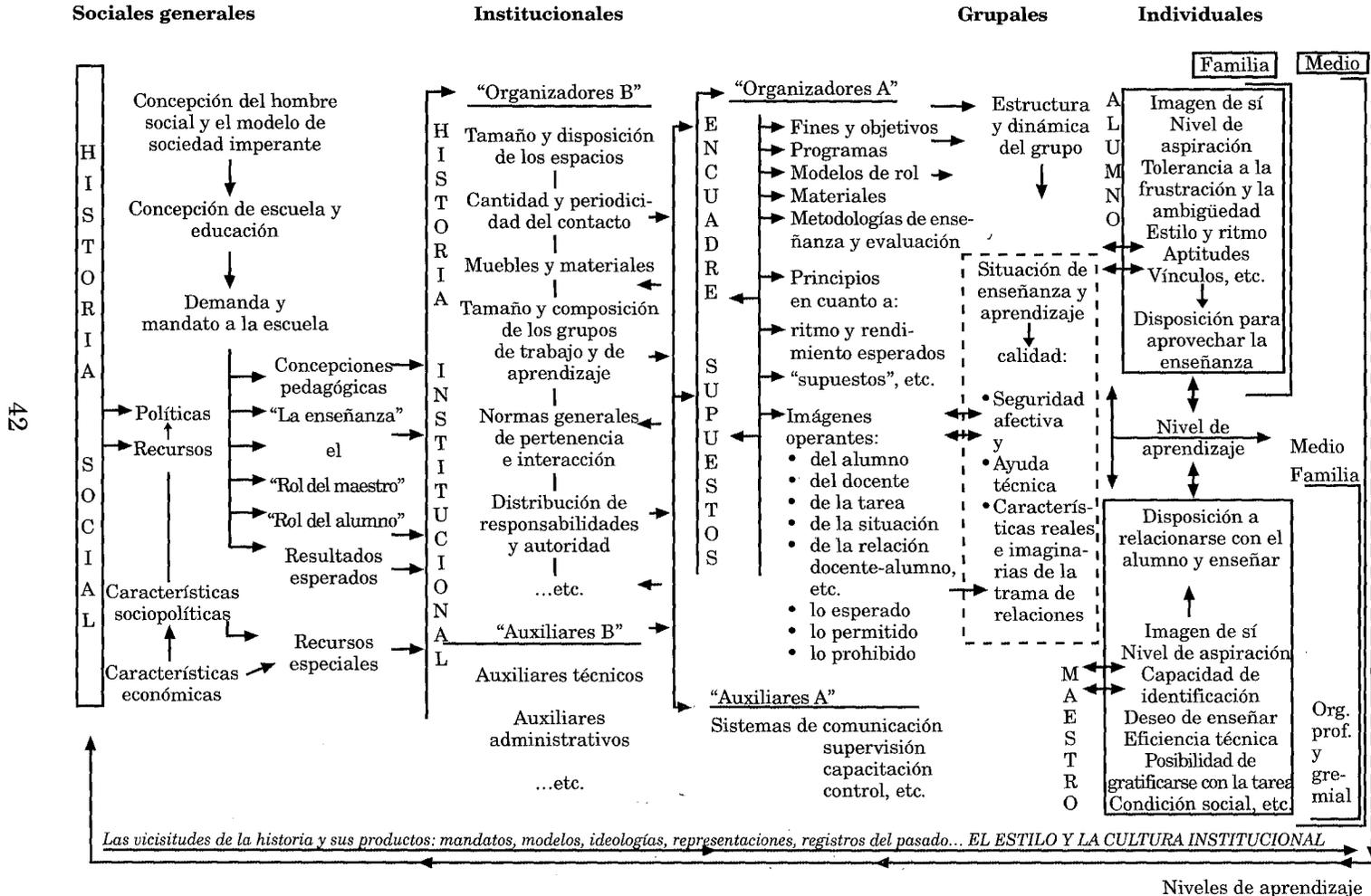
MODELO IV. El aprendizaje depende también de la calidad y las actitudes del docente.



MODELO V. Y además tiene que ver con la calidad que puede ofrecer la escuela.



MODELO VI: El aprendizaje es resultado de un conjunto complejo de variables (Esquema para guiar la indagación institucional)



Tomado de Fernández, L. (con ajustes): “Asesoramiento pedagógico”, R.A.E., Año I, Nº 2, 1982.

Unidad II

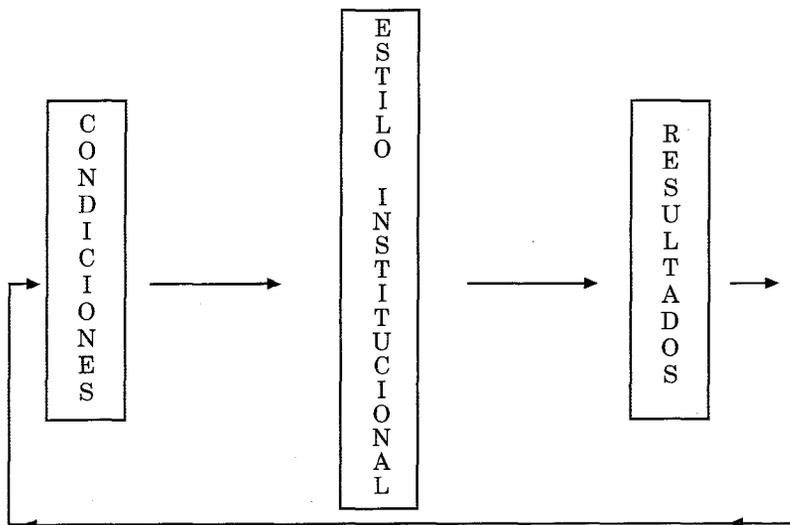
El funcionamiento de los establecimientos institucionales

CAPÍTULO 6

El objeto de análisis y su enfoque

¿Qué analizar cuando deseamos comprender lo que ocurre en un establecimiento institucional? ¿Su edificio, sus normas, las personas que lo constituyen, las tareas que en él se realizan, los sistemas de organización del trabajo, los productos... las tradiciones y las creaciones culturales?... ¿Todo esto? Y en todo caso, ¿con qué propósito? Para intentar comprender mejor los hechos y los acontecimientos que ocurren dentro de los establecimientos. Suponemos que la comprensión mejorará efectivamente si logramos “mirarlos” desde la luz que aporta el conocimiento del estilo institucional. Porque consideramos –como lo vimos ya– que a lo largo de su historia el establecimiento va configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento (el estilo), y que él opera mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados. Veamos esto en un diagrama:

Modelo VII. El estilo, un mediador entre condiciones y resultados



Dentro de la categoría CONDICIONES podemos incluir, dada una situación, todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno que estudiamos, y que establecen con él alguna relación de determinación.

Consideramos en cambio RESULTADOS al fenómeno en sí y aquellos otros aspectos que aparecen como derivados de esas condiciones. Convencionalmente, el término “resultado” se usa para aludir a aspectos u objetos derivados de la producción institucional en los niveles materiales y simbólicos. Incluye los “productos institucionales” vinculados a sus fines (egresados, en la escuela; enfermos dados de alta en un hospital; automóviles, en una fábrica de automotores, etc.); aquellos derivados de las acciones destinadas a asegurar el cumplimiento eficaz de las tareas (los sistemas de organización del trabajo, las normas, los premios y los castigos, los valores, las leyendas y los mitos con que se explica, sustenta y promueve la adhesión institucional...), y los resultantes de la participación (satisfacción o insatisfacción en el trabajo, autoestima, pertenencia en los individuos: pautas, normas, modelos de interacción, representaciones comunes, imágenes).

Una visión concreta de la realidad de las instituciones muestra que los resultados “entran” en el circuito de la vida institucional como condiciones en sí y en su calidad de “prueba” de potencia, cumplimiento de mandatos, fuente de valoración social... Este tipo de visión mostrará también que la mayoría de los aspectos considerados condiciones son también resultado de la acción institucional del establecimiento mismo o de las instituciones y la comunidad que lo abarcan.

Aun los aspectos que parecen más independientes de la acción del hombre (la geografía, por ejemplo) pueden considerarse resultados en ciertas circunstancias, pues a lo largo de la vida institucional se habrán convertido en objeto de múltiples transformaciones materiales y simbólicas y funcionarán como objetos de significación para los individuos y en la trama de relaciones sociales.

Cuando hablamos de ESTILO INSTITUCIONAL aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Configuran una modalidad “característica” que se percibe de forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana, las “maneras” de sus miembros...

Podemos discriminar como rasgos centrales de un estilo:

- Ciertos aspectos más o menos estables en el proceso de producción (formas de llevar adelante las tareas) y en sus resultados (niveles y calidad de los aprendizajes obtenidos por los alumnos).
- Algunas maneras más o menos constantes en la percepción, el juicio y la valoración de la realidad, compartidas por todos los miembros de la institución y fundadas en un conjunto más o menos estable de imágenes acerca de los diferentes aspectos que conforman la situación institucional: la tarea. “Los otros”, cada una de las condiciones de trabajo, el propio rol, etcétera.
- Un conjunto más o menos regular de estrategias y modalidades para enfrentar y

-
- resolver dificultades y “tratar” con las tensiones y ansiedades que desencadenan el trabajo y la vida de relación.
 - Ciertos rasgos “característicos” en la modalidad de las relaciones interpersonales y grupales, acompañados por ciertos tipos de “clima” afectivo también característicos (distensión, comodidad afectiva, tensión, incomodidad, permisividad y aceptación *vs.* exigencia y rechazo, integración y cooperación *vs.* dispersión y competencia, son algunos de ellos).
 - Ciertas concepciones pedagógicas explícitas e implícitas acerca de los roles, las relaciones, las formas de tratar con contenidos y recursos; las expectativas de rendimiento...

Cualquiera que sea el resultado que nos interesa (el rendimiento de los estudiantes, el prestigio de la escuela, la satisfacción en el trabajo de los docentes, el monto de experimentación e innovación en el curso general de la acción institucional...), su comprensión supone algún conocimiento sobre el estilo institucional del establecimiento.

Podemos preguntarnos muchas cosas:

- ¿por qué los estudiantes rinden de esta manera?
- ¿por qué los padres no acuden cuando se los llama?
- ¿por qué hay competencia entre los turnos?
- ¿por qué se aburren los estudiantes?
- ¿por qué los de la tarde son peores que los de la mañana?
- ¿por qué hay violencia?

Veamos cómo es la secuencia de un planteo institucional en dos ejemplos.

Ejemplo 1

1º) Centremos *el problema* que deseamos comprender:

¿Por qué los padres no acuden cuando se los llama?

2º) Ubiquemos el problema en *su contexto institucional*:

¿Por qué los padres *de esta escuela* no acuden cuando los llamamos?

(resistamos la tentación de responder “eso pasa en todas las escuelas” y cerrar el problema).

3º) Planteemos los problemas de respuesta previa:

- ¿Cómo es la escuela?
- ¿Qué datos tenemos sobre los padres que no vienen?
- ¿Cuántos no vienen?, ¿quiénes son?, ¿a veces vienen y otras no?, si es así, ¿cuándo hay más concurrencia?... etcétera.
- ¿Qué le está diciendo a esta escuela la ausencia de los padres de sus alumnos?

Ejemplo 2

1º) Centremos *el problema*:

¿Por qué los alumnos de la tarde son peores que los de la mañana?

2º) Ubiquémoslo en su *contexto institucional*:

¿Por qué los alumnos de la tarde *en esta escuela* son peores que los de la mañana? (rechacemos cerrar el problema con un “siempre es así” o “porque a la tarde se juntan los de X característica”)

3º) Planteemos los problemas de respuesta previa:

- ¿Cómo es esta escuela?
- ¿En qué consiste el “ser peor” de los alumnos de la tarde?
- ¿Qué le está diciendo a esta escuela el mal desempeño de sus alumnos de la tarde?

En uno y otro caso, seguramente, el análisis en profundidad de los datos que permitirían dar respuestas a las últimas preguntas nos llevaría a incluirnos en los contextos más amplios:

- ¿De qué modo esta escuela está llevando adelante sus relaciones con la comunidad?
- ¿De qué modo está discriminando los elementos irracionales en su percepción de la realidad y cómo puede hacer una planificación y organización de la enseñanza tendiente a superar, y no a afianzar, prejuicios?

Si el planteo de los ejemplos ha sido claro se hará evidente que nuestro objeto de análisis será siempre *la relación entre el estilo institucional y un determinado aspecto o resultado que se nos plantea como interrogante*.

Nuestra secuencia de trabajo abarcará por lo menos tres etapas:

- 1) descripción detallada de la situación que se convierte en problema y se procura analizar,
- 2) caracterización –aun de forma aproximada– de la institución y las instituciones que se ponen en juego (el establecimiento escuela en el que se da el problema y las normas y significados que quedan afectados),
- 3) la formulación de hipótesis que expliquen la relación entre el problema y su contexto.

Cumplir con estos pasos no es de ningún modo una tarea simple; reclama instrumentos y técnicas especiales.

Hemos hablado en los apartados anteriores sobre el uso de analizadores. Adviértase que el replanteo que proponemos hacer en los ejemplos (pasos 2 y 3) significa de hecho convertir y usar los problemas como dispositivos analizadores (naturales) de las instituciones que los producen.

^ Dijimos también de la existencia de modelos y teorías que procuran dar cuenta y explicar la estructura y la dinámica de los establecimientos institucionales.

A esta altura del desarrollo de estos enfoques es lícito hablar de un conjunto de conocimientos disponibles con los que es posible organizar un esquema para el análisis.

Frente a la masa de datos que se presenta ante nosotros cuando suspendemos nuestras interpretaciones cotidianas, un esquema de análisis funciona como un ordenador que al mismo tiempo muestra aspectos y relaciones antes no percibidos. Debe ser tomado para "re-mirar" y "re-pensar" la realidad, que entonces se mostrará con sentidos antes no captados, obligando al ajuste, la modificación, la ampliación o la reducción del esquema utilizado.

En los apartados que siguen iremos desarrollando algunas ideas sobre la dinámica institucional y sus determinantes. Procuraremos hacerlo a través del uso de esquemas de análisis que pueden funcionar luego como instrumentos de trabajo.

CAPÍTULO 7

Funcionamiento y estilo institucional

Ubiquémonos en nuestro propósito de conocer y comprender “esta” escuela en particular o, lo que es lo mismo, cada una de las escuelas pero en sus rasgos únicos.

Trabajaremos situándonos en el presente y trataremos de ver la institución tal como puede desenvolverse ante los ojos de un visitante que ha permanecido un tiempo en la escuela.

Ciertamente, lo que este visitante “ve” es una serie de comportamientos más o menos rutinarios que determinan el movimiento de personas y grupos en un espacio, a lo largo de un tiempo “dividido” de alguna forma, organizados alrededor de alguna secuencia o programa de acción y obteniendo, a veces, algunos productos. También verá y oirá gestos, tonos, ritmos en el trabajo de cada persona y en la interacción de varias o de todas ellas. Una permanencia suficiente le hará presenciar hechos con un sentido semejante.

Tomemos un ejemplo.

Un alumno comete un error en su prueba; un profesor especifica incorrectamente los objetivos de su planificación; un preceptor olvida pasar lista; los baños se han encontrado sucios y el director, sobrepasado por la tarea, tiene una respuesta brusca y malhumorada con el presidente de la cooperadora que además es una persona influyente.

Estos hechos son seguidos por reacciones que también tienen sentido semejante. El error provoca reacciones de reparación en un clima tranquilo o despierta gran ansiedad y se ve como irreparable.

El responsable del error corrige y sigue adelante o se angustia tanto que, además de corregir, se justifica, se explica y se disculpa reiteradamente o se siente tan culpable que encubre, niega, racionaliza, culpa a otros... Las “víctimas del error” reaccionan colaborando en su reparación; o se sienten atacadas y contraatacan; o “aprovechan” para humillar y hostigar al equivocado o se ponen de parte de él y lo disimulan, encubren, justifican...

El clima se mantiene tirante, hasta “pesado” (“se corta con cuchillo”) y paralizado por el pánico... o las cosas transcurren tranquilas: el error se ha corregido y se sigue adelante, o todo está como si nada hubiera sucedido.

Cuando nuestro observador puede llegar a captar constancias de significado como

las del ejemplo, se halla en presencia de indicadores del estilo institucional que se relacionan con las formas de percibir y valorar la realidad, con los montos de ansiedad que “flotan” en la institución y con el grado en el que la comunidad institucional está preparada para plantear y resolver problemas.

Veamos más en profundidad el modo como se dan estos “movimientos”.

Antes hagamos algunas *consideraciones generales*:

a) Cualquier hecho humano puede ser analizado en diferentes ámbitos de complejidad.

Cuando procuramos captar la dinámica institucional podemos registrar –desde lo más circunscrito a lo más amplio–:

- la manera en que cada individuo se vincula a su tarea y a los demás, así como al espacio material y los recursos;
- las características de las relaciones entre las personas y la forma como se dan (¿cuándo?, ¿entre quiénes?);
- la estructura y el funcionamiento de los grupos en los que se observan estas relaciones. Los *grupos formales* fijados por la organización formal (los alumnos de 1º, los de 2º, los de 3º, los alumnos de 7º...); los profesores de cada uno de esos años; los miembros del departamento de ciencias, de artes o de lengua...; los miembros de la cooperadora, los del departamento de aplicación, los maestros especiales;
- *los grupos funcionales*: todos los alumnos, todos los docentes, todos los preceptores, todos los directivos, todos los padres...;
- *los grupos intersticiales*: conformados por personas que cumplen diferentes funciones y que se reúnen para tareas de conexión y articulación: el profesor tutor de 3º año, el preceptor, la asesora pedagógica y los padres de los alumnos de 3º año; el grupo formado por los profesores de música, educación física y de taller que organizan la fiesta de fin de año;
- *los grupos informales* resultantes de la interacción no prevista y regulada por los reglamentos: la vicedirectora, la bibliotecaria y algunos profesores que se entienden particularmente bien y organizan actividades conjuntas; los alumnos de 4º y 5º que organizan fiestas para juntar fondos y salir de viaje; los alumnos de 3º y algunos de 6º grado que han formado una banda para molestar a los de 7º; dos profesores de Matemáticas, uno de Química, una de Letras y dos preceptoras que en las reuniones docentes hostigan de continuo a la directora; un grupo de padres con influencia en el gobierno que usa de ella para plantear sus críticas a la conducción de la escuela...;
- la organización en la que se incluyen los grupos; la estructura determinada por el organigrama; la distribución del espacio, el tiempo y los recursos según ciertas normas, cierto tipo de comunicación y control;
- la relación de todo lo anterior con el contexto, y la forma como la comunidad fija fines, tareas, normas y expectativas al establecimiento.

b) Cada uno de estos ámbitos nos llama la atención sobre un nivel de integración y complejidad del hecho que analizamos, y nos muestra la acción de aspectos –variables– que en los otros ámbitos no eran evidentes.

Tomemos como ejemplo la ausencia reiterada de los profesores del área artística.

Si nuestra mirada queda circunscrita artificialmente a los individuos dejaremos en la oscuridad multiplicidad de determinantes.

Es posible que los profesores falten por razones personales ajenas a la escuela y que la coincidencia sea casual, pero si esto se reitera una interpretación de esta índole comenzará a resultar ingenua. Dejaría de lado el valor de mensaje que tiene una ausencia reiterada, la significación que la falta puede adquirir si la vinculamos a las tensiones y los conflictos de las relaciones grupales o interpersonales o con la posible significación institucional que posee una serie de asignaturas (sobrevalorización o desvalorización) o con posibles modos de manifestar la disconformidad, la tensión, la falta de pertenencia adecuada...

c) A pesar de la diversidad señalada, por tratarse de fenómenos humanos, el análisis de los hechos institucionales muestra la presencia de significaciones que los atraviesan en todos sus ámbitos. En ese sentido lo *psicoafectivo* y lo *sociopolítico* parecen ser ejes centrales de significación.

La dimensión psicoafectiva

Cuando nos referimos a la escuela como norma o valor nos ubicamos en el ámbito social en el nivel de las estructuras culturales. Cuando en cambio hablamos de una escuela en especial, “la N° 3”, nos referimos a un establecimiento donde se hace particular esa norma social. Nos hallamos en el ámbito organizacional.

En ese ámbito, la *dimensión psicoafectiva* se expresa de manera especial o con más fuerza a través de dos tipos de manifestación: los fenómenos de resonancia o la “circulación fantasmática”. La gente de la institución se comunica en los niveles racionales a través del intercambio lógico de mensajes. Pero se comunica también a través de fenómenos de identificación afectiva (sentir igual que otro, ser idéntico a otro) en un modo de contacto emocional primario que se hace evidente en los fenómenos de masa y que explicamos habitualmente por “una pérdida temporaria de la razón” o “por contagio”. Estos fenómenos que efectivamente aparecen con más dramaticidad en los grupos muy amplios y en las multitudes, existen también en las instituciones aunque en diferente grado y manifestación.

Estudios clásicos (los de Le Bon, Freud, Durkheim) los explican en la multitud por la real suspensión de los juicios lógicos y su reemplazo por formas más primitivas de contacto (las típicas de la primera infancia, por ejemplo) en las que se da una captación del otro a nivel de la sensibilidad corporal y en las que la “fusión” “activa” los sentimientos de omnipotencia. En estos niveles de funcionamiento es donde se ha-

rían posibles los fenómenos de identificación y sometimiento total a un líder que pasan a reemplazar el juicio de realidad de cada uno de los individuos del grupo. Y también aquellos que permiten a todos sentirse hermanados e iguales, partes de un único cuerpo, por ser igualmente amados por el líder.

Estudios organizacionales y grupales más recientes explican estos fenómenos por la capacidad de “resonancia”. Esta capacidad operaría en los niveles inconscientes y nos permitiría captar las necesidades complementarias de otro y actuar en consecuencia.

“Sin darme cuenta por qué, y aunque no me lo había propuesto y él no lo había pedido, terminé haciendo toda la tarea yo. Sentía que debía hacerlo como si él me hubiera dicho que era incapaz de hacerlo. Fue como un acuerdo tácito”, dice un miembro de un equipo de trabajo. Y el otro comenta: “No quiero trabajar en grupo por esto, siempre y desde chico me pasa lo mismo que con mi hermano mayor... el otro parece siempre querer hacerlo todo... a mí me da no sé qué pedir hacer algo... y así me resulta muy aburrido... prefiero trabajar solo...”

(De una reunión de análisis posterior a una experiencia de trabajo en equipos)

La explicación de estos fenómenos a través del concepto de resonancia supone la existencia, en cada uno de nosotros, de ciertas “escenas” que resumen la red de relaciones y el papel que más fácilmente nos adjudicamos y el que adjudicamos a los otros.

Los dos estudiantes de la experiencia sufrieron las consecuencias de la resonancia en el punto en que sus “escenas” eran complementarias. La escena del primero lo contiene haciendo de hermano o padre o protector de otro más débil, y la del segundo, a la inversa, gira alrededor de una posición paralizada frente al deseo de hacer de otro (de ahí que hablemos de complementariedad; sin ella, uno de ellos hubiera podido “parar” una situación real que no era feliz para ninguno de los dos).

En los grupos, estos fenómenos se multiplicarían y explicarían la “entrada” en climas institucionales que no tienen que ver con la realidad, pero sí con la circulación de estas escenas colectivas.

“Todo aquí hay que hacerlo rápido y sacando la lengua afuera... no sé por qué, pero hay que correr y dar siempre la impresión de estar loco por la falta de tiempo... aunque no tengas nada que hacer... si te ven parado o te ven tranquilo, ya cae mal... para estar bien en esta escuela hay que estar sufriendo.”

(Un docente de una escuela primaria)

“Basta con entrar y se tiene una sensación de bienestar y de alegría que te da ganas de hacer... podés tener mil problemas y aquí todos te parecen ‘huevaditas’... no podría vivir sin esta escuela.”

(Una preceptora de escuela media)

“Me tuve que ir de esa escuela... el clima era tan opresivo... pisaba la puerta y me bajaba un sueño insoportable... además, el desgano parecía pesarte sobre la cabeza...”

parecía tener cuerpo... No me pasaba sólo a mí, circulabas por todos lados y la gente parecía aplastada. Ese año fue el peor y nos fuimos un montón."

(Una alumna de una escuela media)

"Al entrar, la impresión era de hospital... ni siquiera oías un grito, una voz alta... las clases eran lo más aburrido que vi en mi vida... sin embargo, las alumnas no se movían... ni siquiera saltan al recreo... ¿cómo es posible soportar tanto tedio?"

(De una observadora de la misma escuela citada antes)

"Me encanta venir aquí... todo parece vivo, interesante, la gente está siempre ocupada en cosas que la absorben. Así vale la pena... se te contagia... te sentís importante y haciendo cosas útiles."

(Una alumna de un instituto terciario que asiste a un Departamento a hacer investigación)

Sea cual fuere la explicación que se ensaye, estos ejemplos habrán permitido evocar muchísimas situaciones en las que el nivel de lo objetivo "real" no parece ser la razón de los comportamientos colectivos. Éstos más bien parecen asentarse en "otro nivel de realidad" en el que está inmersa la gente de la institución y al que se percibe como diferente viniendo de afuera o luego de transcurrido el tiempo.

Además de estos fenómenos, otros muestran la incidencia institucional de la dimensión psicoafectiva. Son los que se relacionan con el uso de la institución a los fines de la defensa psicológica.

Es obvio que en parte los grupos y las instituciones se organizan para defenderse de la hostilidad del ambiente, pero lo que estamos diciendo aquí es distinto: la pertenencia a los grupos y las instituciones "sirve" y se utiliza también para sentirse protegido y encarar de algún modo ciertos peligros internos ligados a temores y ansiedades que no tienen que ver con el presente.

E. Jaques (1960) elabora por primera vez estas ideas dándoles organización teórica y proponiendo dos ejemplos típicos de este tipo de utilización de las instituciones.

Es habitual en los establecimientos que los roles de autoridad promuevan temor e inseguridad. También es habitual que los aspectos que dan temor sean "puestos" en un miembro del equipo de autoridad (el director, el vicedirector o el jefe de preceptores) y que se deje liberado el resto de los contenidos persecutorios. Si la fuente del miedo es depositada en alguien concreto (si se crea un enemigo), es más fácil de controlar y se consigue —como ventaja adicional— despojar a ciertas autoridades de toda peligrosidad y convertirlas en figuras auxiliadoras.

"No sé qué es lo que pasa... entro en las aulas y no vuela una mosca... por más que hago no consigo que los alumnos puedan hablar conmigo con soltura... He sido director en otras instituciones y nunca me pasó esto... parece que aquí el sillón del director tiene veneno."

(Un director de una escuela media)

“Aquí hemos tenido siempre directores fuertes que imponen... es la única manera de mantener en línea a los varones.”

(La persona [docente] más antigua de la misma escuela)

“Apenas entré los chicos me dijeron: ‘Con el director no hay lola... apenas te agarra en algo olvidáte de la escuela... y yo b... no soy, cuando lo veo ni pío... la que es buena es la secretaria, a ella sí le podés pedir cualquier cosa.’”

(Un alumno de la misma escuela)

“La secretaría es la tierra de todos... todo lo que pasa cae sobre mi espalda... a mí me gustan mucho los chicos pero muchas veces me siento agobiada... les digo ‘Eso tienen que hablarlo con el director...’; no hay forma... parece como si la dirección quemara... y eso que este director –el anterior también– es excelente... aquí siempre pasó así.”

(La secretaria de la misma escuela)

La derivación de “peligrosidad” a un enemigo externo es conocida y ha sido estudiada profusamente por los psicólogos sociales después de la Segunda Guerra Mundial y a raíz de la tragedia provocada por los nazis. Más aún, la “creación” de un enemigo externo con el fin de promover la derivación hacia él de las tensiones y los odios creados en el interior del grupo y la mayor unión y consolidación, son técnicas utilizadas ex profeso en la manipulación de las masas a través de los medios de comunicación y las propagandas de diferente índole.

Otro de los focos internos de molestia es ya no el miedo al ataque sino el miedo ante el poder destructivo de nuestra propia hostilidad y la culpa que sobrevendría si dañáramos realmente a los que amamos o “debemos amar”.

Frente a esto, las organizaciones:

- tienen disponibles posiciones en las que se encuentran “los malos”, los “destructivos” a quienes culpar de las cosas que andan mal y en quienes ver (para negar en nosotros) la hostilidad y el odio;
- también ponen a nuestra disposición una serie de racionalizaciones y justificaciones para nuestros impulsos hostiles y las consecuencias negativas que les atribuimos.

Así:

“En este espacio y con estas condiciones los estudiantes no pueden seguir una clase.”

“Mientras el Ministerio no provea los recursos será imposible obtener nada.”

“Es imposible esperar que estos chicos respondan, su medio no es bueno, vienen con fallas muy graves, por más que uno haga por ellos todo será inútil. Están condenados.”

La “culpa” de la destrucción está localizada fuera de nosotros y deja fuera de cuestión el papel que nuestra propia hostilidad, falta de interés o descuido pueden estar jugando en la falta de aprendizaje de determinados estudiantes.

Retomaremos luego la operación dinámica de estos fenómenos que ubicamos en el eje de las significaciones psicoafectivas.

Volvamos al otro eje de significación mencionado en la página 53, el sociopolítico.

La dimensión sociopolítica

En las bases del funcionamiento de cualquier organización existen, como veremos con mayor detalle luego, dos modos de incidencia de lo sociopolítico: la intervención de la comunidad y sus dirigentes en la fijación de fines y en la asignación de recursos. Significa la “entrada” de lo sociopolítico en la creación de un marco dentro del cual se desarrolla una escena institucional que expresa las diferencias sociales y los conflictos entre grupos y clases.

La existencia de una división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configura el medio político interno.

La primera forma fue suficientemente trabajada en la Unidad I y será retomada a raíz del tratamiento de la historia.

Planteemos con mayor detalle la segunda modalidad de incidencia.

La división de un acto de producción completo (la formación que del discípulo hacía su tutor) en una serie de actos parciales (la enseñanza que de varias disciplinas hacen los 12 o 14 profesores de la enseñanza media, por ejemplo) provoca de hecho un cierto grado de enajenación.

Aquel proceso que podía ser seguido y trabajado artesanalmente se ha convertido en objeto de trabajo de una organización compleja. La relación pedagógica de dos se ha convertido en una articulación de relaciones entre grupos (los docentes y los alumnos). La percepción global de lo que se produce, la identificación con ello, la sensación y el sentimiento de posesión sobre el proceso se ven dificultados cuando no perdidos.

En términos de las relaciones interpersonales, las identificaciones se quiebran como un calidoscopio. En términos de vivencia, el aprendiz puede sentirse dividido y parcelado (a X le estudio, a Z no) y hacer una profunda alienación de su propio poder para autodirigir su proceso de aprendizaje. El docente, perdida la posibilidad de seguimiento del proceso global, puede alienar fuertemente su capacidad de autonomía para dirigir y hacerse responsable de la enseñanza.

La enajenación de parte del alumno al profesor se corresponde con la enajenación del profesor a las autoridades. Esto dentro del ámbito del aula como expresión dramatizada de lo que sucede fuera de ella.

En el contexto de la organización global, la existencia de diferentes puestos y responsabilidades genera dos fenómenos para considerar:

-
- por una parte, dibuja grupos del mismo rol o función con semejante cuota de autonomía y poder;
 - por otra, relativiza el poder de cada uno de estos grupos, refiriéndolo a los grupos que están por encima y por debajo de su jerarquía.

Mendel (1977) hace un análisis de interés acerca de la dinámica de los grupos funcionales o colectivos institucionales. Lo más valioso de su aporte consiste en haber mostrado que cuando el sujeto humano no puede ejercer el “poder” de hacer sobre su propio acto con un grado de autonomía suficiente se ve compelido a funcionar en niveles regresivos (como un niño dependiente frente a la autoridad de sus padres) y tiende a sobremanipular a los grupos que están por debajo de él, restándoles a su vez poder de decidir y hacer.

En otros términos, esto significa que se daría una real dinámica de expropiación de poder en cadena, que la sabiduría popular ha registrado en sinnúmero de refranes, dichos y cuentos.

El resultado global de la institución —el acto social global en términos de Mendel— es el producto de la combinación de los actos parciales de cada sector institucional, y su nivel de calidad dependerá, obviamente, del grado de autonomía de cada sector para explorar, probar y crear nuevas formas de trabajo y nuevas técnicas de tratamiento de su material.

Cuando esta autonomía está restada hay una doble pérdida de calidad: la producida por la disminución del monto de exploración y los niveles de compromiso, y la provocada por los funcionamientos de tipo psicofamiliar que aumentan el intercambio fantasmático y disminuyen la comunicación centrada en la tarea.

Es de experiencia cotidiana la facilidad con la que la ocupación de un cargo con poder de decisión sobre otros se ve acompañado por una “acumulación” de poder que se les resta, y seguido por un empobrecimiento notorio en los niveles de producción y rendimiento.

Cuando un grupo institucional funciona en forma psicofamiliar tendrá enormes dificultades para hacer movimientos hacia la recuperación de autonomía, pues las autoridades estarán revestidas de significaciones parentales y la demanda ante ellas se vivirá con el significado de la agresión contra los progenitores.

Es frecuente también que cualquier movimiento hacia esta recuperación de autonomía provoque conflictos y divisiones en los grupos (“los conservadores” y los “progresistas”).

Como veremos al hablar de la historia institucional, los acontecimientos sociales vividos por nuestra población en las últimas décadas han dejado “disponibles” fuertes inhibiciones que amenazan desde el interior de los individuos muchos intentos de autonomía.

En el contexto pedagógico, por ejemplo, no se advierte la demanda contradictoria a los estudiantes de que organicen sus propios centros y participen en la vida institucional mientras subsisten formas de organización escolar basadas en la quita casi total de autonomía sobre el propio aprendizaje.

Según todo lo dicho hasta aquí, en cualquier hecho institucional encontraremos, además del nivel comprensible a partir de los datos observables, por lo menos dos niveles de significación que necesitan ser analizados para hacerse evidentes:

- el nivel de significación que proviene de las interacciones emocionales profundas de los individuos;
- el nivel de significaciones provenientes de la “lucha” entre los procesos de encubrimiento y descubrimiento de las vicisitudes del poder y las condiciones institucionales que favorecen la enajenación.

Sinteticemos. Cuando nuestro interés es acercarnos a la comprensión del estilo institucional de un establecimiento procuraremos recoger información sobre el modo en el que sus rasgos se dan en los ámbitos individuales, interpersonales, grupales y organizativos, y además trataremos de captar los significados que expresan sus distintas manifestaciones y aspectos.

CAPÍTULO 8

La dinámica institucional

El análisis del movimiento, la dinámica o el funcionamiento institucional parte del reconocimiento de una vasta serie de hechos. A todos los que hemos planteado en el apartado anterior agreguemos:

- el individuo se relaciona con su mundo material y social de un modo formal según un rol y las normas que guían su desempeño, y de un modo fantaseado según las imágenes (muchas veces distorsionadas) que ha estructurado sobre los diferentes objetos que constituyen ese mundo (Ulloa, 1962);
- en todo grupo u organización existen movimientos hacia la cohesión y la consolidación, y otros hacia la dispersión y la disolución (Ulloa, 1962);
- todo grupo u organización mantiene relaciones e intercambios con su medio externo. A través de esos intercambios funcionan como caja de resonancia de los fenómenos externos y tienden a penetrar el exterior con sus productos materiales y simbólicos.

El movimiento institucional podría ser entendido como resultante del interjuego entre fenómenos y sucesos que representarían tendencias opuestas:

- tendencia a la integración *vs.* tendencia a la dispersión;
- tendencia a funcionar en el nivel fantaseado *vs.* tendencia a discriminar los contenidos de ese nivel, someterlos a prueba de realidad y actuar reflexivamente;
- tendencia a reflejar el contexto y, en consecuencia, racionalizar y ocultar las condiciones que producen enajenación *vs.* tendencia a modificar el contexto y, en consecuencia, a develar esas condiciones y generar conocimientos que permitan su transformación.

Al utilizar un modelo como éste suponemos que en la base de toda institución (Etzioni, 1965) existirá un núcleo de tensión y conflicto que juega un papel central en su funcionamiento.

Definimos entonces la *dinámica institucional* como el movimiento a través del cual

las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución (Bleger, 1985).

El grado de dinámica estaría dado por la existencia de mecanismos y capacidad para hacer. Un alto grado de dinámica es sinónimo de un avance, superando dificultades que impiden la constitución de situaciones dilemáticas. Un bajo grado de dinámica se traduciría en estereotipia (sea cual fuere la situación se responde con la misma acción, por ejemplo, aumentando el control), enajenación (la institución y sus cosas se viven como ajenas; las propias capacidades no se reconocen como propias; se inhibe el poder para hacer), empobrecimiento de los resultados institucionales, aislamiento respecto del contexto...

Podemos hablar, a partir de este concepto, de *modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento institucional*.

La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de capacidad institucional para evaluar las situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de solución. En general se ve acompañada de la preponderancia del prejuicio sobre el análisis de realidad, el incremento de conductas impulsivas, la preponderancia de la circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto. Y esto aun cuando en el nivel manifiesto este tipo de funcionamiento se expresa con una obediencia puntual y minuciosa a reglas e instituciones externas.

La modalidad progresiva, en cambio, se vería acompañada del control y de la discriminación de los aspectos irracionales, de la autonomía relativa respecto de las instituciones externas, de la posibilidad consecuente de planificar en función de la realidad institucional propia y de una mayor incidencia sobre el medio externo.

Si bien la explicación precisa del modo en que una organización alcanza o no un grado de dinámica adecuado requiere un diagnóstico también preciso de su estructura y funcionamiento, parece existir suficiente evidencia para considerar dos aspectos como especialmente significativos:

- el grado de desarrollo de los individuos para participar reflexiva y críticamente en sus responsabilidades como miembros institucionales y en las referidas a la dimensión instrumental de las tareas que les toca desarrollar;
- el sistema político institucional en cuanto a la posibilidad que ofrece a los miembros para intervenir –cada uno desde su área de incumbencia– en las decisiones vinculadas a la tarea y la vida cotidiana de la organización.

Podríamos decir que cuando los miembros de un establecimiento tienen acceso real a las decisiones que les competen, aumenta la posibilidad de un funcionamiento progresivo: ubicado en el eje presente-futuro y orientado por proyectos.

En cambio, cuando por sometimiento o ignorancia los individuos han alienado su poder para responsabilizarse, aumenta la probabilidad de un funcionamiento regresivo: centrado en el pasado idealizado y orientado por la intención de volver a él.

Obviamente, ninguna institución permanece siempre en un mismo estado. Todo parecería apoyar la suposición de un equilibrio inestable entre una modalidad regresiva y una modalidad progresiva de funcionamiento, fuertemente incidido por las características del contexto social. Las modalidades regresivas de funcionamiento se ven favorecidas por contextos sociales autoritarios o turbulentos (Schlemenson, 1987), por situaciones internas que comprometen cambios críticos o por estados agudos de incapacidad instrumental para enfrentar las exigencias de las tareas.

8.1. El trabajo con la dificultad

Vamos a presentar en tres esquemas el posible movimiento de los grupos de un establecimiento alrededor de una dificultad institucional que adquiere pregnancia.

El VIII presenta el tratamiento de la dificultad en modalidad progresiva y advierte sobre los riesgos más frecuentes en cada uno de los momentos que resultan clave según nuestro material de investigación.

El IX y X tratan de explicar lo que puede suceder cuando la institución tiene un bajo grado de dinámica y se ve imposibilitada de convertir los conflictos en problemas.

En ellos se utilizan conceptos de autores que hemos ido nombrando (Ulloa, Bleger, Jaques, Mendel, Lobrot) en una combinación que permite dar cuenta de la dinámica que nos interesa.

En la mayoría de los casos esto resulta grave cuando se atribuye a la cualidad de “dificultad” el significado de irreversible inmodificable, aun cuando esta “inmodificabilidad” provenga de la falta de conocimiento y técnicas apropiadas y no de la idiosincrasia del aspecto que se califica como adverso.

Sea cual fuere el caso, lo “difícil” definido como “adverso” se opone, obstaculiza, dificulta o impide actuar de un modo establecido, conocido, instituido. Bloquea la acción, y cuando ésta proviene de un actor humano, lleva al fracaso su actividad, impide el acceso a metas que la dirijan y frustra los deseos y las necesidades más profundas ligadas a ella.

Pero también lo “adverso” en su rasgo de oposición a lo conocido es el provocador de sinnúmero de procesos de cambio institucional y social, el desencadenante y el origen del desafío a la curiosidad, y el afán de conocer y modificar las condiciones bloqueantes del acceso a las metas que dirigen la acción.

Parece haber suficiente evidencia proveniente de las prácticas institucionales para sostener que en muchas ocasiones una condición (aspecto o rasgo de la situación en que se desarrolla la tarea institucional) sólo se convierte en “adversa” –en el sentido de obstáculo inmodificable– si concurren dos tipos de hechos:

- la presencia de un rasgo o característica que se opone a un modo habitual de acción;
- la existencia de un bajo grado de dinámica institucional.

Un ejemplo puede ser útil para precisar esto último.

La ceguera funcionó como condición adversa al aprendizaje de la lectura y la escritura mientras sólo se consideraba utilizable la metodología de enseñanza aplicable a los videntes. Sólo cuando dejó de definirse con el sentido de limitación insalvable que debía ser padecida inexorablemente y pudo reformularse en términos de problema, se encontraron los medios para permitir el acceso de los no videntes a la cultura escrita. A partir de ahí, la ceguera es una característica que define necesidades especiales respecto del aprendizaje de la lectoescritura y no una limitación definitiva para ella.

Del mismo modo, en un sinnúmero de situaciones es nuestra ignorancia no reconocida la que convierte ciertas características en adversidades insuperables.

Es importante hacer esta discriminación porque se vincula centralmente a una diferenciación básica en cuanto a la dinámica institucional.

Es distinto decir “el niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático (condición adversa), por lo tanto no puede integrarse en la escuela (la condición adversa se define como obstáculo insalvable y se consolida)”, a decir “el niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático, por lo tanto nos es difícil enseñarle con estas estrategias y técnicas”. Aquí se reconoce también la condición adversa del propio equipo técnico y la del niño, que pasa a ser una característica para trabajar con otros recursos. Así es posible iniciar un camino de búsqueda que en el anterior enunciado queda vedado.

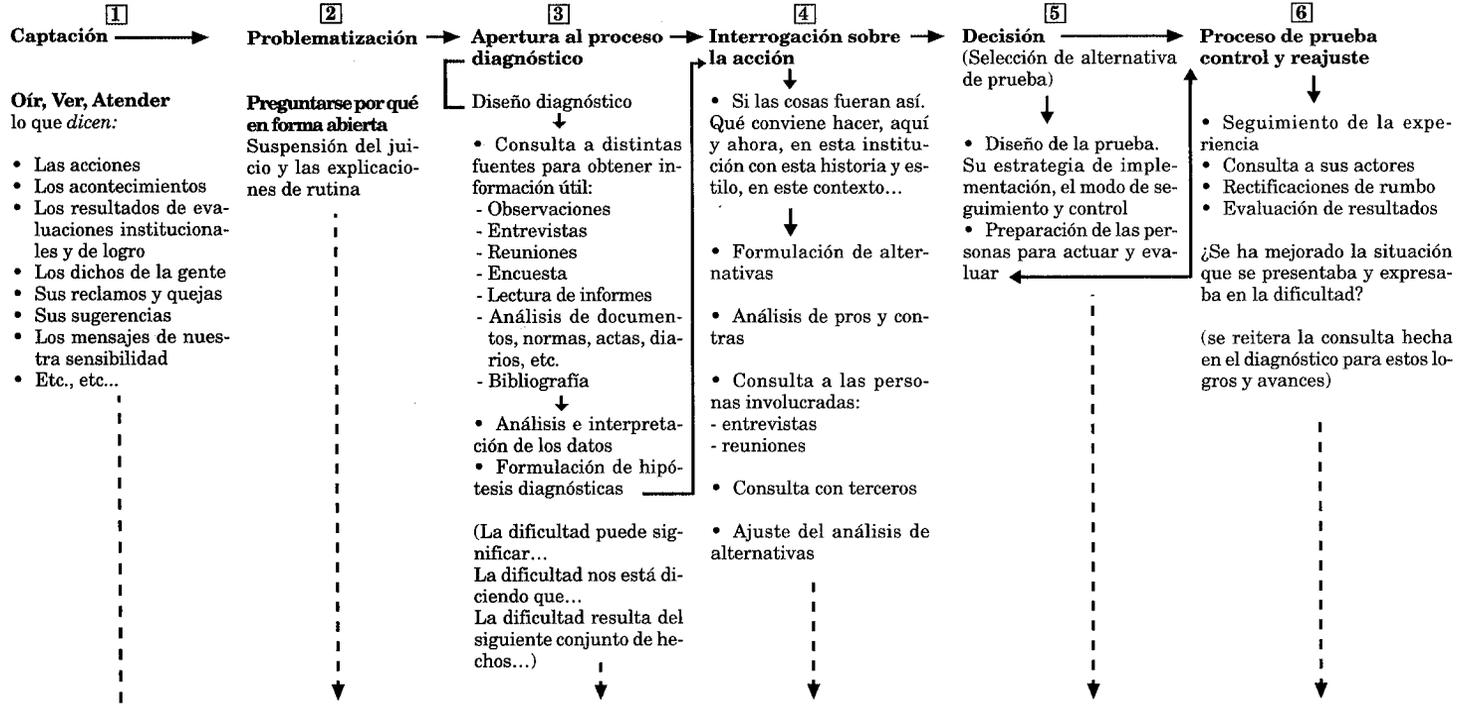
La cualidad de “adversidad” estaría profundamente ligada al nivel científico-tecnológico, a la disposición crítico-reflexiva de las personas y a su posibilidad de acceso a una formación permanente. De hecho, el avance del hombre en el control sobre la naturaleza es la historia de un largo proceso en el que cada obstáculo superado ha sido una “condición adversa” que pudo convertirse en problema y así originar búsquedas y exploraciones.

En *síntesis*, parece evidente que en el análisis institucional de toda condición considerada adversa deberemos prestar especialísima atención a la “cultura” que la institución ha construido a su alrededor y al modo en que a través de ella misma la consolida o transforma.

En este caso, en el término “cultura” involucramos tanto los significados adscritos a la condición como las imágenes construidas y las formas técnicas de operar que la afectan.

Modelo VIII. Dinámica del tratamiento de una dificultad institucional en modalidad progresiva

Indicadores de dificultad



65

14. Puntos de riesgo en el momento inicial y en el proceso

1. No ver, no oír. Ver y oír pero no atender.

2. Captar y categorizar en una interpretación de rutina. Dar por obvia la explicación. "Saltar" a la decisión.

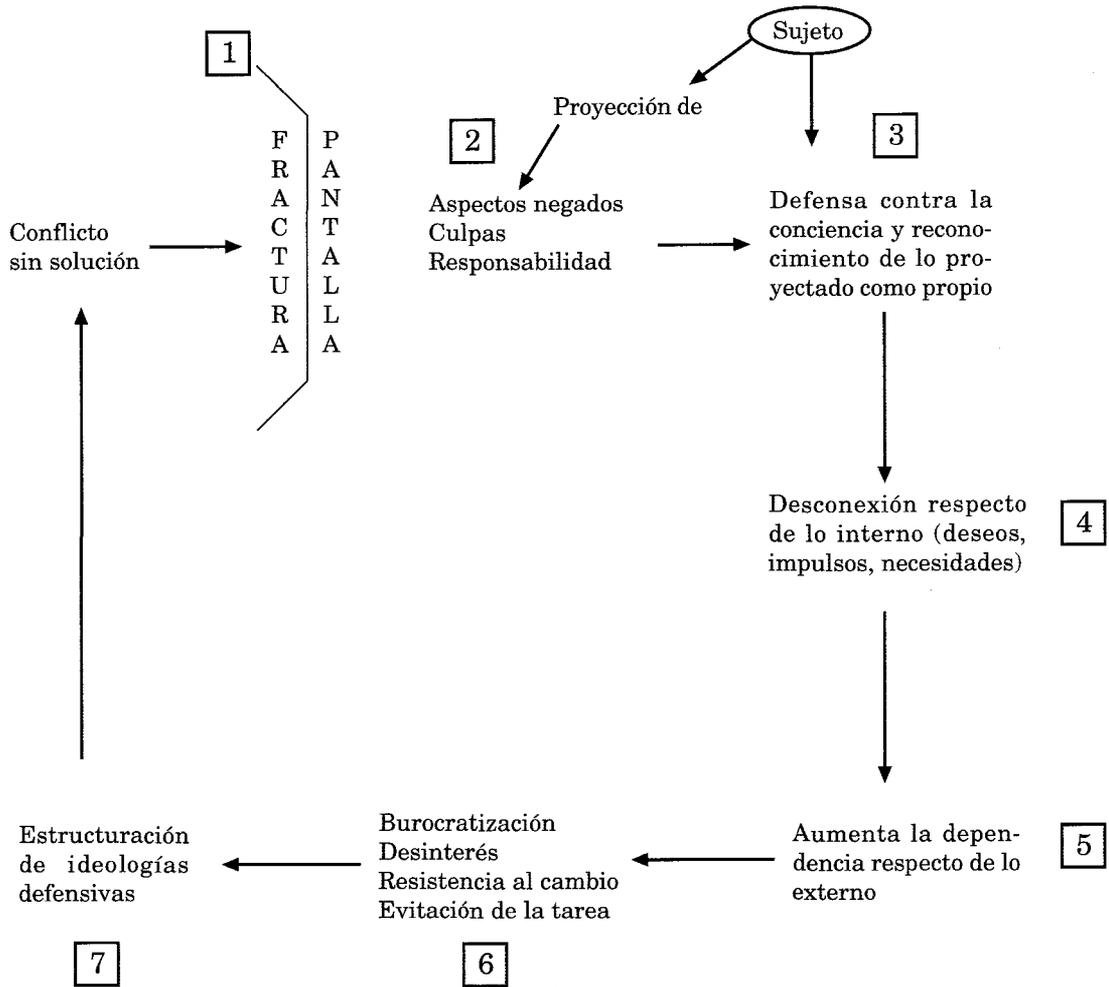
3. Parcializar la consulta. Obviar fuentes, desvalorizar información.
 4. Sesgar el análisis y la interpretación por la operación de preconceptos o
 5. "dar por buena una interpretación". No sostener su cualidad hipotética.

6. Ser superficial en el planteo y análisis de alternativas.
 7. Ser superficial en la consulta.
 8. "Enamorarse de una alternativa" y darla por única posible.
 9. No contextualizar las alternativas en la situación y el estilo institucional.

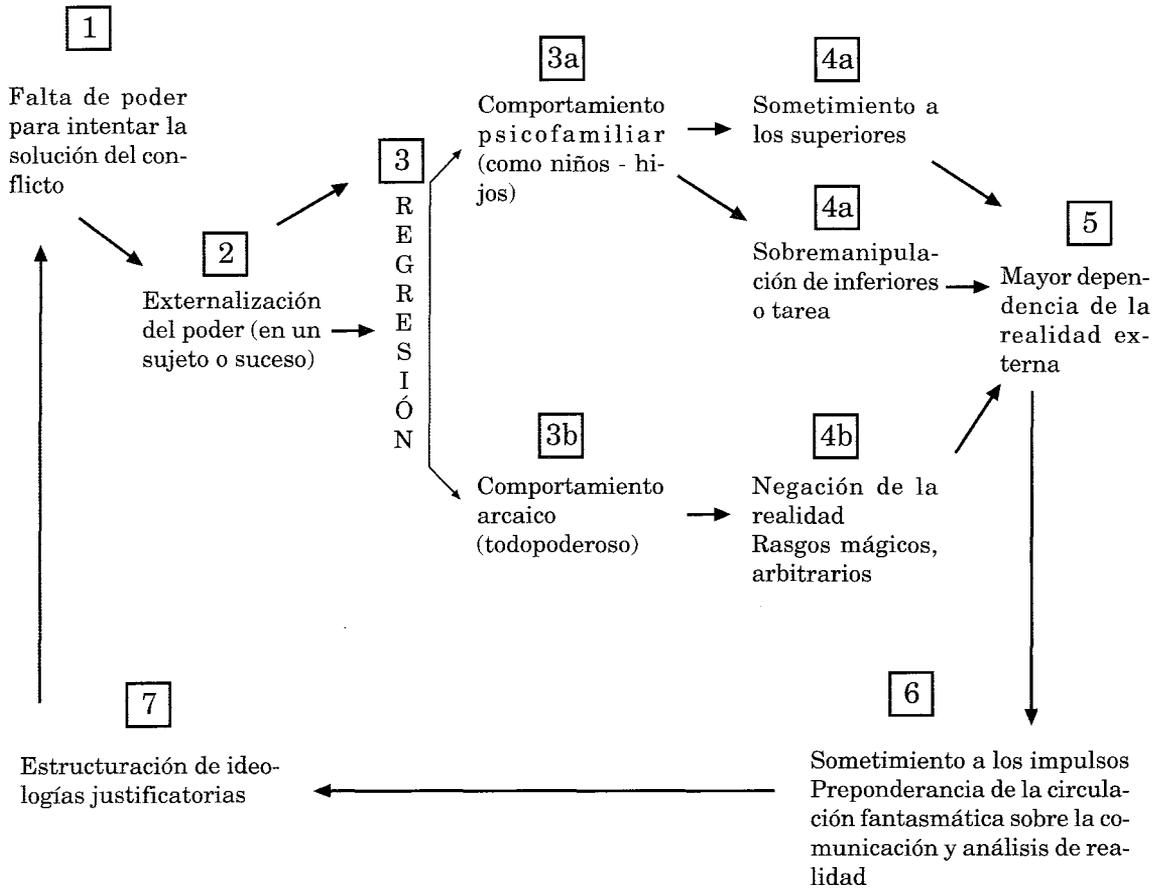
10. Saltar a la institucionalización definitiva sin prueba.
 11. Omisiones o errores sustantivos en el diseño de prueba. Tensiones no trabajadas en el equipo.

12. Omisiones en el proceso, sobre todo en "la escucha" a las personas y en la evaluación correcta de las vicisitudes técnicas del desarrollo de tareas.
 13. Dificultad para "sostener el tiempo experimental" (adhesión emocional s/criterio técnico).
 14. Interrupción.

Modelo IX. Dinámica del trabajo con la dificultad

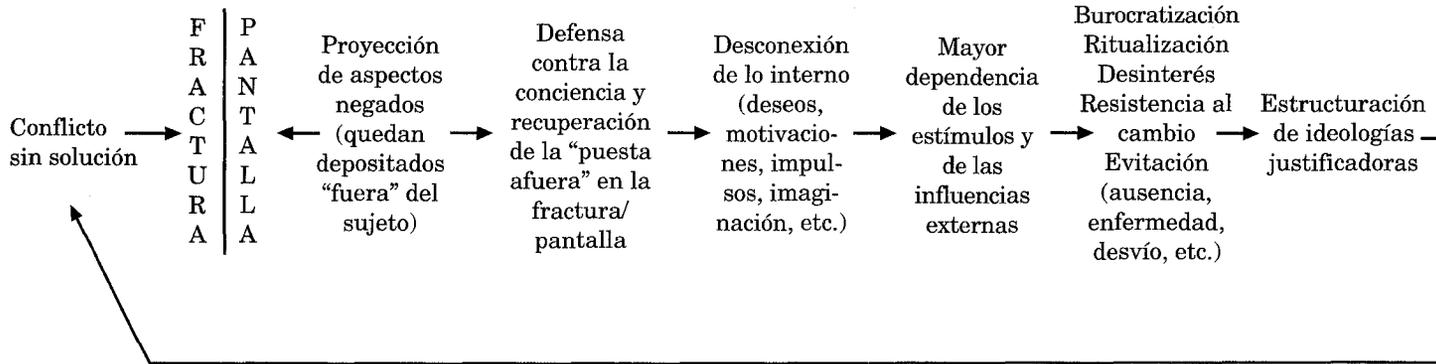


Modelo X. Dinámica del trabajo con la dificultad

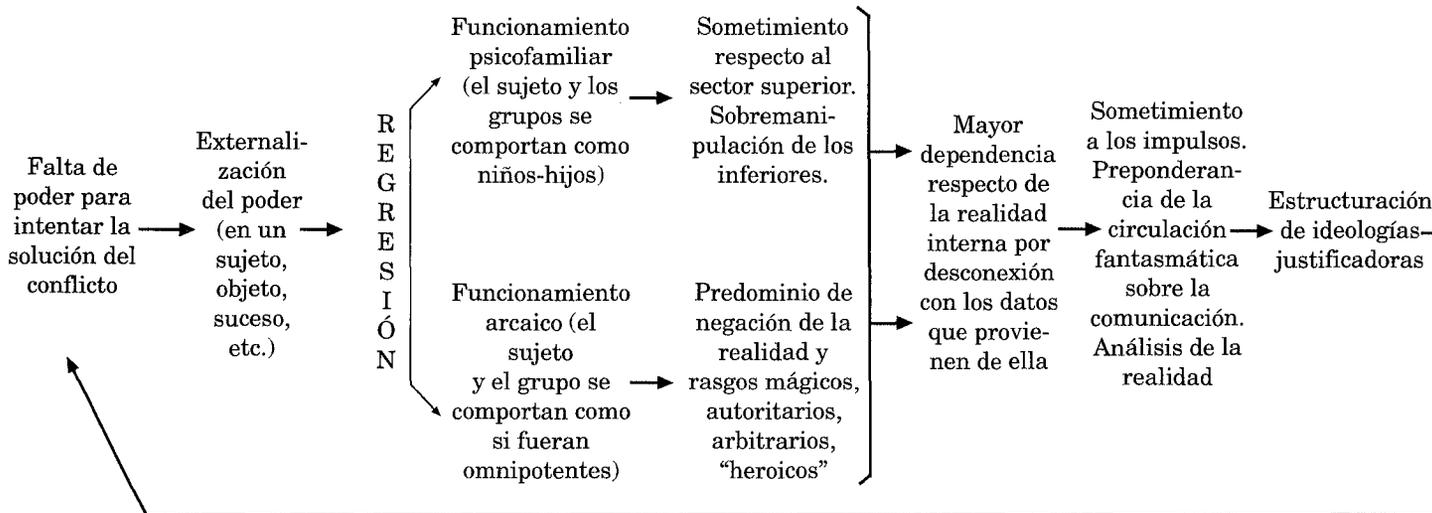


Presentación simplificada de ambos modelos de funcionamiento regresivo

Modelo IX



Modelo X



8.2. La dinámica institucional con las condiciones definidas como adversas

Siguiendo el desarrollo realizado en 2.2., caracterizaremos dos formas de funcionamiento institucional alrededor de condiciones adversas. Constituirían extremos de un *continuum* en el que, teóricamente, podrían ubicarse las instituciones reales.

- *Situación inicial*

Una o varias de las características de alguno de los aspectos centrales que componen una situación es “adversa”, se resiste, se opone, dificulta un curso de acción institucionalizado y pone en peligro los resultados institucionales con tal intensidad que la situación de dificultad se configura como zona de riesgo, pone en crisis la formación, la autoestima y la identidad de los sujetos; cuestiona las imágenes y significaciones culturales y devela encubrimientos ideológicos.

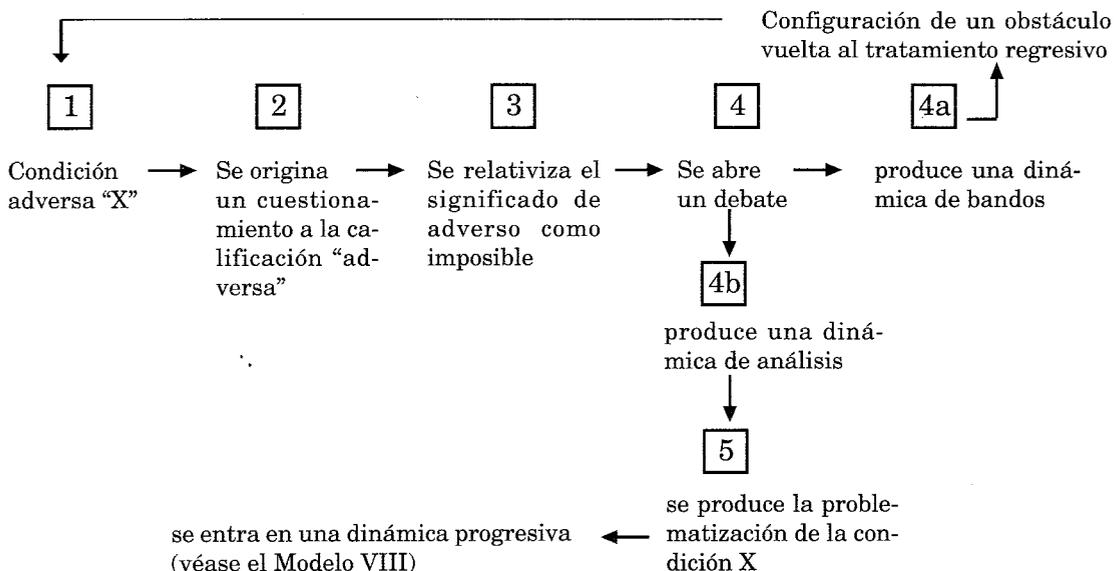
- *Posibles desarrollos*

Institución con estilo de funcionamiento progresivo.

Las condiciones que funcionan como “adversas” se ponen en cuestión y se convierten en problemas.

Se origina un proceso de análisis, el diseño de posibles soluciones y una serie de pruebas acompañadas por un proceso de evaluación que abarca todos los aspectos de la institución y permite rectificaciones y ajustes hasta arribar a la mejor solución del problema. Veamos esto en un esquema:

Establecimiento con modalidad progresiva

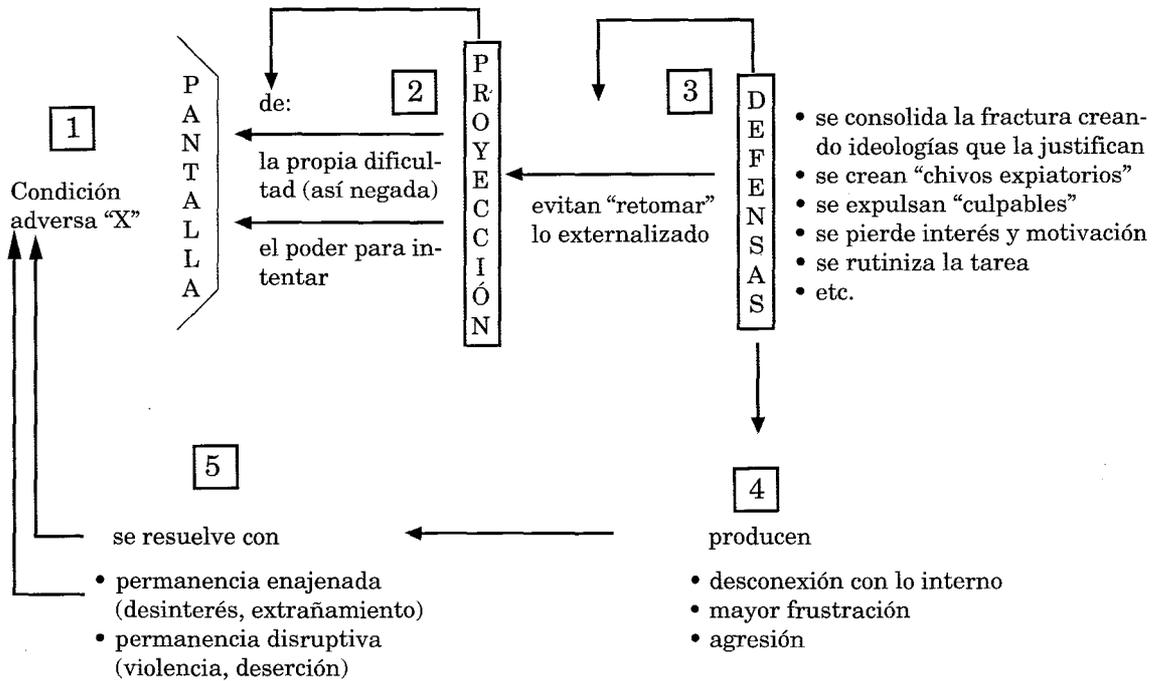


En estos establecimientos o momentos en la vida de un establecimiento las dificultades se significan como "irreversibles" y se hacen crónicas.

Esto provoca impacto sobre los sujetos y grupos institucionales que se ven atrapados por las dinámicas defensivas y sus consecuencias.

El esquema que sigue procura encontrar el movimiento en estos procesos.

Establecimiento con estilo de funcionamiento regresivo



CAPÍTULO 9

Una condición adversa especial: la marginalidad

Numerosos estudios e investigaciones parecen acordar que la escuela actual tiene importantes dificultades y un alto índice de fracaso en su intento de retener a niños de sectores marginales y posibilitar su eficaz acceso a la cultura elaborada.

Nos hallaríamos, por consiguiente, frente a un resultado institucional que indicaría la existencia de un funcionamiento escolar proclive a colaborar con la conservación del statu quo.

La literatura sobre marginalidad urbana y rural coincide en atribuir las dificultades de la integración de los niños de estos sectores a la escuela, a algunas de estas razones:

- discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de la comunidad de origen y las de la comunidad escolar;
- desvalorización/ descomposición/ quiebra/ de la cultura de los sectores marginales;
- carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos y a los que no vuelve;
- rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo;
- operación de representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar;
- resistencia a la integración de los propios sectores marginales;
- falta de capacitación adecuada de los docentes.

Habitualmente, las explicaciones tienden a plantear la imagen de un alumno “diferente” y una institución escolar incapaz de diversificar su acción para “abarcarse” esa diferencia.

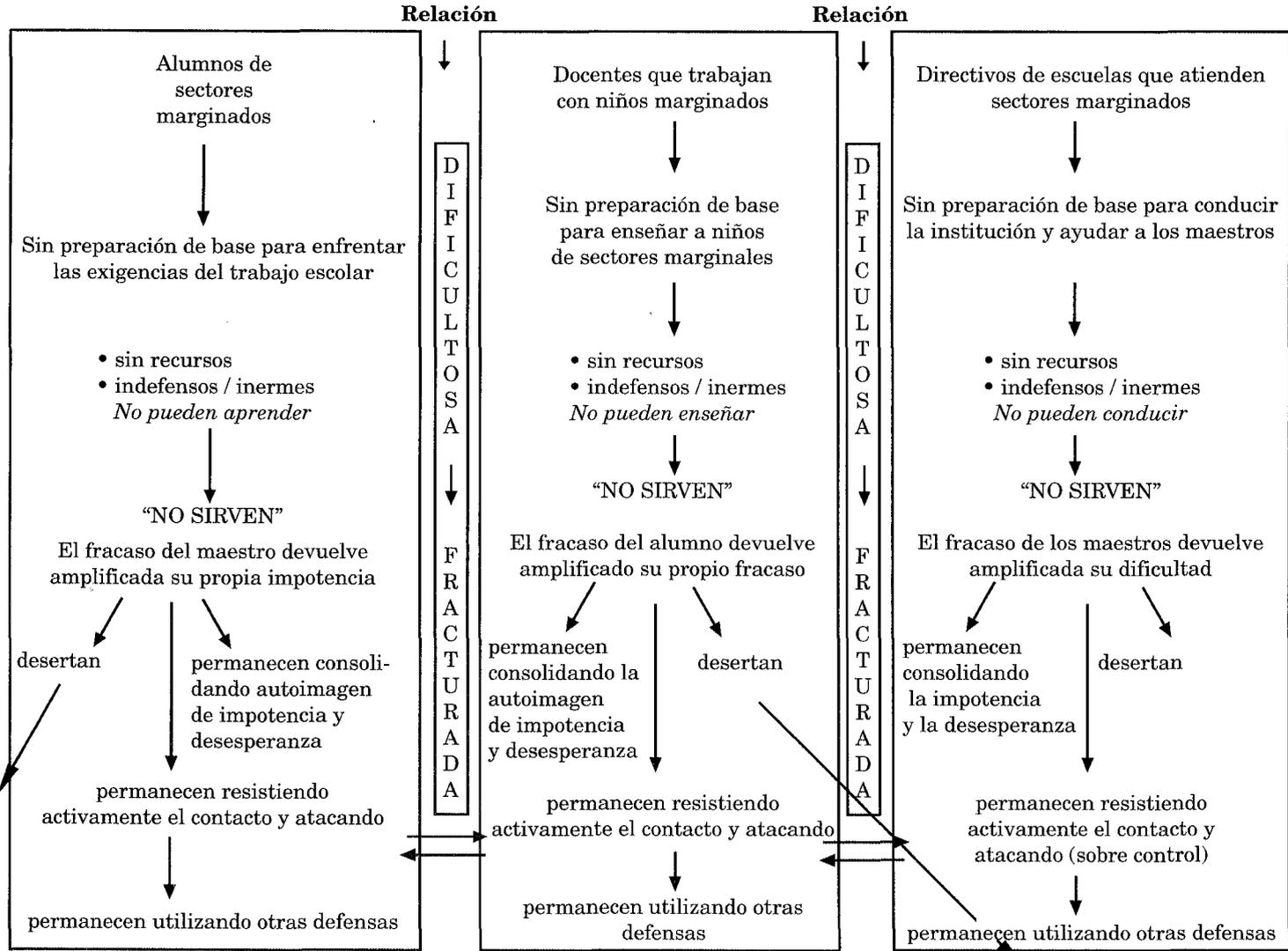
Tratemos de centrarnos en este último problema y ensayar, con los modelos que venimos desarrollando, la formulación de alguna explicación plausible.

La explicación se hace centrando el análisis en el ámbito de las interrelaciones entre alumnos-docentes y directivos de escuelas en las que se darían las características que señalan los investigadores y por consiguiente:

- preponderancia de la tendencia a dramatizar el contexto sobre la tendencia a modificarlo;
- preponderancia de una modalidad de funcionamiento regresivo;

MODELO XI: Dinámica en torno de la marginación

72



Es de interés plantearnos qué sucedería en un establecimiento en el que se diera esta modalidad en forma pura.

- la dinámica institucional estaría reiterando amplificadamente el núcleo significativo de la marginación: impotencia/fracaso/exclusión.

El funcionamiento regresivo se intensificaría disminuyendo en consecuencia la capacidad institucional para el trabajo en la dimensión instrumental.

Parte importante del esfuerzo que en condiciones progresivas se empeña en la tarea institucional, se vería derivado a la generación de producción ideológica dedicada a racionalizar el fracaso.

Estas producciones ideológicas se ubicarían en la cultura institucional y desde ahí funcionarían aumentando las dificultades y disminuyendo la probabilidad de encarar la situación como problema.

Los resultados institucionales (alta deserción y fracaso escolar, por ejemplo), que son analizadores potenciales de toda la situación, quedarían “tapados” por estas racionalizaciones.

Un tipo de funcionamiento de esta calidad provocaría el empobrecimiento progresivo de las personas, el vaciamiento del significado de la vida institucional cotidiana y la marginación del establecimiento respecto de su contexto social (del cual se iría aislando progresivamente). Con esto se completaría la tendencia a dramatizar (no es ya el alumno quien está marginado, también lo está la escuela) sin poder incidir en modificación alguna.

Un análisis así muestra crudamente la dificultad de la situación descrita. Tanto el niño del sector marginal como el docente y el directivo no entrenados adecuadamente se ven en una intolerable situación de frustración y obligados por la circunstancia a un funcionamiento regresivo.

La diferencia entre ambos grupos (alumnos y docentes) es que los docentes tienen cierta cuota de poder que, cuando no es utilizada progresivamente, puede volcarse en una sobremanipulación compensatoria de los alumnos. A éstos sólo les queda la posibilidad de someterse, quedarse “molestando” o abandonar la escuela.

A pesar de que cada escuela afectada por esta situación de base puede encararla y resolverla de distintas maneras cuando esta resolución es de carácter defensivo, terminará funcionando con los rasgos del problema que debiera haber solucionado: dificultad para integrarse, resistencia a las modificaciones, impotencia...

Unidad III

***Condiciones estructurantes
del funcionamiento institucional.
Historia y situación***

Introducción

¿Cómo llega un establecimiento a la configuración de una modalidad idiosincrásica de “ser”, accionar y enfrentar sus condiciones adversas?

¿Cuáles son las determinantes de este estilo y este clima que el visitante percibe como un sello?

Un razonamiento apresurado podría llevarnos a pensar que se relacionan con el estilo de los individuos, especialmente con el de la dirección, con las características de sus recursos, con el nivel material con el que tienen que comprometerse, con su historia...

Podríamos contestar todo eso y más. Al hablar de funcionamiento y estilo nos estamos refiriendo al modo en que adquiere expresión genuina la particular síntesis que el establecimiento ha hecho, a lo largo de su historia, de todas sus condiciones y resultados.

Es más, el estilo de funcionamiento configura el resultado que ocupa lugar central en la cultura institucional y opera —como lo vimos en nuestro diagrama de la pág. 45— como mediador de la relación entre condiciones y otros resultados. (“Aquí no se hace de esa manera”, “Esto no corresponde a una institución como ésta”, “Podemos aceptarlo, no contradice nuestra forma de ser”, “Eso no cabe a los miembros de esta institución”, son todas expresiones que aluden a este papel de intermediación).

Los aspectos que enumeraremos en seguida son algunos de los que inciden en la configuración progresiva del estilo institucional. Hablaremos de ellos como “estructurantes”, porque de un modo u otro intervienen activamente en la producción de los rasgos que nos interesan:

- La *ubicación del establecimiento* en una geografía, un tiempo sociohistórico y una trama institucional.
- Los *espacios* que delimitan el edificio y sus instalaciones en su calidad de hábitat y en su significación simbólica de “cuerpo institucional”.
- Los *tiempos* en sus dimensiones históricas (el pasado como mandato y origen, el presente como acción y el futuro como proyecto).

-
- Los *recursos materiales* en cuanto a instrumentos de trabajo y como portadores de significados de potencia o impotencia.
 - Las *personas* con sus características “demográficas” (edad, sexo, nivel de educación...), con sus rasgos de personalidad y en su carácter de miembros institucionales con un determinado tipo y grado de identidad, pertenencia y vínculo con la tarea, la institución y los otros que ocupan puestos.
 - Los *aspectos* y los *sistemas* que pautan la conducta y la interacción de los miembros tanto pertenecientes a la organización formal (la que está explícita en organigrama y reglamentos) como a la organización informal que se estructura en las relaciones del trabajo y la vida cotidiana.

Dentro de estos sistemas resultan especialmente significativos los de *finés*, de *roles-autoridad-distribución de poder*, de *normas* destinado a garantizar el cumplimiento de esos roles, de *comunicación*, de *supervisión* y los de *control*.

- El conjunto de *concepciones* acerca de la vida en instituciones y las instituciones educativas.
- Los *resultados* institucionales tanto en lo que respecta a la calidad y el modo en que satisfacen las necesidades o para las que fueron creadas como en lo que representan como “prueba” de vitalidad institucional y fuente de gratificación o frustración para sus miembros.

Dentro de estos resultados y con características definatorias especiales, lo conveniente es atender *el conjunto de imágenes colectivas* acerca de la institución, la tarea institucional, cada tipo de rol, cada tipo de condición y resultado, que forman parte constitutiva de la cultura del establecimiento y que importan en su calidad de resultados y como determinantes activos en el tipo de vínculos con esos objetos.

- *El grado de dinámica y estilo de funcionamiento* relacionado con los modos habituales de reacción frente a los conflictos, la fantasmática preponderante, las defensas y racionalizaciones ideológicas, etcétera.

Veamos en seguida un cuadro donde intentamos ordenar algunos de los aspectos que aportan información para “reconstruir” el estilo institucional de la escuela. Son los ya utilizados en el Modelo VI (pág. 42) para plantear el problema de los resultados de aprendizaje. Aquí se presentan de un modo más simple en un cuadro que proporciona otras informaciones.

Adviértase al estudiarlo que supone (atender la columna izquierda):

a. La utilización de *dos enfoques*:

SITUACIONAL:	lo que sucede con cada aspecto “aquí y ahora”.
HISTÓRICO:	lo que ha sucedido en el transcurso del tiempo.

b. El análisis de los aspectos en *dos dimensiones*:

MATERIAL:	lo que es parte de la realidad sensible y posible de percibir de forma directa.
SIMBÓLICA:	lo que tiene que ver con los significados, los valores, las pautas y las normas que se expresan indirectamente en objetos y comportamientos.

c. En el análisis de lo simbólico, *dos niveles*

MANIFIESTO:	lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa.
LATENTE:	lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación.

Téngase en cuenta también que ha sido elaborado ubicándonos en el momento en que nos interrogamos acerca de algún problema especial y en una institución particular (rever el planteo de la Unidad II en las págs. 45-48).

Los límites de este trabajo hacen imposible desarrollar la información básica disponible sobre cada uno de los aspectos que incluye el cuadro.

En los apartados que siguen veremos en mayor profundidad algunos que consideramos críticos para la comprensión de los hechos institucionales:

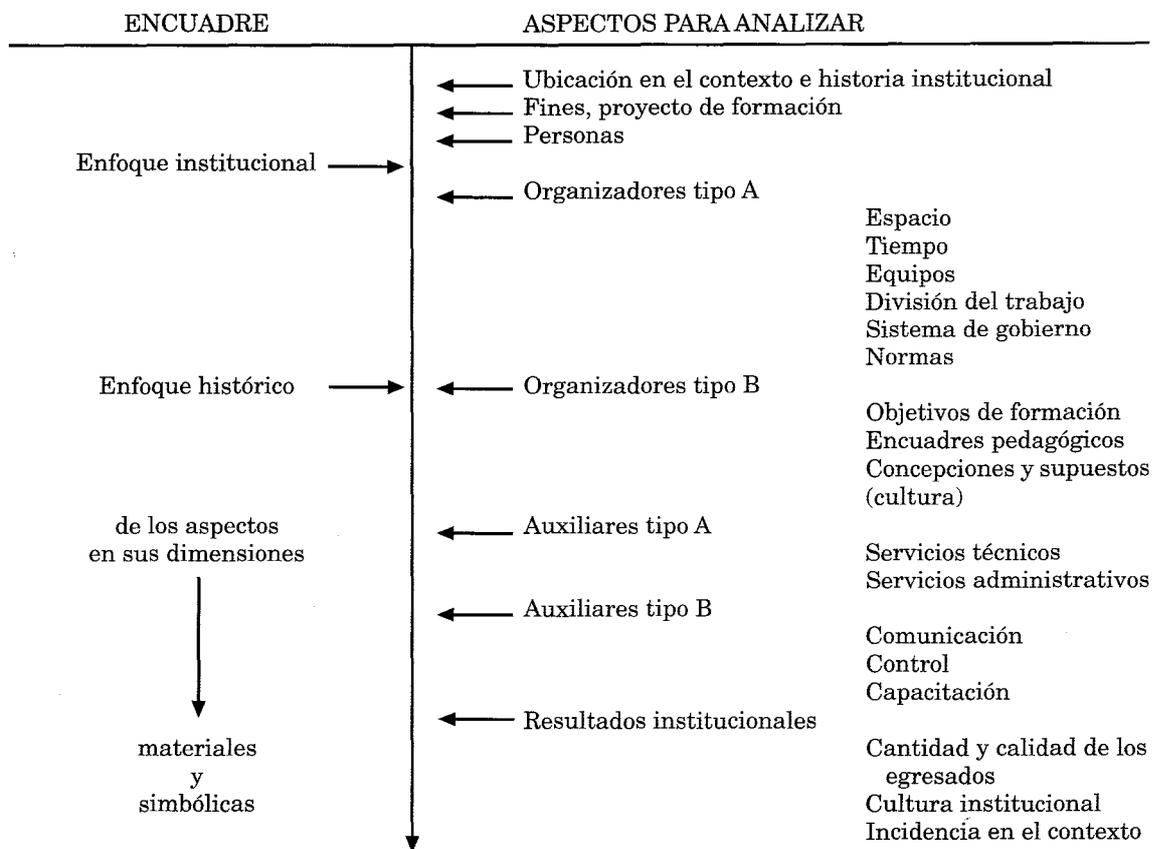
- la ubicación en el contexto geográfico, sociohistórico e institucional,
- la historia institucional del establecimiento con especial referencia a las características y la significación de su origen y sus crisis de desarrollo,
- algunos de los “organizadores” de las personas y las tareas que a nuestro juicio tienen interés especial para el análisis: los fines, la idiosincrasia de la tarea, el espacio y los recursos, y los contenidos de los modelos institucionales y pedagógicos que fundamentan el funcionamiento.

Sobre el resto, hemos avanzado ya ideas y conceptos a lo largo de desarrollos anteriores. Se trata ahora de profundizar en los propuestos, sin que esto signifique, ni mucho menos, suponer que podremos dar cuenta acabada de cada uno de ellos.

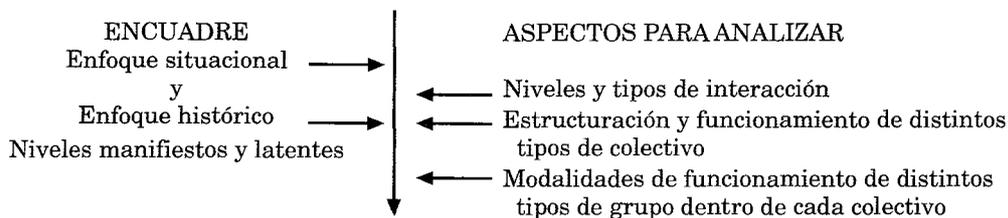
Sólo quedarán más “terminadas” sus presentaciones.

Modelo XII. Esquema para el análisis de un establecimiento educativo

A. Descripción de los aspectos en sus condiciones



B. Descripción de la dinámica institucional



los rasgos del estilo ¿Qué relación hay entre y el problema?

CAPÍTULO 10

La ubicación del establecimiento en el espacio geográfico, el tiempo sociohistórico y la trama social de instituciones

El conocimiento de la ubicación contextual del establecimiento es importante por lo menos en dos sentidos:

- del tipo de contexto y del tipo de inserción dependerá en gran parte el grado de poder institucional y de su estabilidad y dinámica;
- del contexto provienen las demandas y los “materiales” para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos. El medio es el “cliente” del establecimiento, a menos que tratemos con instituciones cerradas especiales como las de clausura completa y de por vida (religiosas, penales, etcétera).

Hemos trabajado en la Unidad I la vinculación del establecimiento con su contexto en su doble vertiente (como resultante y como medio de expresión y reforzador o modificador de lo social); no obstante, cabe aquí una reflexión.

La relación de la escuela con el medio es uno de los aspectos más destacados como “deber ser” pedagógico pero, en rigor, es uno de los más ocultos en sus reales implicaciones.

Como institución, la escuela cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y, por consiguiente, vive en la intimidad de su estructura y dinámica la contradicción entre la reproducción y la superación de las condiciones sociales.

Conocer con precisión los puntos señalados en este título posibilita contextualizar el análisis posterior y aumenta nuestra probabilidad de comprender los significados de cada aspecto institucional.

Precisemos algo más “qué ver” y “qué preguntarnos” acerca de esta relación.

a) La ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, el grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional.

Por otro, permitirá comprender su posible significación para el tipo de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la escuela.

También mostrará el grado en que la cultura de la escuela es armónica o disruptiva respecto de la de los actores a los que atiende y permitirá, por consiguiente, prever los posibles efectos y dificultades de su acción.

Por último, dará a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera en que “los productos” de la escuela pueden insertarse en el medio.

b) Centralmente, la ubicación sociohistórica del establecimiento permitirá conocer los fines y los objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del “mandato social” que pesa sobre él, así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen.

El término “mandato social” alude a un imperativo –generalmente no explícito en los fines– relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar desde “antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar”, los obstáculos por vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.

Diversas investigaciones muestran la existencia de distintos niveles de calidad –aun entre establecimientos oficiales– y su relación con el lugar social que ocupa la población de alumnos.

Lo que llamamos “mandato social oculto” se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela y por medio del tipo y el monto de recursos que se le asignen.

Una serie de concepciones sobre el hombre social, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje “envuelven” en general este mandato, encubriéndolo por una parte y legitimándolo por otra. Los márgenes de libertad del establecimiento están relacionados con su fuerza y con el grado de rigidez de las estructuras sociales.

Cuando, como sucede habitualmente, el “mandato oculto” contradice los fines, aparece en el establecimiento una situación paradójica: cumplir con los fines es desviarse respecto del mandato y viceversa.

Aunque el peligro real de quebrar un mandato de esta índole varía con el tipo de organización sociopolítica en la que está inserta la escuela, el peligro fantaseado es siempre alto porque en los niveles psicoafectivos todo “mandato” proveniente del poder social parece quedar ligado a las imágenes de las primeras figuras de autoridad paterna, aun en sociedades industriales urbanas en las que se ha producido la separación de la autoridad secular y sagrada. Ni qué decir sobre la fuerza que estará potenciada hasta sentirse invencible en aquellas sociedades o grupos en los que toda autoridad se legitima formalmente en la del padre y ésta en la de deidades sobrenaturales.

El conocimiento y la consideración del tiempo sociohistórico permitirá también estimar el grado de estabilidad o de convulsión que enfrenta el establecimiento.

Los estados sociales convulsivos, aquellos en los que están en crisis y cuestionamiento las formas de convivencia, los valores, las normas, hacen impacto en el inte-

rior de las organizaciones y conmueven su vida cotidiana, cuestionan sus fines y objetivos y, especialmente, ponen en tela de juicio el valor y la pertinencia de su producción.

Hemos trabajado ya la manera como en el interior de los establecimientos se juega y dramatizan los procesos que conmueven la realidad social externa.

Para el caso de la escuela es de interés tener en cuenta que todos aquellos procesos sociales que pongan en cuestión los criterios y las imágenes de autoridad tendrán especial incidencia pues parece característica constitutiva de todos los modelos de escuela instituidos en el transcurso de la historia el hecho de basar su funcionamiento en el respeto a la autoridad (divina, científica, política, según las épocas y circunstancias) que respalda el “qué” y el “cómo” se enseña.

En los apartados que siguen veremos más acabadamente algunos hechos y fenómenos que pueden explicar esto, pero ahora es interesante atender a que, desde el punto de vista del contexto, la escuela parece funcionar como la institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad. Y estos niveles funcionan y se alcanzan haciendo “pivote” en la aceptación de ciertos valores y normas, y en la obediencia a estructuras y personas que las representan (autoridad).

La aceptación de la autoridad sería, desde este punto de vista, la garantía de un control social “incruento”, pues por sí significa la protección natural del *statu quo*.

c) La ubicación del establecimiento y el tipo al que pertenece en la trama social de instituciones permitirán estimar otros aspectos de su grado de poder y su posibilidad real de obtener recursos y márgenes de libertad para definir su propia acción.

Uno de los aspectos que más se discuten en el nivel teórico está relacionado con el margen real que tienen las instituciones educativas para incidir en el sentido de los cambios sociales. Es evidente que éste estará afectado por las características del contexto pero también será un resultante del grado en que en el interior institucional pueda permitirse la emergencia de fuerzas instituyentes.

Las universidades con sus instituciones de autonomía de gobierno y libertad de cátedra aparecen como las escuelas con mayor deseo de recuperar o mantener poder instituyente. Por eso mismo, probablemente, son duramente cuestionadas y sometidas a crítica. El estar alejadas de la realidad social es el defecto que en mayor medida se les señala sin advertir que ese alejamiento parece ser un rasgo de todas nuestras instituciones educativas, aun en los niveles en que no tienen tales grados de libertad de acción.

Tal vez la irritación que provocan “las pretensiones de los universitarios” tenga que ver con que desvían las concepciones que definen a las instituciones educativas.

Las escuelas en general tienden a ser concebidas como instituciones instrumento de otras que buscan consolidar su permanencia: el estado, la Iglesia, la familia, las comunidades subculturales con poder social (las colectividades por ejemplo).

Su definición como “instrumento” explicaría el control social que se ejerce sobre sus márgenes de libertad, las luchas de diferentes instituciones para aumentar su

poder sobre ella y los conflictos interinstitucionales que se plantean cuando en su acción parecen estar orientadas por valores no compatibles con los que sostienen esas instituciones.

Por debajo de esas tensiones parece jugarse el poder sobre las generaciones jóvenes y la posibilidad de incidir con mayor peso en la dirección del futuro de los diferentes grupos y sectores sociales.

Entrarán en dura competencia con la escuela aquellas instituciones que se consideran con derecho a marcar y orientar ese futuro: las iglesias por sí o a través de las familias; las corporaciones por sí o a través del estado, las iglesias y los ejércitos; los distintos sectores sociales a través del estado... Dentro mismo del sistema escolar, las escuelas públicas y las privadas representarán diferentes intereses institucionales...

La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente con la idealización que generalmente acompaña a los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales, en general, la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta bajo un manto de ideología e ilusión.

CAPÍTULO 11

La historia institucional¹

El conocimiento de la historia particular de un establecimiento es una pieza clave y todavía no suficientemente destacada en la literatura específica sobre el análisis institucional. Otros aspectos (organización formal e informal, los sistemas de liderazgo, autoridad y poder, los fenómenos de tensión y conflicto y los de producción y productividad) han “acaparado” en general el interés de los investigadores.

Sin embargo, cada uno de esos aspectos y hechos y cualquiera de los que se configuren como “rasgo” de un establecimiento adquiere nueva dimensión de sentido a la luz de la historia institucional.

Dentro de ella vamos a discriminar como de mayor interés las circunstancias que rodean y conforman el momento del origen y aquellas que configuran y se relacionan con los sucesivos momentos de crisis.

Antes de entrar en la presentación de algunas ideas sobre ambos es necesario especificar que nos referiremos aquí a la historia tal como puede reconstruirla un observador externo a través del análisis de documentos y testimonios, pero también a la historia tal como queda registrada en la cultura y la vida cotidiana de la institución.

11.1. El origen

Tendremos en cuenta varios aspectos.

La creación, el origen, la iniciación de cualquier hecho o proceso social constituyen en sí actos de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo conocido, pérdida y deslumbramiento, que psicoafectivamente se ligan a las fantasías y las emociones propias del nacimiento.

El lenguaje cotidiano registra esta similitud original y utiliza metafóricamente, para los actos de creación, el vocabulario propio del embarazo y el parto (“Fue un parto difícil”, “Nacimiento feliz”, “Se abortó”...).

1. Tomado de Fernández, L.M. (1993).

En el relato de las fundaciones es frecuente encontrar junto a los significados de entusiasmo, potencia, deseo, proyecto y tono emocional de “gesta”, alusiones al dolor, el esfuerzo y la pérdida que acompañan la creación, indicadores de la culpa vinculada a la “muerte”, en la que se incluyen los aspectos que se abandonan y las justificaciones reparatorias que revierten sobre los aspectos utópicos de los propósitos haciéndolos más intensos (“Sólo haciendo heroicas hazañas y grandes cosas quedará justificada la ruptura con nuestros mayores”).

En el caso de los establecimientos y las acciones educativas, esta asociación de sentido está en el núcleo mismo de las significaciones instituidas y aparece en la mayoría de los símbolos y las representaciones culturales. (Recordemos la imagen del pedagogo que alumbró el camino hacia la escuela.) Educar está ligado metafóricamente a “alumbrar”, educarse, formarse, “nacer” (a una vida mejor; a un estado iniciático, etcétera).

El discurso de los fundadores nos dirá probablemente que “este establecimiento” alcanzará fines y objetivos de un modo nunca visto; que él le da ya a la comunidad un reflejo de su vigor y potencia creadora, que además, la proveerá de adelantos y cambios soñados, que con él la vida social será efectivamente distinta y más próxima a la deseada.

Cuando la fundación se produce en circunstancias sociales adversas, el origen queda impregnado más fuertemente de elementos heroicos.

La fuerza de los elementos utópicos y heroicos dependerá, en parte, de la intensidad del dolor, la pérdida y el esfuerzo por negar la culpa y, en parte, de la intensidad de la ilusión grupal (Anzieu, 1974) que acompaña al grupo fundador.

A su vez, ambos estarán vinculados estrechamente a los grados de dificultad material real que entraña el proyecto.

Estos significados enlazados con lo heroico opacan y no dejan ver en los discursos fundacionales los componentes de otros mandatos sociales que se “cargan” sobre cada nueva institución.

Es posible arriesgar como hipótesis a la que aportan diferentes estudios de distintos ángulos, que el mandato social en realidad es doble y que como tal encierra una paradoja.

En sus aspectos explícitos y públicos se enlaza con una utopía y se expresa en los fines y los objetivos formales.

En sus aspectos ocultos tiene sus raíces en las contradicciones sociopolíticas; se vehiculiza a través de las condiciones materiales y los modelos de acción, y contradice la propuesta utópica.

Su presencia es tan fuerte que da lugar a discriminar, junto a los fines formales, otros no explícitos –“latentes”, “encubiertos”, “reales”– y junto a la acción oficial –la del currículo oficial de la escuela– otra que no figura en documentos pero impregna la vida cotidiana y a la que en la literatura especializada se da la importancia de un verdadero currículo oculto.

El acto fundacional de un establecimiento educativo parece contener siempre la conjugación de un doble mandato que expresa aspectos generales de la problemática sociohistórica y, más profundamente, como veremos más adelante, algunas contradicciones que parecen constitutivas de la educación misma.

Tratemos de utilizar estas ideas para formular algunas hipótesis sobre aspectos del origen histórico de nuestras escuelas. Nos servirá de ejemplo.

La observación cotidiana permite apreciar la especial significación que en nuestro país tiene la fundación de establecimientos educativos.

La creación de una escuela es símbolo de potencia y progreso, y este significado se “enraíza” en las tradiciones que tienen su origen en las ideas libertarias del movimiento de emancipación.

En el proyecto de los fundadores de la nacionalidad, la escuela aparecía como una avanzada heroica. Estaba ligada a los jirones de una lucha cruenta de liberación respecto de una metrópoli colonial en cuyo nombre –valga la paradoja– se había iniciado la guerra.

En el siglo pasado, la fundación de escuelas se enlazó a la utopía de un destino nacional de grandeza y al desafío de lograr que un cúmulo de nacionalidades se amalgamara en una identidad única. Se hablaba ya de la “madre patria” y con sus hijos (todos los inmigrantes) avanzaba la escuela sobre los restos de las culturas nativas, a las que debíamos en buena parte la conformación de los ejércitos de emancipación. Y vale de nuevo la paradoja.

El avance de la escuela se hizo sobre la negación de estos desgarramientos. Existió una historia oficial que permitió justificar hechos y poner alivio a las culpas, pero que no pudo evitar el sobreesfuerzo de crecer soportando en su mismo interior una profunda contradicción.

El saber popular, primero, la investigación psicológica y psicosocial, después, han dado suficiente evidencia para entender que la resultante de tales situaciones paradójicas es una combinación en la que están presentes la parálisis de la acción, la rémora del deseo, la vitalidad y, en el mejor de los casos, la insistencia en la rutina y la estereotipia como defensas contra el contacto con una realidad que reinstala la paradoja.

Si en el núcleo original de la historia social de la institución escuela las cosas hubieran sido como las hemos descrito, en el origen de cualquiera de nuestros establecimientos sería probable encontrar esta situación paradójica funcionando como un núcleo originador, en parte, de las tendencias a resistir el cambio y la expansión institucional.

Cada establecimiento concreto añadirá a esta contradicción constitutiva histórica los propios rasgos de las diferencias, los conflictos y las paradojas que aportan los fundadores.

Las diferencias iniciales, también negadas en general, suprimidas del “escenario” por la euforia del esfuerzo de creación, operan también como otros núcleos preinstitucionales (Ulloa, 1969) de los que derivan corrientes, tendencias, posturas a través de las que hallan expresión las luchas por el poder institucional.

En general y en referencia al origen encontramos en la cultura institucional, sobre todo en establecimientos antiguos, explicaciones de carácter semejante a los mitos. Las figuras fundacionales –los “padres” de la institución– persisten con el poder de la leyenda y conforman con sus rasgos una nueva versión del mandato social que tiene que ver con la conservación de un estilo que funciona como “marca” del “apellido paterno”.

En general, también en este estilo de los fundadores encontramos alguna forma de resolución de la contradicción constitutiva y de las diferencias iniciales. Es posible pensar que el hecho de haber encontrado cómo dar sentido de desafío a esas contradicciones y de haber dirigido el período de consolidación (que es también el de consolidación de la negación de la paradoja original) constituye el mérito y la fuerza de las figuras fundacionales.

Su estilo funciona entonces efectivamente en los niveles psicoafectivos, como la protección de un padre, y la ruptura con él genera un segundo circuito de desprendimiento. Todos sabemos por nuestra experiencia institucional cotidiana los difíciles procesos que se requieren para desprenderse de la influencia de estas figuras directrices a fin de ensayar nuevas modalidades de funcionamiento.

La ruptura en sí no quiebra solamente la vinculación con los “padres institucionales”; significa también la renuncia a los modos de transacción, con la paradoja original y la necesidad de volver a enfrentarse, simbólicamente desnudos y sin armas, con su fuerza de contradicción.

Digamos a modo de *síntesis* que en el material institucional sobre el origen y en el registro que del origen permanece como rasgo de la vida cotidiana, el estilo y la cultura institucional encontraremos probablemente:

- Algún modo de atribuir sentido a la contradicción entre las exigencias utópicas y los mandatos sociales que caen sobre la escuela como institución, derivados directos de la historia social general. Probablemente, este “modo” aparezca vinculado a la valoración heroica de las dificultades enfrentadas y de los esfuerzos realizados por los fundadores.
- Un conjunto de significados relacionados con la existencia de luchas y diferencias preinstitucionales entre las personas fundadoras y las corrientes que ellas representaban. Entre ellos probablemente resultarán relevantes los que se relacionen con el modo en que se constituyó un proyecto original y la manera en que las figuras fundadoras “marcaron” el proyecto con su estilo.
- Un conjunto de significados con los que se da cuenta de cómo fue vivido el desprendimiento de la realidad cotidiana con que se dio origen a la nueva institución y la manera en que esto fue afectivamente vivido por los fundadores y su comunidad.

En el apartado que sigue trataremos de mostrar de qué modo los miembros de un establecimiento institucional “vuelven” a estos significados en los momentos cruciales de su historia.

11.2. Los momentos de crisis

A partir de su nacimiento, la acción institucional irá “tejiendo” una historia de vicisitudes con diferentes puntos críticos.

El análisis de este transcurrir debe permitirnos discriminar esos puntos, sus condiciones desencadenantes, su significación profunda y sus modos de resolución. Algunos de ellos parecen reiterarse con alguna frecuencia y podrían constituir constantes “naturales” en la dinámica histórica de los establecimientos educativos. Otros probablemente se reiteran en relación con las circunstancias sociohistóricas de nuestro país y tendrían una significación local. Otros, por último, aparecen como propios y únicos de cada establecimiento.

Si bien la investigación institucional en nuestro país, y en general con referencia a las instituciones educativas, no arroja datos sobre estos aspectos, la evaluación del trabajo empírico en diferentes instituciones permite avanzar aquí algunas ideas.

Crisis “naturales”

Dentro de este tipo podríamos incluir las crisis que ponen en cuestionamiento y llevan a reformular los principios y los fines originales (en los primeros cinco años aparentemente); las relacionadas con crecimientos cuantitativos de la población, pues éstos exigen revisar y reajustar los sistemas de organización; aquellas desencadenadas por el desprendimiento de los primeros egresados; las que acompañan a la muerte o la despedida de los fundadores o sus representantes (continuadores) más conspicuos, y las que aparecen en concomitancia con cambios de enfoque e innovaciones pedagógicas.

El análisis de casos realizado a lo largo de un período de aproximadamente veinte años permite delinear algunas etapas iniciales en la secuencia “natural” de esta historia.

En la prehistoria

- historia de la escuela en el país
- momentos y procesos previos a la fundación del establecimiento

En la historia

- nacimiento
- período de puesta en marcha
 - primera crisis:* reformulación de propósitos/abandono de algunos elementos utópicos (entre 2 y 3 años)
- período de *exploración inicial*
 - segunda crisis:* desprendimiento de los primeros egresados/ abandono de elementos psicofamiliares (entre 5 y 7 años)
- período de *afianzamiento inicial*
 - tercera crisis:* crecimiento cuantitativo /abandono de funcionamientos no sistemáticos; redefinición como organización compleja (entre 10 y 15 años)

-
- período de *consolidación*
cuarta crisis: pérdida de los fundadores/desprendimiento de sus figuras/
redefinición de las fuerzas (entre 15 y 20 años)
 - período de diversificación/ crisis de crecimiento/ peligro de burocratización, etcétera.

Crisis “especiales”

Dentro de este tipo parecen ubicarse los relacionados con el impacto de diferentes momentos sociopolíticos.

En un número aproximado de veinticinco estudios institucionales realizados en el área de Capital Federal y en algunas provincias del interior del país encontramos recurrentemente ciertos rasgos en la percepción histórico-institucional que se vinculan a procesos sociopolíticos generales recientes.

a) Los actores institucionales evocan con nostalgia un pasado “prehistórico” idealizado, una época de maravillosa prosperidad y buen funcionamiento donde “todo se daba bien”: los distintos sectores institucionales se respetaban, los alumnos aprendían, los docentes amaban su trabajo, los directivos eran escuchados, la escuela tenía prestigio...

Es posible que este pasado aluda a un tiempo realmente más pujante del país y la educación argentina, pero los actores –en general miembros de escuelas urbanas de alta densidad– utilizan imágenes casi míticas aludiendo a un “paraíso perdido” al que se desea volver en una concepción retroversiva del cambio.

b) Existe un pasado reciente al que se alude con la mención de algún hecho o circunstancia catastrófica: incendios, derrumbes, roturas y pérdidas de edificio, inundaciones, gravísimos accidentes ocurridos a alumnos o docentes...

En general, estos hechos se ubican en el período del '76 al '83, del que no se habla en forma directa. El tiempo de los sucesos gravísimos realmente ocurridos en esos años parece haber quedado en las historias de estas instituciones como un tiempo “escatimado”, en el que no se habría producido experiencia, o como un tipo de “agujero negro” de densidad extremadamente peligrosa al que sólo es posible acercarse a través de escenas o recuerdos intermediarios.

c) La existencia de un *pasado anterior* en el que se ubican al mismo tiempo la intensidad de poderosas fuerzas instituyentes y la peligrosidad de la ruptura de las contenciones. Este momento, también aludido tangencialmente, se ubica o coincide con los fenómenos sociales del período '70-'76.

d) Por último, la vivencia de un *presente* confuso en el que se enfrenta el requerimiento de un cambio al que no se sabe responder y al que se reacciona, en gran número de casos, añorando el pasado prehistórico.

Este momento se inicia en 1983 con la instalación del gobierno democrático y está en plena vigencia. En algunos establecimientos –los de ciudades pequeñas y pueblos–

parece resolverse hacia la consolidación de fuerzas que intentan el perfeccionamiento y el crecimiento institucional. En otros –los de grandes ciudades con experiencia de industrialización– está en suspenso, probablemente por la conjunción de una irrupción brusca de las contradicciones originales con un proceso de “desilusión” que deja sin significado la pertenencia institucional.

Actualmente, los cambios socioeconómicos que se han producido a partir del '89, con sus secuelas de desempleo y empobrecimiento, intensifican la vivencia de un presente difícil de tolerar que provoca un incremento de explicaciones infiltradas por contenidos mágicos y míticos.

Resulta de interés destacar que los seres humanos acudimos en circunstancias como éstas a esquemas primitivos para ordenar nuestra experiencia, sobre todo cuando ha sido o es traumática (las explicaciones por “la mala suerte”, los hechizos, los males de ojo o la concreción de maldiciones del pasado son parte de este tipo de fenómenos).

Lo que en los mitos es fantasía originada en el temor al castigo en muchos momentos de nuestra realidad histórica tuvo confirmación real.

Por ejemplo, con respecto al período de la última dictadura, el análisis de las reconstrucciones históricas de la vida de establecimientos y proyectos educativos nos muestra las probables consecuencias de una situación en la que se rompieron los límites entre realidad y fantasía inconsciente. Dos peligros temidos en lo inconsciente ante el deseo de oponerse a la autoridad aquí se hicieron reales. El grado de indefensión interna consecuente es muy alto y está acompañado, además, de la sensación de incontención de los propios impulsos hostiles.

Un número importante de instituciones educativas parece sufrir dramáticamente estos hechos y se convierte en escenario donde se actúan la violencia, la impotencia y la desesperanza.

En la actualidad, el medio escolar parece especialmente proclive a recibir estas fuerzas dramáticas, porque ellas potencian las que provienen de los mismos procesos de pérdida, duelo, incertidumbre, frustración y “bronca” que sufre su población (la de alumnos y también la de docentes).

El conocimiento disponible sobre procesos como el que vivimos nos da evidencia para suponer necesario un largo período de recuperación. Las épocas violentas en las que se produce la concreción de un ataque arbitrario a la integridad física y la vida o en las que este ataque se produce a través de condiciones planteadas como condiciones del progreso, exigen extensos tiempos de trabajo en el logro de los niveles de confianza mínimos para garantizar los niveles –también mínimos– de reciprocidad social que una comunidad requiere para estructurar un proyecto.

Durante ese transcurso, el peligro real está en la vuelta y la caída en la ilusión de soluciones mágicas que instalan temporariamente la ilusión de recuperar el paraíso e incrementan la frustración y la violencia, posterior al nuevo contacto con la realidad.

Tal vez no se haya dado aún dentro de las instituciones escolares una reflexión que permita comprender acabadamente el nivel de daño social y psicosocial que sufren las personas, los grupos y las organizaciones que las conforman.

Y por cierto que si esto efectivamente no se ha dado, no se ha instalado la conciencia de necesidad respecto de la búsqueda de caminos institucionales para facilitar el período de recuperación que aludimos antes.

Más bien los datos que tenemos parecen mostrar que la demanda democrática se sobreimpuso en su momento a este “agujero negro” y todo el dolor y la confusión que lo acompañaba, dejando que siga funcionando como un “no dicho”, un “innombrable” institucional, que oscurece y sigue minando las fuerzas instituyentes.

Crisis singulares

Tienen que ver, en general, con la manera idiosincrásica con que cada establecimiento ha respondido a las problemáticas de la puesta en marcha, la exploración inicial, el afianzamiento, la consolidación y la expansión (momentos naturales) en la situación histórico-política vivida.

Las formas de respuesta propias estarán afectadas (y esto lo veremos en mayor detalle en los apartados que siguen):

- por las características de la ubicación geográfica, sociohistórica e institucional del establecimiento;
- por las características del mandato y la utopía social que participan de sus fines, sus objetivos y su proyecto;
- por los rasgos personales de los individuos que forman parte del establecimiento y entre ellos, con gran peso, los de sus fundadores y autoridades;
- por las características del estilo de funcionamiento y la cultura institucional elaboradas a lo largo del tiempo.

Cada establecimiento contará, además, con sucesos y hechos propios que desencadenan situaciones clave y crisis históricas sobre las que no podemos avanzar en general, justamente por su singularidad, y a las que debemos acceder en el mismo análisis.

11.3. Historia institucional y autoridad²

El concepto de autoridad

La literatura especializada nos ofrece múltiples desarrollos sobre el tema de la autoridad. Autoridad real; autoridad simbólica. Autoridad formal, autoridad informal.

2. Tomado de Fernández, L.M., en *Redes*, año 3, nº 5, mayo de 1993.

Autoridad por el cargo, autoridad por la persona. Autoridad experta, autoridad carismática. Autoridad legítima, autoridad ilegítima. Autoridad democrática, autoridad *laissez faire*, autoridad autoritaria... y podríamos seguir.

En general, el vocablo alude al poder de influir sobre el comportamiento de otros sin necesitar hacer uso de la violencia, la amenaza o uso de la fuerza.

Dicen los trabajos sociológicos que la autoridad es un recurso social que garantiza el orden con economía de gasto represivo. Para hacerlo, el grupo social cuenta no sólo con personas investidas de autoridad cuya palabra –a veces cuya mera presencia– “impone respeto”. También cuentan con la constitución y la internalización de la conciencia moral.

“Para hacerme obedecer –dice un director de escuela media– no tengo ni que levantar la voz, paseo por el patio y los miro. Eso basta”, y en este caso, el observador puede dar fe de esto. “Este director –dicen todos– tiene mucha autoridad.”

“El problema de esta época es que se ha perdido el respeto; no hay normas, no existe más autoridad”, “Nadie es capaz de imponerles algo a los alumnos”, dicen padres y docentes cuando no acuerdan con el clima o con el modo en que los alumnos reaccionan a las normas escolares.

La autoridad es poder de influencia y también es el conjunto de rasgos o atributos –“tiene todos los atributos de la autoridad”– que denotan en alguien la posesión de ese poder.

Durante largas épocas de la historia el poder absoluto sobre los hombres, sus vidas y sus bienes se legitimó en fuentes divinas. Los que ocupaban lugares sociales que constituían puntos clave en el sistema de seguridad de los grupos de poder que ellos representaban, eran considerados de una u otra forma herederos, representantes, delegados, elegidos por la máxima fuente de autoridad: la divinidad.

Mucho tiempo debió transcurrir para que la autoridad se secularizara. No obstante siguió poseyendo matices sagrados que invistieron las nuevas fuentes de legitimación: el estado; la nación; la burocracia; “el bien común”; “la ciencia”...

En el contexto de la vida institucional muchas personas y muchos hechos pueden quedar investidos de autoridad: los fundadores de la escuela o algunos de sus directores más famosos, algún modo particular de solucionar un problema, la manera habitual de hacer determinadas cosas. Lentamente el registro de la historia institucional va bordando alrededor de estas personas y acontecimientos el matiz sagrado que los convierte en fuentes de legitimación de autoridad.

Luego, bastará aducir “Así se hizo siempre”... o “Esto es lo que decía el fundador”... o “Lo dijo X” para que aquello de que se habla adquiera una cuota de valor incuestionable, se imponga como necesario de ser respetado, pase a formar parte de los marcos normativos y los modelos y se convierta en mecanismo de protección para la tradición institucional.

En lo explícito, este fenómeno se produce inadvertidamente para la mayoría. Incluso responden a él aquellos que están internamente en desacuerdo con el contenido que se impone por esa vía a la conducta colectiva. Una especie de temor silencia en

esos casos la oposición. Es básicamente el temor a diferenciarse y ser rechazado por cuestionar lo que se considera clave para la vida y la continuidad institucionales.

En lo explícito, también es la institución el objeto defendido y el bien común el valor que está en juego. Sin embargo, apenas profundicemos el análisis encontraremos algunos, personas o pequeños grupos, que se consideran más miembros de la institución que el resto y que a través de la operación de los significados y normas así instalados alcanzan o refuerzan cierta posición de apropiación. Sin serlo tal vez formalmente funcionan como dueños y, sobre la expropiación oculta del poder de decidir y discrepar que los otros les someten, afianzan su lugar y extienden sus derechos.

La historia institucional, “lo que fue” y es especialmente conocido por algunos que se convierten en sus intérpretes privilegiados, deviene una fuente de legitimación de autoridad y, por consecuencia, en un medio de obtener mayor poder en el juego interno de influencias.

Resulta de interés tomar aquí algunas de las ideas que Mendel (1974) desarrolla en sus obras para profundizar la significación de estos fenómenos. Este autor plantea dos tesis desafiantes:

Una: “la Autoridad no es, en ningún caso, más que la máscara encubridora de la violencia [...] el fenómeno de la autoridad no es para nosotros más que la escuela mental de la desigualdad de fuerzas entre el niño y el adulto; desigualdad explotada y perpetuada por medio de un condicionamiento que se funda ante todo en la amenaza del cese de amor en caso de insumisión” [...] De la palabra autoridad se desprende ante todo la reivindicación de un derecho-poder unilateral del grupo y de la sociedad sobre el individuo, que sucede a la utilización de la fuerza sobre el niño a cargo del adulto [...] La presión de las instituciones socioculturales no se muestra nunca tan poderosa como en este triunfo casi perfecto que logra que parezca legítima la utilización de la violencia sobre el niño [...] que logra transformar esta violencia en legitimidad [...] Aun cuando exista indudablemente la desigualdad de fuerzas entre el adulto y el niño, es [...] su manipulación y su explotación afectivas lo que ocasiona la perpetuación de la sumisión a la Autoridad...”

Otra: “[...] el fenómeno de la Autoridad es un fenómeno sociopsicológico arcaico que podría y debería ser superado. Y que se ha superado en numerosos casos [...] es saludable delimitar [...] lo que pertenece a los respectivos campos de la Autoridad, de la fuerza (y su utilización) y del poder (y sus mecanismos). Pues el peligro está, precisamente, en que los que poseen fuerza o poder tienden [...] a poner la máscara de la Autoridad para legitimar su dominio, es así como se pasa del ámbito político al ámbito emocional [...] con todos los riesgos que comporta un deslizamiento semejante...”

Desde estas perspectivas, la Autoridad es un fenómeno psicosocial que se manipula en vistas a facilitar el dominio y el control, y su reemplazo es posible si los grupos encuentran modos de hacer explícitos los acuerdos y las reglas del poder así como si pueden hacer aceptación llana del conflicto como parte integrante de la vida social.

Mendel es cuidadoso –tal como lo propone– para discriminar el efecto “*obediencia por autoridad*” de otros tipos de aceptación que se basan en la *credibilidad técnica* (por esta credibilidad, dice, un piloto sigue la consigna que le da su torre de control); *la fiabilidad* (confianza o confiabilidad que tiene un mecanismo y por la cual respondemos a él, sea un reloj, un velocímetro, un termómetro); *el acuerdo sobre las reglas*

(por las cuales en las organizaciones del tipo de las poliarquías, los grupos explicitan sus conflictos y negocian las soluciones). Al contrario de la aceptación de consignas por fiabilidad o credibilidad de la fuente de la que emanan; al contrario de la aceptación de decisiones sobre la base de acuerdos previos establecidos por grupos que negocien, la aceptación de normas debida al ejercicio de una autoridad tiene que ver, en el análisis de Mendel, con un condicionamiento a la sumisión que se produjo en los primeros años de la vida y que fue utilizado –explotado– como forma de manipulación por los grupos con poder.

El fenómeno de autoridad se liga, en consecuencia y siempre, a una fuente de legitimación que trasciende los individuos y los actores directos y queda por la misma razón fuera de su posibilidad de cuestionamiento.

La violencia que la autoridad encubre surge apenas este cuestionamiento se atreve a ser planteado. Por eso el autor habla del fenómeno “autoridad” como la máscara de la violencia, pues inevitablemente aquellos sujetos o grupos que basan su derecho de exigir determinados comportamientos en un principio de autoridad absoluta y legitimada por una fuente trascendente utilizan diferentes grados de violencia –desde la amenaza del uso de la fuerza hasta el exterminio– cuando su poder de influencia se ve amenazado.

El progresivo desmontaje social del fenómeno de autoridad se produce por un conjunto concurrente de hechos y sucesos entre los que las consecuencias de la revolución tecnológica y los avances en la autoconciencia social son sólo algunos.

Sin embargo, “el despegue de las condiciones que fundan la autoridad no es en absoluto sinónimo de progreso, de liberación [...] este descondicionamiento permite simplemente franquear una etapa hacia la liberación”. Si se dan otras condiciones (posibilidad de expresarse, actuar, desarrollarse), este movimiento de liberación sólo tendrá dirección progresiva cuando dé lugar a un lento aprendizaje en el uso del poder de decisión y en el ejercicio de la participación responsable. En caso contrario, la angustia que ocasiona la pérdida del auxilio mágico que a su vez proporciona el fenómeno de la autoridad, provoca fenómenos regresivos como “el uso de la droga, delincuencia, un aumento de las ‘enfermedades mentales’ por disminución de las defensas contra la angustia y las fantasías inconscientes, o bien el recurso mágico de someterse a un gran hechicero político” (Mendel, 1974).

La autoridad y la escuela

Las escuelas son instituciones que trabajan centralmente en la socialización de los pequeños. De hecho, su tarea se asienta en una básica violentación: la que el grupo social exige a los impulsos del pequeño, para aceptarlo como un miembro de la colectividad.

Desde su origen institucional la escuela estuvo autorizada a –tenía autoridad para–

imponer reglas y normas a los niños bajo su responsabilidad. Podía utilizar para lograr su aceptación desde la amenaza de la exclusión, la humillación y el terror hasta cruentos castigos.

En la medida en que el avance social fue restándole derechos y reconocimiento para el empleo de formas de poder coercitivo,³ fue profundizando su habilidad institucional para utilizar diferentes formas de poder normativo y utilitario. No obstante, el uso del fenómeno de autoridad está fuertemente arraigado en las prácticas escolares, en parte por la edad de los alumnos y en parte por una profunda vigencia de los modelos de dinámica familiar como base y sustento de las dinámicas escolares.

La extorsión afectiva (“Si no aprendes no te amaré/ no te amarán más/ se burlarán de ti, te despreciarán, te echarán”) está en el sustrato de uno de los recursos de control más utilizados en la escuela: la exclusión y la amenaza de exclusión.⁴

Al mismo tiempo, la institución escolar se ve fuertemente demandada de revisar la vigencia y la manipulación del fenómeno autoridad, desde dos vías. Por un lado, enfrenta el desafío de incorporar los avances de la revolución tecnológica y el de enriquecer su currículo con los conocimientos científicos de punta. Por otra, se le reclama que sea eficaz para formar un ciudadano con capacidad democrática. Ambas demandas la ponen frente a la necesidad de revisar las formas de socialización y control y los criterios sobre los que regula la vida social de los miembros.

Las múltiples experiencias que realizan las escuelas para desarrollar la capacidad de participación y autonomía de los alumnos ponen en crisis esas formas.

En innumerables casos, el análisis de las crisis institucionales muestra, por un lado, que parte de las significaciones que más fuertemente se conmueven tienen que ver con cuestionamientos a personas y rutinas institucionales que han estado investidas de autoridad. Por otro, que sustantivamente las crisis, sobre todo las que sobrevienen cuando se procura modificar los modelos institucionales, se producen porque están proponiendo nuevas formas de entender el poder y nuevas formas de obtener consenso y compromiso.

En algunos casos, mucho de lo realmente innovador queda oculto y obstaculizado por la conflictiva que desencadena el ataque que el cambio produce —a nivel fantaseado— sobre las personas o los objetos institucionales investidos de autoridad. Diría más. Muchas veces el desarrollo de la crisis queda paralizado porque la destrucción fantaseada, la culpa que ésta desencadena y el temor al castigo (bajo la forma de temor a la desorganización, el caos, la pérdida de alumnos o alguna otra calamidad institucional) son tan fuertes que impiden avanzar siquiera en la comprensión

3. Etzioni (1965) hace un análisis conceptualmente claro sobre el poder en sus tres formas: coercitivo (uso de la fuerza o amenaza del uso de la fuerza); utilitario (uso de la retribución económica); normativo (uso del consenso social) en sus dos formas normativo social (uso de la presión de los otros sobre la conducta de uno) y normativo simbólico (uso de los atributos que indican la aprobación del grupo). Y lo hace en función del tema del control de la conducta organizacional.

4. He abundado en mi trabajo de 1992a.

de lo que está sucediendo. Son, en general, los casos en los que un proyecto de cambio se resuelve –luego de interrumpido por miedo, el transcurrir de la crisis– en una vuelta a lo tradicional definido en términos renovadamente rígidos.

En otros, sobre todo cuando la acción institucional se encamina a modificar las modalidades de la participación institucional y de la autonomía sobre el propio aprendizaje, la dinámica de los procesos se desdobra. En un plano se juega el ensayo técnico y en otro y de manera turbulenta se vive el drama del temor, la desconfianza, la hostilidad y la angustia de la lucha contra fuerzas que se experimentan todopoderosas. En parte, dice Mendel, porque esta dinámica activa vivencias de tipo arcaico profundamente disponibles, además, en países que como el nuestro han sufrido en su historia inmediata experiencias autoritarias extremas.

Todos los fenómenos aludidos hasta aquí se expresan con fuerza en aquellas crisis que tienen que ver con pérdida de figuras con alta significación o con cambios en los proyectos originales. Además, parecen tener intensa presencia dramática en las desencadenadas por crecimientos institucionales de diversa índole, sobre todo cuando transcurren dentro de procesos de innovación.

Resumiendo, podemos decir ahora que el análisis de los “hitos” históricos de un establecimiento será doblemente significativo. Por una parte, nos dará datos sobre el tipo de contenido que se moviliza en cada crisis; por otra, nos permitirá acercarnos al conocimiento del “modo” típico en que la institución resuelve sus problemas.

Con respecto al primer punto, es de interés tomar en cuenta que en las crisis es posible encontrar –actualizados– los núcleos preinstitucionales y las contradicciones originarias. Además, es también posible captar material significativo sobre la “historia oficial” vigente y, a través de ella, sobre lo permitido y lo valorado, lo rechazado y lo temido.

Cada punto crítico institucional mostrará también el contenido dramático que expresa la historia institucional en el nivel fantaseado. Su análisis nos permitirá reconstruir la representación, la imagen del establecimiento que se está jugando (defendida y atacada) en cada crisis.

Con respecto al segundo punto, es importante destacar que la resolución de las situaciones críticas se integra con fuerza al bagaje cultural de la institución, conformando el equipo de “herramientas” con que ella cuenta.

La solución que sirvió en una situación adquiere “autoridad” y pasa a conformar, además, el conjunto de argumentos que pueden utilizarse para resistir los cambios. De este modo, colaboran en la conformación de un estilo de funcionamiento que va dando carácter a la institución y en cuyo núcleo –otra situación paradójica– radica al mismo tiempo la razón de la sobrevivencia institucional (“Son las soluciones que han ayudado a avanzar”) y el peligro de su destrucción (“Si se insiste en las mismas soluciones moriremos por estereotipia”).

CAPÍTULO 12

La organización de personas y tareas

El comportamiento de los individuos y el modo de realizar las tareas está regulado por una compleja red en la que se traman instrucciones, normas, valores, controles, mensajes, expectativas por un lado, y deseos, aspiraciones, convicciones y temores, por otro.

Largamente utilizado en las ciencias humanas, el concepto de “organizador” nos sirve para explicar esa regulación. Se entiende por tal el aspecto, el acto o el hecho que provocan la ordenación de las relaciones y las acciones dentro de un marco o pauta que les da sentido.

En los apartados que siguen plantearemos algunos aspectos de las instituciones que cumplen efectivamente con la función de organización así definida.

12.1. Un “gran organizador”: el fin-proyecto

Hemos trabajado el tema de los fines al hablar de la historia institucional. Sintéticamente debemos retomarlo para verlo en la perspectiva que nos ocupa.

Un fin refiere a un estado de cosas al que se desea arribar. En las instituciones educativas, en general contiene elementos utópicos que relacionan la consecución del fin con la de algún cambio social deseado y algún nivel de excelencia en el desarrollo humano.

La fuerza organizadora del fin está en su posibilidad de constituirse en proyecto. Esto es lo que le da capacidad convocante. Algunas investigaciones recientes parecen mostrar que esta fuerza se relaciona con la medida en que el fin encierra en sí una tesis y propone acciones que podrían llegar a demostrarla. El proyecto se plantea entonces como un desafío. Algo que se supone muy difícil o imposible y que en general tiene resonancia en deseos inconscientes y en valores de vida puede ser conseguido.

La identificación de las personas con el fin —el hacerlo propio— determina el establecimiento de lazos cohesivos entre todos los que lo postulan y fija así las bases del comportamiento organizado.

En muchas ocasiones y en organizaciones primarias este lugar “organizador” está

ocupado por un líder que “ordena” alrededor de sí y asegura el cumplimiento de las acciones básicas para la supervivencia del grupo.

En la mayoría de los establecimientos es posible hallar formas intermedias. La cohesión básica de las personas y el reaseguro de la cobertura de las tareas se obtiene por la presencia de personas que “encarnan” los fines, los proponen como proyectos y convocan a su cumplimiento.

La literatura especializada distingue en general entre fines explícitos e implícitos, formales e informales, manifiestos y latentes, atendiendo respectivamente a su tipo de formulación, su grado de legitimación institucional y a su posibilidad de lectura directa.

Estas especificaciones intentan dar cuenta de la complejidad del tema que nos ocupa. En la organización de las personas y las tareas inciden múltiples aspectos y lo hacen no sólo desde lo formal y establecido sino casi con mayor peso desde la trama de obligaciones mutuas que generan las personas en su interacción cotidiana.

Esta trama “espontánea” o informal puede apoyar u obstaculizar la consecución de los fines formales. Se convierte entonces en tema de interés el análisis de las variables que inciden en la pérdida de capacidad organizadora de los fines instituidos.

Entre estas variables se han estudiado los fenómenos de “oscuridad” (falta de explicitación o explicitación confusa), incoherencia (de los fines con otros aspectos organizadores), contenido paradójico (de contradicción entre diferentes aspectos del mismo fin), y las diferentes formas de modificación que pueden sufrir los fines a lo largo de la historia institucional.

Estas modificaciones pueden ser expresión de crecimiento, en el caso de transformación por ampliación y diversificación, desplazamiento o sustitución en aquellos establecimientos donde los fines originales han sido cumplidos y se encara la continuidad institucional.

Pueden ser también expresión de deterioro y estancamiento en el caso típico de la distorsión de los fines (la escuela en lugar de funcionar en vistas a obtener aprendizajes en todos sus alumnos comienza a desempeñarse como agencia seleccionadora) y el de la transformación de medios en fines (es el caso de la burocratización en general y la burocratización pedagógica en particular).

Es frecuente que este último tipo de desvío comprometa especialmente los sistemas de control y produzca, como consecuencia, la distorsión que aparece a primera vista como una clase distinta de perturbación.

Algunos ejemplos bastarán sin duda para aclarar esta relación:

- La higiene de las salas de un sanatorio es un medio para mantener la asepsia y la seguridad de la cura. Transformado en fin, independizado de su sentido real, da lugar a reales maltratos que aumentan el nivel de riesgo en los procesos de recuperación.
- La asepsia en el manipuleo del recién nacido es una medida profiláctica, pero cuan-

do se libera de su sentido y se independiza lleva a acciones aberrantes. Las de separar al bebé de su madre o de obligar a ésta a utilizar barbijos (aun en salud) para atenderlo o de imponer alimentación artificial son algunas de las más comunes. De hecho, terminan atentando contra la salud que dicen proteger.

- La evaluación del proceso de aprendizaje es un medio para garantizar su mejor orientación. Transformada en fin origina situaciones de real bloqueo y produce la sustitución de la motivación genuina por motivaciones externas: el placer y el deseo de aprender son reemplazados por el deseo de obtener notas altas, de evitar el castigo de las malas notas o de escapar a la evaluación misma y sus consecuencias.

Cualquiera de estas situaciones se expresa en la disminución de la fuerza organizadora de los fines, y a menos que sea compensada con nuevos proyectos concluirá acompañada por rutina, pérdida de significación, vaciamiento de contenido en las relaciones, formalización de las tareas y otras formas de deterioro que inciden de forma directa en la calidad de los resultados.

12.2. La idiosincrasia de la tarea

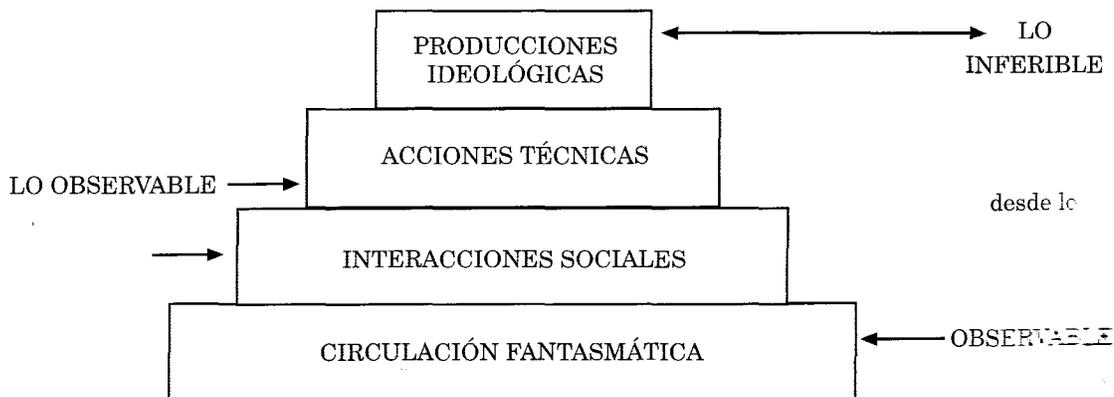
Las acciones técnicas vinculadas al tipo de tarea institucional son el segundo “gran organizador” de las personas y los trabajos.

En este caso –como veremos en seguida– su poder organizador se ejerce no sólo sobre las interacciones sino también sobre las vinculaciones de los sujetos con los distintos objetos, aun en los niveles inconscientes.

Toda tarea se desarrolla en un proceso que puede verse en cuatro dimensiones: instrumental, social, vincular e ideológica.

Veámoslo en un diagrama:

Modelo XIII. Dimensiones para el análisis de la tarea de formación



Su característica o idiosincrasia marca condiciones para quien la realiza (requisitos, exigencias, dificultades) y también le reclama determinados tipos de acción y relación en determinados ritmos y modalidades.

Podemos discriminar cuatro fuentes de la idiosincrasia de una tarea:

a. *La índole de la materia* que se trabaja, especialmente su maleabilidad y resistencia, su fragilidad o fortaleza, su posibilidad de manipuleo próximo o distante, concreto o abstracto.

La operación de esta fuente se ve con claridad si comparamos entre sí tareas que se diferencian groseramente: el estudio del movimiento de los astros y el tallado en piedra, por ejemplo; o esas dos y la administración de un negocio, la vigilancia de una reserva o el control de calidad en una cinta de montaje, la dirección de un gran hospital o la conducción de un curso escolar.

b. *Las herramientas y las técnicas disponibles*, en especial su grado de sofisticación y precisión, su automatización, su fundamento científico y los grados de capacitación que requiere su uso, así como su idiosincrasia respecto del *quantum* de incidencia humana que reclama, acepta, tolera.

Para apreciar la enorme gama de diferencias no necesitamos comparar las técnicas de un lustrador de madera con las de un ingeniero de sistemas, pero si nos ubicamos dentro del mismo tipo de tareas realizadas con diferentes técnicas apreciaremos algunos aspectos de interés.

Comparemos el trabajo de un médico clínico rural y un maestro presencial con el trabajo de un médico en un centro de alta tecnología y el programador de un curso a distancia. En estos casos, un análisis fino mostrará que la precisión que se alcanza con la sofisticación del instrumental provoca un aumento de distancia afectiva que, paradójicamente, puede aumentar los riesgos frente a la enfermedad y la dificultad de aprendizaje. Y al hablar de herramientas y técnicas para el trabajo con seres vivos nos llamará la atención sobre la necesidad de tomar especialmente en cuenta aquellas herramientas y técnicas que provienen del uso de los propios afectos y del establecimiento de relaciones y vínculos con las personas "objeto" de trabajo.

c. *El ámbito de trabajo* no sólo en cuanto a sus características de seguridad y salubridad referidas a lo físico y lo psicológico sino también en cuanto a su grado de complejidad y los montos de ansiedad y problematización adicional que puede añadir a la propiamente derivada de la tarea misma.

Esto se aprecia claramente si comparamos el ámbito de trabajo del artesano en su casa primero, en el pequeño taller colectivo luego y en la planta fabril y sobre la cinta de montaje, por último. O si analizamos las diferentes tensiones y presiones a las que están sometidos un maestro domiciliario que atiende a uno o a un pequeñísimo número de alumnos; el maestro de una pequeña escuela suburbana y el maestro de una importante y tradicional escuela del pleno centro de una gran ciudad.

En los últimos casos, la tarea no es solamente un objeto en sí para el que la hace; es también un objeto de regulación organizacional, un vehículo de mensajes, un instrumento de transacción y negociación. Cuando se realiza, no sólo la acción tiene que ver con ella, también se vincula como prueba y aceptación a las normas, las expectativas y los valores de la institución. De ahí su acrecentada complejidad.

d. *La significación social* que se traduce en expectativa y provisión de recursos pasa a formar parte constitutiva de la tarea. Ciertas tareas altamente valoradas “sólo pueden ser realizadas “por algunos y en determinadas circunstancias”.

La significación de posesión y poder que se adscribe a otras determina un estilo peculiar en quienes las realizan, un “Yo soy muy importante porque hago esto que es tanto más importante que yo”, y de hecho cierra el acceso a ella de muchos otros que fracasan, por sus características, en mimetizarse con esta ilusión.

Para el caso de la tarea educativa como en el de todas las que se realizan con personas, la discriminación de estas cuatro dimensiones se hace difícil. Sobre todo, como veremos en seguida, en los niveles interactivos y técnicos que están fuertemente entrelazados.

Centraremos el análisis en el nivel instrumental para ir mostrando de qué modo éste compromete a los restantes.

La tarea educativa consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento de los sujetos “en educación” hacia ciertas formas deseables. Dentro de ellas pueden hallarse todos los contenidos definidos a lo largo de la historia educativa de diferentes comunidades y otros que aún constituyen un futuro no imaginable.

La responsabilidad de la escuela es administrar, diseñar y poner en acción las situaciones en las que estos aprendizajes se plantean como necesarios, incentivar su interés y ofrecer los recursos y la ayuda para que realmente se hagan efectivos.

Es un hecho reconocido por todas las perspectivas que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreductible entre las necesidades de su organización y las necesidades y los deseos de sus miembros. En los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente:

- la oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obliga a limitar la iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento. Vista de otra forma es la oposición entre la acción directriz de la tarea educativa (que impulsa el comportamiento hacia determinados modelos) y el deseo de libertad de su “materia prima”;
- la oposición entre la tendencia a develar el carácter de violentación que implica la dirección de la conducta y la tendencia a mantener la idealización con que habitualmente se oscurece ese significado;

-
- la oposición entre la tendencia a innovar y modificar el contexto y la tendencia a reproducirlo.

Las tres fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad del individuo y la necesidad social de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen su funcionamiento.

El monto de esta tensión variará de acuerdo con los márgenes de libertad que propongan los modelos que orientan el tratamiento técnico de la tarea.

La comprensión de las vicisitudes de la tarea educativa requiere tener en cuenta que los procesos implicados en su desarrollo comprometen niveles complejos de la dinámica personal.

Veamos primero lo que sucede con quien aprende.

El sujeto humano aprende cuando enfrenta en sí y reconoce una situación de falta o carencia. Si esta problematización no ocurre, el aprendizaje no se inicia o, iniciado, no se consolida.

Aun cuando el aprendizaje sea vivido con expectativa e interés está teñido de temores y ansiedades. Es que aprender enfrenta riesgos: el abandono de conductas conocidas por otras no probadas, la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en una realidad "habitual", la dependencia temporaria de otro (el maestro) que puede resultar auxiliador pero también amenazante, la desprotección que significa verse expuesto y exponer frente a otros falencias y puntos vulnerables, el riesgo de perder la estima de los otros y ver dañada la propia, el temor a constatar incapacidades temidas, la incertidumbre respecto a la ayuda prometida, todo se mezcla con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender.

Cuando el aprendizaje se realiza en un contexto institucional, otros significados se añaden a su desarrollo y lo complican. Del mismo modo que el trabajo a desgano es un recurso de lucha para el obrero, la reticencia en el aprendizaje puede ser tomada como demanda y expresión de oposición por el grupo de alumnos, y cada uno de ellos puede recibir fuerte presión para no exceder los límites de rendimiento que le permiten mantener la estima del grupo. Recordemos la hostilidad de que es objeto el "traga", un ejemplo claro de las variables sociales que se introducen en el campo del aprendizaje. Como veremos más adelante, el logro de aprendizaje no es sólo un resultado individual, es también un instrumento de poder institucional.

En definitiva, la compleja trama de implicaciones personales y sociales a las que sólo hemos aludido hacen del aprendizaje un proceso difícil en el que la capacidad de demora, el grado de tolerancia a la frustración, la posibilidad de controlar la ansiedad y la tolerancia a la ambigüedad se convierten en puntos críticos desde el sujeto que aprende.

Veamos ahora lo que sucede con el que enseña.

La educación en su dimensión de transformación de otro para que logre una forma de vida y comportamiento se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones cognitivas de progresiva complejidad. La exigen-

cia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas –en todos sus roles– en trabajos altamente complejos.

Contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesario para el adecuado desarrollo de un grupo, generalmente amplio, requieren de los docentes un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental que instala al que ejerce el rol en una zona de permanente y delicado equilibrio.

Un docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones. Por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados, es responsable de responder por la transmisión y la persistencia de esos valores. Pesa sobre él el derecho y el deber de acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores. Por otro lado, y como consecuencia de esto último, es el responsable concreto frente al alumno del aumento de inseguridad e incertidumbre. Debe enfrentarse a ellas y a todas las conductas que surjan como defensas.

En situaciones en las que su poder de coerción y su autoridad para “imponer las reglas” se ven reforzados, el manejo de estos fenómenos le es más fácil.

En circunstancias donde el monto de violencia intrínseca al acto educativo trata de disminuirse, se ve reclamado por un conjunto de demandas que pueden hacerse insostenibles. Debe poder dar seguridad, mantener un clima de confianza, proporcionar ayuda técnica idónea, controlar los conflictos que emergen, proteger y guiar las relaciones sociales, cuidar y proveer actividades y materiales de trabajo, armonizar las demandas de los distintos sectores de la institución, ser ilustrado, ser justo, ser equilibrado... Y si no hace o no es todo esto suele enfrentar fuertes sanciones expresadas directa o indirectamente a través del rechazo, la oposición y el conflicto hacia el aprendizaje que él propone y hacia su propia persona.

Los modelos con los que la institución escolar le propone trabajar –los medios y los recursos que le ofrece– y las condiciones en las que lo coloca configuran de por sí un campo de dificultad adicional. Su tarea debe desarrollarse en general en un grupo demasiado grande, contando con pocos recursos, en tiempos de contacto fracturados y breves, en una situación a menudo burocratizada en la que queda seriamente amenazada su posibilidad de accionar autónomo.

Diferentes estudios parecen mostrar con claridad que en la motivación para las tareas educativas tiene un peso importante la necesidad de confirmar la potencia y la vitalidad de los propios afectos para “dar vida” y “hacer crecer”. Por consiguiente, el trabajo que en sus resultados no confirma esta potencia, activa en las personas sentimientos de humillación, invalidez, desconcierto, soledad y da lugar al empleo de conductas defensivas más o menos típicas (distancia, estereotipia y rutinización, exacerbación del control, diferentes formas de seducción).

Esta presentación permite hacer evidente que el manejo instrumental de la tarea incluye, además del de los contenidos que se enseñan, el de una serie de técnicas de

trabajo psicosocial entre las que ocupan lugar preferencial las relacionadas con la posibilidad de desempeño autocontrolado y sometido a análisis continuos.

La significación de la tarea educativa y sus requerimientos técnicos sufre modificaciones según el modelo pedagógico institucional que sostenga o informe la vida del establecimiento.

Habitualmente, en nuestras instituciones los modelos pedagógicos vigentes consideran el aula como el espacio donde se produce la educación. El resto de las zonas y los tiempos son de “entrada” y “salida”.

En un número pequeño de casos se considera la escuela como el ámbito y la comunidad institucional como el agente educativo. No obstante, aun así el “objeto” de planificación y control habitual es la tarea que se realiza en los salones de clase.

En términos amplios, y atendiendo a la idiosincrasia de los procesos educativos, debieran considerarse herramientas institucionales para su desarrollo:

- la comunidad escolar en su vida cotidiana;
- el grupo de aula;
- los procesos psicosociales que permiten la interacción y la ayuda (comunicación, identificación, análisis...);
- el espacio, las instalaciones y los equipamientos didácticos;
- el repertorio de técnicas para proporcionar estimulación bajo las formas de información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias...

La posibilidad de contar con estas herramientas depende, en buena medida, de las concepciones operantes en la interacción institucional; pero de hecho la idiosincrasia misma de la tarea origina necesidades de relación, contacto, proximidad y determinados tipos de acción que impulsan la organización de las personas y sus trabajos.

12.3. El espacio y los recursos

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Como tal puede ser “mirado” en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico.

Veamos el modo en que esta discriminación nos ayuda para comprender mejor algunas “vicisitudes” de la vida en la escuela.

Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan de forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o la dificultad de los sujetos para encontrarse “disponibles” frente a las demandas del trabajo.

Por otra, la exploración, el intercambio, a través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, inciden también en la riqueza y la diversificación de los comportamientos.

Por último, la calidad y la diversificación de las instalaciones y los equipamientos didácticos afectan directamente el tipo de complejidad de las experiencias curriculares en las que pueden participar docentes y alumnos.

Es sabida la limitación que significa un espacio inadecuado, exiguo, mal equipado, y el sobreesfuerzo, a veces imposible, que exige trabajar “como si” esa limitación no existiera. La escasez o la pobreza material del espacio potencian ciertas significaciones que se comprenden mejor teniendo en cuenta su dimensión simbólica.

En el nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones deben ser considerados por lo menos en tres aspectos:

a. Constituyen y funcionan como el continente (en el sentido de límite, protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que, a lo largo de una historia, van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia. Ya hicimos el ejercicio de evocar las imágenes asociadas a la idea de “institución escuela” o “la escuela”, y seguramente constatamos que la representación se construye –y esto es genérico para todas las instituciones– con el “cuerpo” y la “cara” de sus edificios característicos.

Portador de la significación profunda de cuerpo, el edificio y los equipamientos pasan –en una segunda espiral– a representar el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.

b. Operan como vehículo de expresión para la relación de la población escolar con la autoridad social (la comunidad, sus instituciones, el estado, etc.) y como “pantalla-espejo” de la dinámica institucional interna.

Roturas, carteles, inscripciones y ataques de diferente índole son expresión de esos niveles de relación, y deben ser interpretados como tales. Más adelante veremos más extensamente la función comunicacional de estos fenómenos, pero es conocida por todos la utilización de ciertos espacios de la escuela (los baños, por ejemplo) para inscribir y llamar la atención sobre temas acerca de los que no se habla y a los que no se convierte en tarea.

La rotura y el maltrato de los edificios son modos regresivos de hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamiento cuando no la hostilidad, el repudio y el prejuicio.

c. Son expresión de un modelo pedagógico que condiciona en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan. Desde esta perspectiva, el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto de lo que debe ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un control

indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción.

Pensemos como ejemplo en la disposición habitual de un aula con un número de estudiantes que sobrepasa su capacidad, y veremos claramente cómo su equipamiento, su amoblamiento, la disposición general de sus espacios dificultan, impiden absolutamente a veces un tipo de trabajo que no sea el previsto en el modelo convencional.

En este sentido son indicadores de importancia:

- los espacios que se discriminan para cada tipo de actividad contemplada y la forma en que se amueblan;
- la existencia y las características de los espacios asignados al trabajo de los docentes solos, con otros docentes y con los alumnos (fuera del aula); al trabajo con los alumnos solos, con otros alumnos, con docentes y alumnos; al trabajo con diferentes miembros de la escuela con las familias, los padres, otros miembros de la comunidad...;
- la existencia de espacios abiertos y su destino;
- la articulación entre espacios abiertos y cerrados y la de ellos entre sí;
- la manera como se comunican y articulan los espacios internos y con el exterior;
- el modo en que los espacios pueden ser usados para diferentes fines, poblaciones, tipos de trabajo, etcétera;
- la existencia de espacios discriminados y equipados para diferentes actividades...

Un análisis de los tres aspectos en la realidad de los espacios y las instalaciones de nuestras escuelas muestra la existencia de algunas regularidades que debemos tomar en cuenta.

Una escuela típica de nuestro país cuenta en general con una combinación típica también de los siguientes rasgos:

- espacios para el trabajo de grupos de alumnos a cargo de un docente, dispuestos a manera de aula convencional: bancos y pupitres, un escritorio y silla para el docente, un pizarrón y algún auxiliar para colgar son los recursos habituales;
- ningún espacio o uno pequeño para “estar un rato”, asignado a los docentes;
- un espacio para la dirección y otro para la administración;
- algún espacio abierto para el tiempo de “recreo”, en general insuficiente en tamaño;
- algún salón para usos múltiples, utilizado sobre todo en ocasión de actos escolares, que habitualmente son las únicas oportunidades en que las familias y la comunidad entran en la escuela;
- muy pocos espacios o ninguno para actividades especiales, y cuando los hay, con límites en su posibilidad de uso (es pequeño, tiene instalaciones o equipos frágiles que no “soportan” tanto uso, no “soporta” los grupos completos, no alcanza para todos...);

-
- los diseños cuidan específicamente la separación de los grupos y las actividades sobre el supuesto de que ésta mejora la concentración, el control y el aprovechamiento de la tarea;
 - un patio central y una “corona” de aulas o un largo pasillo de aulas en sucesión (los modelos panóptico o internado, respectivamente) son los modelos habituales a los que responden en sus diseños. En ambos –como veremos mejor luego– se privilegian las funciones de control por encima de las de comunicación y libre circulación.

De hecho, estas características de los edificios, combinadas con la escasez de recursos, determinan que con frecuencia los espacios originalmente destinados a actividades especiales (bibliotecas, gimnasios, salas de reunión, laboratorios, patios, pasillos, etc.) sean convertidos en aulas.

El análisis de diversos tipos de escuela primaria y media muestra que esta realidad edilicia se ve en general acompañada de una baja “densidad” de actividad destinada al intercambio, la reflexión y la investigación. Lo frecuente es que el contacto sea evitado de forma sistemática, pues se lo define como distractor respecto de la tarea intelectual, y que se considere “contacto distractor” casi toda actividad o intercambio que no estén previstos en el dictado y la “escucha” de clases; en el cumplimiento de tareas administrativas o la realización de ejercicios escritos.

Las escuelas que se desvían de estos modelos lo hacen porque pueden funcionar en sentido opuesto al que les marca el espacio material.

Cuando el funcionamiento se ajusta exactamente al “cuadro” que crea el espacio y los tiempos es frecuente encontrar un alto índice de comportamientos desviados: ausentismo y bajo compromiso docente, “problemas de aprendizaje y conducta” de los alumnos, dificultades para integrar grupos productivos, hostilidad intensa, violencia, etcétera.

Dentro de este modelo, las variaciones en cuanto a calidad del espacio y las instalaciones tienen que ver, en general, con el nivel de recursos de la escuela y su cooperadora, pero también con el nivel de significación que el modelo adquiere para los actores institucionales.

En este sentido, los efectos desviantes se intensifican y agravan cuando el modelo está cuestionado y ha perdido significación pero no ha sido reemplazado por otro o por el proceso de búsqueda de su alternativo. Esto último se da con mayor frecuencia en las ciudades populosas del país o en aquellas escuelas que, por diferentes razones, reciben población en situaciones de transición.

CAPÍTULO 13

A modo de síntesis: sobre espacios y encuadres pedagógicos

La investigación de la dinámica de los procesos educativos en la escuela aporta evidencias que permiten relacionar la posibilidad y el deseo de trabajar con la autoestima del sujeto, su convicción y seguridad acerca de su poder para alcanzar determinadas metas, su sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo en particular y a la institución en general.

Diferentes estudios –algunos ya clásicos en la psicología social y la psicología del trabajo– han mostrado la fuerte incidencia que las condiciones institucionales (la cultura y el estilo de la escuela en nuestro caso); grupales (la estructura y la dinámica del grupo de aula), interpersonales (los modelos de relación docente-alumno y las expectativas predictivas del maestro por ejemplo) e individuales (la historia particular del sujeto y sus condiciones) tienen sobre la autoestima, la confianza y la pertenencia.

Por otra parte, para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la autoconfianza están vinculadas directamente a la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y a la seguridad de disponer de los instrumentos y ayuda necesaria para avanzar en los trabajos.

Por su lado, las investigaciones y los estudios sobre el pensamiento aportan datos significativos acerca de la importancia que tiene para el desarrollo intelectual la estimulación provista a través del suministro de información, recursos y espacios de libertad para explorar, indagar e interrogar la realidad.

Si todo esto se toma como base, parece claro que el análisis de los edificios escolares y del espacio material y simbólico que ellos configuran debiera considerar por lo menos los siguientes aspectos:

a) El conjunto de características que parecen más relacionadas con la posibilidad de provocar sensación de bienestar, seguridad y confianza (todas las relacionadas con la amplitud, la comodidad, la conservación, la higiene y la seguridad física, y que han sido largamente tratadas por los especialistas, pero sólo atendiendo a su importancia para la salud corporal).

b) El conjunto de rasgos que pueden vincularse al estímulo del deseo de hacer,

moverse, pensar, buscar (todas las relacionadas con la circulación y la comunicación, y con la disponibilidad de equipamientos didácticos de diferente índole).

c) El conjunto de significados que adquiere el edificio para la comunidad institucional que lo utiliza.

d) La manera en que es utilizado como mediatizador de la relación con la comunidad mayor.

e) La manera en que es protegido, cuidado o atacado y depredado en su carácter de “objeto” significativo en sí y “objeto” representante de la institución.

A modo de recapitulación y síntesis de nuestra tarea vamos a tomar el problema de los modelos institucionales singulares en dos dimensiones que nos parecen particularmente interesantes: lo organizacional general y la dinámica de aula.

Para hacerlo, supondremos que las diferentes modalidades de escuela se ubican a lo largo de un continuo entre dos extremos ideales y vinculados de hecho a los guiones simbólicos ya presentados. En uno de los extremos del continuo se ubicaría la escuela “cerrada” y en el otro la escuela “abierta”.

La escuela “cerrada” se caracterizaría por:

- un espacio cerrado con límites y normas precisas de ingreso y egreso;
- un tiempo específicamente definido y pautado en su uso;
- un plan de trabajo estricto y con criterios explícitos respecto de la perfección o el error de sus resultados;
- la demarcación estricta de la frecuencia y el tipo de contactos permitidos entre las personas;
- un sistema jerárquico con neta división entre cada escalón y acompañado o preservado por un sistema de control que se convierte en “personaje” central de la dinámica institucional.

En la concreción más extrema de este modelo, los supuestos que lo fundamentan contienen siempre la consideración de que los individuos son incapaces de cuidarse por sí mismos, necesitados imperiosamente de alguien investido de autoridad y dispuesto a cuidarlos y protegerlos de los “desvíos” a los que quedarían expuestos si se dejaran orientar por sus propios impulsos.

En general, estos modelos tienen vigencia en realidades con algún grado de peligro real o fantaseado colectivamente, o en aquellas en las que existen conflictos “no dichos”. El abandono del control hace temer un “estallido” de tensiones, y los grupos con autoridad optan por diversas razones por tratar de evitarlos aumentando el control.

M. Lobrot (1994) hace una excelente caracterización de la escuela que resulta cuantitativa de la institución expresa este modelo:

[...] el funcionamiento burocrático de la escuela se da en tres niveles: el del personal y su organización, el de los programas y el trabajo, el de los controles y los exámenes [...] para acceder a un

puesto el docente debe poseer cierto número de diplomas [...] en los que la burocracia busca una seguridad formal. En efecto, ninguno de los diplomas obtenidos confiere al candidato aptitudes para la enseñanza o aun cualidades intelectuales; sólo implica que se han preparado correctamente los exámenes y se han aprobado. Del mismo modo, las inspecciones que confieren una calificación al docente [...] apenas permiten al que inspecciona verificar la conformidad formal del inspeccionado con ciertos modelos [...] no se verifican jamás los resultados obtenidos a largo plazo con los alumnos como verifica un médico que su enfermo se ha curado definitivamente.

En su trabajo el docente se encuentra sometido a reglas draconianas que sólo le permiten una débil libertad [...] El empleo de su tiempo, las metas que debe perseguir [...] los medios que debe emplear [...] el reparto del tiempo [...] le son fijados por la administración central [...].

Los programas constituyen, en el más alto grado, una planificación a priori que dice tener en cuenta las necesidades de los niños pero no lo hace [...] es necesario además dar a padres, docentes, administración, una seguridad "formal". Es necesario probar que el alumno no permanece inactivo, que aprende algo, que progresa [...] El deseo obsesivo de ver progresar al alumno impide efectivamente ver si progresa [...] No pudiendo y no queriendo hacer los estudios a largo plazo que efectivamente mostrarían el progreso, se recurre al criterio más discutible que cabe concebir: el almacenamiento inmediato de conocimientos o la adquisición inmediata de automatismos.

¿Cómo se puede medir esto? Los exámenes se dispusieron para ello. Constituyen el núcleo del sistema de enseñanza. Su justificación profunda [...] El examen lejos de ser un control se convierte en la meta misma [...] es lo que se "prepara", aquello a lo que se apunta, lo que se codicia [...] Dicho de otra manera, la enseñanza es un sistema en el cual el niño debe trabajar para mostrar que ha adquirido conocimientos y en el cual se verifica que ha hecho correctamente su trabajo de preparación.

[...] La motivación y meta final no es el amor por el saber o la investigación, ni siquiera la cultura utilizable en el futuro, sino un objetivo de corto plazo: aprobar el examen [...]

[...] La escuela tiene tres objetivos principales: la conformidad con el programa, la obtención de obediencia y el buen éxito en los exámenes [...].

Esta pedagogía se desprende directamente de la burocracia y tiene los mismos vicios que ella. La burocracia es un sistema basado en la angustia, la desconfianza y la explotación; se pretende tener la seguridad de que cada cual "haga un buen trabajo", que no se divierta, que no dañe el interés general [...].

Para conseguir esto se impone a todos una serie de reglas abstractas que, según se pretende, representan ese interés general. El problema del que trabaja se convierte entonces en demostrar que obedece [...] se desinteresa del resto, se convierte en un servidor de la apariencia [...] El problema consiste únicamente en probar que uno se somete a las órdenes que recibe. Poco importa que la realidad de las cosas sea muy otra y que los recursos profundos del individuo permanezcan inutilizados.

Una escuela de este tipo impone, con mayor o menor grado de rigidez, lo que se conoce como "modelo tradicional" de enseñanza. Dentro de él, el rol del docente se define centralmente como transmisor de información y responsable del control que permite constatar la recepción y la repetición de dicha información.

La relación docente-alumno queda reducida a esta transmisión y recepción de información en las dos situaciones básicas de contacto: la exposición del docente (el "dictado de clases", "la lección") y la del alumno ("el examen").

El *modelo opuesto* en este continuo ideal del que hablamos es la *escuela "abierta"*. En su propuesta más pura este tipo de escuela posee un número mínimo de normas, las esenciales para proteger la integridad física de sus miembros. Permanece abierta y sin vallas no sólo en el sentido simbólico (se pueden aceptar o rechazar sus propues-

tas sin perder la pertenencia) sino también en el sentido físico: se entra en ella, se sale de ella y se intercambia libremente con la comunidad.

El supuesto aquí es que las personas en situaciones de máxima libertad y conté-
nidas por la seguridad de ser aceptadas afectivamente, sin más exigencia que la de
respetar su seguridad física y la de los demás, harán un proceso de recuperación de
sus motivaciones para aprender y hacer, habitualmente enajenadas por las institu-
ciones habituales. De hecho, escuelas inspiradas en este modelo han funcionado exi-
tosamente en la recuperación de sujetos que, según el modelo anterior, hubieran
debido ser estrictamente controlados por su peligrosidad: psicóticos, delincuentes
juveniles, adictos, “anoréxicos escolares”, desadaptados crónicos, etcétera.

C. Rogers (1978) hace planteos de interés al proponer la educación no directiva
(propuesta pedagógica que podría concretarse o deberá concretarse en una escuela
abierta):

[...] les quiero hablar del aprendizaje. ¡Pero no de ese proceso sin vida, estéril y fútil, rápidamente olvidado y que el indefenso individuo engulle mientras lo atan a su asiento las cadenas de la conformi-
dad! Quiero hablar del APRENDIZAJE, de la insaciable curiosidad de un adolescente que asimila todo lo que ve, oye o lee sobre motores para mejorar la velocidad de su moto. Me refiero a aquellos estudian-
tes que dicen: “Estoy descubriendo, entendiendo el mundo exterior y haciéndolo parte de mí mismo”. Quiero hablar del aprendizaje para el que el alumno siga un proceso de este tipo: “No, no, esto no es lo que quiero, aquí sí hay algo que me interesa, que necesito, ¡AH! ¡Lo he encontrado! Ahora estoy dilucian-
dando y comprendiendo qué necesito y qué quiero saber”. Éste es un tema central.

[...] Quisiera definir con mayor precisión los elementos que intervienen en este tipo de aprendiza-
je significativo o vivencial. Posee una cualidad de compromiso personal; en el acto del aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos cognitivos como afectivos. Se autoinicia. Aunque el incenti-
vo o el estímulo provienen del exterior, el significado de descubrimiento, de logro, de captación y com-
prensión se origina en su interior. Es penetrante, diferente de la conducta, las actitudes y quizá tam-
bién de la personalidad del que aprende. El mismo alumno lo evalúa. Sabe si responde a su necesi-
dad, si lo conduce a lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. El lugar de la
evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. Su esencia es el significado.

[...] La mayoría de los educadores prefieren este tipo de aprendizaje. Sin embargo en la mayor
parte de las escuelas y en todos los niveles educacionales nos encontramos encerrados dentro de un
enfoque tradicional y convencional que hace improbable si no imposible el aprendizaje significativo.
Podemos afirmar que éste se verá reducido a un mínimo absoluto si el esquema contiene elementos
tales como currículum predeterminado, tareas uniformes para todos los alumnos, exposición del
maestro como método último de enseñanza, exámenes estandarizados como método de evaluación
externa de todos los alumnos y el nivel de aprendizaje se mide de acuerdo con las calificaciones que
fija el maestro [...].

Las escuelas que se organizan como lo sugieren las caracterizaciones anteriores
(escuela no directivas, escuelas autogestivas) reclaman y proponen un “modelo diná-
mico” de desempeño docente, según que la función central del maestro consista en
operar como facilitador del aprendizaje.

El ejercicio de un rol así encarado le exige al maestro una renuncia intencional al
poder sobre el alumno y, por supuesto, dejar el marco de libertad suficiente para que

éste se haga cargo de su propio aprendizaje. Tres tipos de ayuda podrá proporcionar siempre que el discípulo lo demande: información, recursos didácticos y retroalimentación sobre la dinámica del aprendizaje y el grupo.

Comparemos ambos modelos en cada uno de los aspectos que hemos ido trabajando:

Una comparación de modelos

	Escuela "cerrada"	Escuela "abierta"
Ubicación	Estrictamente aislada. El "afuera" es vivido como peligro pues encierra la diversidad, el cuestionamiento y las diferencias. El "adentro" en cambio es un medio artificial "puro".	Integrada con la comunidad. El "afuera" es la fuente de estímulos que permiten el desarrollo. El adentro es peligroso, sobre todo cuando es artificial y homogéneo.
Espacio	Hermético, rígido en su distribución y diseño, supone un solo tipo de uso: el definido por el modelo (en general, la escucha de clases y el "tránsito" por un tiempo libre donde el movimiento sigue controlado).	Abierto, flexible, se adapta a diferentes usos y diferentes tipos de población. Incluye espacios para el trabajo individual aislado, de grupo pequeño, de grupo grande y de comunidad completa. También utiliza todos los espacios e instalaciones de la comunidad y a ésta como espacio educativo.
Tiempo	Su funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el pasado. Cuando se busca un cambio, éste es retrospectivo. El pasado contiene lo "sagrado", las tradiciones y los modos de hacer que deben ser repetidos y conservados.	Su funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el futuro donde existen las "grandes cosas que se buscan". Hay una baja conservación de la tradición y un interés por la innovación y el cambio.
Fines	El fin establecido encarna un ideal incuestionado e incuestionable y definido específicamente en su contenido. El proyecto que acompaña el fin exige aunar esfuerzos para reconstruir y recuperar un estado pasado idealizado. No hay en él lugar para el cuestionamiento ni para contener proyectos individuales. El individuo es una parte, un medio para la consecución del fin.	Los fines se vinculan a ideas generales acerca del desarrollo libre de la persona y la sociedad. El proyecto que acompaña el fin convida a aunar fuerzas en la búsqueda de una meta que no se define en sus contenidos; más bien queda abierta ("en construcción") y asociada al valor del proceso de búsqueda mismo. No sólo admite sino que supone que el avance del proyecto común se da sobre la base del de los proyectos individuales.



	Escuela "cerrada"	Escuela "abierta"
Normas de control	<p>Las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, tienen alta penetración (regulan lo que el sujeto hace pero también procuran pautar lo que piensa y siente) y amplitud (no sólo regulan la vida institucional del sujeto. Tratan de llevar su influencia a todos sus ámbitos de interacción).</p> <p>Son acompañadas de rigurosísimos sistemas de vigilancia y control que se acompañan de sistemas reglados de premios y castigos de diferente tipo (físicos, sociales, morales) en el intento de lograr la internalización de los controles.</p> <p>El éxito de este proceso de socialización estaría dado por un sujeto que sufre intensos castigos de su conciencia ante la mera tentación de desvío respecto de las normas.</p> <p>En su base, el modelo se vincula aquí a la concepción más general de un hombre naturalmente malo (por esencia contaminado por culpas originales), al que debe interesarse a través de una estricta vigilancia y disciplina.</p> <p>Desprovisto de ellas, sólo tenderá a la destrucción y la muerte.</p>	<p>Las normas definen más bien rasgos del comportamiento deseado (dejan al sujeto libre para decidir qué hacer, pero le "exigen" que lo haga en forma libre, creativa, cooperativa...)</p> <p>No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y los grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores producto de la elaboración conjunta.</p> <p>Propone situaciones y espacios individuales, grupales e institucionales para evaluar la acción y no prevé un sistema de premios y castigos (éstos son considerados negativamente pues se los ve como reemplazos peligrosos de las motivaciones genuinas).</p> <p>El éxito de este tipo de socialización sería un sujeto liberado de culpas internas que actúa en función del impulso que emerge de su tendencia "natural" a vivir, estar con otros, cuidar de su ambiente...</p> <p>En la base, el modelo se vincula aquí a la concepción más general de un hombre naturalmente "bueno" a quien la sociedad perturba y que librado a sus impulsos naturales hará lo necesario para preservar la vida.</p>
Tarea	<p>Dado lo anterior, la tarea educativa queda estrictamente limitada a sus aspectos de dirección y control y es responsabilidad única de ciertas personas investidas de gran autoridad.</p> <p>El "maestro" muestra el modelo aceptado, exige su adopción y vigila su cumplimiento.</p> <p>La obediencia, la habilidad para copiar con exactitud y precisión esa "muestra" son las condiciones que debe poseer el alumno.</p>	<p>La tarea educativa se define de modo amplio como la de orientar y facilitar una relación diversificada de los alumnos entre sí, con la comunidad y con los recursos y los contenidos de aprendizaje.</p> <p>La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol exclusivo. Todos los integrantes de la escuela, el espacio y la comunidad misma deben compartirla.</p>
Recursos	<p>En general son fijos. Cada tarea tiene su programa y su instrumental "tradicional" y se desarrolla en ambientes artificiales con maneras y modos sometidos a estrictas reglas.</p>	<p>Los recursos son variados, y se propone como medio privilegiado la acción real en condiciones reales (producción de procesos y objetos; trabajo en organizaciones productivas, etcétera).</p>



	Escuela "cerrada"	Escuela "abierta"
Autoridad y poder	<p>La división de responsabilidades es estricta y los puestos están ordenados en una escala jerárquica cuyos escalones están claramente distanciados.</p> <p>Un conjunto de reglas explícitas define los contactos permitidos y prohibidos entre los escalones.</p> <p>La comunicación es vertical, de arriba hacia abajo en un flujo de órdenes.</p> <p>El poder de decisión está concentrado en las cabezas jerárquicas. La expropiación de poder está legitimada. Es parte del orden "natural" y conveniente de las cosas; el valor de la obediencia es su pivote natural.</p>	<p>Hay una distribución de responsabilidades flexible con intercambio de roles.</p> <p>El contacto y la comunicación entre los ocupantes de los diferentes roles son abiertos y libres.</p> <p>El poder de decisión es compartido y da lugar a diferentes formas de participación.</p> <p>La "expropiación" de poder está prohibida. Entra dentro de las normas mínimas vinculadas a la integridad de la persona.</p> <p>Se sostiene que la participación responsable debe ser la base del funcionamiento institucional.</p>
Resultado	<p>Se espera que pocos alcancen los niveles de excelencia que propone el modelo.</p> <p>La fundamentación de esta expectativa puede hacerse en argumentos de tipo ideológico-religioso. "Pocos son los elegidos" o científicos; "los rendimientos se distribuyen siempre siguiendo la curva de Gauss-curva normal".</p>	<p>Se espera que todos alcancen los niveles de excelencia.</p> <p>La fundamentación de la expectativa puede hacerse sólo con argumentos ideológicos ("todos deben ser iguales") o también con argumentos experimentales ("cuando se proporcionan ayudas diversificadas la distribución de los rendimientos es de tipo J").</p>
Funcionamiento psicosocial	<p>Propone un funcionamiento de tipo parafamiliar (Mendel).</p> <p>La autoridad queda investida de características paterno-religiosas, cuando no mágicas, y se considera deseable que quede asociada a un temor reverencial.</p> <p>Los miembros de la institución deben funcionar como hermanos entre sí en el amor y el respeto al padre (Freud, Mendel). Y son la protección y la autoridad del padre las que garantizan la integridad de cada uno, la del grupo y la de las metas perseguidas.</p> <p>El peligro que este modelo define como máximo es la desaparición del padre, asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto o a la caída en una guerra fratricida.</p>	<p>Propone el modelo previo de los "compañeros de ruta" y toma las características de los grupos heroicos: movidos por el afán de alcanzar metas —que siempre son difíciles—, los compañeros, en una relación fraterna, sortearán todos los peligros, generando en su marcha una epopeya (Kaës, 1977).</p> <p>La autoridad como mecanismo para justificar la concentración de poder queda abolida, porque deja de ser necesaria. En la igualdad del grupo de compañeros se asumirán y responderán todas las responsabilidades.</p> <p>Aquí el peligro máximo está dado por la "guerra fratricida" asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto (o la "caída" en la búsqueda desesperada de una autoridad-padre).</p>

Abandonemos aquí esta comparación. Seguramente ha sido suficiente para advertir que en la particular realidad de cada establecimiento encontraremos componentes de ambos modelos ideales y que, en todo caso, su ubicación en el continuo estará relacionada con la preponderancia de uno u otro tipo de rasgos.

¿Por qué sucede esto de ese modo?

En algunos puntos de este trabajo vimos ya algunas características que parecen ser intrínsecas a las instituciones educativas:

- la contradicción entre la demanda de conservar y, al mismo tiempo, transformar el contexto;
- la contradicción entre la presión para sostener La Autoridad y, al mismo tiempo, el análisis científico de la realidad, como principio regulador de la acción institucional;
- la contradicción entre dirección-libertad en el desarrollo de los individuos, los grupos y las instituciones;

en definitiva

- el dilema entre el respeto y la violencia frente a la singularidad y las diferencias;

y más profundamente

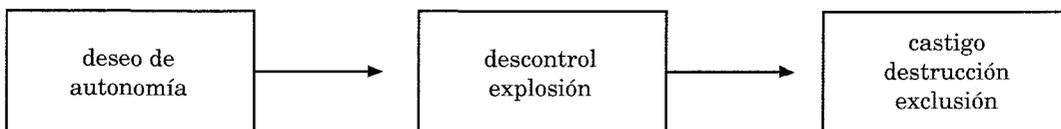
- la decisión entre la igualdad y los privilegios.

Estos opuestos son solucionados por los modelos disponibles a partir de la elección por uno u otro polo del conflicto. Es sencillo hacerlo. Se trata únicamente de modelos que se “dibujan”, cuidando su coherencia lógica y su consistencia ideológica.

La realidad desafía con hechos que no son simples como los modelos y se vuelve crítica en períodos de transición como el que vivimos.

Además de condiciones económicas y políticas de compleja dificultad, estos años han dejado “disponibles” en el nivel de lo inconsciente colectivo una serie de ansiedades, terrores, culpas y fantasías que se han hecho pregnantes, porque se vieron activadas y confirmadas por hechos reales.

Procesos como éste signados por profundos desencuentros entre los miembros de las comunidades y las instituciones dejan montos muy altos de frustración y hostilidad y, además, incrementan la probabilidad de un funcionamiento social que se “mire” como el “molde” de una secuencia temida:



Secuencia a la que se responde con la búsqueda de “figuras fuertes” que ayuden a contener y controlar el peligro de repetición de lo vivido.

Cuando las escuelas procuran postular cambios progresivos, ponen en juego el tema de las relaciones con la autoridad y el poder, promueven de hecho el cuestionamiento de las formas instituidas en estas relaciones tanto en el nivel del aula como en el de todo el ámbito institucional, e inevitablemente enlazan su esfuerzo con los “fantasmas” de repetición a los que hemos aludido.

El cambio pedagógico no se circunscribe a las innovaciones metodológicas. Por ser la educación un proceso imbricado política y afectivamente en la intimidad de los individuos y sus organizaciones, el cambio pedagógico pone en cuestión las concepciones acerca del poder, la autoridad y su relación con el derecho a acceder al conocimiento y, a través de él, a actuar en la transformación de las propias condiciones de vida.

Esta implicación es insoslayable; lo está mostrando la realidad cotidiana de nuestras escuelas. Encontrar nuevos modos de funcionamiento institucional significará sin duda la modificación de los modelos pedagógicos que se han convertido en la cultura cotidiana de la escuela.

Unidad IV

***Organizadores y núcleos dramáticos.
Una aproximación a herramientas teóricas para
comprender fenómenos actuales***

En esta sección de las NOTAS TEÓRICAS incluiré dos desarrollos que permiten abordar temas de fuerte vigencia.

En realidad deseo que sean un anticipo de temáticas y conceptos que se trabajarán sistemáticamente en un próximo nivel de este programa de formación.

Espero que colaboren con los que deciden continuar el trabajo de profundización y ponen su esfuerzo en el análisis de los Materiales de Caso IV, dado que esos materiales abren el abanico de hechos institucionales a los que suceden en diferentes áreas y niveles de la educación.

CAPÍTULO 14

El concepto de crisis y las configuraciones críticas del espacio escolar¹

a) Sobre el concepto de crisis

El término “crisis” se ha utilizado en las ciencias sociales e históricas para aludir a perturbación, conmoción, inestabilidad grave, en definitiva un período de acontecimientos sociales en los que se agudizan las tensiones hasta la exacerbación y se precipita una serie de hechos entre los que suelen reconocerse dos tipos: los que significan revelación, desocultamiento, descubrimiento de asuntos que estaban ocultos, y los que dan cuenta de una transformación, un sacudimiento de elementos, un cambio cualitativo en el estado de cosas preexistente.

A lo largo del tiempo el término se fue cargando de significados ilusorios, y muchos aseguran ver en la crisis la condición para el cambio hacia etapas mejores en las que en efecto se aprecia un progreso. Es justamente esta carga la que le gana al concepto la dura oposición de algunas posiciones críticas que denuncian en él una labilidad especial para los ocultamientos ideológicos (Stern, 1979).

En el campo de las ciencias psicológicas el concepto alude a un conjunto de indicadores que dan cuenta de una *pérdida en la capacidad de organización percibida subjetivamente como sufrimiento y determinada por la captación de hechos que se significan como una amenaza a la vida o al estado del organismo bajo algunas de sus formas* (Thom, 1976).

Dice Kaës (1979):

La crisis es una experiencia de interrupción en el devenir de las cosas en la que prima el sentimiento subjetivo de ruptura en la continuidad del entorno y del sí mismo. Esta experiencia que se produce por las conmociones sociales a las que aludíamos antes [...] encuentra su matriz en el sentimiento experimentado en ocasión de las primeras rupturas sufridas por el niño [alude a las primeras ausencias de la madre]. Si en el bebé el sentimiento subjetivo de la ruptura de la continuidad de la existencia [la ausencia] se prolonga más allá de un cierto tiempo, deja de funcionar la capacidad de utilizar símbolos de unión y el traumatismo sufrido genera un retorno y una apelación a formas antiguas de defensa (pág. 31).

1. Tomado de Fernández, L. M. 1996 a.

Esta primera vivencia de quiebra de la experiencia y de ruptura en la continuidad del sí mismo es la que se activa para dar la cualidad amenazante a aquellas conmociones del mundo social que conminan al sujeto con una quiebra en la ligazón de lo que apoya su identidad, su mismidad: el cuerpo, el grupo, el sentido atribuido a su proyecto.

Fenómenos estudiados como los de la migración y el exilio muestran dramáticamente las consecuencias de estas rupturas a las que designamos con el nombre genérico de “crisis”: dolor, desasosiego, pérdida de capacidad creadora. La pérdida de continencia y apoyo en el medio se traduce en el bloqueo para pensar y en el empobrecimiento para hallar respuestas. La dinámica de un sujeto en crisis es la de una disminución general de la inteligencia, y con ella la de su capacidad para sostener una organización interna que le permita dar respuesta a las exigencias de su ambiente.²

Vamos a proponer aquí una idea a la que concurren los estudios actuales sobre la crisis. En los términos genéricos de una primera aproximación, la palabra “crisis” ubicada en el campo de lo institucional refiere a acontecimientos excepcionales en la vida social y a un conjunto de efectos sobre el funcionamiento de sus distintas unidades: las organizaciones, los grupos, las personas.

En este sentido, es posible decir que al utilizar el concepto de crisis institucional estamos aludiendo a una noción que nos permite establecer un nexo entre el estado de las formas sociales en las que está viviendo y trabajando el sujeto, el estado del sujeto mismo y el nivel de contención que le ofrece a modo de encuadre externo su contexto institucional inmediato.

Por supuesto que esta hipótesis exige el abandono de otras muchas que han operado largo tiempo en el campo educativo (también en el de la salud mental) por la vigencia, a su vez, de concepciones culturales que sitúan al individuo en el origen y la causa de los acontecimientos. La noción de crisis tal como es caracterizada por esta propuesta nos obliga *precisamente* a una ruptura, una quiebra, a la entrada en crisis de un marco de nociones o ideología con la que hallábamos seguridad en el diagnóstico de los fenómenos que nos aquejaban.

Quiero incluir aquí algunos testimonios que van a ilustrar suficientemente lo que estoy diciendo y lo que deseo plantear de inmediato.

a) Se trata de un segmento de registro de una reunión con maestras de jardines maternos que trabajan en una zona de emergencia y riesgo social en la que los sectores con mayor marginación pertenecen a poblaciones indígenas que en general mantienen un comportamiento hermético frente a la población de origen europeo. Es un grupo que habla sobre una problemática general de los maestros que trabajan en

2. Fernando Ulloa (1995) ha hecho desarrollos significativos acerca de estos procesos en la Argentina. Su conceptualización del síndrome de violentación institucional y la cultura de la mortificación resultan de especial potencial explicativo.

las escuelas de la zona. La angustia que trasciende del relato y los índices de ausentismo por enfermedad y abandono que registra en esa región el sistema indican la presencia de una situación crítica tal como la venimos caracterizando:

“...la característica de estos niños es la dificultad de comunicación. Su lenguaje verbal gestual. Ésa es una traba fuerte para trabajar los contenidos; muchas veces, ¡muchas!, te es difícil comprender lo que dicen. También está el tema de los hábitos, por las mismas condiciones en que viven estos niños...”

“Las dificultades más graves que tenemos por ser docentes se relacionan con las carencias de los chicos. ¿Cómo se hace para estar viendo lo que uno ve todos los días, los chicos con hambre, los que llegan todos golpeados, y enseñar lo que dice el currículo? La falta de comunicación y la agresión son terribles...”

“Es evidente que en las casas les pegan. Generalmente los papás pegan a las mamás y eso se traduce en la sala. Por cualquier cosa, pegar y golpear a los débiles. Más allá de que uno trate de reflexionar y poner normas y reglas de común acuerdo... Yo el año pasado no logré nada con respecto a eso. Me siento muy mal. Pienso que no sirvo para ser maestra o que alguien me tendría que ayudar...”

“Además, en el trabajo de sala tenemos muchas dificultades por no saber qué quieren exactamente los nenes, qué necesitan... Al no poder expresarse, uno adivina. En general pasa que lo encarás por las carencias que ellos tienen y son evidentes. Tratás de convertir eso en contenido y provocar algún aprendizaje. Pero está lo otro, lo que uno desearía, lo que uno tiene ganas de enseñar... y tal vez lo quisiera aprender el nene pero no te lo puede decir... Es engorroso... la tarea se me hace muy pesada. Al momento de planificar tendría ganas de hacer algunas cosas... la realidad me muestra otras, y no sé qué decidir...”

“Hay mucho maltrato infantil. Además, el año pasado, era la primera vez que trabajaba en un lugar así, me sentí con las manos atadas por no saber hacer algo por esa gente. Me acuerdo de una vez que me llegó una mamá embarazada y muy lastimada. El marido la había golpeado. Hablé con la directora y me dijo: ‘No podemos hacer nada, no te comprometas, nadie te va a apoyar’. Y bueno, lo único que pude hacer fue acompañarla a la salita [se refiere a una unidad donde enfermeros prestan primeros auxilios] y ahí quedó. Creo que deberíamos recibir algún otro tipo de ayuda, ¿no? De algún tipo. Algo mejor que eso debe ser posible hacer...”

“Muchas veces pienso que lo que hago significa muy poco y me siento vacía y me parece que soy mala maestra. Uno por ahí empieza a machacarse culpas, ¿no?”

“Sí... es que es una maraña... podríamos llegar a un entrecruzamiento mejor en el que los nenes estuvieran mejor y yo me sintiera que hago algo de lo que aprendí que tenía que hacer... Pero no encontré apoyo en este sentido... ¿Cómo lograr eso? Es que hay que pelearla sola y uno termina por no saber qué pelear...”

b) Testimonios de otra realidad social nos mostrarán fenómenos semejantes. Ahora se trata de segmentos del material recogido en entrevistas con maestros que atienden poblaciones de clase social acomodada en la misma región.

“Los niños aquí son muy estimulados. Hijos de padres universitarios, intelectuales.”

“Sí y además muy ocupados...”

“Además de la escuela tienen mil actividades... el inglés, el taller de ciencia, el taller literario... el Colegio de Música... el club.”

“Además, las bibliotecas en las casas y los programas que ellos ven...”

“El maestro no está preparado... nosotros con el Profesorado no tenemos la suficiente cultura general.”

“Te sentís mal... estás con miedo de no poder responder.”

“Y aunque trates de estar al día... nunca podés tanto... además, los padres que a veces no tienen tiempo de venir a la escuela, sí lo tienen para vigilar si estás enseñando la última teoría de física o el último descubrimiento de química...”

“La situación se hace muy difícil y a veces tenés ganas de irte... yo trabajaba mejor en la escuela de mi pueblo... allí me respetaban...”

“Los directivos exigen y no ven que es un imposible... nadie puede saber tanta cosa de tantas áreas... algo hay que no anda pero el que sufre y se humilla es el maestro... hasta el desprecio de los mismos chicos cuando te equivocás en algo.”

Aunque aluden a realidades diametralmente opuestas, son en verdad una misma problemática.

Los componentes vinculados a la apoyatura del sujeto en su identidad profesional –y en lo que con ella se liga de su identidad personal– están impactados por una realidad social (externa a ellos) que los deja sin respuesta. Al mismo tiempo, la organización institucional que los contiene, desde el pasado en su formación y en el presente con apoyo psicosocial y técnico, está en déficit. En la posición, en la formación, en la cultura del trabajo, que forman su encuadre y organización interna, las circunstancias sociales producen un impacto amenazante: las formas de hacer y aun los deseos, las aspiraciones, los objetivos y los idearios pueden resultar invalidados y despojar de sentido a su tarea. La experiencia crítica en este caso –no poder hacer lo que se sabe hacer, no saber cómo responder a la situación, experimentar– y, en consecuencia angustia y culpa, es la resultante de una combinación del efecto que la realidad social provoca sobre la cultura del trabajo de unos maestros que no cuentan con una organización suficiente y sistemática de apoyo.

Las *apoyaturas institucionales internalizadas* (el proyecto educativo y su formación profesional) sufren una quiebra, pero esta quiebra sólo es posible porque la organización en la que estos maestros trabajan no propone los espacios y los apoyos técnicos que funcionarían como *marco de apoyo externo*.

b) Sobre los espacios escolares en crisis

Según nuestro material, *las escuelas entran en configuraciones críticas* cuando se da simultáneamente una serie de hechos entre los que tienen mayor recurrencia:

a) cambios y estados críticos sociales generales que afectan a las poblaciones a las que atienden y ponen en cuestión su valor, su misión, su importancia;³ b) conmoción y puesta en cuestión de los modelos y los estilos institucionales. Aparición de dudas sobre la validez y la legitimidad de esos modelos, de desconfianza sobre la sinceridad de sus propósitos o de inseguridad sobre la adecuación técnica de sus modos de acción; c) como consecuencia de la combinación de a) y b), estados de desorganización en las relaciones, quiebra de las expectativas mutuas; d) por último, estados subjetivos de ansiedad, angustia, desconcierto y pérdida de sentido en la tarea y la pertenencia.

La particular incapacidad que parecen mostrar en estos casos las organizaciones para tomar en cuenta la realidad psíquica de los individuos y funcionar como un efectivo espacio de contención primero, y de conexión y transformación de la situación luego, parece estar referida, dice Kaës, a tres tipos de fallas: las que tienen que ver con el contrato original que liga al sujeto con la institución, las vinculadas a dificultades para hacer bien la tarea primaria y las relacionadas con el mantenimiento de la capacidad instituyente.⁴

Cuando hay crisis, la institución ha dejado de ser confiable y los sujetos se hallan, en los casos más graves, en situación de máxima indefensión: sometidos a la ayuda externa que quiera llegarles (tal vez por eso la proclividad a encontrar en modas teóricas la panacea de los problemas); fáciles para entrar en dinámicas de conflicto (dividirse en bandos y pelearse); predispuestos para convertir a la población con la que trabajan en "la culpable" de su indefensión, y en riesgo serio de producir abandonos del campo de trabajo por renuncia efectiva o a través de la enfermedad, la inasistencia, el desgano...

Frente a esta configuración de condiciones, a las que se pueden añadir muchas otras y además la particular versión que en cada caso éstas asumen, la recuperación institucional parece relacionarse fuertemente con la capacidad de reforzar la convocatoria del proyecto institucional (que siempre es un particular proyecto de formación), ya por la vía de su reformulación o cambio, ya por la vía de un intento de retorno a su fuerza original.

3. En este último sentido, la crítica oficial explícita o implícita que en nuestro país se hace a los docentes responsabilizándolos de la baja calidad de la educación es un factor preponderante, sobre todo porque omite el impacto que sobre las condiciones que la afectan están teniendo los efectos del ajuste económico.

4. La falta de un contrato adecuado, la imposibilidad de obtener satisfacción frente a una tarea bien hecha y el deterioro del espacio psíquico colectivo son a su vez fuentes del *sufrimiento* que puede padecer el individuo en las instituciones. Véase Kaës, 1989.

Las configuraciones críticas del espacio institucional dan cuenta de los momentos en los que la situación crítica es transitada y del modo como los colectivos institucionales como un todo o expresados en algunos de sus grupos intentan reforzar ese poder de convocatoria.

Vamos a ver en una presentación sintética los rasgos dramáticos⁵ que puede presentar la dinámica institucional en estas circunstancias. Sólo después estaremos en condiciones de advertir los requerimientos que estas situaciones les hacen a las funciones asesoras.

Los espacios cerrados⁶

En estas dinámicas el rasgo central está en la *intensificación de mecanismos institucionales destinados a preservar la identidad*.

El cierre estrecho de los intersticios de intercambio adentro-afuera y el control estricto del cumplimiento de las normas institucionales son los más utilizados.

Los contenidos que se preservan tienen que ver con el modelo institucional y varían en consecuencia. Lo común en todos los casos que estudiamos es la existencia de una ideología muy estructurada, en la que el “afuera” aparece revestido de peligrosidad potencial por ser portador de fenómenos o valores contrarios al modelo, y el “adentro” adquiere el sentido de un recinto en el que se mantienen las condiciones que garantizan la protección de algo valioso (un estilo de vida, un cierto conocimiento, un conjunto de privilegios de clase, la utopía de un proyecto, etcétera).

En general, se trata de instituciones que se desgajan paulatinamente de un entorno y cuando, efectivamente, logran aislarse con éxito pueden configurar para sus miembros “otra realidad”. Aun cuando como consecuencia de experiencias históricas autoritarias muchos pedagogos actuales tienden a rechazar cualquier dinámica escolar que se les presente “cerrada”, en muchos casos y en especial en épocas históricas signadas por sistemas de represión esta dinámica ha permitido mantener condiciones de seguridad reales y preservar en medios profundamente hostiles producciones culturales, grupos y movimientos que representan hoy valores de un patrimonio universal.

Algunos rasgos secundarios permiten discriminar modalidades institucionales dentro de este tipo de dinámica.

5. Utilizo el término dramático aludiendo al suceder concreto de los hechos tal como son vividos por sus actores. En este nivel –el de la dramática–, la explicación procura mantenerse elucidando significados y relaciones sin acudir a otros niveles de abstracción. Esta postura fue propuesta por Bleger (1972) a partir de las ideas de Politzer acerca de los requisitos de una psicología concreta que diera cuenta realmente del nivel de significación humana sin cosificar o caer en la creación de entelequias.

6. Esta caracterización ha sido publicada en Fernández, 1992 b.

El espacio cerrado funciona al modo de una “campana de cristal”. El “adentro” es un espacio idealizado en el que las cosas parecen transcurrir sin conflicto o más bien donde se evita fuertemente la reproducción de estilos y conflictos del mundo externo a los que se considera dañinos. La pertenencia, en general, es tomada como “un respiro” en un mundo adverso.

Hemos tenido oportunidad de ver esta dinámica en escuelas insertas en medios sociales y que se pauperizan rápidamente. El esfuerzo de directivos y cooperadoras logra en estos casos estructurar para los alumnos un mundo escolar sin carencias dentro de un mundo social que las sufre agudamente.

El espacio cerrado sirve como una “caja fuerte”. El “adentro” está especialmente preparado para custodiar algo valioso para el grupo que sostiene a la escuela y para garantizar su transmisión. Las escuelas con tradición de excelencia académica o las escuelas de comunidades muy cerradas, las que atienden elites de distinto tipo, son ejemplos de esta figura.

En la vida cotidiana son escuelas con fuertes controles que aseguran la pureza de los que acceden al patrimonio cultural custodiado. Éstos adquieren la significación de herederos, y el acceso a tal patrimonio los inviste de la categoría de parte, iniciados, miembros, además de delegarles –por mandato institucional– la obligación de conservar los bienes, los valores o los estilos recibidos.

“El espacio cerrado funciona como lugar de encauzamiento”. El “adentro” está especialmente diseñado para controlar la invasión de elementos dañinos del “afuera” pero, además, para corregir lo dañino presente en cada uno de los individuos. Se trata de escuelas con fuertes componentes de tipo coercitivo en su organización y en el imaginario que acompaña el desempeño de los roles.

Esta modalidad dinámica es frecuente en el nivel medio de enseñanza y como reacción de los adultos a componentes rechazados del comportamiento adolescente. Se intensifica, obviamente, en momentos de crisis social en los que el adolescente es visto como persona en riesgo o persona “contaminada”.

En los períodos de dictadura esta modalidad fue impuesta en la Argentina a todas las instituciones que se ocupaban de jóvenes, porque éstos eran en sí, por su potencial contestatario, el peligro temido y a la vez, por su carácter filial, un vehículo privilegiado para amenazar y controlar el mundo de los adultos.

El espacio sitiado

Esta dinámica ha sido caracterizada por Fernando Ulloa (1969); da cuenta del funcionamiento de unidades hospitalarias que sufren carencia grave de recursos para prestar asistencia. Es de interés incluirla porque vale para los funcionamientos escolares.

El rasgo central es, a mi juicio, *la hostilización de los intercambios*. Sometido a tener que cumplir una tarea sin los recursos suficientes, el personal de la escuela se

comporta como un grupo sitiado y amenazado por una población hostil: “Esta escuela está rodeada de villas...”, “Lo peor son los monoblocks que rodean la escuela... de todos lados nos miran y controlan qué hacemos...”, “Mantenemos todo cerrado, hay mucho peligro afuera”.

Esta percepción exacerbada por la sensación de no dar respuesta a reclamos a los que se debería satisfacer, agudiza la vivencia de peligrosidad y desencadena el trato hostil y rechazante. Aumentan así las situaciones que pueden provocar las acciones agresivas temidas.

Los espacios abiertos

En nuestro material de investigación se presentan, en general, de este modo las configuraciones institucionales *organizadas alrededor de un proyecto de cambio*.

En circunstancias de dificultad económico-social como las que se viven en la actualidad, estas configuraciones son acompañadas habitualmente por modalidades dinámicas de tipo heroico (Kaës, 1977).

La dinámica heroica se caracteriza por la convocatoria al sacrificio y la militancia. Muchos son los obstáculos por vencer, y el grupo heroico se une ante ellos y para su superación exitosa. Las vicisitudes de su avance adquieren en el relato institucional la connotación de la hazaña y aun de la epopeya.

Dos modalidades centrales hemos encontrado en el conjunto de casos estudiados:

La modalidad de “conquista”. El grupo lucha para recuperar un espacio de poder—detentado por un grupo ilegítimo— y demostrar que alguna tesis es posible. El espacio de poder puede ser un lugar en la institución desde el cual incidir en las condiciones del cambio o puede ser una institución a la que el grupo quiere llegar.

Es una dinámica con fuerte presencia de la representación de otro grupo, otra postura, otra tesis, contra la que se avanza y a la que se desea destruir. En ella se intensifican los fenómenos de rivalidad y lucha política.

La modalidad de “exploración”. Se caracteriza por buscar un espacio donde generar una realidad diferente. En las dinámicas más puras dentro de este tipo tal realidad diferente no está predicha; es una incógnita y el proceso de exploración adquiere los rasgos de las expediciones de descubrimiento.

Es habitual en los establecimientos complejos encontrar estilos que permiten el juego de diferentes modalidades dinámicas. Sobre todo las que presenté como espacios cerrados y abiertos. En general las distintas formas enunciadas se encarnan en diferentes grupos y en momentos de cambio adquieren el tipo de funcionamiento en bandos (conservadores *vs.* progresistas, tradicionalistas *vs.* innovadores, etcétera).

Cuando las exigencias de los procesos de transformación aumentan, esta clase de dinámica puede acarrear dos riesgos importantes. Por un lado el de la rigidización de posiciones. Los grupos adquieren la dinámica de los militantes y pueden derivar hacia el dogmatismo, la selectividad “salvaje” y la estigmatización de los diferentes. Por otro el del desplazamiento de los intereses desde el proyecto por el que se lucha hasta

la lucha en sí. Este desplazamiento acarrea en general el olvido de los problemas reales que se pretendía solucionar y el trabajo alrededor de ellos queda sustituido por la lucha por el poder en términos vacíos (el interés por el poder como señal de triunfo y superioridad de fuerzas y no como medio de hacer avanzar un proyecto).

Los efectos de estas dinámicas sobre el campo institucional de establecimientos con necesidades y carencias serias pueden dar origen al tipo de configuración que sigue.

El espacio estallado

Esta configuración suele presentarse como consecuencia del fracaso de las configuraciones defensivas (las amenazas internas o externas han aumentado y la quiebra de los patrones para asignar sentido al sufrimiento institucional han impulsado otro avance hacia la invalidación, que disminuye las fuerzas para defender el proyecto).

Su rasgo dinámico central es la *desorganización del comportamiento colectivo*. Esta desorganización se apoya en un estado de anomia y en el fuerte incremento de los movimientos de dispersión por sobre los movimientos de integración (Ulloa, 1962).

La escuela funciona invadida por el afuera turbulento o por un adentro que no puede controlar. Se asemeja a un organismo sin membrana protectora o a una estructura vital en la que han desaparecido las líneas de frontera entre el adentro y el afuera.

Hemos visto con frecuencia esta dinámica en las situaciones críticas que fueron ocasionadas por la irrupción acelerada y abrupta de la pobreza en el cinturón de Buenos Aires en el momento en que las escuelas —primarias sobre todo— se vieron presionadas para funcionar como agencias sociales de contención de poblaciones en proceso de estallido por la imposibilidad de satisfacer necesidades alimentarias mínimas.

En estos casos se constataron comportamientos de abandono institucional (deserción de maestros, en forma de ausentismo masivo por intolerancia emocional a la situación) o procesos profundos de cambio en la identidad institucional, muchos de ellos persistentes a posteriori del pico agudo en la problemática.

Estos cambios aluden centralmente a la sustitución de la función de enseñar por la de cuidar, guardar, alimentar (“qué se puede enseñar a estos chicos en estas condiciones... lo único que se puede hacer es tenerlos/ salvarlos del caos/ darles de comer...”) y al traslado de foco de las relaciones desde el intercambio de conocimiento —donde el objeto que une a docente y alumno es la búsqueda del saber— hasta el intercambio de afecto o sus representantes —donde lo que une a docente y alumno es la búsqueda de sostén físico, emocional, social (“Lo importante para estos chicos es darles el afecto que en sus casas no tienen”, “¡Sufren tanto!, qué se les puede exigir, que vayan pasando y tengan el título/que estén acá protegidos y no en la calle...”, “No exigimos porque si no, se van, y peor están en la calle...”).

Por supuesto que la persistencia en el desplazamiento de los fines tiene consecuencias graves no sólo para el aprendizaje del alumno —que además de ser un deprivado social y por eso, se convierte en un deprivado escolar— sino también para el desempeño del docente que progresivamente empobrece su propio nivel de conocimiento y au-

menta la frustración en la tarea y la probabilidad de entrar en un circuito de enojo y violencia respecto de los causantes visibles de esa frustración, los estudiantes.

No hace falta señalar que en este caso la dinámica estallada da lugar a una dinámica cerrada, a modo de círculo vicioso (omisión de la tarea específica-frustración-violentación- más omisión), que convierte la vida institucional en fuente de sufrimiento (“es un infierno estar aquí”, “ningún humano puede sostener esto sin enfermarse”, “es tan distinto de como yo lo imaginaba”, “cuando pienso en lo que soñaba cuando estaba en el profesorado y en lo que es...” y las más de las veces concluye en una devastación.

El espacio devastado

El rasgo central en esta dinámica es la *ausencia de motivación para actuar* en vistas a cambiar condiciones de la vida institucional. La desesperanza, el desánimo, la incredulidad son los sentimientos que la acompañan.

La acción para modificar los aspectos que resultan negativos es reemplazada por la queja ante el sufrimiento que ellos provocan. La gratificación derivada de obtener resultados es desplazada por la gratificación compensatoria que se alcanza en una situación que –por abandono decidido– no presenta exigencias.

Se hace imposible plantear proyectos porque el establecimiento funciona despojado de proyecto institucional. El quehacer cotidiano está vaciado de contenidos utópicos o significados míticos y el espacio institucional termina favoreciendo de hecho la expresión y el desarrollo de problemas serios que no se atienden y a los que se responde con negación en el mejor de los casos o con ocultamiento intencional o exculpación en el peor de ellos (“No existen problemas; aquí somos una gran familia”, “Afuera sí hay droga, prostitución de jóvenes, violencia, pero aquí en la escuela, no”).

Es frecuente encontrar en los establecimientos que sufren este proceso, un arraigo intenso de componentes ideológicos que le resultan paradójicos a un observador poco avisado. Especialmente produce ese efecto la intensidad con que funciona la concepción de la escuela como espacio libre de conflictos (la escuela segundo hogar; la escuela como espacio sano para crecer) y su efecto sustantivo sobre la intimidad de los individuos (la exacerbación de la tendencia a reaccionar con culpa ante la dificultad o el error y no con deseo de investigar, explorar, descubrir, probar).

Ambos fenómenos –la concepción y su efecto– inciden favoreciendo los mecanismos regresivos a los que aludí en el primer párrafo de este apartado.

Entre estos mecanismos, el más dañino institucionalmente tiene que ver con la atribución de dificultades y errores a causas externas o fuera del control institucional. El daño resulta casi irreversible cuando el “culpable” elegido es el mismo alumno. La concepción del estudiante como responsable principal de los resultados que obtiene la escuela cierra el círculo evitativo y obstruye decididamente la capacidad institucional de recuperación, porque sitúa al “enemigo” en el objeto de trabajo de la tarea educativa.

La situación queda así devastada en su núcleo más profundo, porque el docente se ve privado de entrar en contacto con el otro que lo define como docente.

Hemos podido constatar en un alto número de los casos estudiados que esta dinámica queda instalada muchas veces después de experiencias de cambio en las que el proceso se vio fracturado o interrumpido abruptamente en dos momentos clave: cuando la oposición en bandos –a la que ya aludí anteriormente– estaba todavía en el período de confrontación de posiciones poco definidas teórica o conceptualmente, pero sostenidas con fuerte involucración personal, o después de un ensayo que ha despertado mucho compromiso colectivo, ha fracasado –tal vez transitoriamente o en una de sus etapas– y no ha podido ser objeto de una evaluación institucional adecuada... (Fernández, 1992b).

CAPÍTULO 15

Los conceptos de organizador y núcleo dramático en el análisis institucional.¹

Material sobre su uso en dos casos

Lidia M. Fernández

Voy a referirme aquí a rasgos del hecho institucional que resultan relevantes en nuestros materiales de investigación y a algunas notas de los conceptos de *organizador* y *núcleo dramático*. Luego, procuraré mostrar brevemente el resultado de su utilización en la organización de los análisis de un caso.

1. *El término "institucional"*. Del modo en que lo defino no es sinónimo de organización. Tampoco se refiere al conjunto de problemas vinculados a la gestión o a los que se presentan en el nivel de las relaciones o vínculos. El término "institucional" debe ser precedido por un artículo que acentúe su indefinición y, al mismo tiempo, su pertinencia general (*lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social*), presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión: la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos. Ella expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se concretiza, *para la percepción de los sujetos*, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales como *marcos externos*; los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia y el remordimiento como *organizadores internos* de su comportamiento.

Lo institucional resulta así la dimensión en la que, bajo la forma de concepciones y representaciones, se articulan lo colectivo y lo individual, haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio. Si se quiere nos hallamos frente a una nueva manera de definir lo psicosocial o, mejor, frente a conceptos que aluden a la realidad humana siempre grupal y colectiva, aun en lo más individual de la persona: su subjetividad.

Dentro de la perspectiva que define el modo de entender que planteo, cada establecimiento escolar tiene una cualidad material (su edificio, sus equipos, sus perso-

1. Este trabajo se presentó en el Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, julio de 1996, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación, UBA.

Los apartados 1, 2 y 3 de esta comunicación fueron presentados en el Panel "Lo grupal y lo institucional en los espacios escolares. Hechos y abordajes", en el que intervinieron también Ida Butelman, Marta Souto, Ricardo Bauleo y Héctor Pastorino.

nas, su contexto); presenta una *cualidad organizacional* (es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades, tiene un *estilo*); posee una *cualidad psíquica* (es un objeto de vinculación) y además una *cualidad simbólica* (es también un objeto representado que a su vez representa). En una combinatoria compleja de todas estas cualidades, el establecimiento *define, por último, un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular*.

En el espacio vital que queda así definido, y más notoriamente en la dimensión de su cualidad simbólica, *el establecimiento se comporta como la institución y la representa*. Quiero significar con esto que *la representación de lo que el establecimiento es refiere a lo instituido, a lo estable y se liga a la institución que en él se concretiza —en nuestro caso la educación o la formación— pasando a formar parte de lo que es posible llamar su “identidad institucional”*.

Desde ella, que se comporta como un *núcleo organizador*, esta representación opera como objeto de vinculación para los miembros del establecimiento, y en esta función podemos atribuirle, a mi juicio, el mismo poder para provocar identificaciones horizontales y verticales —de los miembros entre sí y con el proyecto institucional— que Freud atribuyó a los líderes. Esto resulta así porque en general la encontramos fuertemente ligada a otro conjunto de representaciones que definen las posiciones y los papeles simbólicos de los distintos actores escolares y, centralmente, los significados de la tarea primaria y su costo en sufrimiento. Modelos e ideologías apuntalan esta representación que en el campo de la interacción y percepción da existencia “real” al establecimiento, *lo instituye como objeto cultural* y, en ese carácter, lo defiende como bastión de su identidad. Por lo general está fuertemente protegido de intrusiones y miradas, y funciona como el núcleo más privado del espacio institucional, generando hacia afuera una imagen que a su vez lo preserva: *la de ser lo que la institución en cuestión es*.

Siendo tal su carácter, *el conocimiento del objeto-institución* se convierte en la llave maestra para comprender la dramática institucional y, en definitiva, el trabajo del análisis se define como el lento proceso de reconstrucción y develamiento de esa formación, que es al mismo tiempo el organizador central y el resultado más acabado del procesamiento institucional.

2. *El tipo de análisis institucional* al que me voy a referir ahora es el que procura facilitar el desarrollo de los colectivos a través de la intervención de un equipo externo, que tanto en sí como en sus herramientas funciona a modo de tercero.

La terceridad supone, en términos genéricos, la configuración de un espacio transicional en el que los sujetos, a través del proceso que provoca el procesamiento diagnóstico y el trabajo de elaboración con sus resultados, desarrollan o recuperan si la han perdido la seguridad colectiva para “volver a pensar su realidad”.

En condiciones logradas, este proceso ofrece a los actores una triple oportunidad: a) la toma de conciencia (Mendel, 1972) de los aspectos omitidos (entre ellos su poder como co-

lectivo); b) la comunicación y posible rectificación de significados fantasmáticos en los aspectos no dichos; c) la consecuente reconfiguración de la realidad colectiva representada.

Obviamente, cuando esto ocurre, se avanza en una revisión de todo el campo –incluidas las dificultades crónicas y las condiciones críticas que se pueden entonces posicionar como problemas a los que atender y no a los que hay que evitar– y puede producirse la de los diagnósticos consuetudinarios, el planteo de nuevas alternativas de acción y el movimiento dentro de esas líneas.²

Resulta imposible exponer aquí los *puntos cruciales* de las modalidades de abordaje que han ido adquiriendo importancia en nuestra práctica en este particular intento de comprender lo institucional. Voy a enunciarlos simplemente para luego presentar los conceptos que son motivo de esta comunicación.

- *El primero se refiere a la inserción institucional del equipo externo y el trabajo de análisis en sí.* Se relaciona en términos amplios, con la definición del contrato de asesoramiento, la delimitación de sus responsabilidades y la prevención de sus riesgos.

De todo ello sólo destacaré un aspecto: un análisis institucional debe hacerse cuando existe la intención de garantizar el acompañamiento de un proceso de diagnóstico u operación a cargo de los actores de la organización, y cuando la gente está dispuesta a encuadrar ese trabajo como un proceso dirigido a “volver a pensar su realidad” para avanzar en la comprensión de las características de su vida y producción y en las de las condiciones que las determinan.

- *El segundo se vincula al proceso diagnóstico mismo y su capacidad para permitir al equipo asesor el acercamiento y la penetración en la trama de significados con que se desarrolla la vida institucional y la captación de los rasgos que definen el objeto-institución.*

Dentro de este punto resultan de especial relevancia dos aspectos. Por una parte, el *diseño diagnóstico* en sus dos funciones principales: de *dispositivo analizador* que provoca la emergencia de aspectos no habitualmente vistos y de *organizador* del proceso de análisis. Por otra, la dinámica que adquiere el *transcurrir del análisis mismo* dentro de ese dispositivo³ y las exigencias a que queda sometido el equipo de análisis.

2. En general, un proyecto de intervención pedagógica –dentro de la propuesta que planteo– se propone como un tipo de experiencia matriz que, cuando se logra, adquiere el valor de una instancia de reformulación del proyecto institucional y tiene como consecuencia no consciente para el colectivo la sutura de aspectos que se experimentaban rotos y la reconstitución de la institución como objeto de representación y vínculo. El espacio institucional, en definitiva, puede recuperar su capacidad de contención psíquica y su poder instituyente.

3. Uno de los errores más frecuentes en el campo educativo está ligado a la definición a priori de esquemas interpretativos que son “impuestos” a los datos. Este error impide el acceso a significados no previstos en esos esquemas y genera luego en el profesional la impresión de “no ser comprendido”. La exigencia de entrar en el campo con la distancia mínima que permite el estado de impregnación al que aludimos exige romper con núcleos duros de la cultura profesional y se convierte en una de las capacidades más difíciles de lograr.

El lento y laborioso proceso que significa la reconstrucción de lo institucional somete al equipo a la *doble exigencia de mantener su disposición a la impregnación institucional* (operar con una distancia mínima para dejar actuar los procesos identificatorios que permiten alcanzar la captación de la dramática institucional) y *al mismo tiempo sostener su capacidad de pensar* (operar con la distancia que permite la simbolización del material proveniente de aquella experiencia).

El tiempo de la intervención diagnóstica es también en el que *la teoría debe operar como tercero entre los analistas y el material de análisis*.⁴ En este sentido, es posible decir que el trabajo de reconstrucción del que hablo exige al mismo tiempo el apoyo y la prescindencia teórica. Si bien y de hecho la utilización de un esquema diagnóstico supone organizadores teóricos –aquellos que nos permiten definir los aspectos que el diagnóstico debe contemplar– no es posible decidir cuáles serán conceptos útiles para la interpretación hasta no contar con el material específico. Es cierto que el analista o el investigador operan con un marco referencial teórico de base que debe ser objeto de explicitación previa a la entrada en terreno y se convierte en parte importante en el análisis de la implicación. Sin embargo, es necesario *dejar en suspenso este marco referencial y prestarse al contacto con la realidad con la mayor apertura e ingenuidad de las que se es capaz*.

- *El tercero se relaciona con la elaboración de una propuesta interpretativa* que exprese la reconstrucción del objeto institucional y concrete la terceridad que define a la intervención.

El potencial elucidante de esta producción –que advierte sobre el modo en que la vida cotidiana institucional y la producción en sus tres áreas principales (el cuidado de las condiciones, el desarrollo curricular y el logro de aprendizaje) adquieren nuevo sentido y organización al quedar relacionadas con el *objeto-institución*– depende de algunos puntos cruciales en su misma factura.

Por una parte, debe ser oíble para los miembros del establecimiento por estar formulada en los términos de su lenguaje y en los significados de su dramática y por funcionar de hecho como el emergente del vínculo reflexivo que el equipo ha establecido con los actores. Además, debe resultar una evidencia del objeto institucional (ten-

4. Cuando “las cosas andan bien”, cuando los profesionales externos han logrado una inserción aceptada en el espacio institucional, el equipo de análisis se amplía y multiplica en los grupos institucionales, complejizando y profundizando la información que produce la intervención diagnóstica. Esto es así porque de hecho los diseños de indagación son analizadores artificiales (Lapassade, 1977) que se comportan como productores de analizadores espontáneos. En estos últimos, con diferentes modos e intensidades de participación pero ya sin la presencia externa, los grupos institucionales “entran en estado de disponibilidad y producción analítica”. Durante este tiempo el equipo externo puede hacer una paulatina reconstrucción del objeto institucional que se presenta habitualmente en diferentes planos y niveles de significación y que, en configuraciones críticas, sufre los avatares de difíciles procesos de fragmentación. En esta tarea sirven como fuentes el material directo que los actores proporcionan, el que proviene del análisis de su propia implicación y el que deriva de la captación de significados que en la dinámica del equipo externo reproducen los núcleos más significativos de la dramática institucional.

drá que mostrar que está vivo a pesar de las fragmentaciones) para hacer también evidente la existencia del colectivo en su potencial de producción.

Cada actor debe poder reconocerse y reconocer al colectivo en su historia, su situación y su proyecto. Este reconocimiento –histórico y situacional– permitirá desencadenar procesos de sutura en los desgarramientos de índole crítica.

En el logro de una reconstrucción fiel del objeto institución “se juega” un punto crucial de la intervención. El equipo externo podrá demostrar o no que ha podido funcionar efectivamente como intérprete e intermediador. Que puede operar como tercero (es la real acepción del término tal como es usado por los enfoques institucionales) y que como tal puede interponer entre los sujetos y su vida cotidiana el espacio y las herramientas que le facilitan volver a pensar la realidad.

3. *Organizador y núcleo dramático. Dos conceptos de valor operacional.* A lo largo de la experiencia en este tipo de práctica ambos conceptos han resultado útiles para facilitar el trabajo de reconstrucción, expresión y movimiento consecuente en que consiste el propósito central del análisis. Ambos permiten utilizar la teoría como apoyo y, al mismo tiempo, controlar la tendencia a hacer de ella una barrera para la comprensión de los hechos en el nivel de la dramática.

Un organizador institucional es un aspecto del campo –en general variable– que se comporta como constante o eje y alrededor del cual se nuclea y organiza el sentido que adquiere el resto de los aspectos o variables institucionales.

El núcleo dramático en una trama o campo institucional es la particular formulación de un conflicto que subyace en los niveles no manifiestos como principal atribuidor de sentido.

En períodos normales de la vida del establecimiento –cuando las cosas transcurren como lo marcan sus modelos o con desvíos que no amenazan la identidad institucional y su núcleo central, la representación del “objeto-institución”– los registros de la historia institucional, el proyecto, la tarea primaria, los modelos son organizadores pregnantes.

En cambio, cuando el espacio institucional sufre una conmoción crítica y los sujetos y grupos, desprotegidos de la legitimidad de aquellos organizadores, se ven embarcados en dinámicas defensivas, es habitual que emerjan nuevos organizadores de la vida institucional. En términos generales, el análisis de los casos en que me estoy basando ha mostrado que en esas circunstancias *el organizador lo es porque expresa el modo en que los miembros del colectivo están tratando la tensión y la ansiedad que produce el conflicto operante como núcleo de la dramática* (más o menos intensa según el sentido que posea para ellos el aspecto del espacio institucional que se halla amenazado: el proyecto, su tarea o su pertenencia, los resultados, la existencia del espacio en sí, etcétera).

Veamos el funcionamiento posible de estos conceptos en algunos resultados del análisis.

4. *Un caso⁵ en el que el objeto-institución se hizo evidente en sí y en sus vinculaciones con organizadores y núcleos dramáticos.*

Noticia. El material al que me voy a referir corresponde en primera instancia a un trabajo realizado por mí en la provincia del Chubut por convenio de la provincia y el Consejo Federal de Inversiones. Se me solicitó en esa ocasión una evaluación pedagógico-institucional del Proyecto “Educación y Trabajo”.⁶

En ese momento el proyecto se presentaba formalmente como una modalidad alternativa de enseñanza media. Ofrecía la posibilidad de cursar el *ciclo básico* en forma semipresencial, incorporaba preparación para el trabajo y procuraba atender necesidades educativas en zonas aisladas mediante una organización que combinaba tareas de un Núcleo Central (en el que residían los profesores que elaboraban los materiales de aprendizaje) y núcleos zonales atendidos por tutores (responsables de evacuar las consultas de los estudiantes) y visitados con regularidad por la Coordinadora General y parte de aquellos profesores.

En el *momento de iniciarse el trabajo*, salvo dos personas del equipo central y algunos Coordinadores de los núcleos regionales, *el total de los equipos profesionales eran nuevos y después de una fuerte crisis en la que se habían perdido el equipo fundador y prácticamente todos los alumnos, y un año de comunicaciones interrumpidas, el nuevo equipo central y algunos núcleos habían comenzado un lento proceso de recuperación.*

Llevaba tres meses ese proceso cuando se realizó la consulta externa con el pedido formal de una evaluación que indicara la conveniencia o inconveniencia de continuar con el proyecto.

Por supuesto, mi abordaje fue institucional y el trabajo de evaluación comprometió a todos los actores.

En la presentación que hago a continuación he optado por una vía sistemática. Voy a utilizar la información obtenida en diferentes momentos del proceso de intervención para poder dar idea, sintéticamente, de los aspectos vinculados al medio en que se inserta el proyecto, a su idiosincrasia, al modo en que la población y el equipo que lo lleva adelante se relacionan con él, para luego tratar de mostrar su cualidad respecto del objeto-institución y su lugar en la trama de sentidos en que se movieron los actores.

No resulta nada sencillo transmitir en tan breve espacio la riqueza del material de vida que proporciona este caso. Manteniendo el relato en términos de su dramática, *procuraré mostrarla en algunos aspectos de una sola de sus facetas: la relación*

5. Mi agradecimiento a la licenciada Ivonne Iralde, coordinadora general del Proyecto, y en su nombre a todos los miembros del Núcleo Central y a todos los integrantes de los Núcleos zonales (coordinadores, estudiantes y pobladores) que funcionaban en 1993 por su disposición al análisis y a la comunicación científica de algunos de sus resultados.

6. El material ha sido sujeto a segundo análisis como parte de las tareas encaradas en un “Análisis comparativo de diseños de intervención pedagógico-institucional”, estudio personal que realicé con sede en el Programa “Instituciones educativas” del IICE. Un avance de ese análisis se ha publicado en “Dramática del cambio en grupos de innovación” (Butelman, 1996).

equipos del proyecto-proyecto-comunidades, para después demostrar el uso y la utilidad de los conceptos que presento y que, de hecho, dieron base a la organización del análisis y la interpretación que se expone.⁷

4.1. *Las características del medio a las que procuró responder el proyecto*

- La dispersión poblacional de la zona rural

Ubicada en la zona patagónica, Chubut es una provincia de vasta extensión desértica y un oeste montañoso de lagos y bosques.

La zona rural presenta un conjunto de poblaciones aisladas, con poco movimiento y una economía basada en la cría de ovejas, la venta de vellón, lana hilada y tejidos (en el mejor de los casos). Por el aislamiento, sus pobladores tienen una fuerte dependencia de comerciantes y dueños de estancias a quienes, en muchos casos, están ligados por relaciones de tipo feudal. Existe además una proporción importante de esta población que es de origen mapuche y vive en reservas dentro, en general, de las zonas más desfavorables del territorio conservando su cultura en un comportamiento que el blanco define como “orgullosa”, “hermética”, difícil de comprender, en suma.

Los núcleos más dispersos y carecientes son atendidos en escuelas que son centro de aldeas escolares. La aldea escolar es un pequeño número de casitas –no más de 15, a lo sumo 20, muchas veces 4 o 5– alrededor de la escuela primaria. Las casas están habitadas por familias compuestas por madre o abuela y niños que viven en la aldea durante el período escolar. En el receso, la aldea queda desierta. Los maestros se van a su casa en la ciudad o en otra provincia, y madres, abuelas y niños vuelven a las estancias donde los padres son peones o arrendatarios. Estas viviendas son construidas por la comunidad cada vez que un nuevo núcleo familiar necesita escuela.

La otra alternativa de educación primaria rural de la provincia son los internados, que producen un cruel desarraigo en los niños y un irreversible desgarramiento en las comunidades y las familias.

Como consecuencia de un conjunto complejo de variables, desde hace más de 20 años las poblaciones sufren un proceso continuo de drenaje hacia las ciudades. Sobre todo los jóvenes se alejan y los espacios desérticos van recuperando el terreno de una civilización que trajo la Conquista del Desierto y que parece perdurar –si no sólo por lo menos fuertemente– como recuerdo de dolor y exterminio.

El espacio del vivir se presenta complejo a estas comunidades. El *adentro* está amenazado, además de por la pobreza, por el aislamiento y sus secuelas: el ocio, el alcohol,

7. Todo lo que se dice aquí es parte de interpretaciones que fueron objeto de devolución y resultaron profundizadas por los distintos actores: los miembros del Proyecto y los miembros de las comunidades en las que se realizaron estudios puntuales de caso. Incluso el material de diagramas que se incluye más adelante es el que funcionó como vehículo de mi interpretación, y base del trabajo de devolución y elaboración consecuente.

la depresión crónica. El irse, el salir afuera es en parte una promesa de salvación y en parte una amenaza mayor aún si el que se va es un joven. *Lejos de la mirada paterna y de la continencia de su medio, la migración lo desorganizará y lo perderá.*

Los términos de la situación son más dramáticos cuando el afuera se presenta como la única alternativa para encontrar un camino interno que está negado.

- El valor de salir afuera

Como apareció reiteradamente en diferentes líneas del material, “el viaje” cristaliza un conjunto de significados en el que se amalgaman valores de contenido mítico y experiencias de vida de la población nativa y de los migrantes. La cultura patagónica da un lugar privilegiado a esta experiencia que aquí aparece en la versión de “salir afuera”.

Los que pueden salir

“Cuando uno se va a estudiar afuera hay en uno un cambio tremendo. Si uno quiere ser alguien es importante irse afuera. Es distinto quedarse acá.”

“De mi grupo de primaria se fueron todos, sólo 2 o 3 terminaron... irse es salir del campo y de la familia. Después ves otra realidad y vos ves que... Yo pensé que era mejor estar aquí que seguir afuera... Quizá se quieren ir porque los chicos todavía no vivieron esa etapa de salir... cuando salgan... capaz que luego vuelven.”

(Una maestra que volvió a la zona, no a su pueblo de origen)

“Este año me pidió irse a Buenos Aires a seguir estudiando... ¿qué se puede hacer?... uno eligió esto... pero ellos... tienen derecho a conocer...”

(Una madre que migró de la ciudad al interior donde se radicó.

Ahora habla de su hija nacida en la zona, que desea emigrar a la ciudad.)

“Yo me quiero ir. ¿A dónde?... No sé, a cualquier parte donde no sea aquí...”

(Una adolescente)

“Un día hizo su valija y me dijo: ‘Mamá, yo me quiero ir a (X)’. Y qué hacer... es su decisión...”

(Una madre)

Los que no pueden

“Uno querría pero no se puede... Es muy caro mandar un hijo afuera... hay que juntar pesito sobre pesito y acá no hay trabajo... y ellos lejos necesitan.”

(Un padre)

“Yo tengo un hijo pero no quiso estudiar, y el motivo por el que no quiso es que no veía futuro seguro. Vino y me dijo: ‘Mamá, encima que no tenés sueldo yo me voy a ir a

estudiar... No quiero, no quiero'... Y fue una lástima porque es muy vivo... la maestra me recomendaba que estudiara."

(Una madre)

"Yo estaría contenta si hubiera acá [una escuela], porque la chica mía que sólo terminó la primaria... me había dicho la maestra que la hiciera estudiar... Como yo no tengo posibilidad para ayudarla, ¿vio? Para mandarla a estudiar... así que no podía. Si es acá sí la voy a mandar. La voy a acompañar también si es que es de noche porque sólo tiene 15 años... Por eso vine. Me dijeron que había posibilidades y ella muy entusiasmada."

(Una madre)

Ésta es una posibilidad de brindarles a los chicos una oportunidad que no tienen. Hay chicos que darían mucho... yo tengo uno en 5º que tiene un hermano estudiando en [M]... El de 5º es una luz, todo le interesa. De lo que hablemos él sabe, trae materiales, se interesa. Se ve que le gusta estudiar. La familia a los dos no los puede mandar. Pueden con mucho sacrificio mandar a uno. Uno va a estudiar y otros quedan en casa, cuidan a los más chicos, atienden los animales si tienen, trabajan en la huerta..."

(Una maestra)

En estas poblaciones carecientes hasta ahora de oportunidades para asegurar a sus hijos la continuación de los estudios, el salir afuera queda íntimamente ligado a poder conocer y a transformarse a través de ese conocimiento. Este contenido que es el nuclear de los antiguos mitos de migración; en tales circunstancias se ven legalizadas las condiciones sociales. El desarraigo y el dolor de la partida son el precio para ofrecer a los hijos la oportunidad de crecimiento.

Lo localizado afuera, en este sentido, si bien resulta teñido del riesgo que trae la ausencia de la mirada y la vigilia parental, tiene dos promesas: una es ofrecer un camino legítimo a una vida mejor; otra es quedar salvado de los aspectos negativos de la vida local.

"Usted vio cómo es la gente aquí... son herméticos, reservados, no hablan, no dicen lo que piensan. Vio a las niñas, son señoritas ya y no contestan si uno les pregunta... se comportan como niños pequeños... Tienen que irse afuera. No es por despreciar, pero acá, quedándose dentro de su misma cultura, encima si les toca como guía [se refiere a la figura del coordinador] alguien de acá, como ellos, ¿qué pueden aprender? ¿Cómo van a poder desenvolverse?"

"Yo a mi hijo... ¿para qué quiero que estudie? Para que sea diferente, para que se desenvuelva mejor... no para que sólo termine sabiendo lo que hacemos acá desde siempre."

"Yo quiero que salga, se haga vivo, que se sepa defender, que sea entendido en las leyes y no le saquen las tierras como a mí."

"Vea, sin duda necesitan ver otra gente, tener profesores que puedan mostrarles cómo son las cosas en el mundo..."

“Le digo sinceramente, si tengo que decidir entre apoyar algo acá y apoyar la Escuela X [se refiere a una muy próxima en la zona] tengo que elegir pensando dónde los chicos van a tener contacto con otros chicos diferentes de ellos.”

(Miembros de las comunidades)

El deseo de salir/o acerca de la escuela

Todos los testimonios recogidos en el trabajo hablan de una intensa necesidad de la escuela secundaria. Tenerla es un modo de encontrar una transacción (“Por un tiempo por lo menos”; “Hasta que sean más grandes, más fuertes”); se demora la partida trayendo el afuera adentro.

La provincia y cada uno de sus pequeños núcleos poblacionales aislados están insistentemente recorridos por movimientos organizados por las comunidades para lograr la escuela secundaria; a la que consideran el único medio de recuperar a los niños y postergar el alejamiento de los jóvenes, evitando el desgarramiento de pérdidas irreversibles, como la del joven que se va lejos a estudiar y deja un pueblo sólo ocupado por niños y adultos, o la del otro que por no poder partir se queda y se sume en una vida sin proyecto.

En estos pueblos, *la escuela* está significada como un *espacio de salvación, un continente que va a preservar, guardar, custodiar* dos valores centrales: los jóvenes y la continuidad de la vida del grupo en su tierra.

“Sin una escuela, esos chicos no tienen nada. No tienen salida.”

“Si se van del pueblo para seguir estudiando, fracasan... No tienen posibilidad, son muy chicos... no se adaptan, no entienden las costumbres... se sienten mal...”

“Terminan ubicados en escuelas de población marginal... y ellos no son marginales, son pobres. No son de familias destruidas, son de familias bien constituidas... sólo son pobres y no pueden con chicos con rasgos delictivos...”

“En los pensionados que se crean cerca de las escuelas, están solos, se abusan de ellos... se entristecen...”

“En la ciudad abandonan la escuela... terminan de peoncitos o de sirvientitas...”

“La niña sin escuela del campo es la sirvientita de la ciudad... las piden a las comisarías por radio y ahí van...”

La “escuela adentro” salva al joven de dos riesgos: ir lejos y perderse, o quedarse y perderse. Salva a la comunidad de dos intensos sufrimientos: quedar solos, vaciados de jóvenes, con el dolor de su ausencia; quedar con ellos y ser testigos permanentes de su vida cerrada en las alternativas del alcohol, la violencia, la explotación, la depresión crónica.

“...es importante que haya un lugar para ellos, que queden acá, que no se pierdan.”

“...hay que tener una escuela para que los chicos se queden, para que puedan estar, que nosotros los veamos, que no se vayan porque tan lejos no se sabe cómo van a terminar.”

Sin duda estas significaciones son las que contiene la representación social histórica de una escuela que en el país fue presentada y funcionó como un espacio bueno, un medio de progreso, el camino de acceso a una vida mejor donde las profundas diferencias de un espacio de migración calidoscópica podían aquietarse en la ilusión y la aspiración de una identidad única.

Es difícil para el hombre que vive en nuestras ciudades, sobre todo si es intelectual de clase media, comprender que esta representación tiene esa vigencia y esa fuerza en las zonas aisladas donde la escuela –con su pequeño edificio que reitera una y otra vez la figuración representada– es, a lo largo de kilómetros, el único signo de la sociedad mayor organizada, la única institución social que puede además ilusionar con un puente hacia algún lejano poder central del cual dependen los minúsculos destinos.

Por supuesto –y esto tiene importancia clave en la dinámica de los procesos que estoy tratando de describir–, la concepción que acompaña a esta representación de escuela como lugar de pasaje y camino de acceso, corresponde al modelo de la escuela posindustrial: *un espacio artificial claramente localizado y diferenciado del medio exterior –muchas veces en clausura–, en el que en un tiempo de límites bien establecidos, los niños y los jóvenes se reúnen con adultos legitimados en su saber, para aprender en plazos acotados ciertos recortes de contenidos disciplinares, para ser controlados y evaluados y para obtener credenciales que den testimonio de ese aprendizaje y de otros vinculados al “estilo de ser” que exige el nivel de vida mejor al que se aspira.*

Sin duda, una oferta de escuela que no responda a esta representación es difícil, primero, de comprender; luego, de aceptar en todas sus condiciones y consecuencias.

Algunos puntos merecen especial atención en esta temática.

El material relevado mostró que estos movimientos organizados para reclamar la escuela sufrían probablemente el embate de una ideología en la que el ir a estudiar afuera aparecía como la mejor oportunidad para los jóvenes.

En algunos grupos de la población –sobre todo en los que son de composición nativa–, un cierto silenciamiento de la demanda se acompaña de la exigencia de una escuela común, “de veras”, que al mismo tiempo exprese su derecho a tener una escuela como todos y el permiso de utilizarla a pesar de su *status* marginado. Mucho del material recogido en cuestionarios y entrevistas mostraba en estas personas la callada resignación con la que se tolera el maltrato y esta necesidad de asegurarse la legitimidad de la escuela que se les ofrece.

Quiero decir con esto que el contenido de la demanda de escuela presentaba distintos componentes según la situación social y profesional de las personas, pero estaba fuertemente incidido por el prestigio de que está investido el “salir afuera” y para este tema, asistir a una “escuela en serio”.

Transcribo en seguida un diagrama en el que se procura dar cuenta de esta dinámica. Será útil considerarla cuando analicemos la que se generó alrededor del proyecto.

(Crecer = Salir afuera)
(Estudiar = crecer entonces estudiar = salir afuera)

*Es importante seguir estudiando, mejora las posibilidades futuras,
asegura una mejor calidad de vida*

¿DÓNDE ESTUDIAR?

- Adentro
- Cerca de casa
- En el pueblo
- Bajo la mirada parental

- Afuera
- Lejos de casa
- En las ciudades
- Fuera de la mirada parental

Las ventajas

- Estar cuidado y protegido
- No correr riesgos
- Demorar la partida
- Anticipar y preparar mejor los pertrechos para el viaje
- Cerrar el futuro

Los peligros

- Quedar pequeño, encerrado, sin posibles desafíos
- Hacerse cada vez más de adentro
- Hacer imposible la partida
- Quedarse sin recursos para viajar

Las ventajas

- Conocer
- Alcanzar el saber que da acceso a una vida mejor
- Poder quedarse afuera triunfante
- Volver y ser de los mejores

Los peligros

- Sufrir el desarraigo, extrañar y fracasar
- Quedar lejos, solo, excluido
- Quedar lejos despreciando la casa paterna

¿CUÁL ES LA SITUACIÓN DE LOS PADRES?

SI NO PUEDEN ENVIAR LOS HIJOS AFUERA
¿Cómo salvar al hijo del riesgo cierto de quedar atrapado?
¿Cómo tolerar la impotencia (y la culpa) por no poder sacar al hijo de un destino que lo entrapa?

SI PUEDEN ENVIAR LOS HIJOS AFUERA
¿Qué decidir, cuál de los riesgos?
¿Cuál de los egoísmos?
¿El de tenerlo cerca y protegerlo, poniéndolo en riesgo de no crecer?
¿El de empujarlo lejos para hacerlo un triunfador y ponerlo en riesgo?

¿CUÁL SURGE COMO LA MEJOR RESPUESTA?

Lograr una Escuela adentro cerca de la casa parental

Que sea una Escuela en serio como las de afuera

O ser convencido, y esto será muy difícil, se necesitarán muchos argumentos, de que la que se tiene es tan buena –si es posible mejor– como las que están afuera.

Fernández, L. M., Evaluación del Proyecto de Educación y Trabajo de la provincia del Chubut, CFI, diciembre de 1993 (parte del material que se trabajó en la devolución).

4.2. La oferta “educación y trabajo”

• La oferta educativa

Por su definición formal el Proyecto de Educación y Trabajo se planteó en su origen como una modalidad de Ciclo Básico, diferenciado del resto por dos características centrales. Una de índole sustantiva: el proyecto se proponía como educación *alrededor del trabajo productivo*, con la expectativa general facetada por esperanzas de complejas implicaciones de mejorar las posibilidades laborales de los jóvenes y de las comunidades. Otra de índole metodológico: la oferta se encuadró como modalidad semipresencial en la que el estudiante debía trabajar con materiales programados, pero contando con la posible orientación diaria de un tutor.

En la Resolución de creación (609/22 de marzo 1990 CPE de la Provincia de Buenos Aires) el proyecto es planteado como una respuesta al propósito de la gestión en cuanto a “*replantear la enseñanza del nivel medio en poblaciones no urbanas, para vincularla estrictamente a la producción a través del eje escuela-trabajo [orientado a] revalorizar la realidad local, retener la población escolar, evitando el desarraigo [así como a] estimular la organización de las comunidades en forma cooperativa y solidaria, a la vez que recuperar y aumentar la capacidad productiva*”.

La modalidad elegida se justifica a su vez por la dispersión de la población, por “sus edades disímiles” y por la carencia “de docente de nivel medio *con real inserción en la comunidad*”, todas condiciones para suponer el arraigo definitivo de docentes.

Para instrumentar esta propuesta se creó una organización basada en dos tipos de *unidad operativa: el núcleo central y los núcleos zonales*, y se definieron cinco tipos de rol:

en el núcleo central: coordinador del Proyecto (la directora general de enseñanza)
secretario del Proyecto
profesor (responsable de elaborar los materiales de trabajo)

en los núcleos zonales:
coordinador (es el que funciona como tutor de los estudiantes)
debe promocionar el proyecto en la comunidad, orientar a los estudiantes y servir de nexo entre ellos y el núcleo central
tallerista: responsable del taller de trabajo

El equipo de materiales con los que el estudiante iba a contar –una pieza clave en la organización– fue definido en su origen con asesoramiento de especialistas del INPAD.⁸ Se eligió como básico un material impreso al que se llamó *Módulo* complementado en muchos casos con casetes, material impreso de ampliación, textos y vídeos.

8. Instituto Nacional para el Perfeccionamiento y la Actualización Docente, funcionó durante el período 84-89; estaba dirigido en el momento en que se funda “Educación y Trabajo” por la profesora Clotilde Yapur.

Los contenidos por desarrollar se organizaron en cuatro: Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Instrucción Cívica), Ciencias Exactas y Naturales (Física, Química y Matemáticas), Expresión y comunicación (Lengua, Música, Plástica, Educación Física e Inglés) y formación laboral.

El Módulo es el desarrollo escrito de una serie de contenidos (de las disciplinas que componen el área), organizado alrededor de un eje problemático. Contiene unidades de información –presentadas con diferentes estrategias explicativas– que se acompañan de propuestas de actividad. Los principios que orientaron la elaboración de estos materiales (en general los correspondientes a una concepción de enseñanza reflexiva) se concretizaron en un gran número de estrategias de *exploración* en terreno, pequeñas investigaciones y diferentes proyectos de trabajo como medio para asegurar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de capacidades técnicas. Ciertos valores y actitudes explícitamente buscados (la solidaridad, el trabajo con otros, el compromiso comunitario, la producción cooperativa, la iniciativa para transformar las condiciones de vida, la autonomía) marcaron fuertemente el encuadre de las tareas del alumno: a pesar de tratarse de una propuesta semipresencial, un porcentaje muy alto de las consignas de actividad requiere el trabajo presencial y colectivo, con lo que, de hecho, los módulos impulsan a organizarse en equipos para hacer tareas y asistir al espacio de reunión disponible (aunque no obligatorio).

Por supuesto, la índole de estos materiales se convierte en un elemento de significación crucial para el análisis del proyecto, pues, como se verá desde distintas facetas, el módulo es la ligazón entre el profesor –ubicado en el núcleo central– y los estudiantes que trabajan en los núcleos zonales. Se convierte también en la pauta orientadora para el trabajo del coordinador en sus funciones tutoriales, pues no existen en el momento en que se hace el análisis otros materiales de trabajo especiales que no sean los del estudiante.

El Módulo,⁹ es, en definitiva, *el organizador* principal de su actividad, de las interrelaciones del núcleo zonal y entre éste y el núcleo central. El otro organizador importante es *el taller*, pero no obstante ser propuesto como eje articulador de los aprendizajes disciplinares por su significación clave dentro de la propuesta; sufre avatares especiales que obstaculizan su potencial organizador real. De hecho en un

9. Hice en esa oportunidad un minucioso análisis de los materiales atendiendo a ver de qué modos y con qué estrategias atendían a puntos cruciales en un trabajo a distancia. Dedicué especial atención a estimar el tratamiento que se hacía de la animación para iniciar el trabajo y preservar en él los modos que se usaban para orientar al estudiante y asegurar la evaluación y retroalimentación de su avance, el estímulo que se proponía a su iniciativa y exploración y la manera en que se aseguraba el acceso a información adicional. Una puntualización de este análisis puede verse en el informe CFI citado. Sus resultados fueron objeto de trabajo con el equipo avanzado el proceso de intervención –cuando estaban además confirmados por la consulta a un especialista en educación a distancia– y dieron lugar a una serie de recomendaciones que permitió iniciar los reajustes necesarios.

momento son interrumpidos y cuando se incorpora el análisis que estoy comentando, los talleres no funcionan.

Sus condiciones contrainstitucionales

La cualidad alternativa que adquiere este proyecto deriva de rasgos que son claramente contrainstitucionales respecto del modelo vigente. Veámoslos con algún detalle.

- *Las reglas sobre ingreso, permanencia y promoción*

El Ciclo Básico semipresencial se plantea como un Ciclo abierto a adolescentes, jóvenes y adultos, especialmente pensado para atender las demandas educativas de zonas aisladas y poblaciones deprimidas, en la mayor parte de los índices vinculados a la calidad de la vida. Consistentemente, su apertura alcanza todos los aspectos de la pertenencia: se puede entrar en el Ciclo en cualquier momento del año, se puede avanzar al propio ritmo, se puede dejar y retomar según las circunstancias vitales, se puede uno recibir cuando termina de trabajar los materiales y de aprobar los exámenes. *No hay límites temporales, no existen plazos.* Por consiguiente, *desde las normas todos están convocados y todos pueden llegar.* El proyecto en su propuesta original corta de raíz con uno de los *organizadores básicos de la selección escolar: el tiempo.*

Se intentaba, y éste era un propósito firme, atraer a jóvenes que habían dejado hacía mucho la escuela primaria, a adultos sin estudios secundarios y además, por el efecto de la *existencia de la posibilidad*, se procuraba alentar a terminar la escuela primaria y quedarse en la zona, arraigarse.

- *Las pautas en cuanto al espacio y el encuentro*

De forma consistente con los propósitos generales en la propuesta original, el espacio es *abierto y extenso* en varias acepciones de significado.

En el sentido geográfico, esta escuela es amplia, puede abarcar, a través de su organización nuclear, toda la provincia y llegar a cualquiera de sus rincones para “hacerse el lugar de los que quieren seguir aprendiendo”.

El encuentro y la tarea entre el estudiante y los materiales, o los estudiantes, el tutor y los materiales son los generadores del espacio institucional, por consiguiente y en el sentido físico se trata de una escuela de espacio ubicuo. Define un lugar de reunión donde alumnos y tutores se encuentran con los libros (que son los maestros mediatizados), pero la escuela está en cada uno de los lugares en los que el estudiante trabaja con los materiales. Es la tarea del estudiante con los libros que preparó para él el maestro lo que genera el espacio institucional de la escuela.

Los espacios físicos en los que se decidía ubicar los encuentros posibles entre estudiantes y tutores, variaron según los núcleos. Al principio se procuró que no fueran la escuela primaria.

La presencia en el espacio físico o “*la asistencia*” no es obligatoria. Se sigue siendo miembro de esta escuela aunque no se asista, o se asista algunas veces, o por temporadas. Esto hace que el alumno pueda atender su trabajo, alejarse por las temporadas en que lo requiere la invernada o veranada de sus animales, en definitiva, acoplar la escuela –o intentarlo– a su sistema de vida a veces trashumante.

• *La definición del encuadre y las tareas de aprendizaje* también planteaban innovaciones nucleares. En su formulación de origen, el proyecto toma una serie de propuestas que están sobre la mesa de discusión en el momento de la creación y tienen consenso en los niveles académicos del debate educativo: el *encuadre reflexivo* en la enseñanza y el trabajo de aprendizaje; la *consideración de las condiciones previas del aprendiz en la construcción del conocimiento*, la *promoción del trabajo en grupo y de la salida a terreno a través de gran número de propuestas de actividad para hacer con otros y con la colaboración de los miembros de la comunidad*, la *organización de los contenidos por área y en torno centralmente al eje del trabajo de taller*, el *respeto por los tiempos personales y la evaluación continua* son los que tuvieron más peso a lo largo de la implementación.¹⁰

• *La selección y la organización de los contenidos* configura otro punto especial. Por una parte, el proyecto proponía los contenidos obligatorios de un Ciclo Básico Común de enseñanza media pero organizados en áreas y alrededor del trabajo en talleres productivos. Estos talleres debían ser elegidos en reunión de estudiantes, tutores, padres y comunidad para garantizar que se atendía con ellos a una articulación real con las necesidades y posibilidades de la zona.¹¹ En los casos en los que estos talleres funcionaron adecuadamente lograron autoabastecer necesidades de las familias y rendir para cubrir gastos del funcionamiento de los núcleos.

Pero además de esta función “el tema” de la producción, la cooperación, la organización para el trabajo y sus diferentes dimensiones fue tomado como eje problemático para el desarrollo de contenidos de las áreas.

• *La vinculación educación-comunidad*. La propuesta inicial es planteada como de *educación* para el medio rural aislado y emparentada con el estilo de los proyectos

10. Algunos aspectos que fueron trabajados durante la intervención (el impacto a la distancia, la conmoción en la definición e identidad de las posiciones en la relación pedagógica por la inclusión de la tríada profesor-tutor-estudiante, las diferentes formas en que las decisiones organizativas se veían afectadas por esta conmoción de base) no pueden ser tomados aquí pero configuraban otra dimensión clave en la dramática del proyecto.

11. En el primer período de implementación, estaban funcionando en el proyecto 20 talleres: 7 vinculados a actividades agrícolas, 4 de corte y confección, 3 de hilado y tejido, 2 de carpintería, 1 de talabartería, 1 de curtiembre, 1 de forestación y 1 de albañilería. Había además algunos proyectos originados por el trabajo en las áreas (la revista *El Amanecer* del núcleo de Telsen, por ejemplo), que se habían convertido en proyectos de producción.

de desarrollo comunitario. El desarrollo de las competencias colectivas de la comunidad para encarar microemprendimientos, el arraigo de las poblaciones, la intensa participación de los actores sociales (en la definición de los talleres, la selección de coordinadores y talleristas, la definición de formas y objetivos de evaluación), la apertura de la convocatoria para los roles de coordinador a personas sin formación docente pero con habilidades para la animación cultural, son sólo algunos de los rasgos de los documentos escritos que muestran ese componente.

Los testimonios de protagonistas y observadores nos hablan de un origen intenso y de índole revulsiva. Según los recuerdos, en la ideología que acompaña a la creación, el proyecto contestaba críticamente a la escuela convencional. Se quería alejar a la propuesta del fenómeno de la escolarización y se insistía en generar suficientes resguardos para ese peligro.

La cualidad de los recuerdos hizo probable que la propuesta se organizara siguiendo un *guión con fuertes contenidos utópicos*, proponiendo un camino heroico y con el modelo hallado reiteradamente en proyectos que procuran modificar el statu quo. Es posible preguntarse entonces si se trataba de crear una situación del todo diferente de la escuela y cuidarla atentamente (hacer una vigilancia continua), para procurar que no se desviara hacia las formas convencionales. Si hubiera sido así, el cambio que se proponía era mayor que el de una simple innovación. Se trataba de ofrecer una forma de escuela que operara socialmente en sentido distinto del que, según el supuesto, estaban funcionando las formas habituales.

En síntesis

Por un lado

Espacios comunitarios atravesados por los múltiples efectos del aislamiento, la pobreza, la memoria de viejas y nuevas injusticias. Escenarios de migrantes de distinto origen: los que fueron arrancados de sus tierras de bosques y lagos para alojarse en mesetas inhóspitas, los que han llegado hace generaciones conquistando o colonizando, los que arribaron para lograr el espacio de una vida mejor para sí sin más o para sí en la realización de alguna vocación misional. Todos ellos, o casi todos, vívidamente conscientes de su posición desfavorecida por la pobreza y la distancia. Algunos resignados. Otros fuertemente convocados por la energía de cambiar las condiciones para preservar a sus hijos, para asegurarles un mayor tiempo de cuidado parental, para garantizarles una vida mejor, para cumplir desde su posición profesional, con valores de una ética social.

Grupos y personas para quienes una concreción de la institución educativa, *la escuela*, ha quedado investida de los valores de un bien, un seguro, un medio para suturar, a través de las relaciones entre jóvenes, viejas heridas sociales; un instrumento para hacerse de conocimientos que permitan acceder al autoabastecimiento

comunitario, un espacio donde cuidar a los jóvenes, permitirles que crezcan sin riesgo y generen el escenario social para su grupo de edad; un tiempo que interponer entre el hoy y el doloroso momento de una separación que parece inevitable, un sueño con el que iluminar un futuro que se presenta cerrado.

Toda esta significación –y seguramente más que no alcanzó a captar el trabajo– puesta en la escuela conocida, la de la figuración repetida a lo largo de extensiones interminables. Una trama de difícil penetración para recibir una propuesta alternativa.

Por otro

Un proyecto que oye la necesidad de escuela y su demanda –la necesidad de asegurar la continuidad social de la vida– y se propone como respuesta *ofreciendo un camino alternativo que se desvía del objeto-institución representado.*

Su tesis: es posible lograr que todos aprendan, aun los más alejados y deprimidos socialmente, si logramos constituir una forma de enseñar y aprender que sea en todo diferente de la escuela y si conseguimos defender esa nueva forma de su recuperación por la institución escolar convencional.

Su contraconcepción: el espacio institucional de una educación para la autonomía, la justicia y la libertad; un espacio donde el estudiante debe trabajar de forma autónoma, a su propio ritmo, sin barreras, normas, disciplinas. Por solo interés genuino por aprender a través del trabajo.

Su modelo de maestro, un no-maestro, simplemente artífice de una guía que permite al estudiante encontrar su propio camino.

Su modelo de aprendiz, un sujeto autónomo, siguiendo su propio proyecto, vinculado a su comunidad y al trabajo.

Su desafío: instalar, crear una nueva formación institucional abierta, con fuerte componente instituyente, poco regulada, sustentada en una organización mínima.

Su riesgo: caer inadvertidamente en la *escuela conocida.*

Un equipo fundador fuertemente heroico que hace en un punto crucial de la historia (la ampliación de los núcleos) un abandono traumático para los equipos zonales y las poblaciones.

Un equipo nuevo que intenta refundar el proyecto y carga, sin saberlo, el peso de esta dramática.

En consecuencia, una inserción y una historia difíciles.

4.3. Vicisitudes en la inserción comunitaria del Proyecto o sobre la quiebra de un objeto institución

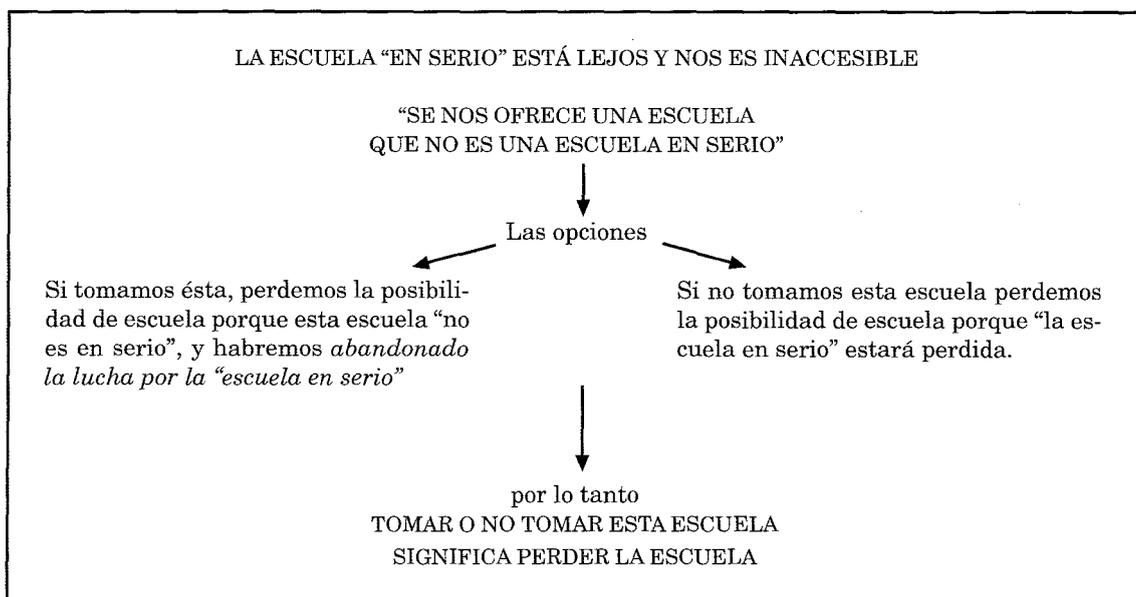
La exposición alrededor de este punto permitirá un mejor desarrollo si recapitulamos aquí cómo se planteaba la situación de las comunidades y cómo resultaba entonces significado el proyecto y configurada su condición social de inserción. Utili-

zaré para ello algunos de los esquemas explicativos incluidos en los informes que se utilizaron durante la intervención. Luego el análisis se ampliará desde las perspectivas teóricas que acá estoy utilizando.

4.3.1. Las condiciones originales

En las comunidades:

ANTE LA OFERTA DEL PROYECTO, LA CONFIGURACIÓN DE UNA SITUACIÓN DILEMÁTICA



Por su índole, la situación dilemática provoca paralización de la acción pues en el objeto del vínculo todas las alternativas quedan encapsuladas en un solo destino, el de consumación de lo temido. Parte de la pasividad de sectores de la población frente a los acontecimientos puede explicarse por la presencia de una configuración como ésta.

En general, la ruptura de las situaciones dilemáticas, si no media un proceso de elaboración que permita incluir los términos del dilema en un planteo problemático, se hace a través de un movimiento defensivo por el que se obtiene una solución de compromiso. Esta solución permite inclinarse por una de las opciones sin haber hecho realmente la decisión y la elección correspondientes.

LA SITUACIÓN SE RESUELVE TOMANDO LA ESCUELA QUE NO ES “EN SERIO”:

- *Mediante un proceso de conversión.* Como por un acto de fe, el sujeto se convence de que esta escuela “es la mejor escuela”, convierte su defensa en una causa por la que lucha y luego se mantiene en esa lucha con la dinámica de los militantes.
- *Mediante un proceso de renegación.* El sujeto hace como que no ve que esta escuela no es del grupo de las “escuelas en serio”, la toma como si lo fuera y *luego* parece no terminar de comprender sus características reales, insiste en demandar la presencia de los rasgos de la otra escuela, se enoja si no le son dados, etcétera.
- *Mediante un proceso de resignación.* El sujeto toma la escuela que se le ofrece como lo único posible para él y *luego* se siente continuamente desmerecido por tener esta escuela, queda siempre disponible para convertirse en un rechazante activo.

LUEGO, *la población* queda explícitamente dividida en bandos y el espacio comunitario se configura como escenario donde dirimir, a través de la lucha en pro y en contra de “esta escuela”, *viejas tensiones asentadas, en general, en la intolerancia por las diferencias.*

El impacto de esta situación sobre los equipos del Proyecto que funcionaban en las comunidades sólo puede comprenderse profundamente advirtiendo que su destino institucional estaba, además, cuestionado. El análisis permitió advertir que el efecto más duro se produjo por la combinatoria entre el rechazo social, la inestabilidad y la propia duda acerca de estar o no estar haciendo lo correcto.

El representante del proyecto en las comunidades se vio atacado, durante más de dos años, desde dos frentes. Desde el exterior le llegó la corriente de presión para que dejara de creer y se convenciera del poco valor de la oferta junto con la invitación para unirse en la lucha por la “escuela en serio”. Ambas presiones se convirtieron en ocasiones en corte de comunicación y amenaza o concreción de diferentes formas de ostracismo. Desde el interior se vio privado de diferentes tipos de suministros, en parte por el carácter experimental de una experiencia que se inicia al amparo del organismo central y que luego es abandonado por sus propios iniciadores,¹² en parte como consecuencia de la renuncia del grupo gestor.

He visto reiteradamente en el campo educativo que las personas involucradas en proyectos de cambio o innovación al verse privadas de apoyo desde las unidades centrales (asunto hartó frecuente en nuestro país) sufren una conmoción grave de sus posiciones dentro de los establecimientos y las comunidades, a veces un disloque irreversible.

12. El análisis de este abandono –que tuvo que ver con cambios efectivos en el gobierno provincial– es otro punto de gran interés en el transcurrir de proyectos que, como éste, se gestan como innovaciones dentro de los mismos ámbitos institucionales y por la iniciativa y la gestión de la conducción formal.

Cuando el proyecto ha provenido del afuera (la unidad central) pero en un sentido distinto de alguna orientación de la comunidad o de alguno de sus sectores (éste es el caso que nos ocupa), aceptar y participar en la propuesta es para los que la rechazan una señal de traición. Si el proyecto no cumple sus promesas, la traición se consuma en forma de estafa y la situación de los innovadores se hace insostenible.

Se agudiza y hace más difícil entonces una situación que se plantea desde la misma construcción de esta oferta:

Para la gente del proyecto La constitución de una situación con demandas contradictorias

LA GENTE DEL PROYECTO ES DEMANDADA DE DAR ALGO QUE NO TIENE,
Y TIENE PARA DAR ALGO QUE NO SE VALORA.
PARA TRABAJAR BIEN SE ESPERA QUE PUEDA:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Probar, ensayar, experimentar una propuesta nueva <ul style="list-style-type: none"> —que es la mejor propuesta —que le acarrea incertidumbre —que seguramente registrará errores y reclamará ajustes —que le requerirá tiempo para alcanzar resultados firmes • Promocionar, impulsar, vender, convencer, lograr que las comunidades crean en el proyecto • Debe hacer su propia transición, que le trae dolor, duda e incertidumbre | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer y demostrar que la propuesta <ul style="list-style-type: none"> —es la mejor —que es segura —que es eficaz, pues está acabadamente pensada —que es rápida para mostrar resultados • Ser prescindente, no provocar sospechas (tener intereses privados, personales) • No puede mostrar duda, incertidumbre, pues debe ayudar a hacer la transición |
|--|--|

su situación es casi un imposible

Si no puede tomarse un tiempo, errar, convencer, dudar, no podrá mostrar que la propuesta es buena y
NO PODRÁ AVANZAR

Si demora, se equivoca, si duda los demás confirmarán que la propuesta es mala y
NO PODRÁ AVANZAR

Es obvio que una situación como ésta produce condiciones internas críticas difíciles de tolerar para sujetos integrados en pequeñas comunidades. De hecho, muchos de los coordinadores zonales renunciaron y hasta abandonaron los pueblos cuando el

proyecto se vio cuasi interrumpido como consecuencia de la renuncia de los fundadores.

Sólo los que estaban ligados a él por un fuerte vínculo con la ética de su profesión y con sus estudiantes pudieron sostener el esfuerzo y, de hecho, al hacerlo permitieron su posterior recuperación.

Algunos pocos testimonios servirán para captar este aspecto. Son parte del relato de aquellos duros momentos de la crisis y de las fuerzas que llevaron a muchos a embarcarse en el desafío de volver a empezar.

“Ese año fue un año terrorífico. Quedamos definitivamente solos y abandonados. Los chicos no podían avanzar porque no teníamos materiales ni llegaban las pruebas corregidas. La comunidad estaba terrible, nos presionaba, querían saber y nosotros no teníamos qué contestar...”

“En junio de ese año llegó la nota que comunicaba que estábamos cesantes y que se cerraba todo. Nos llegó la baja y la liquidación de sueldos...”

“Nos sentamos, coordinadores y chicos, y decidimos quedarnos. Nos dijeron: ‘No va más’, y no nos fuimos...”

“Sentíamos que el nivel central no nos entendía; ¿cómo no nos mandaban a decir lo que pasaba?...”

“Irónicamente, en ese momento en que ya no éramos nada, nos llegó, donada por una autoridad que no nos apoyaba, una bandera de ceremonia...”

“Muchos chicos se fueron a escuelas comunes. Otros vinieron y dijeron: ‘Si nosotros no tenemos esto no podemos estudiar, nosotros no podemos irnos afuera, ¿qué va a pasar con nosotros?’, y yo me dije: ‘Aunque sea por ellos solamente, esto tiene que seguir’. Y seguimos...”

“En ese año estábamos sin comunicación del nivel central. No había módulos, los chicos decían: ‘¿A qué venimos?’ y se iban yendo. Algunos se iban a la casa en el campo y yo me quedaba con la angustia, ¿volverán?, ¿los podré recuperar?...”

“En agosto nos interrumpieron los talleres, no había más talleristas. No teníamos más módulos. Les había hecho repetir los últimos, había preparado trabajo extra, no se me ocurría más qué hacer. Todos atacaban y me pedían más explicaciones. Había días que me daba miedo salir a la calle. Los papás no me creían que yo no tenía noticias, se enojaban mucho conmigo, creían que yo les mentía. ‘¿Por qué no mandan módulos?’ De miedo a que se me fueran más, les propuse hacer una huerta. Hicimos plantines de lechuga y tomate. Nos guiaba el maestro que había cesado como tallerista. Por suerte nos ayudaba... Tuvimos lindísima cosecha, vendimos, pero igual muchos se fueron...; de los del '90 sólo uno pude rescatar.. A los demás a través de los maestros les fuimos consiguiendo vacantes en otras escuelas. Es que yo también estaba desanimada, tenía miedo, no había noticias, ¿qué iba a pasar en el '93? Aunque yo sabía que

no me iba a ir mientras tuviera uno solo que siguiera conmigo... Yo quería que esto anduviera porque hay chicos que no pueden irse a otra parte..."

"Fue crítico, no se sabía si el proyecto seguía o no, perdimos todos los adultos. Arrebió la gente que pedía una escuela en serio... Tratamos de plantear otra alternativa laboral..."

"A mí me dejaron cesante dos veces, como a todos, pero yo no dije nada y seguí. Como no teníamos módulos hacíamos repaso... Para colmo, con la escuela Emeta que tiene internado y hacía la campaña en contra de este proyecto... nuestro taller de carpintería, que funcionaba muy bien, también hubo que cerrarlo, porque cesaron los talleristas... y con la máquina que teníamos. Como cuando pasó el Gobernador con su comitiva había prometido un subsidio para comprar la máquina, la compré yo con mi sueldo a plazos, pero el subsidio nunca llegó..."

(Extractos de una reunión de Coordinadores zonales.
Los segmentos corresponden a lo dicho por diferentes personas)

"Salvar el ciclo y seguir con las clases, no como en otras localidades, que se levantó por falta de asistencia y matrícula..."

"La perseverancia de alumnos, docentes y padres contra todas las dificultades, problemas y frustraciones..."

(Respuesta del 50 % de los padres en un Cuestionario a la pregunta:
¿cuál fue el hecho más importante en la historia del núcleo?)

"Los chicos, los pocos que quedaban, este año decidieron irse. Cuando llegó la gente del equipo central y nos dijeron que iban a tratar de retomar, una alumna les dijo: 'Si me aseguran yo me largo'. Yo la escuché y casi sin pensar dije: 'Si vos te largás yo te acompaño' y les dijimos a los del equipo central 'Les damos el sí si nos apoyan'." Y nos largamos no más. Toda la comunidad nos miraba. La primera semana estábamos las dos solas. La segunda semana vino uno. La tercera semana entraron dos. Y así, de a poco, ahora son 16. Todavía con un miedo bárbaro de que en algún momento se corte todo de nuevo. Hasta volvió un chico que se había ido afuera y los 4 de antes..."

(La coordinadora del núcleo)

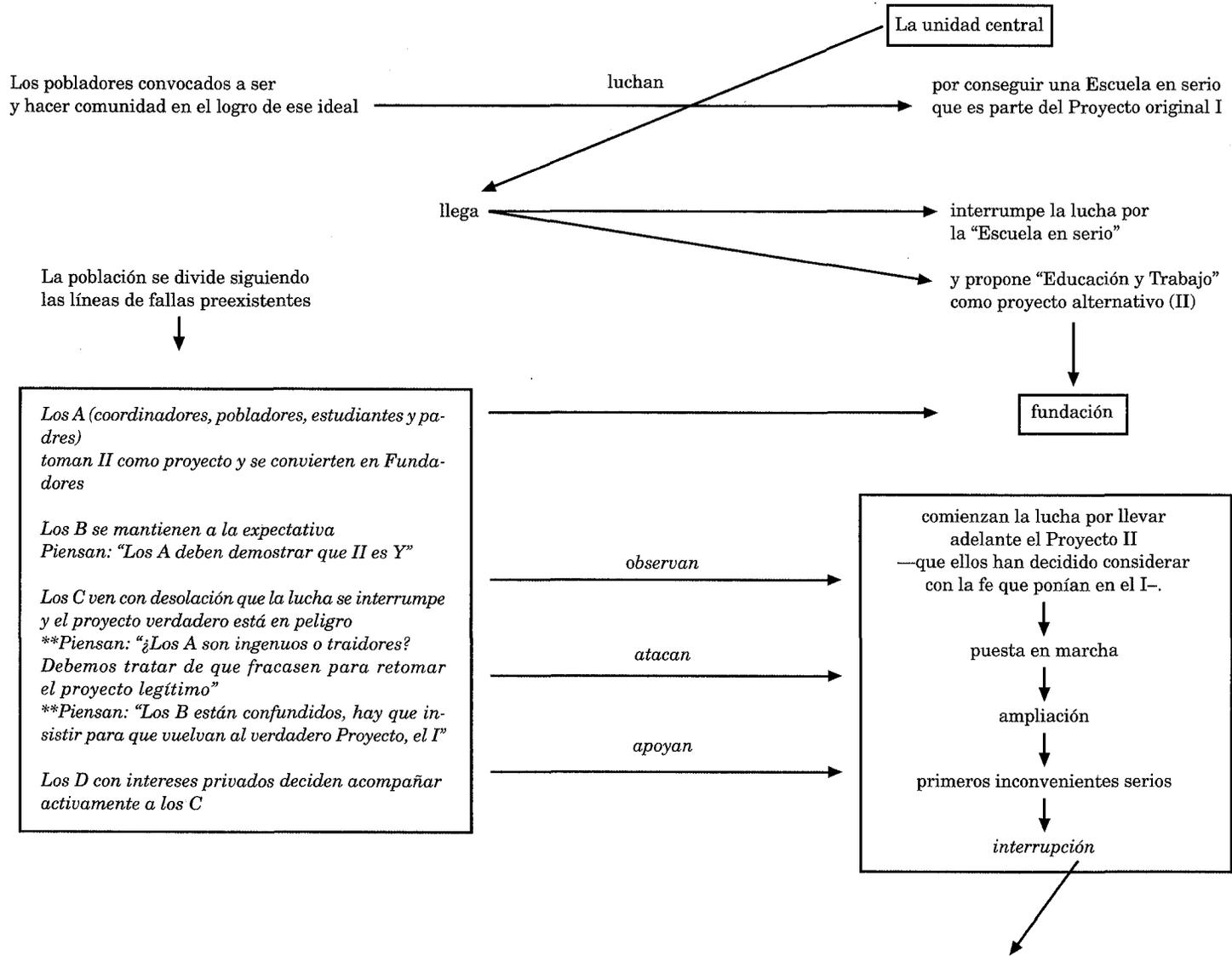
"Si antes defendía este proyecto, después del viaje me he casado con él para siempre..."

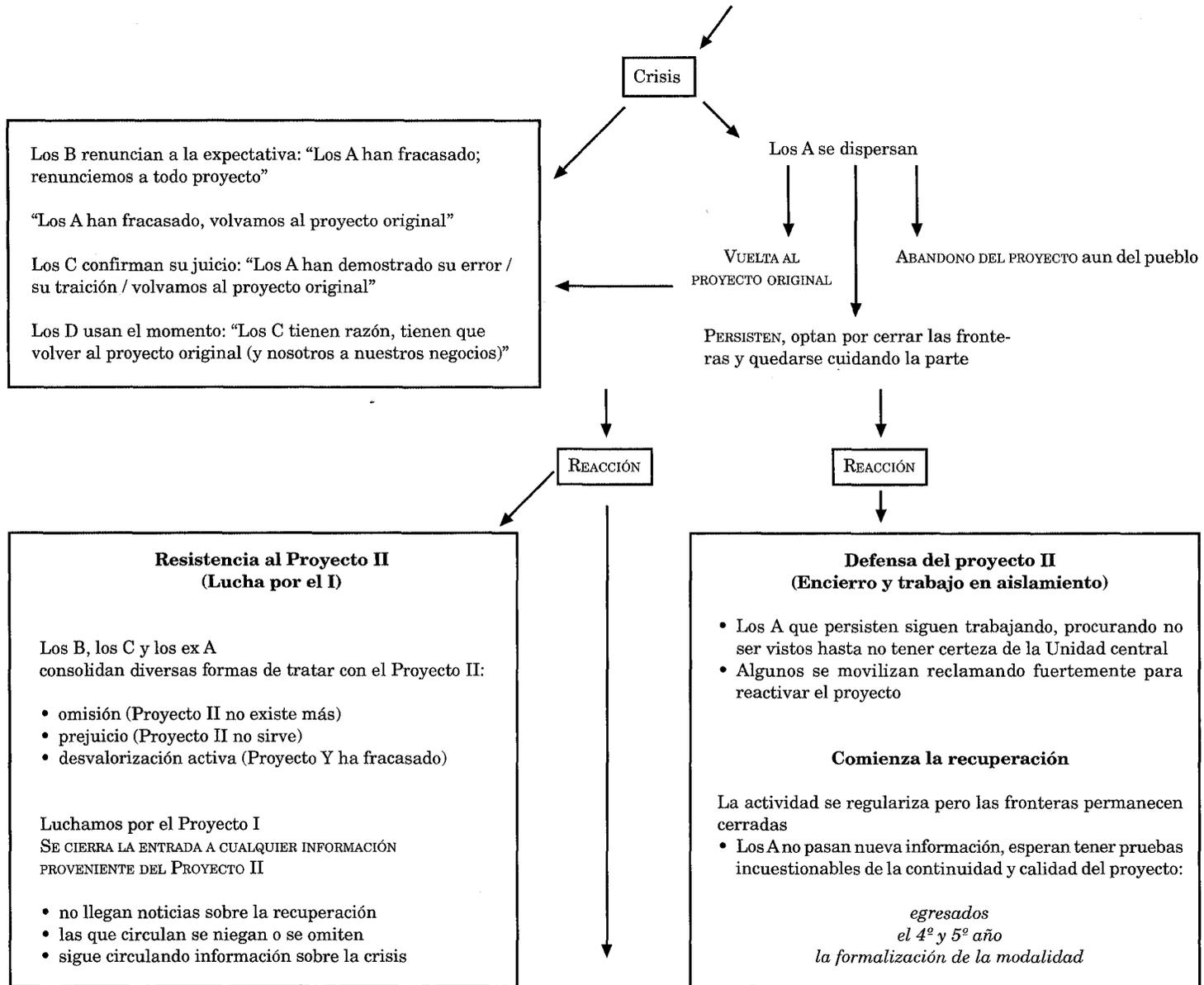
"Ir es verlos, y ver cómo te esperan... ahí sí entendés. Para esos chicos ésta es la única alternativa. ¿Cómo abandonarlos?"

"Volvimos con la decisión firme, salvábamos el proyecto o lo salvábamos. Para esas poblaciones es la única salida."

(Extractos del relato de los nuevos miembros del núcleo central). Se refieren al viaje que hicieron para ver el estado de los núcleos después de la interrupción)

EN EL ORIGEN EL IDEAL DE UN MUNDO MEJOR Y UN PROYECTO (I) PARA ALCANZARLO





4.3.2. *La dramática en la historia resultante*

El siguiente diagrama procura mostrar el movimiento histórico del Proyecto y su dramática.

Trata además de hacer evidente, de forma sintética, la manera en que operan los diferentes significados atribuidos a la nueva forma de escuela y el modo en que desencadenan diferentes movimientos defensivos.¹³

Como se advertirá, un organizador fuerte de la interpretación en ese momento fue el concepto de *crisis*, dado que la memoria reconstruida ubicaba en el momento de la renuncia de los fundadores y la interrupción formal del proyecto, el punto crucial de la historia. Además, el relato de la vivencia subjetiva de ruptura hacía indispensable su uso para comprender acabadamente los sucesos.

5. *Voy a detener aquí esta presentación para retomar algunas características de la vida de “Educación y Trabajo” que remiten a los organizadores y núcleos de su dramática. Luego haré algunas reflexiones sobre el aporte de estos conceptos al análisis.*

5.1. El material producido por la investigación mostró a “Educación y Trabajo” como un proyecto con fuerte poder convocante, realizado en un contexto de fuerte turbulencia y, por eso, escenario para la expresión de un *drama que puede considerarse nuclear en la región*. Temas como los de la ocupación y el abandono de territorios, fertilización o desertificación de las tierras, integración o segregación del indígena, arraigo o desarraigo de las poblaciones encuentran expresión sobre la trama de un drama más profundo: el de la capacidad humana para luchar contra su circunstancia. *Superar la predestinación que parecen marcar el desierto y el exterminio histórico del hombre de la tierra*¹⁴ o *sucumbir a ella* es el núcleo de una alternativa que se jugaba paso a paso en la vida cotidiana de estos pobladores. El proyecto en sí la expresaba añadiéndole otras dimensiones.

El drama de *la gente de la tierra*, era hablado en este caso a través de otra palabra: la del descendiente de inmigrantes europeos. Estos jóvenes, maestros rurales, pioneros de diferente origen que acuden al sur en busca de una vida mejor, sureños por elección de vida (*pues han elegido quedarse*), algunos de ellos descendientes de protagonistas de la Campaña del Desierto, expresan en este profundo “darse cuenta y hacerse cargo” (de que el *viaje al interior / a la cordillera* para unos, *a la ciudad / hacia afuera* para otros es el requisito) el camino de una reparación que permita encontrar la otra cara de una identidad elegida pero al mismo tiempo negada y oculta. El tema del *derecho de estas pobla-*

13. En *Instituciones Educativas* (1994) he abundado en la presentación del transcurrir dinámico de situaciones críticas. Ese análisis permite comprender mejor los fundamentos de mi interpretación del movimiento institucional en este caso.

14. “Mapuche” significa “gente de la tierra”.

ciones a una educación que los iguale, el tema de la razón o sinrazón de una educación más elaborada para la gente que continuará ligada a la tierra, quedan ligados de forma profunda al de la posibilidad de una unidad que quedó quebrada reiteradamente en nuestra historia social. El tema de la *posibilidad o imposibilidad de revertir lo que parece un destino* actualiza ideales libertarios y se expresa en el desafío de una tesis: *es posible ayudar al que quiere saber, cualesquiera que sean su origen y su lejano lugar: será entonces posible mostrar que estamos acá y somos uno, que el exterminio, que el desarraigo, que la lucha fratricida del pasado no impedirán crear un mundo donde todo eso no exista.*

Por su ideología y por su concreción organizacional y metodológico-didáctica, el proyecto en su formulación original producía “una quiebra” en el modelo convencional de la escuela como disruptor de las expectativas, tanto de la gente potencialmente usuaria como de sus equipos profesionales. Todas las personas en sus diferentes roles encaraban una situación de incertidumbre y ambigüedad en cuanto al efecto que tendrían sus comportamientos y decisiones. Todas, por consiguiente, funcionaban en límites de inseguridad fuera de lo habitual, debiendo contener además los procesos de ruptura y aprendizaje social que el proyecto reclamaba a los alumnos, los padres y las comunidades.

El modelo convencional de escuela y su figuración representada aludían a un *objeto-institución*: “La educación del blanco, el sometimiento” para unos, “la educación del blanco, el acceso a derechos” para otros, y en su dispar significado configuraban una fuente de perduración en el desentendimiento histórico. Efectivamente *el modelo*, sobre todo en sus aspectos vinculados al *espacio* (el edificio escolar clásico en nuestro país), las personas (*los profesores expertos*) y *la relación pedagógica* (basada en una asimetría marcada y una intención de disciplinamiento) funcionaban como *organizadores privilegiados de un movimiento de búsqueda y rechazo que signaba la dramática*. La dinámica de las relaciones, la discusión, la confrontación, la sospecha, la continua búsqueda de garantías, los continuos intentos de dar pruebas y todos los rasgos que definían la dinámica en las comunidades y en los equipos del Proyecto giraban en torno a tener que demostrar y demostrarse que “esta escuela” que se ofrecía o se debía recibir *aunque contestara ese modelo y contrapropusiera otro* era una escuela “de veras” y no otro vehículo de atropello social a una población desguarnecida. Sin embargo, como lo mostró el análisis, para los términos con que se investía y se vivía en consecuencia el proyecto, *sí lo era*, y en ese ser lo que se procuraba evitar estaba la contradicción que amenazaba con destruirlo.

Subyacentemente para estos educadores y como un *núcleo de la dramática enraizado doblemente en la conflictiva histórico-social y en la de su identidad profesional*, se *exacerbaba* un conflicto también doblemente antiguo e irresuelto: *el del poder de los formadores con su secuela de dudas e interrogantes*. En este caso puntual, ¿es cierto que el blanco/el que tiene/el que pertenece a sectores dominantes sabe lo que es bueno para el nativo/para el que no tiene/para el que pertenece a los sectores dominados? Más profundamente, ¿es posible reparar lo destruido en el pasado sin volver a provocar una repetición de la destrucción?

5.2. Espero que tan breve presentación haya permitido advertir, además del interés de la experiencia de este Proyecto, la utilidad que me prestaron los conceptos que he querido presentar en esta comunicación.

La consideración del *objeto-institución* como organizador básico del vínculo de los sujetos y el grupo con sus proyectos y establecimientos permitió aquí advertir desde el principio algo que para los actores pasaba inadvertido:

La propuesta del proyecto violentaba profundamente el objeto-institución al que se ligaban las poblaciones y esta violentación era intolerada pues estaba en juego la continuidad de la vida de sus comunidades.

Los fundadores del Proyecto en la búsqueda de “formas no escolarizadas” –en realidad vinculados al mismo objeto-institución pero rechazándolo–, no advertían el alcance y las múltiples significaciones del valor de este objeto para la gente, y *encaraban su reemplazo sin advertir tampoco que con esto reiteraban la dramática de antiguas violentaciones y provocaban el investimiento del proyecto con las cualidades amenazantes de esa reiteración.*

La posibilidad de considerar la operación de variables con el valor de constantes que organizan la dinámica manifiesta y de discriminarlas de posibles conflictos subyacentes, en realidad no hace más que operacionalizar de forma simple un conjunto de principios teóricos de la psicología social psicoanalítica, pero facilita al analista externo el doble juego de la impregnación y la distancia. En este caso, por ejemplo, que resultaba fuertemente convocante para un pedagogo, ayudó a desprenderse de la identificación heroica que provocaba la propuesta contrainstitucional del proyecto, oír, sin quedar atrapado, las tensiones que aparecían como conflictos y no eran más que manifestaciones sobreimpuestas al sufrimiento de fondo, y llegar a él tratando de desentrañar las diferentes facetas de su significado.

Este desentrañamiento, en el que colaboraron intensamente los miembros del proyecto con su disposición lúcida al trabajo de análisis y al que aportaron con amplitud los miembros de las comunidades desde su intensa necesidad de hacer oír sus demandas, permitió revisar la problemática de fondo y reubicar expectativas, exigencias y estrategias.

La intervención fue útil en este sentido. Facilitó a los grupos “volver a pensar” su situación y entrar en un proceso de reformulación de los aspectos que estaban enturbando y confundiendo la vida del proyecto.

De hecho el Proyecto de “Educación y Trabajo” continúa,¹⁵ actualmente ofrece hasta el 5º año de la escuela media, se amplió grandemente en número de localizaciones atendidas, se ha anfianzado en su desarrollo, se ha institucionalizado como “Escuela abierta semipresencial de la provincia del Chubut” –afirmando desde el nombre su ser distinta y su ser Escuela–, y los equipos que estaban en las diferentes coordina-

15. Seguramente les tocará por eso luchar con los efectos de los procesos de institucionalización y con una dramática que en sus núcleos más profundos estará intensificada por el aumento de desprotección en las poblaciones con quienes trabajan.

ciones en el momento de este trabajo han iniciado recientemente nuevos caminos con la misma modalidad, ahora en el campo de la formación profesional de adultos.

Queda por verificar, y a eso atiende la investigación comparativa de la que este caso forma parte como material, el grado en que esa experiencia de análisis puede haber perdurado como matriz de una capacidad colectiva para volver a trabajar, una y otra vez como suele ser necesario, las consecuencias de las dramáticas sociales que penetran y significan la vida institucional.

Otro ejemplo: Organizadores del análisis y la interpretación en el caso de la educación del niño pequeño¹⁶

Algunos rasgos del tipo de establecimiento donde se realizaron estos estudios permitirán estimar mejor la ejemplificación que quiero hacer. Se trata de rasgos que adquirieron peculiar significación avanzado el análisis, pero que en razón de síntesis anticipo.

En todos los casos se trataba de unidades de atención a niños desde los 45 días de edad pertenecientes a sectores sociales con fuertes carencias, ubicados en zonas céntricas o periféricas (en cuanto a la geografía). Algunas de estas unidades dependían del Ministerio de Acción Social, otras pertenecían al Sector Educativo. En todas ellas también y por diferentes motivos cumplían funciones¹⁷ maestras jardineras diplomadas y existía una fuerte incidencia de concepciones pedagógicas en la definición de la función y la tarea institucional primaria. En realidad se trataba de establecimientos en los que las personas se unían en el proyecto explícito de acentuar las funciones pedagógicas de su quehacer y tomaban *como modelo referencial positivo* el *Jardín maternal*, y *como modelo referencial negativo* la *guardería*.

En todos, la presencia de maestros parecía instalar el tema *asistencial-pedagógico* con una organización dilemática que encerraba a los actores en largos debates para discriminar qué es pedagógico y qué asistencial, o de qué modo una conducta del maestro puede (por su estilo) ser asistencial o pedagógica.

Sin duda ya se habrá advertido que en estos establecimientos *lo asistencial* es significado como “lo que debe ser evitado” o, mejor, como lo que invalida el trabajo del maestro y, por extensión, quita legitimidad al establecimiento.

16. Parte de un artículo publicado en la revista del IICE, 1996.

17. En años más recientes y en algunas zonas, la alta tasa de desempleo hace que maestras de nivel inicial tituladas se empleen como cuidadoras en unidades dependientes de Acción Social y lleven a la tarea sus encuadres pedagógicos. En otras, este personal desarrolla un turno de trabajo propio del nivel inicial para los niños que están todo el día —a cargo de cuidadoras— en Centros de Atención Familiar. En otros casos, por fin, toda la organización pasa a funcionar como Escuela y todos los roles son cumplidos por maestras especializadas en el nivel inicial.

Dentro de la compleja problemática que el niño de tan corta edad plantea a los propósitos pedagógicos tomaré uno que, después de permanecer en terreno, en distintos establecimientos adquirió significación en nuestras propuestas interpretativas. Me refiero al problema planteado en diversas y reiteradas formas por los especialistas: *en el tiempo total de actividad de los niños existe habitualmente un tiempo, considerado proporcionalmente excesivo, dedicado a las llamadas "rutinas"*.

Alertados por esta preocupación que se presentaba expresada con fuerte intensidad y despertaba en nosotros la impresión de estar frente a un punto crítico en la dramática de estos establecimientos, dedicamos atención especial al tema tanto en la observación, como en el análisis y en el trabajo de devolución. Deseábamos comprender cuál podía ser el sustento empírico de la preocupación y qué trama de significados podía dar razón de su intensidad.

Planteado así el problema, mostraré, en sólo algunos aspectos, cuáles eran nuestros *organizadores teóricos previos al trabajo en terreno, cuáles algunos datos de observación que por su recurrencia resultaron importantes de considerar y, por último, de qué modo se "armó nuestra comprensión de la situación" en este asunto de las rutinas.*

5.3. Algunos supuestos previos sobre el trabajo con niños pequeños en situaciones adversas¹⁸

Del conjunto de supuestos que configuraron nuestro marco teórico y orientaron la construcción del esquema de análisis con el que fuimos a terreno, tomo dos: el primero se vincula a *la dinámica probable que podríamos encontrar en estos establecimientos, dado que se trataba de espacios institucionales para la educación de niños muy pequeños.* El segundo se relaciona con *la situación de marginación de la población atendida y con los fenómenos que era posible encontrar dada esa situación, en establecimientos que ensayaban proyectos innovadores.*

Resumo sintéticamente tres grupos de proposiciones que estaban presentes en el marco teórico inicial en relación con esos dos tipos de supuestos.¹⁹

- La labor educativa con niños pequeños de muy corta edad presenta intensificados los fenómenos típicos de la dinámica general de este tipo de tareas:

a) En el maestro:

—la fantasmática de la formación, el miedo a dañar, el temor a ser vaciado (quedar sin alimento para los propios hijos), la rivalidad con el alumno por estar él en el lugar del que recibe.

18. He comenzado a trabajar con el tema de las condiciones adversas y su operación en la dinámica institucional en 1984. La primera publicación que hice al respecto data de 1987.

19. Por cierto, en este marco teórico estaban presentes todos los enunciados teóricos que empleo habitualmente y que he sintetizado en trabajos anteriores.

—El tratamiento defensivo de las ansiedades que esa fantasmática activa (la entrega masiva y el sacrificio, la confusión con el alumno o la distancia excesiva, la disociación, la negación).

—Como consecuencia de todo lo anterior, la tensión excesiva en la tarea, la fatiga y los fenómenos de agotamiento traumático (intolerancia a los estímulos, irritabilidad, hostilidad, sensibilidad paranoide, actuaciones agresivas, abandono abrupto de tareas...).

—Cuando se produce una apropiación afectiva del niño todos los fenómenos que acarrea la usurpación psicológica: miedo, celos, rivalidad con la madre, sabotaje, simulación, ocultamiento, etcétera).

b) En los padres:

—temor a dejar al niño y que sea dañado. Culpa por dejarlo y excesivo control sobre lo que hacen con él, obstaculización a la tarea de la escuela, celos y rivalidad con la maestra o delegación masiva de la responsabilidad, investimento mágico del maestro y la escuela para ganar seguridad absoluta [...].

- La tarea educativa con niños marginados agrega a la problemática de la educación del niño pequeño el enfrentamiento intenso con la problemática de la pobreza:

—La situación social que divide a las poblaciones en centrales y periféricas significa posicionarlas en diferentes posibilidades de acceso a los bienes y la cultura.

—Los niños de zonas marginadas son específicamente proclives a sufrir de este tipo de privación. También en general los maestros que pertenecen a sectores sociales que se alejan del centro social.

—Las escuelas que atienden a niños de sectores marginados deben sufrir las dinámicas de estas situaciones por dos vías. Por una parte, por la vía del niño marginado y su impacto sobre la sensibilidad del maestro. Por otra, por la vía de su personal que se ve fuertemente empujado hacia la periferia social y peligrosamente cerca de la situación de los niños a los que atiende.

—Los habituales fenómenos de rechazo y resistencia al contacto e incompreensión que los maestros de clase media pueden experimentar hacia niños de sectores populares a los que no entienden, se verán intensificados en las escuelas en las que el maestro, que se empobrece rápidamente, se ve obligado a contactar con la miseria del niño que le aproxima su posible futuro.

- La tarea educativa en establecimientos que atienden población marginada cuando existe una quita importante de recursos, ve intensificado el riesgo de funcionamiento defensivo

—La conmoción externa (empobrecimiento de las poblaciones) y la falta de recursos internos se potencian para instalar configuraciones críticas del espacio institucional.

—Entre estas configuraciones algunas se caracterizan por el cierre del espacio ins-

titucional y su progresivo “esclerosamiento”, con la consecuente intensificación del riesgo de quiebra ante la intensificación de las convulsiones externas.

—Otras, habituales en nuestras instituciones educativas, suelen asumir la dinámica de los trayectos heroicos, provocando en los colectivos institucionales, por renegación de ciertas condiciones y uso “instrumental” de la regresión omnipotente, movimientos de recuperación del poder para hacer y crear aun en las más duras condiciones.

—En estos casos, el colectivo mantiene un equilibrio delicado entre el sostén de ciertas condiciones externas estables (la más importante es la significación positiva que se asigna al proyecto institucional) y ciertas condiciones internas estables (la más importante es el control de las ansiedades depresivas y paranoides que sobrevendrían si el sentido del proyecto se quebrara y los sujetos quedaran enfrentados crudamente a una situación que no está en sus manos transformar).

5.4. *Algunos hechos que impactaron a los investigadores*

Dadas las características del encuadre de trabajo ya mencionado, la primera aproximación a las características institucionales de un espacio educativo se hace a través de la información diagnóstica de los actores. En un segundo término y siempre que medie de parte de éstos una invitación expresa, se accede a la observación y el análisis de los espacios de trabajo.

El espacio de este artículo no permite de manera alguna dar detalles de los hallazgos diagnósticos en las tres situaciones en las que se trabajó con estos actores (entrevistas iniciales de consulta, permanencia en terreno, trabajo de devolución). Sólo me referiré a una selección de hechos que permiten luego volver al problema que hemos interrogado como ejemplo (el de las rutinas y sus significados institucionales).

Del material obtenido en entrevistas. Habitualmente, este tipo de material es expresión del fuerte impacto de sufrimiento que la situación provoca en los actores y, como todo material producido fuera del contexto real de trabajo, aparece más fuertemente impregnado de la dimensión latente que de datos sobre las condiciones objetivas de trabajo, aunque de hecho se ocupe tiempo importante en hablar de ellas.

El análisis de estas producciones mostró que la obligación de enfrentar la pobreza cotidiana —en muchos casos la indigencia— sin recursos provoca niveles de angustia e invasión psíquica de fuerte contenido emocional,²⁰ pero además llamó la atención sobre algunos aspectos que no estaban presentes en nuestras primeras aproximaciones. El que me interesa destacar aquí está directamente relacionado con el problema que nos ocupa.

Este personal²¹ se muestra fuertemente involucrado en la ambivalencia frente a su propio rol y a su tarea y las razones con que se da cuenta de tal ambivalencia son

20. Los más frecuentes fueron los sentimientos de haber sido abandonados (al igual que el niño por sus padres), y en ese abandono, obligados a consumir un daño irreparable a los niños a su cargo y a sí mismos.

21. En una proporción importante se trata de personal joven, muchos de primer empleo y como todo el personal del sector, retribuido con bajos salarios. Todo esto se vincula al conjunto de condiciones que afectan la situación general y de la que estamos recortando sólo un par para este ejemplo.

básicamente dos. Por una parte, la razón se centra en una argumentación que une la poca edad de los niños y el hecho de que la escuela o centro los aleja de su espacio natural, sus madres, y por otra “hace pie” en el tiempo excesivamente prolongado que pasan los pequeños fuera de su hogar.²²

El tiempo prolongado surge con la pregnancia de un verdadero enemigo interno del niño y del maestro, y expresa simbólicamente lo más temido: “el daño al niño”.

Profundamente, lo que en el material aparece como ambivalencia se plantea como una “encerrona” en los términos en que la describe Ulloa. Para que el medio externo no los dañe estas maestras deben sostener a los niños “institucionalizados”²³ un tiempo excesivo (cosa que en sí les produce daño). Tal convicción se convierte en fuente de fuerte angustia, y a su vez la angustia se expresa en el tono y el contenido de una narración en la que aparecen intrincadas la propia situación de abandono (estar mal remuneradas, no tener claramente definidos los roles, trabajar sin preparación suficiente y sin recursos) con la de los pequeños a los que atienden.

Las carencias de espacio y de materiales de trabajo surgen como fuente de limitación y sufrimiento, pues alejan al lugar real del lugar imaginado durante su formación, pero en la primera percepción de estos actores permanecen separados del tema de la edad de los niños y del tiempo prolongado que deben atenderlos.

El análisis de las reuniones y las entrevistas hizo evidente la operación de concepciones acerca de la crianza que funcionaban como ideología no dicha. Estas maestras consideraban profundamente que la atención maternal era la única válida en los primeros años de la vida. Además, tenían fuertes dudas, que temían expresar, acerca del valor de una experiencia pedagógica tan temprana. Y esto a pesar de que ese valor era el más esgrimido en el Proyecto institucional y que, como valor, podría haberlas resguardado contra la angustia que les producía sentirse cómplices de la “institucionalización” y sus peligros.

Dentro de este marco de concepciones explícitas e implícitas, la permanencia en estos espacios sólo se justificaba realmente cuando las condiciones sociales externas del niño resultaban una amenaza más grave que la “institucionalización” escolar temprana.

Del material obtenido en la intervención en terreno

La observación en terreno, el análisis de la implicación de los investigadores (que permanecieron en los espacios los tiempos máximos que quedaban los niños en la institución) y el intercambio con los maestros acerca de lo observado sirvieron centralmente, con respecto al problema que estamos trabajando, para precisar dos tipos de hechos. Por una parte, ayudaron a comprender el sentido de *las rutinas como formaciones de la cultura en las que tenía fuerte presencia lo institucional. Por otra, y a partir*

22. Para estas maestras, resulta prolongado un tiempo que vaya más allá del que tiene un jardín maternal común, a lo sumo de doble escolaridad (5 o 6 horas).

23. Éste es un término utilizado por este personal.

de la exploración de su dinámica, permitieron comprender aspectos sustantivos de la realidad de estas escuelas y mostraron el modo en que su ocultamiento “atrapaba” parte del discurso técnico.

Un primer análisis de los datos obtenidos en terreno permitió diferenciar en términos generales, que con el nombre genérico de “rutinas” podían diferenciarse tres tipos de actividad del adulto con los pequeños:

- Actividades o rutinas a las que llamamos²⁴ “del cuidado”, vinculadas a la atención de la higiene, la alimentación y el descanso de los niños.
- Actividades o rutinas a las que llamamos “de socialización institucional”, relacionadas con el aprendizaje del “hacerse miembro y tomar confianza con el espacio institucional del establecimiento”: hacer rondas al entrar para saludar a los compañeros y a las “señoritas”, estar en la ceremonia de la bandera, visitar la sala de los más pequeños, ir a conocer a algún miembro o juguete nuevo de algún grupo o sala que no es la propia, etcétera.
- Actividades o rutinas a las que designamos “preparatorias de la actividad considerada pedagógica”. Casi siempre actividades de limpieza, orden de la sala, preparación personal, disposición de los materiales, etc., que aparecían antes o después de otras que respondían a exigencias del currículo, estaban relacionadas con un campo considerado “de contenidos” y coordinadas por la maestra.

El estudio pormenorizado de los datos obtenidos en diferentes establecimientos mostró que sobre un total del 100 % del tiempo de permanencia de los niños, alrededor del 50 % está dedicado a estas *actividades de rutina, aproximadamente un 30 % se destina a actividades que se consideraban pedagógicas y el 20 % restante se destina a juego libre.*

Nuestra observación permitió advertir, además –entre muchos otros hechos, alguno de los cuales comentaré en seguida–, que en muchos casos los tiempos más distendidos para el niño eran los ocupados en rutinas (sobre todo en la preactividad y posactividad pedagógica), los tiempos que parecían “más gozados” eran los de juego libre y los tiempos que al observador se presentaban como “más laboriosos” eran los considerados pedagógicos.²⁵ Lo que llamamos “laboriosidad” (trabajo con aumento

24. Con estos nombres, que obedecieron a la finalidad que atribuimos como observadores, bautizamos nosotros estas actividades. Para los actores en general todas ellas se englobaban en el genérico *rutinas* y en su significado implícito muchas veces francamente desvalorizado (“¡Pura rutina!”); muchas veces “tolerado” en un tono que el observador sentía “a regañadientes” o con temor: “A esta edad aprender ciertas rutinas puede ser importante.” “¿Acaso con un día de tantas horas, no es importante un ratito de siesta?” “¿Acaso en su casa, tan chiquitos no hacen siestas?”

25. En general, en muchos casos la sensación de esfuerzo y tensión aparecía con más fuerza en establecimientos en los que se utilizaba el encuadre grupal en un buen número de tareas. La tensión aumentaba y el esfuerzo era más notorio cuando “la ronda para conversar, intercambiar, hacer música, contar cuentos, etc., se debía hacer con grupos amplios (de más de 20 chicos) o cuando éstos eran de corta edad (18 meses a 2, 3 años).

visible de tensión y control) podía estimarse con claridad en el alto número de intervenciones del maestro dedicadas a exhortar, conminar, invitar, recomendar, etc. para lograr, sin amenazar ni castigar, las condiciones que consideraba indispensables para la actividad (por ejemplo, estar sentados y en silencio para comenzar un intercambio).

Al trabajar estos resultados con diferentes actores (los maestros mismos, sus supervisores, los técnicos y los especialistas) obtuvimos más material significativo.²⁶ Mientras que para nosotros (el equipo de investigación) esta distribución no presentaba más interés que la distribución misma, encontramos que el asunto revestía otro carácter para los involucrados.

El tiempo relativo de cada actividad era en general considerado como información *confirmatoria del poco tiempo de trabajo pedagógico que se brinda a estos niños y se tomaba como prueba que legitimaba los peores temores de muchos especialistas, técnicos y responsables institucionales*. De algún modo aparecía como evidencia de un preconceito rechazado y temido, que podríamos formular como sigue: “Cualquiera que sea el esfuerzo de formación y capacitación que se haga, los niños pequeños siguen siendo tratados como objetos para guardar y estos establecimientos funcionan como depósitos”.

A su vez, la visión de las tablas de distribución de tiempos provocaba en los maestros y los directivos reacciones de incomodidad que se expresaban en una gran producción de justificaciones. Esta producción sólo se detenía cuando el interviniente hacía explícita su prescindencia valorativa y el docente “oía” que efectivamente había en nosotros sólo una intención de analizar para comprender. Oído esto, cedido el fenómeno de culpabilización, las explicaciones giraban alrededor de condiciones de trabajo (el tiempo prolongado, el espacio reducido, la falta de juguetes, el número alto de niños de corta edad, la pena por los niños pequeños “tanto tiempo lejos de las madres”, la angustia por lo que no se lograba con ellos, la necesidad de encontrar formas de mantenerlos tranquilos y aprendiendo a pesar de la fatiga, lo fatigoso que esto resultaba...).

En los casos en los que los establecimientos dependían de Acción Social, esta convicción se expresaba en los términos “Nunca se podrá superar el lastre/el peso de la función asistencial”. En los casos en los que los establecimientos dependían de Educación, la convicción podía expresarse: “Las circunstancias (las carencias /la indefinición de este nivel/las edades de los niños /la falta de colaboración de los padres/la situación social...) hacen que lo asistencial gane a lo pedagógico”.

Se hacía evidente la primera presunción; nos hallábamos frente a un hecho que se significaba como inconveniente y que no obstante subsistía a pesar de los esfuerzos

26. Téngase en cuenta que estoy haciendo un recorte de un tema muy puntual a los fines del ejemplo. En nuestras observaciones y análisis estaba presente, por supuesto, todo lo que sabíamos y habíamos comprendido ya de gran cantidad de dimensiones en el funcionamiento de estos establecimientos. No obstante su parcialidad, es posible que el ejemplo presentado en esta secuencia además sea útil para ilustrar la diferencia entre marco teórico previo y organización teórica de la propuesta interpretativa.

de modificación. Un punto de vista ingenuo diría “Nos hallamos frente a un problema crónico” y hubiera tenido gran cantidad de teorías para sustentarlo (burocratización, alienación, violencia simbólica de los maestros hacia los niños, hubieran sido conceptos sin duda presentes en esa explicación).

Tratamos en cambio de interrogarnos: *¿qué papel cumplían las rutinas en la dinámica institucional?; ¿por qué subsistían a pesar de ser objeto de rechazo o de ser objeto de valoraciones tan controvertidas? ¿Por qué de ser necesarias, si es que su persistencia así lo indicaba, eran tan fuertemente rechazadas al punto de provocar culpabilización?*

Está claro que ateniéndonos a lo explicitado en el párrafo 2 de este artículo, preguntarse por el papel que un hecho reiterado cumple en la dinámica institucional, significa buscar el modo en que está articulando condiciones reguladoras externas e internas que operan en el establecimiento, el grupo o el sujeto.

Un segundo análisis permitió avanzar en significados centrales. El primer *organizador* que había definido nuestro análisis se mostró insuficiente. No nos hallábamos solamente, como aparecía en las entrevistas, con un maestro trabajando en condiciones desfavorables con niños muy pequeños, con un sujeto también preocupado por el excesivo tiempo de escolarización y el grado en que esto puede dañar a los niños. Estábamos además frente a un sujeto *sometido al impacto de un objeto de trabajo condensado* (un niño pequeño en un espacio dañino por un tiempo excesivamente prolongado) que lo obligaba a operar permanentemente y con un exceso de tensión, por lo menos, en los tres niveles a los que he aludido. En la *realidad percibida* debía manipular variables (tiempo excesivo, espacio inconveniente, niños pequeños, tareas pedagógicas) “cuidadosamente” para que en su comportamiento no se “filtraran” rasgos “asistenciales” y lo hecho fuese solamente “pedagógico”. En la *dimensión de lo omitido* debía silenciar su duda y su rechazo a “esta institucionalización” o debía hablarlo en voz baja, cuidando de no enterarse y no enterar. En la *dimensión de lo inconsciente* se veía frente a la necesidad de controlar impulsos y angustias que podían desorganizar su comportamiento, dejándolo solo, arrojado a consumir, hacer real por actuación violenta, el daño temido.

De hecho los niños vistos por los intervinientes no estaban dañados por sus maestras y en la mayoría de los casos, a pesar de la fatiga y la enajenación real que producen en ellos las condiciones, se movían en el espacio institucional con la seguridad de una trama de sostén emocional que les permitía soportarlas.

Esta agotadora tarea se lograba a través de varios recursos y artilugios. Entre ellos sólo mencionaré el que responde a la interrogación que nos hacíamos como ejemplo. Estos maestros se empeñan en lo que funciona dramáticamente como una verdadera “doma del tiempo y el espacio” y logran esta doma justamente a través de una organización cuyo eje son las rutinas.

Mediante la doma que logran las rutinas, el tiempo vivido se abrevia porque se divide en secciones pequeñas que aceleran el tiempo cronológico; *el espacio vivido se agranda*, porque las rutinas hacen que los niños solos, en grupitos o en grupo grande

se desplacen por un aula que al hacerse compleja –estar llena de lugares que se usan para hacer diferentes cosas– se experimenta, en la ilusión, más amplia.

5.5. *Las ideas teóricas y los datos empíricos en la elaboración de la propuesta interpretativa (o acerca del papel de “las rutinas”)*

Creo que resulta claro en este ejemplo que las primeras conceptualizaciones teóricas funcionaron efectivamente como un marco que nos hizo sensibles para captar el material que nuestra intervención producía. No obstante, lo que se supo después no hubiera sido jamás explicado con aquella teoría.

Sólo la posibilidad de captar el análisis y el trabajo de devolución con muchos grupos de maestros en estas condiciones fue permitiendo especificar y verificar que en ellos lo que funciona como *núcleo dramático central* de la dinámica es el conflicto que podemos enunciar como *protección-abandono*. Este núcleo funciona como una duda profunda (¿se está dañando al niño/al maestro?) y su organización dilemática (si cuidado-protejo al niño lo alejo de su madre y lo daño/lo pierdo; si no cuidado, no protejo al niño, lo dejo sin mí y sin su madre; lo daño/me daño) constituye el nudo desde el que cada posición institucional adquiere sentido dentro de un escenario que subyace al real y lo determina.

El haber podido delimitar este núcleo permitió también definir con claridad una de las tramas de sentido en la que se significaba el objeto de trabajo.

“*El niño pequeño en condiciones peligrosas un tiempo excesivo*” se presentó primero como el significante de un objeto fragmentado y permitió un avance importante en la comprensión dramática. Luego, trabajado en la elaboración, pudo ser abandonado en sus funciones defensivas y actuó como puente de comprensión para advertir las cualidades del peligro que corre este niño. El peligro de estar en un pobre espacio durante un tiempo excesivo, en el nivel de lo dicho y lo omitido respectivamente, pero más el de estar ya abandonado dos veces (por la sociedad y por los padres “que no pueden atenderlo como debe atenderse a un niño pequeño”)²⁷ y en serio riesgo de ser abandonado de nuevo (y entonces, en la vivencia, definitivamente) por el maestro, atrapado entre su identificación con el niño y el temor a correr su mismo destino, y el peligro de ver y verificar que lo temido (el daño a ese niño y el daño a él mismo) han sido ya socialmente consumados.

La vida institucional se *organiza dramáticamente* alrededor de la *doma del tiempo prolongado y el espacio reducido y pobre, y la amenaza de actuar el propio rechazo*, condiciones todas que se comportan como fuentes de las que puede emanar el daño al niño y a sí mismo.

Obviamente, la reconstrucción de esta trama de sentidos permite también comprender profundamente el drama en el que se debate este maestro y el costo psíquico de su sufrimiento institucional.

27. Según la concepción operante.

Sólo a la luz de la visión de ese sufrimiento, y no desde algún modelo que define las buenas formas de hacer pedagogía, pudimos comprender (ellos y nosotros) el modo en que la *organización de las rutinas* permitirá tratar las condiciones externas manteniendo a la vez controlada la angustia interna.

Las rutinas funcionaban como la respuesta que articula la dimensión institucional en ambas facetas, y al hacerse evidentes en esa función permiten entender que *en tales condiciones materiales sólo con este artilugio estos maestros pueden mantener liberado de angustia un espacio para atender a los niños, trabajar con ellos, amarlos en la medida de sus posibilidades y buscar solución a carencias en condiciones que sí estaba a su alcance solucionar.*

Muchísimos de estos establecimientos a pesar de sus carencias muy graves de recursos eran espacios agradables, adornados y cuidados (preparados para los niños con la decoración que estas maestras en su formación aprenden que es lo mejor para ellos), y habían encontrado solución a múltiples problemas organizativos y pedagógicos cuya descripción es aquí imposible y que en la primera aproximación diagnóstica aparecían en el material de entrevistas como insalvables.

Por la presencia combinada de un Proyecto que los convocaba intensamente a reforzar lo pedagógico (en un contexto de significados donde el cuidado y el amparo eran vistos como “asistenciales” y por consiguiente “contrapedagógicos”),²⁸ y de un Poder técnico que castigaba el uso de “las rutinas” –significándolas ya como indicador de vagancia, falta de compromiso, abulia del maestro, ya como producto de estereotipia, burocratización, ignorancia técnica o una “sinrazón” que no se alcanzaba a comprender–, el uso de estas actividades culpabilizaba y su evidencia desencadenaba los fenómenos psicosociales asociados a la autoridad.

Lo que estos directivos y maestros atrapados en la dinámica de la invalidación, que involuntaria o voluntariamente producía la coincidencia entre el discurso académico y el discurso político, no podían ver era nada menos que “su realidad real”.²⁹

No podían ver entonces que en las condiciones materiales y sociales en las que *de veras trabajaban* sin esta “doma del espacio y el tiempo”, es decir si la conciencia de sus deficiencias estuviera siempre presente y arrastrara consigo la del temor a dañar al niño, o peor, la de la verificación del daño, la angustia invadiría el espacio de trabajo desorganizando sus comportamientos e invalidándolos; entonces sí fracasarían como garantes de la continencia del niño, del grupo y aun de las familias que “en ese espacio seguro dejan sus niños en cuidado”.

Como se habrá advertido, el tema de la custodia y el cuidado del niño resultaba irritante para estos maestros dentro de la trama de sentidos en que se tejía el proyec-

28. Está fuera de los límites de este artículo explicar el conjunto complejo de aspectos desde el que se explica esto. Podrá verse próximamente la publicación completa de la investigación.

29. En páginas tan lúcidas como siempre, Fernando Ulloa dice que muchas veces es menester confirmarle a alguien que expresa, una y otra vez como no creyéndolas, las condiciones de su realidad “Efectivamente, lo que usted dice que es cierto es cierto”. A este fenómeno me refiero.

to de convertir los espacios de guarda en espacios pedagógicos. Como se podrá también advertir, utilizo con toda conciencia la palabra “cuidado” en lo que significa de protección y amparo y en lo que, por eso, tiene tanto que ver con lo pedagógico.

Negados en su posibilidad de conciencia sobre el uso que cumplían las rutinas en la dinámica de lo institucional, estos directivos y maestros se presentaban del modo en que lo hace el sujeto-objeto de prejuicio: creyendo también él, que en el fondo es culpable de la realidad y que, lejos de ser su víctima, es su victimario.

Por cierto –todos coincidiríamos en esto– sería más saludable que las cosas no fueran de esta manera y que las condiciones sociales no provocaran estos niveles de sufrimiento institucional y esta consecuente distorsión en la autopercepción profunda de los sujetos. Pero en eso no tienen responsabilidad los maestros. Ellos no tendrían necesidad de estas defensas ni se verían empujados a una autoinvalidación oculta si no existieran las condiciones de tal sufrimiento y tal invalidación.

En circunstancias vinculadas a las condiciones estructurantes del espacio de relación y trabajo, sólo su modificación material permite el cambio de la organización y disminuye la necesidad de defensa.

Cuando las modificaciones no se dan, el enojo técnico y académico contra un maestro que ocupa tanto tiempo en rutinas, no sólo resulta inadecuado sino que termina operando como obstáculo para pensar. Lleva al maestro a distanciarse cada vez más de un saber que no lo incluye, lo empuja al ocultamiento, la autoculpabilización, la vergüenza, los sentimientos de inadecuación, el miedo y con él al retorno inevitable y reforzado de la autoridad internalizada.

Por supuesto que en la mayoría de los casos los técnicos, los profesionales y los académicos que “luchaban” por la primacía de lo pedagógico en el espacio de estas escuelas no tenían intención de causar este efecto. A esto aludía al principio al referirme al modo en que la *omisión de las condiciones termina capturando la intención de cambio y la pone al servicio del ocultamiento ideológico.*

6. Sobre la tarea pedagógica

Señalé al principio del último apartado que uno de los puntos centrales en la definición de la calidad de la intervención pedagógica es el grado en que el uso de la teoría convertida en analizador permite generar la emergencia de información pertinente para ayudar a comprender los rasgos de funcionamiento con que se presenta lo institucional.

El esquema diagnóstico y la propuesta interpretativa son los dos momentos en los que el uso de la teoría se ve desafiado al máximo, en el sentido en que deberá servir de andamiaje a una percepción que no se cierre en sí misma. Espero que el desarrollo hasta aquí y la inclusión del ejemplo anterior, aunque parcial, haya servido para plantearlo. También para mostrar el modo en que los organizadores previos sólo sirven de marco para la reconstrucción de la dramática y su expresión en una propuesta

interpretativa que, si ha captado la experiencia tal como ella se presenta en por lo menos algunos de sus diferentes niveles de significación, tiene posibilidad de “ser oída” y destrabar el pensamiento sobre la realidad.

He pasado revista a algunas ideas que quería poner en consideración.

He señalado impedimentos de los que somos portadores por operación de la cultura profesional que nos enmarca. Una rara, aunque no inexplicable, mezcla de omnipotencia e impotencia oscurece habitualmente nuestra “buena razón de hacer”.

Por un lado, creemos tener las llaves que explican la realidad, cuando no también los saberes del modo en que *los otros deberían hacer las cosas para que las cosas anduvieran bien*. Desgraciadamente éste parece ser un mal de muchas profesiones que ha hecho carne en la nuestra.

Por otro, aceptamos con mansedumbre, y a veces con intensa convicción muy próxima al rechazo emocional, que hay saberes y haceres que nos están vedados; que no nos corresponden aun cuando la realidad de nuestros campos de operación los reclamen insistentemente. Estamos dispuestos incluso a ceder graciosamente los campos mismos en aras de inventar subcampos o esferas que, en la ilusión, enunciarnos como solamente nuestras.

Cuarenta años de profesión no alcanzaron para desprendernos de viejos hábitos que emparéntaron nuestro pasado profesional con la Filosofía y la Ética, pero sí les sacaron el rigor y el fundamento que ellas tenían.

De lo viejo nos quedamos con lo que sobra en la realidad que enfrentamos. Ella desborda de discursos sobre cómo deben ser y hacerse las cosas.

De lo nuevo estamos rechazando una buena parte de lo que esa realidad reclama. Ella también desborda de necesidad de ver y entender por qué las cosas son como son.

Deseo ahora reflexionar sobre las responsabilidades del trabajo pedagógico, su sentido y su encuadre en la situación que vivimos.

Tal vez sea buena la hora para una reformulación de nuestro hacer profesional, y en su discusión desearía introducir cuatro puntos que para mí son clave. Espero haberlos fundado a lo largo de este artículo.

El *primero* vinculado a la definición de la responsabilidad pedagógica y parte de una consideración central: *el pedagogo, como lo marca la prehistoria de nuestra profesión actual, es el que acompaña al niño (al real o al que cada uno guarda en los recovecos de su intimidad cada vez que se posiciona para aprender). Es el que tiene la responsabilidad de iluminar el camino de la formación protegiendo de sus riesgos y asegurando que es posible llegar al saber. Es el que si el camino es duro o extremadamente difícil debe proteger de riesgos y asegurar el trayecto. Para eso está. Ésta es su función y frente a ella la omisión –el no ver, el ser ciego– se convierte en el peor de los peligros.*

El *segundo* refiere la definición anterior a las condiciones presentes. En ellas, los espacios en los que se desarrolla la educación de los sectores mayoritarios muestran las señales de un camino lleno de riesgos. *La protección de esos espacios, el trabajo para convertirlos en reales ámbitos de formación –seguros emocionalmente, provistos*

de las suficientes facilitaciones técnicas, potentes como ámbitos transicionales—, el facilitar la recuperación de capacidad instituyente por parte de los colectivos institucionales y con ella la del potencial formativo de la vida cotidiana, se convierten en prioridad (mucho antes y como requisito de la preocupación por los contenidos disciplinarios). Los profesionales especializados en Educación necesitan privilegiar un tipo de intervención que facilite estos propósitos, pues son los que definen hoy los términos de exigencia del acompañamiento y el cuidado pedagógicos.

El tercero se refiere a la búsqueda de esos modos de intervención y conmina a abandonar los encuadres que basan la acción en el juicio experto sin conocimiento del estilo y las dramáticas institucionales que juega como desafío cada caso. En general y de fondo, aun sin saberlo, ese juicio está al servicio del poder dominante. Nuestro saber debe funcionar simplemente como un tercero que media entre los colectivos y su realidad. Su valor halla sentido si efectivamente es útil para instalar espacios transicionales donde ellos puedan desarrollar o fortalecer su capacidad de pensamiento y producción crítica.

El cuarto amplía más la pretensión. Invita a sostener que ninguna práctica educativa real puede realizarse sin estos enfoques y que ellos deben estar en un futuro a disposición y uso de todos los actores escolares³⁰ y nos desafía a diseñar los dispositivos de formación que hagan esto posible.

Esta invitación se sostiene en una *convicción firme*: no existen campos de conocimientos vedados. El aporte de la investigación en cualquiera de los campos está disponible para los que sean capaces del esfuerzo requerido. Las luchas profesionales sobre incumbencias o propiedades son improcedentes —cuando no irresponsables—. En momentos en que la dificultad de las situaciones nos convoca a aunar los saberes, provengan de las disciplinas que provengan, para poder comprender y encontrar las mejores formas de intervenir, el centro de nuestra responsabilidad ética está en ir a buscar el saber donde éste se halle y hacerlo nuestro.

30. La reciente experiencia realizada en la provincia del Chubut con 90 supervisores y casi 700 directivos acompañando un programa de desarrollo a cargo de las Escuelas de Educación Superior ha mostrado que estos actores pueden acercarse a los textos y los conceptos más complejos y significarlos desde sus prácticas para obtener de esa tarea de análisis institucional una experiencia que consideran irreversible en cuanto a su poder elucidante (lo visto con la utilización de estos enfoques pasa a formar parte de la realidad percibida, y ésta aumenta sustantivamente su complejidad, quedando develada en sus múltiples atravesamientos institucionales). Esto tal vez me refuerza en la certeza de hacer una invitación que vale la pena.

Glosario

(Algunos términos utilizados en las Unidades I, II y III)¹

Campo psicológico: “Este concepto fue utilizado por K. Lewin como ‘totalidad de hechos coexistentes, concebidos como mutuamente interdependientes’. Cada individuo existe en un campo psicológico de fuerzas que, para él, determina y limita su conducta. Este campo psicológico circunda a cada individuo y Lewin lo denominó ‘espacio vital’. Éste constituye un ‘espacio’ altamente subjetivo que encara el mundo tal como el individuo lo percibe...” (De Board, 1980)

Circulación fantasmática – Resonancia fantasmática: “El fantasma individual es una escena imaginaria que se desarrolla entre varias personas, estando el sujeto presente en la escena generalmente a título de espectador, y no de actor [...] El vínculo interhumano primario en la pareja, el grupo, la vida social, es la circulación fantasmática. La resonancia fantasmática es el reagrupamiento de algunos participantes alrededor de uno de ellos, el cual hace ver o da a entender, a través de sus actos, de su manera de ser, o sus palabras, su (o uno de sus) fantasmas individual. Reagrupamiento quiere decir no tanto acuerdo como interés, convergencia, eco, estimulación mutua.” (Anzieu, 1974)

Conflicto: “La coexistencia de conductas (motivaciones) contradictorias, incompatibles entre sí, configura un conflicto... El conflicto es consustancial con la vida misma y tanto significa un elemento propulsor en el desarrollo del individuo como puede llegar a constituir una situación patológica...”. (Bleger, 1963)

Contratransferencia: “Conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizando y, especialmente, frente a la transferencia de éste”. (Laplanche y Pontalis, 1971)

Dilema: “En el dilema se plantean opciones irreconciliables que han dejado de estar dinámicamente en interjuego, como en el caso del conflicto, y ya no existe ningun-

1. Preparado por Sandra Nicastro.

na interacción sino sólo la posibilidad de eliminación. El dilema es la forma defensiva extrema de los problemas o conflictos... encubren, en última instancia, situaciones de mucha confusión y ambigüedad...". (Bleger, 1963)

Disociación instrumental: J. Bleger (1964) define estos términos al referirse al método de trabajo y técnicas de encuadre de la Psicología institucional: "[...] La primera condición del encuadre se refiere al psicólogo mismo, quien debe cumplir con lo que llamamos la actitud clínica, que consiste en el manejo de un cierto grado de disociación instrumental que le permita, por un lado, identificarse con los sucesos o personas, pero que, por otro lado, le posibilite mantener con ellos una cierta distancia que haga que no se vea personalmente implicado en los sucesos que deben ser estudiados y que su rol específico no sea abandonado...".

Estereotipia: "[...] es una de las defensas institucionales frente al conflicto, pero se transforma a sí mismo en un problema detrás del cual hay que encontrar los conflictos que se eluden o evitan...". (Bleger, 1963)

Fractura: "[...] los movimientos dentro de la dinámica institucional 'suponen' la existencia real e ideal de puntos de contacto articulares entre los diferentes elementos en juego. Son las articulaciones, cuyo funcionamiento y modalidad están regulados por las normas de la institución. Una articulación perturbada constituye una fractura. Sobre ellas se organiza la patología de la institución". (Ulloa, 1969)

Identificación: "[...] un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro, y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones". (Laplanche y Pontalis, 1971)

Ilusión grupal: "[...] sentimiento de euforia que los grupos en general y los grupos de formación en particular experimentan en algunos momentos y que se expresa en el discurso de los participantes de la siguiente manera: 'estamos bien juntos', 'somos un buen grupo'...". (Anzieu, 1974)

Núcleos preinstitucionales: "En toda institución se observa una tendencia a la integración orgánica que se da de inicio entre lo que podríamos llamar los diferentes núcleos preinstitucionales. Estos núcleos, surgidos en una comunidad y que constituyen proyectos afines o semejantes, unen dichos proyectos en un proyecto común y tienden a mediatizar su integración, a través de la coexistencia témporo-espacial y la aceptación de un régimen de normas que crea un común denominador, base de su institucionalización. Estos núcleos están representados, en general, por personas (socios fundadores) o por agrupaciones que tienden a fusionarse. En esta unión participan elementos racionales de beneficio común, y elementos de naturaleza

emocional con diferentes contenidos y diferente grado de concientización [...] Importa señalar que estos núcleos preinstitucionales unidos en un proyecto común serán también, posteriormente, el origen de la tendencia opuesta, o sea una tendencia a la dispersión, dando origen al surgimiento de corrientes especializadas que favorecen el crecimiento y la complejidad de la organización y también poniendo en peligro de destrucción a la institución, provocando rupturas cismáticas y otras amputaciones”. (Ulloa, 1969)

Objeto: “[...] las investigaciones de Brentano, tanto como las de Freud, conducen ambas a descubrir que toda conducta está siempre ligada a un objeto. Sin embargo, Freud no prosiguió consecuentemente esta línea de investigación, sino la del instinto como impulso: M. Klein y la escuela inglesa de psicoanálisis son las que retoman la investigación del objeto de la conducta, aunque sin abandonar la noción de impulso como hecho básico. Con los estudios de Lagache y de Pichon Rivière aparece en la psicología y en el psicoanálisis la necesidad de un estudio consecuente de todos los fenómenos como conducta y en función de la relación objetual [...] toda acción en el mundo externo es, obviamente, una relación del sujeto con un objeto (animado o inanimado) que en este caso es concreto; pero también toda conducta en el área de la mente o del cuerpo está referida a un objeto, que en este caso es virtual, pero no por ello menos real, desde el punto de vista psicológico. [...] Todo contacto con objetos inanimados se hace en función de pautas de conducta asimiladas en la relación interpersonal y todo objeto tiene o contiene “cristalizada” una cantidad de vínculos humanos; la relación con objetos “contiene” siempre vínculos humanos. [...] los objetos son siempre mediadores que se cargan de las cualidades de las relaciones humanas. [...] Toda nuestra conducta frente a objetos presentes está, en gran proporción, influida o condicionada por las experiencias anteriores que hemos tenido con otros objetos. La conducta resulta tanto más adecuada cuanto más se superponen el objeto concreto y el objeto virtual, y resulta tanto más discordante cuanto más se separan o difieren. [...] M. Klein ha reconocido dos tipos fundamentales de objeto y, por lo tanto, dos tipos de relaciones objetales. Uno es el objeto parcial: aquel que sólo resume o contiene experiencias de un solo tipo (buenas o malas), mientras que el objeto total es aquel sobre el cual coinciden, al mismo tiempo, experiencias contradictorias y opuestas (buenas o malas)”. (Bleger, 1963)

Proyección: “[...] se denomina proyección al hecho de atribuir a objetos externos características, intenciones o motivaciones que el sujeto desconoce en sí mismo. La proyección puede dar como resultado una identificación que, en este caso, se denomina identificación proyectiva, en la cual el sujeto experimenta como propias conductas de un objeto externo y vive dichas experiencias a través del otro...”. (Bleger, 1963)

Vínculo: “Al aceptar que toda conducta está siempre ligada a un objeto (relación objetal), se está describiendo el hecho de que la conducta es siempre un vínculo con otros, una relación interpersonal [...] el vínculo se centra en el tipo de unión o de relación [...] El término vínculo se reserva para toda la estructura formada por el sujeto o el yo del mismo, el objeto o parte del objeto y la calidad de la relación entre ambos; incluye o involucra también el concepto de relación interpersonal y de relación objetal”. (Bleger, 1963)

Transferencia: “[...] este término posee un sentido muy general... pero que implica un desplazamiento de valores, de derechos, de entidades, más que un desplazamiento material de objetos [...] En psicología, se utiliza en varias acepciones: transferencia sensorial (traducción de una percepción de un campo sensorial a otro), transferencia de sentimientos, y sobre todo en psicología experimental moderna, transferencia de aprendizaje y hábitos. En psicoanálisis, designa el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica...”. (Laplanche y Pontalis, 1971)

Bibliografía

- Abraham, A.: *El mundo interno de los enseñantes*, Buenos Aires, Gedisa, 1984.
- : *El enseñante es una persona*, Buenos Aires, Gedisa, 1986.
- Ander Egg, F.: *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Buenos Aires, Humanitas, 1983.
- : *Autoconstrucción en América Latina*, México, Guadalupe, 1982.
- Andreozzi, M.: “Dramática de las prácticas profesionales de formación”, informe de investigación IICE FF y Letras UBA, 1992a.
- y otros: “La significación de la escuela en sujetos de diferente edad”, informe de investigación IICE FF y Letras UBA, 1990. Síntesis en *Redes*, año 2, n° 12, febrero de 1992b.
- y Nicastro, S.: “Profesión y modelos profesionales”, *Revista Argentina de Educación* de la AGCE, Año IX, n° 16, 1991.
- Anzieu, D.: *El grupo y el inconsciente*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1978. (Edición francesa, París, Bordas Dunod, 1974.)
- Apple, M. W.: *Educación y poder*, Barcelona, Herder, 1979.
- Argyris, C.: *El individuo dentro de la organización*, Barcelona, Herder, 1979.
- Aray, J.: *Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza*, Bogotá, Universidad Facultad de Colombia, 1977.
- : *El examen y la neurosis del examen*, Bogotá, Universidad Facultad de Colombia, 1977.
- Ardoino, J.: “Prefacio” a Lobrot, M., *Pedagogía institucional*, Buenos Aires, Humanitas, 1974.
- Authier, M. y Hess, R.: *L'analyse institutionnelle*, París, Presses Universitaires de France, 1981.
- Baremblit, G.: *Saber, poder, quehacer y deseo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- : “El exilio, verificación o no de las técnicas terapéuticas”, en Baremblit y otro, *Lo grupal*, Buenos Aires, Edit. Búsqueda, 1983.
- : *El inconsciente institucional*, Buenos Aires, Edit. Nuevomar, 1983.
- Basaglia, F.: *La institución negada*, Barcelona, Barral Edit., 1970.
- Bates, F. y Murray, V.: “La escuela como sistema de comportamiento”, en Baudot, B. (comp.), *Sociologie de l'école*, París, Bordas Dunod, 1981.

-
- Bateson, G.: *Pasos hacia una ecología de la mente*, Parte III: *Forma y patología en la relación*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1991.
- Baudelot, Ch. y Establet, A.: *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI, 1976.
- Baudot, B. (comp.): *Sociologie de l'école*, París, Bordas Dunod, 1981.
- Bauleo, A.: *Psicología y sociología del grupo*, Madrid, Edit. Fundamentos, 1975.
- : “El grupo operativo productivo” en Barembliit G. y otros, *Lo grupal*, Buenos Aires, Edit. Búsqueda, 1983.
- : *Contrainstitución y grupos*, Madrid, Fundamentos, 1977.
- Berger, P. y Luckman, F.: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- Bion, W.: *Volviendo a pensar*, Buenos Aires, Hormé, 1985.
- : *Experiencias en grupos*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Bleger, J.: *Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires, Paidós, 1985.
- : *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Eudeba, 1963.
- : *Psicoanálisis y dialéctica materialista*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- : *Temas de psicología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
- : *Simbiosis y ambigüedad*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Bohoslavsky, R.: “Psicopatología del vínculo profesor-alumno”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Año I, 1968.
- : “El profesor como agente socializante”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, 1968.
- Boudon, R.: *Efectos perversos y orden social*, México, Premia, 1980.
- Bourdier, P. y Passeron, J. C.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977.
- Bruyn, S.: *La perspectiva humana en sociología*, Buenos Aires, Amorrortu, 1982.
- Bursogere, J. D.: “Modalidades de intervención educativa en la dinámica de un grupo de adolescentes”, en: Ferry, F. y otros, *Pedagogía y psicología de los grupos*, Buenos Aires, Vera Terra, 1973.
- Butelman, I. (comp.): *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Castoriadis, C.: “La institución imaginaria de la sociedad”, en Colombo, E., *El imaginario social*, Montevideo-Buenos Aires, Tupac, 1978.
- Colombo, Ansrat y otros: *El imaginario social*, Montevideo-Buenos Aires, Tupac, 1978.
- Campbell, J.: *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, FCE, 1959.
- Carbajosa Martínez, D.: “El análisis institucional como teoría crítica de las formas sociales”, *Revista mejicana de Sociología*, 1980.
- Castel, R.: “La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión”, texto de la conferencia “El espacio institucional”, Buenos Aires, 1991.
- Cooper, D.: *Psiquiatría y antipsiquiatría*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- Chazaud, J.: *Introducción a la terapéutica institucional*, Buenos Aires, Paidós, 1980.
- Chevalier, J.: “El análisis institucional”, documento de trabajo para estudiantes, Universidad de Amiens, 1965.
- De Board, J.: *Psicoanálisis de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1980.
- Dunayevich y Pelento, M. L.: “Las vicisitudes de la pulsión de saber en ciertos duelos

-
- especiales”, en Kaës, R. y Puget, J. (comps.): *Violencia de Estado y Psicoanálisis*, CEAL y APDH, 1991.
- Clifford, E.: “Conocimiento local” en *Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, 1994.
- Enriquez, E.: “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en R. Kaës, y otros *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Erikson, E.: *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé, 1975.
- Escudero Muñoz, M.: *Modelos didácticos*, Barcelona, Dikos Tau, 1981.
- Etkin, J. y Schvarstein, L.: *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Etzioni, A.: *Organizaciones modernas*, México, Uthea, 1965.
- Fernández, Lidia, M.: *Personalidad y aprendizaje*, mimeografiado, FFyL, UBA, 1962.
- : *Encuadres y supuestos de la tarea docente*, Buenos Aires, FFyL, UBA, 1975a.
- : “Algunas ideas acerca del vínculo del adolescente con la escuela”, *Cuadernos, L*, n° 5, UBA, Buenos Aires, 1975b.
- : “El perfil institucional de la escuela”, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, MEJ-OEA, Año III, n° 7, 1987a.
- : “Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre”, *Revista Argentina de Educación*, Año I, n° 2, 1982.
- : “Asesoramiento pedagógico institucional. Relato de un caso”, *Revista Argentina de Educación*, Año I, n° 3, 1983.
- : “La formación institucional”, *Rev. La Educación*, OEI, 1987b.
- : “Acceso-exclusión. Paradojas constitutivas de las instituciones de la educación. Aportes de investigación”, *Revista Argentina de Educación*, n° 17, 1992a.
- : “La escuela, ¿es posible poner punto al sufrimiento institucional?”, *Versiones* (Revista del Programa UBA y los profesores secundarios), año I, n° I, mayo de 1992b, págs. 35/39, Buenos Aires.
- : “Una experiencia de formación en el análisis institucional”, *Revista Argentina de Educación*, Año X, n° 8, 1986.
- : “*La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial*”, monografía, n° 3, OEA, 1990.
- : *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- : “Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación”, en Butelman, I. (comps.), ob. cit., 1996a.
- : “Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas?”, *Praxis educativa*, Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA, octubre de 1996.
- : “El análisis institucional en los espacios educativos. Abordajes metodológicos”, *Revista Praxis educativa*, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Pampa, febrero de 1997.

-
- Fernández, A. M. y De Brasi, J. C.: *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- Ferry, M.; Filloux, J. C., y otros: *Pedagogía y psicología de los grupos*, Buenos Aires, Nova Terra, 1973.
- Ferry, M.: "Mutación de la función de la enseñanza", en Ferry, M.; Filloux, J. C. y otros, ob. cit.
- Filloux, J. C.: *Los pequeños grupos*, Buenos Aires, Libros de Tierra Firme, 1986.
- : *La personalidad*, Buenos Aires, Eudeba, 1964.
- : "Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas", en Ferry y otros, ob. cit.
- : "Clínica y pedagogía", *Rev. Mejicana de Sociología*, enero-marzo de 1984.
- Foucault, M.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- : *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1983.
- : *La verdad y las formas jurídicas*, México, Gedisa, 1983.
- Frigerio, G. (comp.): *De aquí y de allá: Textos sobre la institución educativa y Otros. Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- Freud, S.: *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986. Véanse los trabajos: *Psicoanálisis de masas y análisis del yo*, vol. 28; *El malestar en la cultura*, vol. 21; *Moisés y la religión monoteísta*, vol. 23; "El interés por el psicoanálisis: el interés pedagógico", vol. 13.
- Gallart, María A.: *La inserción de las organizaciones en los procesos sociales*, Buenos Aires, El Coloquio, 1974.
- Giménez Chamizo, D.: "La pedagogía y los grupos en el análisis institucional", *Rev. Mejicana de Sociología*, nº 10, año XLVI.
- Ginette, M.: *Análisis institucional y pedagogía*, Buenos Aires, Edic. de Bolsillo, 1971.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Goffman, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- : *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970a.
- : *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970,b.
- Gore, E.: *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*, Buenos Aires, Tesis, 1988.
- Grass, A.: *Sociología de la educación*, Madrid, Narcea, 1976.
- Guattari, F. y otros: *La intervención institucional*, México, Folios, 1981.
- Hall, R.: *Organización, estructura y proceso*, México, Prentice Hall, 1987.
- Herbert, L.: "La situación escolar", en Ferry, Filloux y otros, ob. cit.
- Hernández I. y otros: *La identidad enmascarada. Los mapuches de Los Toldos*, Buenos Aires, EUDEBA, 1993.
- Hess, R.: *La pedagogía institucional hoy*, Madrid, Narcea, 1975.
- Jaques, E.: "El método del socioanálisis en los cambios sociales", *Rev. de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, nº 1, Buenos Aires, 1973.

-
- : *Trabajo, incentivo y retribución*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- : *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva*, Buenos Aires, Hormé, 1960.
- Kaës, R., Missenard y otros: *Crisis, ruptura y superación*, Buenos Aires, Edic. Cinco, 1985.
- Käes, R.: “Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria”, en Puget, J. y Kaës (comps.): *Violencia de Estado y psicoanálisis*, Buenos Aires, CEAI, 1992.
- : *El aparato psíquico grupal*, Barcelona, Granica, 1977.
- : “La categoría de intermediario y la articulación psicosocial”, *Revista de la AAPyPG*, 1991.
- : *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- : “La invención psicoanalítica del grupo”, publicación de la AAPyPG, Buenos Aires, 1994.
- : *Violencia de Estado y psicoanálisis*, CEAL, 1992.
- Kats, D. y Khan, R. L.: *Psicología social de las organizaciones*, México, Trilla, 1981.
- Kolb, D.; Rubin, I., y Mc Intyre, J.: *Psicología de las organizaciones*, México, Prentice Hall International, 1976.
- Kononovich, B. y Saidon, O.: *La escena institucional*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.
- Kozma, T.: “Investigación sobre la estructura de la escuela en Hungría”, en Baudot, B. (comp.), ob. cit.
- Lapassade, G.: *Grupos. Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa, 1979.
- : *El analizador y el analista*, Barcelona, Gedisa, 1977a.
- : *El análisis institucional*, Madrid, Campo Abierto, 1977b.
- : *Socioanálisis y potencial humano*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- : “La intervención en las instituciones de educación y formación”, en: *La intervención institucional*, ob. cit.
- : *Autogestión pedagógica*, Barcelona, Gedisa, 1974.
- Lafont, Batista E.: *La institución escolar: Convivencia y disciplina*, Buenos Aires, Tesis Norma, 1994.
- Lafourcade, P.: *La autoevaluación institucional*, Buenos Aires, El Ateneo, 1990.
- Laplanche, J., y Pontalis, J. B.: *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1a. edic., 1971.
- Laurent, D.: *La pédagogie institutionnelle, origines, méthodes et pratiques*, Tolosa, Edit. Privat, 1982.
- Lewin, K.: *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- Lewin, K. y otros: “El microsistema educativo”, en Baudot, B. (comp.), ob. cit.
- Lobrot, M.: *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Buenos Aires, Humanitas, 1994.
- : *Teoría de la educación*, Barcelona, Libros de Confrontación, 1972.
- López, P., y otros: *La cultura escolar responsable del fracaso*, Santiago de Chile, FIIIE, 1982.

-
- Loureau, R.: *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.
- Magendzo, A.: "Calidad de la educación y su relación con la cultura", *La Educación*, OEA, año XXVIII, n° 96.
- Maisoneuve, J.: *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
- Maldavsky, D.: *Procesos y estructuras vinculares*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- Malfe, R.: "Psicología institucional psicoanalítica", *Revista Argentina de Psicología*, vol. 30 y vols. 13-32, Buenos Aires, 1992.
- : "Artículos varios", Publicación Cátedra Psicología Institucional y Fac. Psicología, UBA, 1984-90.
- Manonni, M.: *La educación imposible*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
- Marc, E. y Picard, D.: "La interacción social", en *Cultura, instituciones y comunicación*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Martínez Bouquet, G. y otros: *Psicodrama, cuándo, cómo y por qué dramatizar*, Buenos Aires, Proteo, 1971.
- : *Psicodrama psicoanalítico en grupos*, Buenos Aires, Kargieman, 1970. (Véanse los artículos: "Psicodrama programado"; "Sociodrama de consulta"; "Utilización de técnicas dramáticas en el diagnóstico institucional".)
- Mastache, A.: "La fantasmática de la formación y el cambio", tesis de especialización, UBA, 1990.
- May, Rollo: *La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Mayo, E.: *Problemas sociales de una civilización industrial*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- Mazza, D.: "Estilo institucional de aprendizaje", tesis de especialización, UBA, 1990.
- Mendel, G.: *Sociopsicoanálisis institucional*, I y II, Buenos Aires, Amorrortu, 1972a.
- : *La crisis de las generaciones*, Barcelona, Península, 1972.
- : *El psicoanálisis revisitado*, México, Siglo XXI, 1990.
- : *La sociedad no es una familia*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- : *Autoridad y poder en los espacios escolares*, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- : *Anthropologie Différentielle. Vers une anthropologie sociopsychanalytique*, París, Payot, 1972.
- : *La chasse structurale*, París, Payot, 1977.
- : *Pour une autre Société*, París, Payot, 1975.
- : *Sociopsicoanálisis y educación*, Fac. Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- : *La desvalorización del niño*, Barcelona, Ariel, 1974.
- Menegazzo, G.: *Magia, mito y psicodrama*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Millot, C.: *Freud, antipedagogo*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Minkowsky, C.: *El tiempo vivido*, México, FCE, 1973.
- Moccio, F.: "Algunas observaciones sobre la técnica de role-playing", en Martínez Bouquet, G. y otros, *Psicodrama psicoanalítico*, Buenos Aires, Kargieman, 1970.

-
- : “Las técnicas dramáticas en la experiencia de información a una comunidad”, en *Psicodrama psicoanalítico*, ob. cit.
- Moscovici, S.: *Psicología social*, Buenos Aires, Huemul, 1976.
- : *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- Muchnik, E.: *Ensayos de psicología institucional*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1982.
- Nicastro, S.: “Los orígenes de la institución y su incidencia en la representación y desempeño de los roles directivos” y “Los roles directivos y la tarea de conducción”, *Versiones*, revista del programa de la UBA y los profesores secundarios, Año I, n° 1, mayo de 1992.
- : “Los roles directivos y la variable de la historia institucional”, en *Directores y direcciones de escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Pagés, M.: *Psicoterapia rogeriana y psicología social no directiva*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Palazzoli, M. Selvini y otros: *Al frente de la organización. Estrategias y técnicas*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- : *El mago sin magia*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Pavlovsky, E.: “Lo fantasmático social y lo imaginario grupal”, en Barembliit, G., Bauleo, A., De Brasi, Fridlowsky, Pavlovsky y Saidon, *Lo grupal*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1983.
- : “Las identidades fragmentadas. La mayoría silenciosa es sensible al discurso del poder”, en Barembliit y otros, *Lo grupal*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1983.
- Peretti, L.: “Notas sobre el problema de la autoridad”, en Ferry, M., Filloux, J. C., y otros, ob. cit.
- : “C. Rogers y la orientación no-directiva”, en Ferry, M., Filloux, J. C., y otros, ob. cit.
- : “Relaciones entre directivos, profesores y alumnos”, en Ferry, M., Filloux J. C. y otros, ob. cit.
- Pichon Rivièrre, E.: *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
- : *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
- : *Del psicoanálisis a la psicología social*, I, II, III, Buenos Aires, Nueva Visión, 1978-1980.
- Puget, J., Kaës, R. (comp.): *Violencia de Estado y psicoanálisis*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina y APDH, 1991.
- Rank, O.: *El mito del nacimiento del héroe*, Buenos Aires, Paidós, 1981.
- Rapapport, L.: *Aportes de teoría y técnica del psicoanálisis*, 1963, México, Edit-Pax México, 1962.
- Ricón, L.: “El autoritarismo en la sociedad argentina y su papel en la determinación de patologías graves”, en J. Puget, R., Kaës (comps.): *Violencia de Estado y psicoanálisis*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina y APDH, 1991.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: “La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa”, *Revista del Instituto Politécnico Nacional*, México, 1980.
- Rogers, C.: *Libertad y creatividad en educación*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

-
- : *Grupo de encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- Rousseau, J.: *Emilio o la educación*, Madrid, Bruguera, 1983.
- Rousillon, R.: “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio”, en R. Kaës, Bleger, J., y otros, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Rozitchner, L.: *Freud y el problema del poder*, México, Folios, 1982.
- Sachetto, P.: *El objeto informador*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- Saguier, M.: *Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación*, Madrid, Marciega, 1984.
- Saidon, O.: “Propuestas para un análisis institucional de lo grupal”, en Barembly y otros: *Lo grupal I*, ob. cit.
- Sami-Ali, M.: *El espacio imaginario*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
- Schlemenson, A.: “El cambio en las organizaciones”, *Revista de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de grupo*, tomo V, n° 1, 1982.
- : *Análisis organizacional y empresa unipersonal*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Silva, A. M.: “Inserción institucional de los equipos de orientación”, informe de investigación, Buenos Aires, IICE-F.F y L. UBA, 1992.
- Souto de Asch, M.: “El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa”, *Revista Argentina de Educación*, año 5, n° 8, 1987.
- : “Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje”, *Revista Argentina de Educación*, año 1, n° 1, 1982.
- : *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.
- Stern, Le Roy Ladurie, Thom, Freund, Morin y otros: *El concepto de crisis*, Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1979.
- Stulman, L.: *La organización. Nuevas perspectivas para su conocimiento*, Buenos Aires, Layetana, 1982.
- Tedesco, Braslavsky y otros: *El modelo educativo autoritario en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO, 1984.
- Touraine, A.: *El regreso del actor*, Buenos Aires, Eudeba, 1984.
- Trillas, J.: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes S.A. Edición, 1985.
- Ulriksen-Viñar, M.: “La transmisión del horror”, en Puget, J. y Kaës, R. (comps.), *Violación de estado y psicoanálisis*, CEAL y APDH, 1991.
- Ulloa, F.: *La entrevista operativa*, publicación 149. Departamento de Psicología UBA, 1962.
- : *Familia, escuela y clase*, Publicación Psicológica UBA, 1964.
- : “Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica”, *Revista AAPA*, Buenos Aires, tomo XXVI, 1969.
- : *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Usandivaras, R.: *Grupo, pensamiento y mito*, Buenos Aires, Eudeba, 1982.
- Vázquez, A. y Oury, F.: *Hacia una pedagogía del siglo XX*, México, Siglo XXI, 1971.

-
- Weber, M.: *Ensayos de sociología contemporánea*, tomo 1, 2ª parte: "Poder", México, Artemisa, 1986.
- Weinberg, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, UNESCO CEPAL-PNUD, Buenos Aires, AZ Editora, 1995.
- Woods, P.: *La escuela por dentro*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- Zay, D.: "Las metodologías aplicables a los establecimientos escolares", en Beaudot, D. y otros (comps.), ob. cit.

Biblioteca de CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

2. H. Solves - *La escuela, una utopía cotidiana*
3. L. Moreau - *El jardín maternal*
4. R. Martínez Guarino - *La escuela productiva*
5. P. Pogre (comp.) - *La trama de la escuela media*
6. P. Zelmanovich y otros - *Efemérides, entre el mito y la historia*
7. M. Rojo y P. Somoza - *Para escribirte mejor. Textos, pretextos, contextos*
8. M. C. Davini - *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*
9. O. Devries - *Salud y educación. Sida en una escuela*
10. E. Litwin (comp.) - *Tecnología educativa*
11. M. A. Lus - *De la integración escolar a la escuela integradora*
12. Grupo SIMA. M. Marucco y G. Golzman (coords.) - *"Maestra, ¿usted... de qué trabaja?"*
13. A. de Camilloni y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*
14. S. Alderoqui (comp.) - *Museos y escuelas*
15. C. A. Cullen - *Crítica de las razones de educar*
16. G. Diker y F. Terigi - *La formación de maestros y profesores:
hoja de ruta*
17. S. Nicastro - *La historia institucional en la escuela*
18. J. Akoschky y otras - *Artes y escuela*
21. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas Teóricas*
22. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Obra completa (4 volúmenes)*
23. E. Dabas - *Redes sociales, familias y escuela*
25. S. Calvo y otros (comps.) - *Retratos de familia en la escuela*
26. B. Fainholc - *La interactividad en la educación a distancia*
27. S. Duschatzky - *La escuela como frontera*
28. A. Padovani - *Contar cuentos*
29. M. Krichesky - *Proyectos de orientación y tutoría*
30. A. Malajovich - *Recorridos didácticos en la educación inicial*
31. M. I. Bringiotti - *La escuela ante los niños maltratados*
32. M. Libedinsky - *La innovación didáctica*
33. R. Morduchowic - *A mí la tele me enseña muchas cosas*
34. M. Rojo - *Proyectos integrados en la E.G.B.*
35. P. Pineau; I. Dussel y M. Caruso - *La escuela como máquina de educar*
36. J. Imberti - *Miradores sobre la violencia*