Fernández, Lidia. Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós, 1994.
(Ficha Bibliográfica)

Parte primera
Análisis de las instituciones educativas.
Aportes al diseño de un modelo de análisis

Capítulo I
Introducción a las instituciones, protección y sufrimiento

El movimiento institucional.

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.

El nacimiento y el acontecer del sujeto humano se producen en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno.

La primera autoridad, la paterna, se hace carne con una fuerza que combina la que deriva del peligro que significa para el niño desestimar las órdenes del padre, con la que proviene de los riesgos fantaseados e investidos por terrores arcaicos.

El núcleo del terror queda disponible para expresarse como culpa y remordimiento frente a la trasgresión, y funciona como un organizador o un atribuidor de potencia para el resto de las normas sociales que se hacen propias.

Las instituciones funcionan como un código que, por su capacidad de proponer significados establecidos, permite hacer orden y concierto en la masa del estímulo social.

Violar los marcos que estas establecen, desviarse de ellas, contestarlas críticamente, no acarrean sólo el riesgo del castigo externo e interno de la autoridad.

Significan, además, correr el peligro de ser desmembrado del cuerpo grupal y también (y pero aún) de derivar hacia una posición irreversible de extranjero (ese de que queda despojado de la posibilidad de poner organización y atribuir sentido a los estímulos sociales).

El esquema descriptivo que estamos utilizando alude a:

- Un conjunto amplio de sujetos humanos y su particular forma de organización, que les permite asegurar las posibilidades básicas para subsistir: abrigo, alimento, cuidado, afecto.
- Un conjunto de producciones culturales que procuran sostener esta organización porque ha demostrado ser útil.
- Un proceso que posibilita este sostén, la socialización, y otros que acuden a apoyarlo en sus efectos, los del control social.
- *Una tensión inevitable* entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a la forma social admitida.

- Otro conjunto de producciones culturales destinadas a convencer y generar la decisión que exige el sacrificio del deseo individual en pro de la estabilidad colectiva.

Incluyamos un nivel de complicación. Las instituciones que preservan la subsistencia del conjunto social son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales.

A los riesgos que conlleva el desobedecer los modos de ver y hacer que ellas pautan, se suma entonces el peligro que acarrea la reacción y la venganza de los grupos, las personas o sectores que se ven amenazados por ese poder o cuestionados en sus derechos.

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta –los establecimientos institucionales– definen un espacio gráfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento.

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. De hecho tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular.

Un nuevo orden de significados, reglas y valores debe generarse para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguran la vida del establecimiento. Ellos, por supuesto, se asientan en cierta división del trabajo y una asignación diferencial de poder. Generan los propios y configuran, así, un nivel más sofisticado de tensiones: las que provienen de la renuncia a aspectos del proyecto personal en función del proyecto institucional, y las que provienen de la microdinámica del poder entre los diferentes grupos y sectores funcionales.

Las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima. Como esta modalidad legítima contiene la particular solución que la historia del conjunto ha dado a los problemas de la subsistencia y a los de la distribución de privilegios para el uso de distintos bienes, de hecho las instituciones sociales se convierten en la garantía de su persistencia.

Los enfoques institucionales.

Las prácticas de intervención institucional han encontrado en este análisis sustento teórico alternativo o articuladamente en las teorías psicoanalíticas dentro del campo de la psicología, y en aquellas teorías sociales que centran su preocupación en el estudio de la tensión y el conflicto como sustrato de la dinámica social.

La mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado.

El requisito para que esta mirada sea posible está en constituir un punto de intersección en el que concurran las miradas de múltiples actores. El conocimiento de lo institucional y su organización teórica es siempre resultado de una práctica colectiva.

Por ser el producto de la interacción de varios que se conciertan para comprender un hecho tiene de por sí el efecto de un encuentro en el que a un tiempo se hace consciente y carne el tiempo previo de desencuentros.

Por ser el momento de enfrentar lo habitualmente oculto reúne la vivencia del temor y la incertidumbre con el deslumbramiento que provoca la potencia de un concierto capaz de facetar (en el sinnúmero de matices que diseña la intersección de las miradas) las caras conocidas de una realidad que deja de ser habitual para convertirse en profundamente propia.

En la medida en que la mirada colectiva encuentra las tensiones y motivos de los hechos, se encadena imperceptible pero consistentemente con el deseo de transformación. Las propuestas englobadas habitualmente como prácticas institucionales coinciden en un número importante de supuestos. Entre los que resultan de interés destacar encontramos:

- Existe en toda organización social –grupos u organizaciones de cualquier índole- un monto de conocimiento que permanece oculto y cuya revelación es soslayada cuando no impedida por medios de diversa potencia represiva. Se trata del conocimiento relacionado con el origen social y cultural de una serie de rasgos que con diversas manifestaciones se plantean como naturales o normales.
- No sólo este conocimiento es el que se tiene sobre las causas de las diferencias sociales y las de la enajenación sino que, en sí mismo, por permanecer vedado, es determinante de mayor enajenación y de mayores diferencias.
- Los grupos y sectores que en una formación social se benefician de una estabilidad mantenida por la ocultación de este conocimiento sostienen fuertes barreras y operan activamente para impedir su develamiento y difusión.
- También resisten este develamiento las personas perjudicadas por el ocultamiento. Ellas también son portadoras de las diferencias y las defienden a partir de una concepción del mundo que las incluye.
- La liberación del conocimiento y su circulación tienen en sí un efecto liberador. Generan movimientos sociales que procuran la transformación de las condiciones de enajenación e injusticia. También en los individuos permiten la recuperación de la capacidad para pensar la realidad con mayor autonomía y desencadenan un movimiento interno de liberación respecto a conflictos y modalidades de relación de índole regresiva.

Las instituciones educativas.

Es posible pensar que en el núcleo singular de las instituciones educativas –es decir el conjunto de rasgos que las diferencias de otras instituciones sociales– se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad.

Se trata de un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación.

Estas instituciones definen, por su mera existencia, un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que el ojo y la mirada que vigila, es el vértice de una relación de confrontación.

La situación educativa es tal vez la más clara, paradigmática situación social de intervención institucional. Por esa potencia que contiene en su misma definición provoca un intenso movimiento destinado a su regulación y control.

Tal vez, hasta sea cuestión de pensar que la cantidad de producción ideológica que, desde los que critican, sirve para demostrar la falta de libertad que ofrecen las

instituciones de la educación, está también al servicio de ocultar su real potencial de cambio.

Las escuelas. Algunos interrogantes.

La institución universal Escuela es el resultado de la especialización –en un tipo particular de establecimiento- de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura.

Dentro de los rasgos generales es altamente probable que las evocaciones sobre las escuelas incluyan aspectos que tienen que ver con algunos de los que siguen:

- Existencia de un ambiente artificial en el que, parcial o totalmente- en unidades de tiempo diferenciadas- se aíslan algunas personas;
- Diferenciación de estas personas, cuando no por edad cronológica, siempre por la edad social en un área específica; en adultos-maduros sabios y jóvenes-inmaduros-ignorantes;
- Asignación de los roles específicos a cada uno de los grupos así diferenciados en un proceso de intercambio destinado a garantizar que el segundo grupo adquiera ciertos rasgos importantes para la comunidad;
- Recorte de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes sociales y en el vehículo a través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados;
- Conjunto de imágenes de alto contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con las características anteriores y se acompañan de la sensación de estar en un "orden normal" ("Esto es la escuela");
- Algún conjunto de indicadores de la existencia de una trama simbólica en la que están presentes como temas dramáticos significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro: el discípulo, el conocimiento y el camino de acceso a este último.

La rutina cotidiana de un establecimiento educativo hace evidentes a sus miembros, y más aún a los visitantes u observadores accidentales, algunos fenómenos sobre los que los enfoques institucionales llaman insistentemente la atención.

- La cualidad idiosincrásica del quehacer de cada establecimiento, a pesar de sus semejanzas con otros de la misma índole.

Cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que "marca" a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana. Peo también cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada en la gestión comunitaria que significa, en nuestro medio, el acto fundacional de una escuela, más fuerte y definitoria la dinámica, más potente el proyecto institucional.

- La dimensión descarnada que adquieren en la escuela la rivalidad por el afecto, la preferencia, la distinción y el premio; la intensidad con que se presentan los tabúes sexuales; la fuerza con que quedan encubiertos y son rechazados ideológicamente los conflictos por el poder y la simple arista política de la vida institucional (aún cuando la tarea se organice en una estructura que tiene la rivalidad y el poder como núcleos); la índole paradójica con que se plantean

los mandatos sociales; la lucha intensa entre la tendencia a reproducir y la tendencia a modificar el contexto.

- La trama de contradicciones de base sobre la que parece asentado el funcionamiento de cada escuela singular:

Exigencia formal de comportamiento homogéneo (enseñar y aprender con el mismo estilo: el que fija la norma).	*vs.*	Deseo de los individuos y grupos de actuar siguiendo su propio estilo y criterios.
Presión para basar las acciones en los criterios de la autoridad de la tradición y los reglamentos.	*vs.*	Tendencia a basar la acción en el análisis crítico científico de la realidad.
Tendencia a encubrir la violencia que supone la dirección de los comportamientos y la presión a la homogeneización.	*vs.*	Tendencia a develar las condiciones de la violencia y suplantarlas por otras que permitan el respeto por las diferencias.
Demanda de conservar las características del contexto en sí y tal como se dramatizan en el espacio institucional.	*vs.*	Demanda de transformar las condiciones institucionales, reflejar especularmente el contexto y revertir sobre él modificándolo.
...etcétera.		...etcétera.

y en consonancia, el hecho de las transacciones en las que se establecen puntos sólidos o transitorios de acción que persisten en la dinámica institucional como puntos de riesgo (conflicto y fractura).

Los establecimientos educativos sufren la incidencia de mandatos sociales de carácter paradójico. En nuestra región se ven demandados, por ejemplo, para asegurar una educación para todos, garantizando al mismo tiempo la selección de algunos; o se les reclama que favorezcan el libre desarrollo de la personalidad de los individuos y aseguren que la comunidad podrá usar de ellos discrecionalmente; o –en los países con experiencia colonial– se ven compelidos a desconocer las culturas nativas para adoptar la cultura de la ex metrópoli mientras se les reclama respetarlas para asegurar las nuevas formas del poder colonial.

En general, estas demandas se evidencian en sus aspectos manifiestos a través de la formulación de fines y objetivos, y en sus aspectos latentes, a través de la asignación diferencial de recursos y modelos de trabajo y en la fijación social de expectativas de rendimiento.

Por otra parte, también hay datos suficientes para sostener que la dinámica de los establecimientos educativos sufre –por la índole de su área– el impacto de la activación de por lo menos cuatro tipos de componentes fantasmáticos:

- Los vinculados a las relaciones con las experiencias de gestación, nacimiento, alimentación y crianza.
- Los vinculados a las experiencias de logro de autonomía y diferenciación respecto a los otros, el ejercicio del poder sobre los propios actos y el avance en la recuperación de potencia depositada en las figura de autoridad.
- Los vinculados a las experiencias primarias de ser observado, juzgado, comparado y, en definitiva, elegido o rechazado por personajes de alta significación emocional.

- Los vinculados a la relación entre la curiosidad, el deseo de conocer y el consecuente temor a la sanción, la exclusión y el castigo.

Los componentes mencionados en segundo y cuarto lugar están particularmente intensificados (en la Argentina y seguramente en otros países con historias semejantes) por la operación de la experiencia social reciente que parece haber dejado en estas instituciones un modelo particularmente perturbador para codificar la realidad.

En general la operación de estos componentes conforma un sustrato de fuerte intercambio emocional, oculto por la concepción imperante de la educación como proceso de desarrollo continuo y la de la relación educativa como desprovista de contenidos agresivos, amorosos, competitivos, etcétera.

La acción de ambos tipos de estímulos, (los provenientes de los mandatos sociales y los emergentes de la activación de significados fantasmáticos ligados a las experiencias vitales primarias) incide sobre la constitución del objeto-institución en todas sus variantes.

En el funcionamiento institucional se puede discriminar 3 niveles de manifestación:

1) *Formal* constituido por los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos, en función de la tarea y los fines institucionales.
2) *Informal* constituido por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad.
3) *Fantasmático* constituido por los hechos y productos de la participación –en el sentido ya trabajado- de imágenes, fantasías, temores, ansiedades, relaciones con los climas y estados emocionales compartidos.

El tipo de funcionamiento institucional resultará, en parte y sobre todo en lo referido a la capacidad para evaluar la realidad y actuar sobre ella, según que las personas o grupos que puedan discriminar los elementos de tipo fantasmático y lograr coherencia aceptable entre los niveles formales e informales de interacción.

Las circunstancias actuales de la Argentina provocan una serie de fenómenos en las escuelas, que ilustran en el nivel particular la desprotección. Frente al impacto de un contexto turbulento utilizan primero, como defensa, la rigidización de la negación, la idealización y la externalización de responsabilidades. Cuando esto fracasa y la percepción de la realidad se impone brutalmente, como en los últimos períodos de intensificación de la pobreza, surgen fenómenos de impotencia, sentimientos y estados colectivos de desesperanza con sus secuelas de deserción, ausentismo, enfermedad en los docentes, fracaso escolar en los alumnos, desplazamiento general a formas desviadas de interacción, hostilidad, violencia, etcétera.

Capítulo II
Componentes constitutivos de las instituciones educativas

Definiciones: las instituciones y lo institucional

En su uso más antiguo, la palabra “institución” alude y refiere a normas-valor de alta significación para las vidas de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

En gran cantidad de obras e informes, el término se utiliza como sinónimo de establecimiento, definido como la concreción material y la versión de una norma universal abstracta.

La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable.

Las instituciones representan, por consiguiente, a aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante.

En cuanto a la dinámica de lo institucional se discriminan dos dimensiones complementarias siempre presentes: lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación).

Los estudios institucionales, en particular y según las corrientes teóricas preponderantes en sus marcos referenciales, han llamado la atención sobre dos ejes de significación que aparecen reiteradamente en los materiales: los conjuntos de las significaciones psicoemocionales y de las significaciones políticas.

El primero está vinculado a significaciones provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales.

El segundo está relacionado con significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos.

El avance de la investigación y la práctica encuentra *lo institucional* sirviendo como trama de articulación entre ambos niveles de significado.

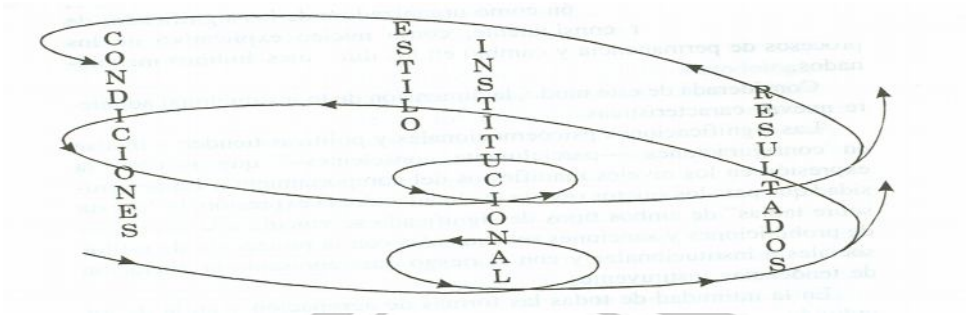
Las significaciones psicoemocionales y políticas tienden a ligarse en configuraciones –parcialmente conscientes– que resisten la expresión en los niveles manifiestos del comportamiento. La peligrosidad que para los sujetos reviste la elucidación, la expresión, la "puesta sobre tablas" de ambos tipos de significado se vincula a la operación de prohibiciones y sanciones relacionadas con la protección de estilos sociales e institucionales y con el riesgo que representa la liberación de tendencias instituyentes.

En la intimidad de todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones, que han sido objeto de represión psicoafectiva o sociopolítica.

Podemos decir que lo institucional –en su papel de articulador de ambos tipos de significación– es la dimensión del comportamiento humano que expresa en el nivel concreto la dialéctica de ese conflicto, o dicho de otro modo, la tensión entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido.

El objeto de análisis y su enfoque

El análisis de un establecimiento escolar puede realizarse con diferentes propósitos. A continuación se presenta un modelo diseñado con el propósito de mejorar la comprensión de los hechos que ocurren dentro de los establecimientos y en las relaciones de ésos con su contexto institucional. Se parte del supuesto que para cada establecimiento institucional existe un *estilo* que opera como mediador entre las condiciones y los resultados, según se indica en el siguiente diagrama:



En la categoría *condiciones* quedan incluidos –dada una situación– todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno en estudio, que establecen con él alguna relación de determinación.

En la categoría *resultados* se incluye el fenómeno en estudio y aquellos otros aspectos que aparecen como derivados de esas condiciones. Convencionalmente, el término resultados" se usa para aludir a aspectos u objetos derivados de la producción institucional en los niveles material y simbólico. Incluyen los productos institucionales vinculados a los fines: aquellos destinados a asegurar el cumplimiento eficaz de la tarea y los resultantes de la participación.

Una visión concreta de la realidad de las instituciones muestra que los resultados "entran" al circuito de la vía institucional como condiciones en sí y en su calidad de prueba de potencia, cumplimiento de mandatos y fuente de valoración social.

Esta perspectiva mostrará también que los aspectos considerados condiciones son, en muchos casos, resultado de la acción institucional del mismo establecimiento o de otras instituciones de la comunidad.

Cuando se habla de *estilo institucional* se alude a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera.

De cierto modo, es la contracara del concepto de cultura institucional. Alude a la recurrencia del modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constancias y permiten generar la impresión de un "orden natural" de las cosas. Su consolidación en el tiempo se traduce en la "entrada" de esos rasgos al modelo institucional y en la incorporación de sus fundamentos en el conjunto de concepciones que constituyen la ideología del establecimiento.

Resulta útil incluir operacionalmente en la descripción del estilo:

- modos de producción: técnicas, modelos que orientan la acción, imágenes que controlan los desvíos (se internalizan en el proceso de socialización institucional), ciclos;
- modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear las dificultades como problemas, definir necesidades, hacer planes para probar alternativas de acción, gestionar, evaluar, etcétera. Maneras defensivas de reacción;
- formas de percibir y juzgar la realidad, en especial las situaciones vinculadas al trabajo, al medio externo y a las interacciones;
- modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales;
- modalidades de distribución de poder y de responsabilidades;

- modalidades de control y distribución de conocimiento.

Cualquiera que sea el resultado que interesa, la comprensión institucional supone conocimiento sobre el estilo y la idiosincrasia que a través de él se expresa.

El objeto de análisis que se propone es *la relación entre el estilo institucional como expresión de la idiosincrasia institucional y un determinado aspecto o resultado que nos plantea algún interés.*

En general, la metodología de análisis llevará a precisar, por lo menos y con diferentes grados de sofisticación:

- la descripción detallada de la situación que se convierte en problema y se procura analizar,
- la caracterización de las instituciones que se ponen en juego,
- la formulación de hipótesis que expliquen la relación entre el problema y su contexto.

El conocimiento de un establecimiento institucional puede producirse a través de varios caminos: la observación directa de su vida cotidiana, el análisis de la información que proporcionan sus documentos y su personal, el estudio de los registros y datos con los que controla su tarea, el análisis de sus resultados. Éstas son sólo algunas de las vías disponibles.

El acceso al conocimiento de lo institucional se verá obstaculizado por lo menos por tres tipos de dificultades:

- La negación y resistencia a conocer. Consciente o inconscientemente los miembros de un establecimiento –de los que dependemos en gran parte para obtener información– producirán diferentes ocultamientos para proteger el statu quo institucional.
- Los efectos de la propia implicación no controlada. Seamos o no miembros de la institución estaremos comprometidos emocionalmente con ella. Inevitablemente y por su misma índole, el material institucional conmueve nuestras imágenes y vínculos institucionales.
- La complejidad provocada por la multisignificación de los hechos. La comprensión del material institucional exige un minucioso trabajo de descodificación en el que la problemática más importante se plantea con respecto a la confiabilidad de la interpretación.

Los analizadores.

Para el análisis de lo institucional se dispone de una herramienta central: los *analizadores.*

Un analizador es un dispositivo artificial –un microscopio, un ecualizador, etc.– o natural –el ojo, el cerebro– que "produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente".

El concepto –que proviene de las ciencias exactas y naturales- es utilizado en las áreas institucional y psicológica para designar tanto acontecimientos y hechos no programados como técnicas expresamente diseñadas para provocar la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas. Los tests, las entrevistas, las encuestas, en general cumplen la función de analizadores. Desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce.

Cada hecho o conjunto de datos, cada situación de una realidad institucional particular, deben ser analizados en todos los ámbitos de expresión (individual, interpersonal, grupal, organizacional y comunitaria), desde el punto de vista de todos los actores (la síntesis de la mirada de todos nos da aquello que es único pero colectivo y que expresa la idiosincrasia del establecimiento), en la trama de significaciones develadas por esa síntesis pero a la luz de sus sentidos universales y sociohistóricos particulares.

La metodología más adecuada para alcanzar comprensión de este campo es el análisis institucional como práctica de trabajo con los actores institucionales.

Una presentación simplificada de los componentes básicos de un establecimiento educativo.

Supongamos que se pueda acompañar a un establecimiento educativo desde su fundación y a lo largo del tiempo. Se podrá discriminar entonces algunos componentes que están presentes desde el principio, pero que adquieren diferente fuerza si se trata de advertir su pregnancia como indicadores de la identidad y singularidad institucional.

Los componentes básicos.

Consideramos componentes constitutivos básicos, sin los cuales el establecimiento no puede tener origen:

- un espacio material con instalaciones y equipamiento,
- un conjunto de personas,
- un proyecto vinculado a un modelo del mundo y persona social valorados y expresados en un currículo,
- una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre alguna forma de división del trabajo,
- una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

Todo esto funcionando en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales.

La operación del tiempo: resultados y cultura institucional.

La interacción de los componentes básicos a lo largo del tiempo arroja como resultado una serie de productos materiales y simbólicos que, en forma genérica, llamamos *cultura institucional.* En ellas pueden analizarse distintos niveles de complejidad.

El primer nivel de complejidad.

- *Objetos materiales*. Resultan de las distintas tareas o son requeridos por ellas.
- *Lenguaje*. Asigna sentidos privados al lenguaje público.
- *Representaciones* de distinta figuración a cerca de la institución, sus aspiraciones, sus fines, sus logros, sus valores, sus tareas, sus diferentes roles, y cada uno de sus componentes centrales.

- *Producciones simbólicas* con variado grado de estructuración: mitos sobre el origen, leyendas, "novelas" sobre los fundadores, los personajes típicos y los famosos, anecdotarios, etcétera.
- *Conocimientos.* Derivados de la conceptualización de la experiencia en los niveles instrumentales, organizativos y socioemocionales.
- *Concepciones.* En especial, las referidas a los aspectos centrales de la tarea institucional.
- *Concepciones sobre los resultados* posibles y deseables; sobre buenos y malos alumnos y docentes, sobre las relaciones pedagógicas adecuadas; sobre la importancia de los diferentes contenidos; sobre el papel formativo de diferentes relaciones y actividades; sobre las mejores formas de aprender y enseñar, etcétera.

El segundo nivel de complejidad.

- *El modelo institucional.* Derivado en parte de los modelos generales, recibe y expresa las características elaboradas en la historia propia del establecimiento, y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas. Incluye:
  - supuestos acerca del modo como se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje);
  - definición de modos de ser y actuar en distintos roles elaborados en función de los supuestos anteriores y del modo como se concibe el valor del conocimiento y las funciones de los actores implicados;
  - definición de un ámbito de operación: ¿dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad?,
  - definición de un encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo): en términos de tipo de comunicación (presencial, a distancia, mixto);
  - definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla; amplitud y penetración del control deseado;
  - definición del tipo de resultados valorados;
  - caracterización de la institución deseada.

- *La ideología institucional.* Conformada por la organización de concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que éste expresa. Incluye:
  - concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje, de las que se deriva que el modelo institucional es la forma de respuesta a las condiciones y fines del establecimiento, y que los resultados institucionales son los únicos y los mejores posibles en esas condiciones.
  - representaciones acerca de la institución y sus diferentes componentes. Aparece con importancia singular la que se organiza alrededor de la *identidad institucional.*

La ideología institucional funciona como fuente de legitimación del modelo y de los resultados institucionales.

En sus contenidos atiende a incorporar una serie de ideas sobre los sujetos que se educan y sus probabilidades de desarrollo, sobre el papel y las posibilidades de la escuela y los maestros de tener éxito en sus esfuerzos; sobre su responsabilidad y posibilidad de influir respecto del medio social en la que está inserta, en fin, sobre la importancia y valor de la educación.

Estructura además, articulándolas, las representaciones que acompañan a estas ideas y define así un nivel simbólico indispensable de comprender para reconocer los significados que adquieren los sucesos institucionales.

- *la novela institucional.* Es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: "personajes", "héroes" y "villanos".

En sus niveles más profundos, la novela institución da indicios de la manera en la que se resolvieron sucesivas crisis provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes y se convierte en un verdadero código de significación que provee de nuevos sentidos al modelo y a la ideología institucional y permite captar en mayor alcance el porqué de su lenguaje y de la pregnancia simbólica de sus ambientes y objetos.

Para los sujetos, esta construcción ofrece un patrón para asignar significados a los sucesos que le resultan difíciles de comprender y les causan sufrimiento.

La novela institucional incluye entre los hechos que narra un nivel de sucesos no dichos que pertenecen a su misma trama y tienen mucha más sugestión que los que efectivamente se mueven en el nivel real.

- *la identidad institucional* constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento *es*, a la que concurren a) la definición de su función tal como ésta expresa en el proyecto y el modelo institucional; b) la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional, y c) la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo.

En la última instancia, puede ser vista como el núcleo protector de la idiosincrasia y el reducto más profundo de la defensa contra la irrupción de estímulos que atentan contra el statu quo.

Identidad institucional. La preservación de la idiosincrasia.

En unidades de tiempo amplias, un establecimiento institucional lo sigue siendo por que logra absorber impactos de cambio al mantener invariables las características que lo definen. Estas características invariantes conforman su identidad institucional.

El estilo institucional representa, por otra parte, la mejor respuesta que los miembros del establecimiento han podido dar a las contradicciones constitutivas de su funcionamiento. Por eso, es fuertemente defendido y se convierte en objeto preferencial de vinculación.

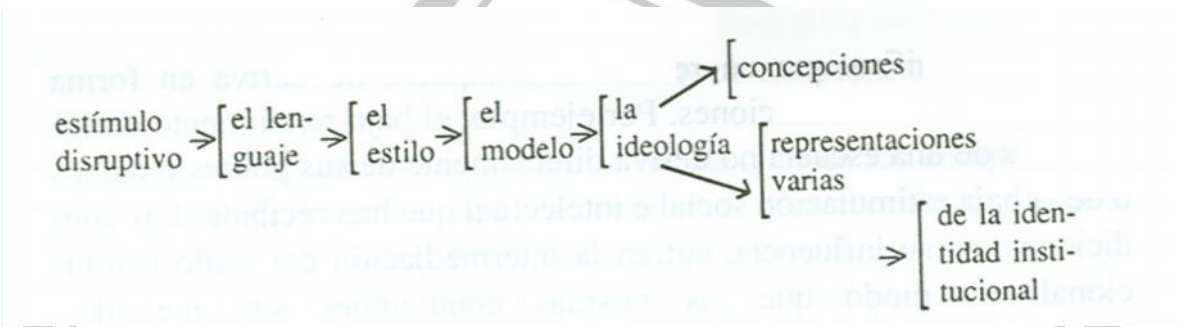
Las producciones culturales que ubicamos en el segundo nivel protegen el estilo y, con él, la forma singular de cumplir con los fines institucionales, manteniendo invariantes las condiciones vinculadas a la identidad del establecimiento.

La existencia de *un modelo institucional* se hace evidente al observador en el análisis de los criterios en los que la gente basa sus decisiones. El modelo es una creación cultural sofisticada que permite a la escuela preservar su idiosincrasia al fijar una selección de aquellos hechos, características, sucesos, que puedan o no ser tolerados en su ámbito.

Tiene crucial importancia en la recepción de innovaciones que tienden a afectar los niveles instrumentales de la acción.

La ideología institucional preserva el modelo y la realidad que éste expresa de cuestionamientos que pueden conmover la certeza de los individuos respecto de su adecuación, su capacidad, su potencia. Protege, además, el tipo de transacciones que se han hecho para resolver contradicciones constitutivas y demandas paradójicas del ambiente.

El siguiente diagrama presenta el funcionamiento de esos componentes culturales en su función de filtros a los estímulos disruptivos.



Independientemente de la particular valoración del cambio que propone el estímulo, se considerará disruptivo si cuestiona aspectos referidos a la identidad institucional o trata de inducir su modificación por acción directa (intencional o no).

En los rasgos de la representación sobre la identidad institucional se produce la trabazón más fuerte con aspectos de la identidad individual, que operarán como los puntos últimos de la resistencia. Últimos alude a lo más profundo. En realidad, todos los aspectos funcionan simultáneamente en la dinámica de la resistencia al estímulo.

Capítulo III
El funcionamiento institucional

Tensión, conflicto y movimiento institucional

Es posible entender el estudio de la dinámica institucional como la descripción del funcionamiento en términos de proceso a lo largo del tiempo o en un corte temporal determinado..

En el terreno de la psicología y la psicología social, en término "dinámica" se utiliza para aludir al estudio de los hechos y sus motivaciones.

Bleger en su obra *Psicohigiene y psicología institucional* propone la definición de *dinámica institucional* como la capacidad del establecimiento –sus integrantes y sus sistemas– de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones.

Esta definición se comprende mejor a la luz de la discriminación que este autor hace entre las formas en que puede "trabajarse" institucionalmente una dificultad: dilema (el planteo se hace en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución): conflicto; (el planteo se hace en término de dos posturas contrapuestas, generalmente encamadas por dos bandos institucionales); problema (el planteo se hace a modo de un interrogante que abarca la dificultad y su posible significación).

Según Bleger el concepto de dinámica alude a la capacidad para plantear dificultades en términos de problema y trabajar para su solución, pues supone la existencia de dispositivos institucionales complejos destinados a la evaluación

institucional, y el desarrollo de los miembros del establecimiento para hacerse cargo de responsabilidades sobre el funcionamiento en todas sus dimensiones, condiciones ambas de existencia indispensable en un proyecto de mejoramiento de la calidad educativa.

La ordenación de los hechos en pares vinculados por relaciones de contradicción se hace sobre el supuesto de que en la base de cualquier organización existen tipos de tensión – conflicto – que desempeñan un papel central en su funcionamiento.

Hay tres tipos de tensión, de importancia relevante en los establecimientos educativos.

El primero tiene que ver con la contradicción en los impulsos y necesidades individuales, y las necesidades sociales. Esta tensión está activada en la base de toda la tarea de la escuela; de allí la intensificación de las funciones del control provenientes de una concepción subyacente de "doma de impulsos".

El segundo esta vinculado en parte al primero, y se refiere a la tensión creada por la necesidad de actuar según procesos secundarios (tanto en las relaciones secundarias como en los procesos de pensamiento) en situaciones –como las del aprendizaje– que por su índole activan modalidades de funcionamiento y ansiedades de tipo primario (tanto en los estudiantes como en los docentes que necesariamente sufren los procesos de identificación y contra transferencia).

El tercero se relaciona con hechos más generales en las instituciones, y habitualmente permanece negado en los establecimientos educativos. Alude a las tensiones que acarrea la división del trabajo.

La existencia de un sistema de división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno. De hecho, ahí se originan tensiones provenientes del medio político externo.

La relación pedagógica se convierte en una articulación de relaciones intergrupales (docentes y alumnos). Los sentimientos de propiedad sobre lo que se hace se ven seriamente obstaculizados.

En función de las relaciones interpersonales, las intensificaciones se quiebran como en un mosaico.

La enajenación de autonomía del alumno en el profesor se corresponde con la que éste hace en las autoridades. El aula dramatiza así lo que sucede en el contexto organizacional:

- quedan definidos grupos del mismo rol o función con cuotas semejantes de autonomía y poder;
- queda relativizado el poder de cada grupo por referencia a los grupos que están por encima y por debajo.

Esto significa la instalación de mecanismos de expropiación del poder en cadena.

Cuando la autonomía no existe, hay una doble pérdida de calidad: la producida por la disminución del modo de exploración y los niveles de compromiso, y la provocada por los funcionamientos regresivos, que aumentan el intercambio fantasmático y disminuyen la comunicación centrada en la tarea.

Modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento.

El grado de dinámica de un establecimiento estará dado por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de las tensiones, su planteo como problemas y los intentos de solución. Un alto grado de dinámica es garantía de un desarrollo con superación del riesgo implícito en situaciones dilemáticas y enquistamientos de conflicto.

Un bajo grado de dinámica se traduce en estereotipia, enajenación, cristalización del uso defensivo de la dificultad como pantalla proyectiva.

A partir de aquí es posible hablar –como recurso metodológico– de modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento

La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución.

La modalidad progresiva está acompañada, en cambio, por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones extremas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro. Estas modalidades se acompañan en general, de intenso compromiso y disponibilidad de los miembros por la curiosidad, el interés, la exploración.

Obviamente, ninguna institución permanece siempre en una misma modalidad. Todo parecería apoyar la suposición de un equilibrio móvil entre ambas modalidades, fuertemente influido por las características del contexto social y el grado de sofisticación de los filtros institucionales.

Las modalidades regresivas se ven estimuladas por contextos sociales autoritarios o turbulentos, por situaciones internas que comprometen cambios críticos o por estados agudos de incapacidad instrumental para enfrentar las exigencias de las tareas.

Las modalidades progresivas se desarrollan en los ámbitos que poseen las características contrarias.

El funcionamiento institucional en condiciones adversas

La cualidad adversa de las condiciones

Se atribuye a la cualidad de "adverso" el significado de irreversible, inmodificable, aun cuando esta "inmodificabilidad" provenga de la falta de conocimientos y técnicas apropiadas para encararlo, y no de la idiosincrasia del aspecto que se califica como adverso.

Sea cual fuere el caso, lo "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 las metas que las dirigían y frustra los deseos y necesidades más profundas ligadas a ella.

Pero también "lo adverso" en su rasgo de oposición a lo conocido es el provocador de un sinnúmero de procesos de cambio institucional y social; el desencadenante y 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 donde se desarrolla la tarea institucional– sólo se convierte en "adversa" –en sentido de obstáculo inmodificable– si concurren por lo menos 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.

En un sinnúmero de situaciones, es nuestra ignorancia no reconocida la que convierte características en adversidades insuperables.

Esta discriminación está relacionada centralmente con una diferenciación básica en cuanto a la dinámica institucional.

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– es distinto de decir: "El niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático; por lo tanto es difícil enseñarle con esas estrategias y técnicas". Aquí se reconoce también la condición adversa del propio equipo técnico, y la del niño pasa a ser una característica para trabajar con otros recursos. Se hace posible entonces 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.

En síntesis, parece evidente que en el análisis institucional de cualquier condición considerada adversa, es conveniente prestar atención a la "cultura" que la institución ha construido a su alrededor y al modo como a través de ella la consolida o transforma.

La dinámica institucional con las condiciones adversas.

Hay *dos formas* de funcionamiento institucional en condiciones adversas.

Situación inicial. Una o varias de las características de alguno de los aspectos centrales que componen una situación son "adversas" si se resisten, se oponen, dificultan un curso de acción institucionalizado y ponen en peligro los resultados institucionales con tal intensidad, que la situación de dificultad se configura entonces como de riesgo, pone en crisis la formación, la autoestima e identidad de los sujetos; cuestiona las imágenes y significaciones culturales, y devela encubrimientos ideológicos.

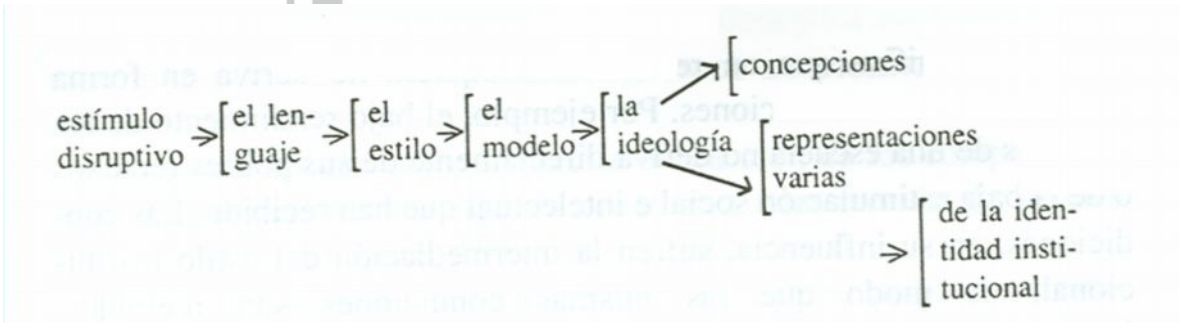
Posibles desarrollos.

Institución tipo A: funcionamiento progresivo. Las condiciones que funcionan como "adversas" se cuestionan y se convierten en problemas.

Se origina un proceso de análisis, diseño de posibles soluciones, pruebas y rectificaciones acompañadas de un proceso de evaluación continuo que abarca todos los aspectos de la institución.

Institución tipo B: funcionamiento regresivo.

Las "situaciones que se plantean a partir de un funcionamiento de este tipo pueden verse en el siguiente diagrama:



Reflexión

El problema del funcionamiento institucional es amplio y complejo. Configura en el área uno de los más trabajados y discutidos a partir de distintas posturas teóricas. Recibe, además de los resultados del trabajo con grupos, el de todos aquellos que desde puntos de vista organizacionales atienden a problemáticas clave de la época: la de la producción, la de la enajenación y la anomia, la del conflicto y la crisis.

Enfocando el funcionamiento institucional como el conjunto de movimientos que se producen según diferentes necesidades, la dinámica está dada por la forma progresiva o regresiva como se superan obstáculos y se alcanzan diferentes metas.

Estos movimientos pueden ser discriminados en por lo menos cinco niveles:

- *Instrumental técnico,* relacionado con el conjunto de procesos con los que, en ciclos definidos, se da cuenta de la producción institucional.
- *Organizativo***,** relacionado con la construcción, mantenimiento y ajuste de aquellos sistemas con los que se encuadran las interacciones –en todos los niveles– y se garantizan las condiciones del desenvolvimiento instrumental.
    - *Social,* aluden al movimiento que producen las interacciones formales y fantasmáticas que se dan en los grupos oficiales, los grupos paralelos, los intersticiales, en forma especial en los colectivos por función.
    - *Ideológico,* relacionado con la elaboración de concepciones y representaciones que justifican el estilo y los modelos institucionales.
    - *Emocional***,** vinculado a los conflictos y material inconsciente activado por las vicisitudes de la pertenencia y por los rasgos referidos a los sentimientos de identificación, cohesión, identidad institucional.

En una institución educativa, los movimientos se realizan (en general, como en cualquier otra) alrededor de la solución de diferentes tipos de problemas:

- los problemas con el espacio, su distribución y cuidado;
- los problemas con los tiempos tanto en lo referente a las tareas de aprendizaje como a los ciclos y subciclos de diferentes actividades vinculadas;
- los problemas con el desarrollo y control de las acciones, en especial las directamente relacionadas con la tarea institucional (enseñar y aprender) y con su encuadre y cuidado: comunicación, supervisión, capacitación. Entre éstas tiene actualmente importancia clave el tipo de acciones con el que se garantiza un adecuado acceso a la información científica-técnica y pedagógica, para actualizar lo que se enseña y se aprende;
- los problemas con o acerca de las necesidades de continencia y control emocional tanto en lo referido a las tareas específicas de aprendizaje y enseñanza –ansiógenas de por sí– como a las que quedan vinculadas a la generación de condiciones para esta contingencia;
- las relaciones con las decisiones acerca de la vida institucional , de la vinculación escuela-contexto y del currículo;
- y, por último, aquellos que se vinculan con los recursos, su obtención y distribución.

En la base del funcionamiento institucional en torno de estas problemáticas se juega la contradicción entre necesidades, imperativos y deseos de signo opuesto. Según sean tratadas estas contradicciones, dependerán el grado y la modalidad progresiva o regresiva de la dinámica.

Existen evidencias acerca de que las estructuras organizativas y las representaciones que pesan sobre las escuelas se combinan con la falta de formación

específica para el trabajo institucional, y generan estilos de funcionamiento regresivo, basados en el tratamiento defensivo de las dificultades y causantes de la incapacidad institucional para trabajar en situaciones adversas.

Capítulo IV
Algunas condiciones estructurantes del funcionamiento institucional

Condiciones estructurales del funcionamiento institucional:

- La ubicación del establecimiento en el *espacio geográfico,* el *tiempo sociohistórico* y la trama de *instituciones sociales* conforma el contexto que define el "afuera" institucional y el "otro", en términos de intercambio y circulación.
- El *edificio y sus instalaciones* en su calidad de hábitat y su significación simbólica de cuerpo institucional y canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera.
- Los *tiempos* en sus dimensiones históricas, el pasado como mandato y origen; el presente como acción y el futuro como proyecto, y en las secuencias de sus dimensiones internas: ciclos, ritmos, fragmentaciones por actividad, etcétera.
- Los *recursos materiales* en sus dimensiones cuantitativa en relación con las necesidades (abundancia o escasez), cualitativa en relación con la pertinencia (nivel tecnológico, eficiencia) y simbólica (vinculada a convicción y representación de potencia o impotencia).
- Las *personas* en sus características de identificación, su capacitación para la tarea y la pertenencia, y las vinculadas a su personalidad: motivaciones, proyectos, niveles de aspiración y autoestima, autonomía, tolerancia a la ambigüedad, etcétera.
- Los *sistemas de organización* que pautan la conducta e interacción de los miembros. Tanto en su dimensión formal como en la informal.
  Dentro de estos sistemas pueden discriminarse como de especial importancia para los establecimientos educativos:
  - El sistema de fines y objetivos de formación.
  - El currículo.
  - El sistema de distribución de responsabilidades.
  - El sistema de comunicación.
  - El sistema de supervisión, control y evaluación.
  - El sistema de distribución de conocimientos y circulación de información.
  - Los sistemas normativos.
  - El sistema político (gobierno y participación en las decisiones)
  - Los sistemas de identificación de necesidades, planificación y evaluación institucional.
- La *red de relaciones entre* los *diferentes grupos* de trabajo, de conexión y amistad, en que se organizan los individuos para cumplir sus trabajos, darse continente emocional, participar en la política institucional.
- Los *modelos* y las *ideologías* (concepciones y representaciones) instituciones tal como ya han sido caracterizadas.
- Los *resultados institucionales* tanto en lo referido a su calidad y al modo como satisfacen las necesidades a las que debe responder el establecimiento, cuanto a lo que representan de prueba respecto a la vitalidad institucionalidad y fuente de gratificación o frustración para sus miembros.

El concepto de organizador.

Alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de las relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su develación de hechos que lo cuestionan.

En el material de diagnóstico e investigaciones aparecen recurrentemente con este carácter:

- La idiosincrasia de la tarea.
- La representación acerca del origen y la historia institucional registradas en diferentes aspectos de la cultura: mitos, leyendas, relatos, representaciones etcétera.
- La inserción en el medio.
- El fin-proyecto.
- El espacio y los recursos.
- El conjunto aceptado de representaciones y significados sobre la institución.
- Los componentes simbólicos de los modelos institucionales.

El análisis exhaustivo de un hecho institucional o del estilo y cultura de un establecimiento exigen un encuadre metodológico que combina:
a) La utilización sistemática de un enfoque *situacional* (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un enfoque *histórico* (cómo fueron y devinieron lo que son); **b)** el análisis del objeto de interés por lo menos en dos dimensiones: *material* (cómo son los hechos en su realidad tangible) *y simbólica* (cuáles son los significados que los hechos portan); **c)** el análisis de lo simbólico por lo menos en dos niveles: *manifiesto* (lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa) *y latente* (lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación); **d)** la inclusión del análisis del vínculo con los hechos tanto en los aspectos conceptualizados como fenomenología de la transferencia cuanto en aquellos discriminados como dimensiones de la implicación.

A continuación se intenta ofrecer un esquema referencial que sirve a modo de analizador conceptual de sucesos determinados.

La tarea institucional

Al hablar de la tarea institucional es importante aludir al conjunto de trabajos que diferencian a la institución educativa en dos sentidos: en un sentido restringido para intentar adentrarnos en el trabajo escolar como conjunto de acciones a través de las cuales procuramos facilitar el aprendizaje. En un sentido amplio, para plantear el conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones puedan operacionalizarse.

La tarea institucional en sentido amplio

Todas las corrientes actuales tanto en las ciencias de la educación como en las ciencias sociales y psicológicas que se ocupan de ella en alguna rama especial, coinciden en que el ámbito educativo “en la escuela” es el conformado por el espacio institucional completo y en sus vinculaciones con el medio. El aula es generalmente un

subespacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de lo disciplinar. La trama de relaciones y acciones que trenza la vida cotidiana es el espacio de esta socialización profunda con un estilo de vida que caracteriza la función especializada de la escuela.

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

Su característica o idiosincrasia marca condiciones para el que la realiza: requisitos, exigencias, dificultades, y, de un modo particular, reclama determinados tipos de acción y relación en determinados ritmos y modalidades.

Podemos discriminar cuatro fuentes de la idiosincrasia de una tarea:

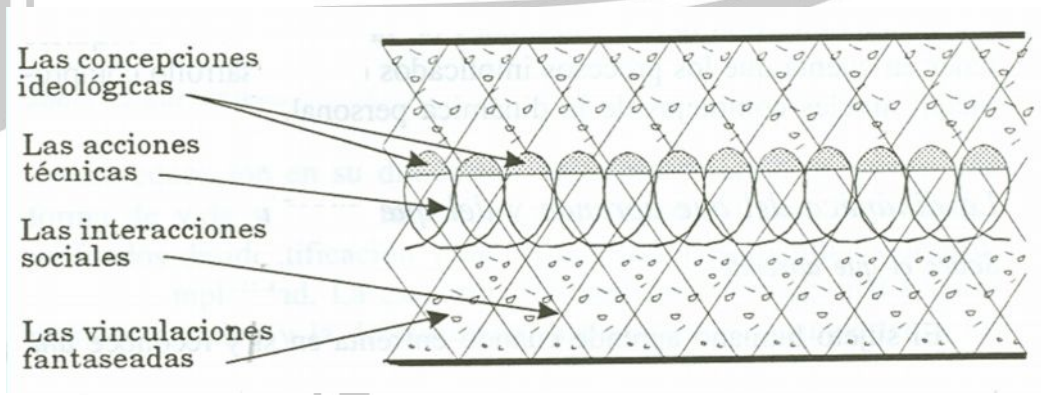
a. *La índole de la materia* que se trabaja, especialmente su maleabilidad y resistencia, su fragilidad o fortaleza, su posibilidad de manipuleo próximo o distante, concreto o abstracto.
b. *Las herramientas y técnicas disponibles.*
c. *El ámbito de trabajo,* no sólo en cuanto a sus características de seguridad y salubridad referidas a lo físico y 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.
d. *La significación social,* se traduce en expectativas y provisión de recursos y, a través de ello, pasa a formar parte constitutiva de la tarea. Ciertas tareas altamente valoradas "sólo pueden ser realizadas por algunos y en determinadas circunstancias".

La tarea educativa.

Para el caso de la tarea educativa, como en el de todas las que se realizan con personas, la discriminación de las cuatro dimensiones se hace difícil.

La tarea educativa consiste en dirigir el comportamiento de los sujetos "en educación" hacia ciertas formas deseables.

A continuación se presenta un esquema que muestra las dimensiones de la tarea educativa



El logro de condiciones para la formación.

En la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreducible entre las necesidades del individuo y las de la organización. En los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente:

- Oposición entre la demanda de comportamiento homogéneo –todos deben alcanzar, por los mismos caminos, resultados acordes con un modelo– y la demanda de comportamiento singular que tienen los individuos y que expresan en sus intereses y rasgos particulares de aprendizaje.
- Oposición entre la exigencia de respetar la tradición en la definición de criterios de decisión y de acción, y el deseo de explorar, inventar, innovar en los fines y en los métodos.
- Oposición entre la propuesta de dar a la comunidad lo que los mandatos sociales establecen y la propuesta de desviarse de ellos en el sentido que marca la individuación de los sujetos.

Por último y como derivada de los anteriores,

- La oposición entre la tendencia a encubrir la violencia que supone la mera dirección externa del comportamiento así como la presión a la homogeneización y la tendencia a revelar las condiciones de tal violentación y suplantarla por condiciones que permitan respetar las diferencias individuales.

Estas fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad de los individuos y los grupos, y la necesidad de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen un funcionamiento acorde con la distribución vigente del poder. El monto de la tensión y el sufrimiento que origina variarán, por una parte, de acuerdo con el margen de articulación con las diferencias individuales que permiten los modelos pedagógicos operantes y, por otra, de acuerdo o en relación con el grado de legitimación y valor que dan a los resultados de la formación los mismos sujetos que sufren la violencia de alguna de sus necesidades, rasgos y deseos.

Formadores y sujetos en formación mantienen un delicado equilibrio personal y de relación del que depende el grado en que pueden generar una confianza mutua que posibilite la tarea.

El punto crítico en la relación está definido por la representación de autoridad que ellos proponen y desde la cual el maestro queda investido con características benéficas (es una autoridad auxiliadora, que ayuda a crecer), maléficas (es una autoridad persecutoria que vigila y castiga) o, como en la generalidad de los casos, con alguna combinación en la que unos u otros rasgos oscilan en intensidad según la dinámica institucional y del aula.

La significación de la tarea educativa y sus requerimientos técnicos y psicosociales sufre modificaciones según el modelo pedagógico institucional que sostiene e informa la vida del establecimiento.

En términos amplios es posible considerar como herramientas institucionales que quedan comprendidas en la tarea de formación:

- 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 equipamientos didácticos.
- El repertorio de técnicas para proporcionar estimulación bajo la forma de información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias.

La posibilidad de hacer uso intencional de estas herramientas depende en buena medida de las concepciones operantes en el modelo institucional.

Las diferentes líneas teóricas coinciden en definir dos prerrequisitos básicos de una situación de formación adecuada: *la seguridad emocional y la adecuada ayuda técnica,* ambas influidas por los modos de entender cómo alcanzan los sujetos a sentirse seguros para aprender y los rasgos que tiene una ayuda pedagógica para resultar adecuada.

Inserción socioinstitucional del establecimiento.

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

- Del tipo de contexto y del tipo de inserción dependerá en gran parte el grado de poder institucional y su grado de estabilidad y dinámica;
- Del contexto provienen las demandas y los "materiales" para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos.

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 lado, 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 como "los productos" de la escuela pueden insertarse en el medio.

La ubicación socio-histórica del establecimiento permitirá conocer los fines y objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del "mandato social" que pesa sobre ella así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen.

La expresión, "*mandato social"* alude a un imperativo relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político. Este lugar parece marcar, desde antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar, los obstáculos a vencer para superarlos, las posibilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.

Diversas investigaciones muestran la existencia de distintos niveles de calidad y su relación con el lugar social que ocupa la población de los alumnos.

El "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 monto de recursos que se le asignan.

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

La escuela debe tener en cuenta que todos aquellos procesos sociales que pongan en cuestión los criterios e imágenes de autoridad tendrán especial incidencia pues parece característica constitutiva de todos los modelos de escuela instituidos en el transcurso de la historia basar su funcionamiento en el respeto por la autoridad (divina, científica, política, según las épocas y circunstancias) que respalda el "qué" se enseña y el "cómo" se enseña.

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

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).

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 presentarán diferentes intereses institucionales…

La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general 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 la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto muy alto de ideología e ilusión.

El espacio sus significados y funciones

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

Generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ella comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse "disponibles" frente a las demandas del trabajo.

La calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en la que participan docentes y alumnos.

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.

b) *Operan como vehículo de expresión en 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. 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 condicionan en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan.

El edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que deben ser la educación, las relaciones entre los actores instituciones y el aprendizaje, y ejercen un control indirecto sobre los posibles

desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción. Son indicadores de importancia:

- Los espacios que se discriminan para cada tipo de actividad contemplada y la forma como se amueblan;
- La existencia del espacios abiertos y su destino;
- La articulación entre espacios abiertos y cerrados y la de ellos entre sí;
- La manera en como se comunican y articulan los espacios internos y con el exterior;
- El modo como los espacios pueden ser usados para diferentes fines, poblaciones, tipos de trabajo, etc.;
- La existencia de espacios discriminados y equipados para diferentes actividades.

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 alguna instalación auxiliar para colgar;
- Ningún espacio o un pequeño espacio 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 de usos múltiples;
- Muy pocos espacios para actividades especiales;
- Los diseños cuidan específicamente la separación de los grupos y las actividades según el supuesto de que así se mejoran 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 los diseños. Se privilegian las funciones de control por encima de la comunicación y libre circulación.

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.

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 en la realización de ejercicios escritos.

Las escuelas que en su trabajo se desvían de esos 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 índice alto de comportamientos desviados: dificultades para integrar grupos productivos; hostilidad intensa, violencia, alborotos y descontrol en los tiempos libres, etcétera.

Dentro de este modelo las variaciones en cuanto a calidad del espacio y las instalaciones tienen que ver con el nivel de recursos de las escuelas y sus cooperadoras, pero también con el nivel de significación que el modelo adquiere para los actores institucionales.

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.

El espacio y el trabajo pedagógico.

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 han mostrado la fuerte incidencia que las condiciones institucionales (la cultura y el estilo de la escuela en nuestro caso), grupales (la estructura y 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.

Para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la autoconfianza están vinculadas directamente con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarios para avanzar en los trabajos.

El análisis de los edificios escolares y el del espacio material y simbólico que ellos configuran debieran 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.
b) El conjunto de rasgos que pueden vincularse al estímulo del deseo de hacer, moverse, pensar, buscar.
c) El conjunto de significados que adquiere el edificio para la comunidad institucional que lo utiliza.
d) La manera como es utilizado como mediador de la relación con la comunidad mayor.
e) La manera como es protegido, cuidado, atacado, depredado en su carácter de "objeto" significativo en sí y "objeto" representante de la institución.

Historia institucional

El origen

La creación, el origen, la iniciación de cualquier hecho o proceso social, y más aún los de una escuela adquieren particular significación como expresión de su potencia para progresar hacia el futuro.

En el relato de las fundaciones se encuentra material de doble significado: el que expresa significaciones de entusiasmo, deseo, potencia, proyecto, con el tono emocional de gesta, y el que acude al dolor, al esfuerzo y a la pérdida, que acompañan la creación.

El mandato social

Como institución social la escuela es portadora de un mandato social genético: asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura que la define como tal, se espera de ella que produzca el avance hacia alguna forma social utópica que, contradice profundamente en su idiosincrasia a la sociedad real en la que está inserta.

Es posible trabajar con la hipótesis de que el mandato social es efectivamente un doble mandato y que, como tal, encierra una paradoja. Se enlaza en una utopía y se expresa en fines y objetivos formales. En sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito, relacionado con el lugar que los egresados tienen reservados en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente.

La presencia de los aspectos ocultos del mandato social es tan fuerte que ha dado lugar a discriminar, junto a los fines formales, otros no explícitos y, junto a la acción oficial de la escuela, otra que no figura en documentos pero impregna la vida cotidiana y a la que se considera un verdadero currículo paralelo.

El mandato social oculto se vehiculiza, por una parte a través de las normas curriculares generales que encuadran el funcionamiento de la escuela sobre la hipótesis de un alumno homogéneo y el desconocimiento de las diferencias individuales.

Algunas consecuencias

Cuando el mandato oculto en el ejemplo:"los niveles más sofisticados de cultura sólo son accesibles para algunos" contradice los fines formales, se instala en la dinámica una situación paradójica: cumplir con lo formal es desviarse de los imperativos ocultos; cumplir con éstos es demostrar y aceptar la invalidez institucional para progresar hacia la meta utópica que se constituyó en el origen.

En general y con referencia al origen, encontramos en los establecimientos explicaciones del carácter de los mitos.

En ellos existen componentes que muestran a los fundadores –revestidos de gran poder– como responsables de haber encontrado alguna forma de solución a las contradicciones originales. Esta forma –que en rigor es un modelo de funcionamiento institucional en las condiciones iniciales– queda registrada en la cultura de la institución como un mandato fundacional que posee la fuerza de una verdadera marca del padre.

El análisis del desarrollo de un establecimiento puede, desde esta perspectiva, comprenderse como la historia de la vinculación de la gente con el mandato fundacional.

En el material institucional sobre el origen y en el registro que de él queda en 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 imperativos que recibe la escuela como incidencia directa de la historia social.
- Un conjunto de significados relacionados con la existencia de luchas y diferencias preinstitucionales entre las figuras fundadoras y las corrientes que representan.
- Un conjunto de significados con los que se da cuenta del modo como se vivió el desprendimiento y la quiebra de la realidad cotidiana con que se dio origen a la nueva institución.

Los momentos de crisis.

Los significados sintetizados en el aparato anterior retornan a la vida institucional en los momentos de crisis.

La historia de un establecimiento es un acontecer con puntos críticos. Alguno de ellos parecen reiterarse con frecuencia y podrían constituir constantes naturales en la dinámica histórica de las escuelas en general. Otros se reiteran en relación con las circunstancias sociohistóricas de cada contexto social.

(a) Las crisis "naturales"

Se incluye bajo esta designación las crisis relacionadas con momentos esperables de la historia institucional a partir del origen. A continuación se presentan algunas etapas nucleadas alrededor de puntos críticos:

Pre-historia	• sucesos en la historia de la escuela en general y la del nivel en cuestión • momentos y procesos previos a la fundación	*Precrisis* entre grupos que expresan diferentes posiciones respecto a las características del establecimiento a fundar
Historia	• fundación • período de puesta en marcha	*primera crisis* (entre 2 y 3 años) replanteo de propósitos/abandono de algunos elementos utópicos
	• período de exploración con propósitos reajustados	*segunda crisis* (entre 5 y 7 años) desprendimiento de elementos psicofamiliares: primeros egresados, duelo por la "pequeña" institución original
	• período de afianzamiento	*tercera crisis* (entre 10 y15 años) crecimiento cuantitativo/redefinición de sistemas de organización para atender a una unidad compleja/cuestionamiento a las formas de acción poco sistemáticas
	• período de consolidación	*cuarta crisis* (entre 20 y 25 años) pérdida de los fundadores/duelo/redefinición de fuerzas, tendencias, grupos. Lucha por el poder y la herencia.
	• período de diversificación	...

(b) Los momentos críticos especiales.

Entre los puntos críticos vinculados a diferentes momentos sociopolíticos encontramos:

Pasado prehistórico, evocado con nostalgia, refiere a una época idealizada en donde todo sucedía bien (dentro del modelo institucional) sin niveles de tensión o conflicto. El clima de la evocación refiere a un deseo-añoranza de retorno a tal pasado.

Pasado anterior, se alude a él tangencialmente con referencias a situaciones de gran descontrol y peligro de las que, se dice, se prefiere no hablar. Este pasado se ubica en el convulsionado período 70-76 durante el que la evocación destaca la presencia de poderosas fuerzas contrainstitucionales y el angustioso peligro de la pérdida de contención.

Pasado reciente, no hay testimonio sobre el período (76-83). Aparecen alusiones a hechos de tipo catastrófico: incendios, derrumbes, roturas, inundaciones y gravísimos accidentes ocurridos a estudiantes y docentes. Hechos críticos vinculados al gobierno de facto y la intensa represión.

Presente, es planteado como un tiempo confuso en el que se enfrenta el requerimiento de un cambio al que no se sabe responder y al que con frecuencia se reacciona añorando el pasado prehistórico.

La irrupción brusca de una pobreza extendida y en niveles no conocidos por la Argentina ha provocado procesos que pueden diferenciarse en dos tipos:

- La contradicción en los fines explícitos y las posibilidades reales de respuesta se vuelve tan intensa que sobrepasa todas las defensas ideológicas e irrumpe en la dinámica institucional con carácter altamente disruptivo.
- La conciencia de la crisis y la dificultad para tolerar sus consecuencias deteriorantes han producido movimientos progresivos. Son instituciones en la que los integrantes se han organizado para trabajar en la solución de estas dificultades críticas y en el replanteo de problemas largamente enquistados.

(c) Crisis singulares.

Tienen que ver con la manera en que cada establecimiento ha respondido a las sucesivas crisis “naturales” y a las circunstancias sociopolíticas señaladas.

Historia y proyecto

La importancia de la historia sobre la configuración de situaciones presentes no requiere demostración.

La importancia de esta representación se comprende mejor a la luz de la significación del proyecto institucional con el que se liga directamente, por cuanto el proyecto es la concreción de los fines y éstos están determinados por los mandatos sociales insertados dentro del decurso del establecimiento en su formulación institucional y según la marca de los fundadores.

La fuerza organizadora de un sistema de fines está en su potencialidad para convertirse en proyecto. Es el proyecto como meta y como proceso el que posee capacidad convocante.

El componente utópico de los fines educativos y su coexistencia con los aspectos ocultos del imperativo social parecen hacer esperable la existencia de componentes heroicos en cualquier proyecto educativo institucional. También hacen posible la operación de controles internos cuando los grados de peligrosidad aumentan por la

aparición o intensificación de rasgos autoritarios y de sobrecontrol en el contexto social externo.

El origen y la forma de resolución que de las contradicciones constitutivas hicieron los fundadores, quedan registrados en el proyecto institucional y en su modelo de sostén.

La historia –tal como está presente en la cultura– cumple la función clara de garantizar la identidad institucional en su rasgo central: la mismidad ("somos los mismos"). De allí, la indispensable atención que debemos prestarle en los procesos de cambio.

En el acto fundacional de una escuela está presente, a la manera de un organizador privilegiado del que va a ser su desarrollo histórico, una particular enunciación de fines formales con fuerte impregnación ilusoria.

Estos fines expresan, en sus aspectos manifiestos, el enlace de la creación con alguna utopía. La de un mundo igualitario o la de un mundo poblado por sujetos en el más alto nivel de desarrollo de sus capacidades son las más frecuentes en nuestros medio actual, y de hecho definen a esta escuela "que será capaz de concretar la utopía" como un lugar especial, privilegiado y único.

La formulación, por sus exigencias implícitas y sobre todo por su fuerte componente ilusorio, plantea de por sí algún modo de exclusión.

En lo explícito se ligan a un futuro idealizado al que proponen transportar a los sujetos que se les confíen. En lo oculto responden a un imperativo en general ligado al lugar que estos sujetos tienen y tendrán en la distribución del poder social y político.

La fuerza convocante de los fines parece estar vinculada a tres rasgos:

- el fin propone una utopía que despierta el interés y el deseo; capta, interpreta una carencia, una falta, un impulso para hacer.
- propone al mismo tiempo una *tesis*: "es posible alcanzar la meta utópica", y un *desafío*: "para ello debe hacerse posible lo imposible";
- a partir de la definición de tesis y desafío, el fin dibuja un camino y organiza la realidad en un espacio de probos y réprobos.

En este espacio imaginario así definido se borran las diferencias entre los que se adscriben al proyecto, y se posibilita el renacimiento de cada uno para una identidad institucional definida según el papel que el proyecto exige a cada uno.

La definición de fines funciona como una clave para la asignación de significados. Van a ser funciones para producir seguridad emocional y ayuda técnica adecuadas.

Representaciones y significados.

El objeto significado.

El análisis de diversos materiales que incluyen producciones ideológicas –discursos de fundación y conmemoración, actas de reunión, publicaciones anecdóticas, himnos, oraciones recordatorias, placas de monumentos, y fotografías, entre muchas otras– aportan evidencia sobre el sostén que la ideología social hace para privilegiar una representación del espacio educativo como un espacio libre de conflicto, bueno intrínsicamente, ajeno a los apetitos personales y a los sentimientos destructivos, apto –en última instancia– para la, misión que se le asigna: la de ser un medio artificial incontaminado que asegure –como el vivero a las plantas; "la madrecita" de la pecera a las crías o la nursery a los bebés– "el desarrollo armónico e integral de la personalidad", "el máximo desarrollo de la persona para ser útil a la sociedad"; "la humanización"; "el

desarrollo de los ciudadanos democráticos y útiles y comprometidos con el tiempo que les toca vivir" por sólo mencionar algunas de las frases habituales con que se define la misión de las escuelas.

Sin embargo, múltiples trabajos muestran que el espacio educativo es un espacio atravesado por pasiones intensas de distinto signo y muchas veces turbulentas, y que el mantenimiento de la representación que organiza la ideología sobre la escuela, se hace a costa de un fuerte esfuerzo de negación de los temores y ansiedades primarios con los que está asociada esta experiencia social. Una consecuencia de la negación es la pérdida de capacidad para reaccionar ante las condiciones reales promotoras de temor, ansiedad y sufrimiento.

Desde la posición de todos, alumnos y docentes

Como cualquier espacio de interacción humana, el educativo significa para el sujeto la posibilidad de la gratificación y la del dolor, pero además muestra también que la realidad del proceso institucionalizado de formación está muy lejos de la representación cultural sostenida. En las instituciones educativas, tal vez más que en otras, toman fuerza y por consiguiente agudizan sus efectos, las contradicciones constitutivas de la socialización y de sus resultados diferenciadores.

Construcciones reguladoras de la asignación de significados

- ***El modelo institucional y sus guiones***

En cuanto a los componentes básicos de los establecimientos educativos, se destaca el proyecto, los modelos, la ideología y dentro de ella la novela y la identidad institucional.

En este apartado se hace referencia a una producción cultural que funciona como un esqueleto de los modelos institucionales y se hace evidente cuando se exploran sus representaciones. Se alude al *guión dramático del modelo.*

En su aceptación común el término drama refiere a sucesos de cualidades interesantes y conmovedoras. En el campo literario alude a obras "que tienen por asunto un conflicto de la vida humana y en su acción y desenlace participan de las condiciones de la tragedia y la comedia". En el campo psicodramático la palabra drama incluye la idea de un espacio como asiento y posibilitador de los sucesos y la presencia de una intención, la de invocar alguna fuente de sensaciones y afectos, como sentido de la acción nuclear del drama: la representación.

El término guión se utiliza para aludir a un "conjunto ordenado de notas que sirve de guía para alguna cosa y también al lugar que ocupan diferentes símbolos que operan como guías a la marcha o el desarrollo de algún tipo ordenado de acción.

Las regularidades originadas en la presión de los mandatos sociales sobre los proyectos institucionales se vehículizan a través de los guiones de índole dramática.

Cualquiera sea la significación del drama que queda sugerido por el guión, algunos rasgos se mantienen constantes y conforman su índole.

- trabajar sobre la configuración de un espacio escénico preponderantemente mítico o utópico pero con contenidos que aluden a ambos tipos de significado;
- ubicar en tal espacio una serie de personajes prototípicos cuya función es la de ofrecer modelos;
- pautar un drama y asignar papeles a los personajes;
- proponer una clave para la de asignación de significados. Esta clave contiene como componentes básicos las significaciones que se atribuyen: (a) al

conocimiento (don, privilegio, propiedad); (b) a los que quedan autorizados a acceder al conocimiento (elegidos, iluminados, iniciados, dueños, portadores de derechos); (c) a los caminos de acceso al conocimiento (proceso de iniciación; ruta heroica; laberinto; viaje de exploración; olimpíada), (d) a la función que cumple la institución educativa respecto a ese conocimiento (lo oculta, lo preserva, lo crea, lo difunde, lo asigna, lo guarda, lo cuida, lo dona), y €, al papel que le toca cumplir al maestro (ayudar, orientar, facilitar, alentar, controlar, obstaculizar, someter a pruebas, vigilar).

La trama de significados que se ordenan en un guión funciona en la dramática institucional a través de dos vías. Una, la conformación de un sistema de expectativas recíprocas sobre lo que está bien y mal en la acción propia y en la del otro. Otra, más inasible, la generación de un sentimiento de comodidad y certeza que proviene de la sensación de "estar haciendo lo justo", "lo que corresponde".

Por estas vías, estos significados ingresan al modelo institucional y desde él ordenan la vida cotidiana y el trabajo.

El guión UTÓPICO

En las utopías que orientan los proyectos sociales existen un deseo de conquista que es recuperación de un mundo primordial en donde el hombre permanecía ajeno a la miseria, el sufrimiento y la ignorancia.

El trabajo con establecimientos y organizaciones educativas con proyectos claramente utópicos muestra la operación de modelos en los que se define con carácter de desafío la siguiente tesis: *todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento.*

El guión MÍTICO

Los mitos son relatos imaginarios con los que se da cuenta de misterios incomprensibles.

En los grupos y organizaciones sociales en los que predominan los componentes míticos, el deseo humano está dirigido hacia la recuperación de un tiempo primordial que se encuentra en el repetir de los rituales. La protección contra el peligro proveniente de la indefensión y la ignorancia, los éxitos en la solución de problemas de supervivencia, las hazañas en la superación de grandes pruebas, conforman el contenido que legitima la oportunidad y necesidad de reiterar comportamientos y acciones.

El guión mítico deja configurado un modelo particular para las organizaciones educativas que las configura como espacios-custodia y las define como escenarios rituales.

El trabajo con establecimientos educativos en proyectos claramente míticos muestra la operación de modelos en los que se sostiene como tesis que *sólo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiarla y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo.*

- ***Modelos vigentes***

Es posible hacer una caracterización de tipo dramático de dos modelos institucionales que tienen vigencia en nuestro medio y registran las problemáticas

sociales de nuestro contexto y los asuntos que en él se debaten. Ambos toman elementos de los guiones que se acaban de presentar.

El primero: *la institución Cenáculo* se organiza alrededor del guión mítico e intensifica sus componentes utópicos en momentos de amenaza a sus valores centrales. Es consistente con las concepciones que hacen del saber un instrumento de poder social en forma explícita y sostiene, como propósito, el salvaguardar ese conocimiento para pocos. Funciona fácilmente como base para la justificación ideológica del papel selector de la escuela.

El segundo: *la institución Cruzada* es consistente con las concepciones que esperan de las instituciones educativas el liderazgo de procesos de transformación derivados del propósito de democratizar el conocimiento.

Se organiza alrededor del guión utópico e intensifica sus componentes míticos en circunstancias en las que el medio anula su posibilidad de movimiento hacia la meta utópica.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que muestra las notas que sintetizan ambos modelos

EL CENÁCULO (Rasgos que el modelo propone a la escuela)	LA CRUZADA (Rasgos que el modelo propone a la escuela)
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".	*Ubicación* Integrada en 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 la palabra del maestro y el "tránsito por un tiempo libre" donde el movimiento sigue controlado).	*Espacio* Abierto, flexible, se adaptan a diferentes usos y diferentes tipos de población. Incluye espacios para el trabajo individual aislado, de pequeño, gran grupo y comunidad completa. También utiliza todos los espacios e instalaciones de la comunidad y a ésta como espacio educativo.
Tiempo El 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.	*Tiempo* El funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el futuro en el que se ubican 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 al 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.	*Fines* Los fines se vinculan a ideas generales acerca del desarrollo libre de la persona y la sociedad. El proyecto que acompaña al fin convoca a aunar fuerzas en la búsqueda de una meta que no se define en su contenido: 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.

Normas -Control

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 al total de sus ámbitos de interacción).

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.

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 a las normas.

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 enderezarse a través de una estricta vigilancia y disciplina.

Desprovisto de ellas, sólo tenderá a la destrucción y la muerte.

Tarea

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 alta autoridad.

El "maestro" muestra el modelo aceptado, exige su adopción y vigila su cumplimiento.

Normas-Control

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...)

No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores, producto de la elaboración conjunta.

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).

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.

En la base, el modelo se vincula aquí con 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.

Tarea

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, con los recursos y contenidos de aprendizaje.

La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol

Normas -Control

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 al total de sus ámbitos de interacción).

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.

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 a las normas.

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 enderezarse a través de una estricta vigilancia y disciplina.

Desprovisto de ellas, sólo tenderá a la destrucción y la muerte.

Tarea

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 alta autoridad.

El "maestro" muestra el modelo aceptado, exige su adopción y vigila su cumplimiento.

Normas-Control

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...)

No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores, producto de la elaboración conjunta.

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).

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.

En la base, el modelo se vincula aquí con 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.

Tarea

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, con los recursos y contenidos de aprendizaje.

La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol

yen siempre siguiendo la curva de Gauss-curva normal").

Funcionamiento psicosocial

El modelo propone al funcionamiento un modelo previo, el familiar, en su versión paterno-filial.

La autoridad queda investida de características paternas religiosas, cuando no mágicas, y se considera deseable que quede asociada con un temor reverencial.

Los miembros de la institución deben funcionar como hermanos entre sí en el amor y respeto al padre (Freud, Mendel).

Y es la protección y la autoridad del padre la que garantiza la integridad de cada uno, la del grupo y la de las metas perseguidas.

El peligro que este modelo define como máximo es la desaparición del padre asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto (o la caída en una guerra fratricida).

distribución de los rendimientos es de tipo J").

Funcionamiento psicosocial

El modelo propone al funcionamiento el modelo previo de los "compañeros de ruta" y toma las características de los grupos heroicos.

Movidos por el afán de alcanzar las metas —que siempre son difíciles— los compañeros, en una relación fraterna, sortearán todos los peligros generando en su marcha una epopeya (Kaës, 1977).

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.

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).

Reflexión

El estudio de diferentes hechos singulares a la luz del modelo que parezca preponderante mostraría el potencial revelador que poseen los modelos como instrumentos de análisis.

En cada uno de ellos la creación cultural ha jugado dramáticamente y ha aportado legitimización a diferentes soluciones de las contradicciones que enfrentan los establecimientos:

- la contradicción entre la demanda a conservar-transformar el contexto,
- la contradicción entre autoridad tradicional-análisis científico de la realidad como base 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 violentación/respeto por la singularidad y las diferencias y, más profundamente la opción entre igualdad y privilegios.

Los opuestos son solucionados por la elección de un polo y su legitimación a través de la acentuación de contenidos míticos (referidos al pasado) o contenidos utópicos (referidos al futuro).

En general, en los proyectos institucionales y en los mandatos que provienen de la fundación, es posible discriminar la operación de uno u otro en diferentes grado de preponderancia. Se vuelven a encontrar en los momentos críticos que demandan procesos de cambio. Con frecuencia encarnados en bandos institucionales opuestos que dirimen la orientación del proyecto institucional. Sirven como marco ideológico (enraizado en las problemáticas primarias de las relaciones paterno-filiales) al que se recurre cuando el contexto impacta a través del cambio brusco de las condiciones (el caso de la pobreza) o por la intensificación del peligro autoritario.

Juegan, un rol central en el trabajo que hacen los colectivos para garantizar el movimiento de sus proyectos institucionales.

Capítulo V
Los resultados institucionales

En este capítulo se profundiza en dos aspectos. Uno alude a la calidad de la educación y los niveles de logro en términos de aprendizaje que obtiene la institución en su accionar, atendiendo especialmente al modo en que se definen estos logros y a la manera en que esta definición afecta los juicios de calidad.

El otro tiene que ver con la interiorización de lo institucional que logran, como efecto, las instituciones en su accionar. Esto da oportunidad para revisar algunos de los conceptos del mayor potencial explicativo para dar cuenta de los procesos de formación social.

El tema de la calidad y el logro

En el capítulo 2 se ha establecido una diferencia entre condiciones y resultados, y se ha presentado el estilo institucional como variable intermediaria entre ambos.

Tal planteo refuta todo pensamiento que lleve a considerar los resultados por una unidad institucional como producto de algún tipo de síntesis entre sus condiciones objetivas y las prácticas que se desarrollan con el propósito de lograr determinadas metas. Supone también considerar que ningún grupo humano se halla frente a condiciones objetivas definidas en algún sentido con referencia a un patrón externo. Existen condiciones tal como son significadas por los integrantes de un grupo o institución en particular y la misma condición material puede entrar con diferente signo y ocasionar muy diferente reacción en la dinámica de establecimientos con diferente cultura acerca de la condición en cuestión.

Un aspecto a considerar también es el que se relaciona con la operación de modelos institucionales- y los guiones a los que ellos responden-, en la definición de variables como condiciones de determinados resultados y en la valoración misma de estos últimos.

Para hacer este desarrollo se ha elegido el tema de los resultados en término de la calidad educativa procurando mostrar el modo en que el accionar institucional queda limitado y direccionado según los modelos con los que se define el resultado aprendizaje/fracaso y las variables que lo determinan.

Modelos institucionales para explicar el aprendizaje y fracaso

En rasgos generales y con bastante frecuencia, el término “calidad” se utiliza en el campo educativo para señalar aspectos vinculados a la cantidad de sujetos que egresan

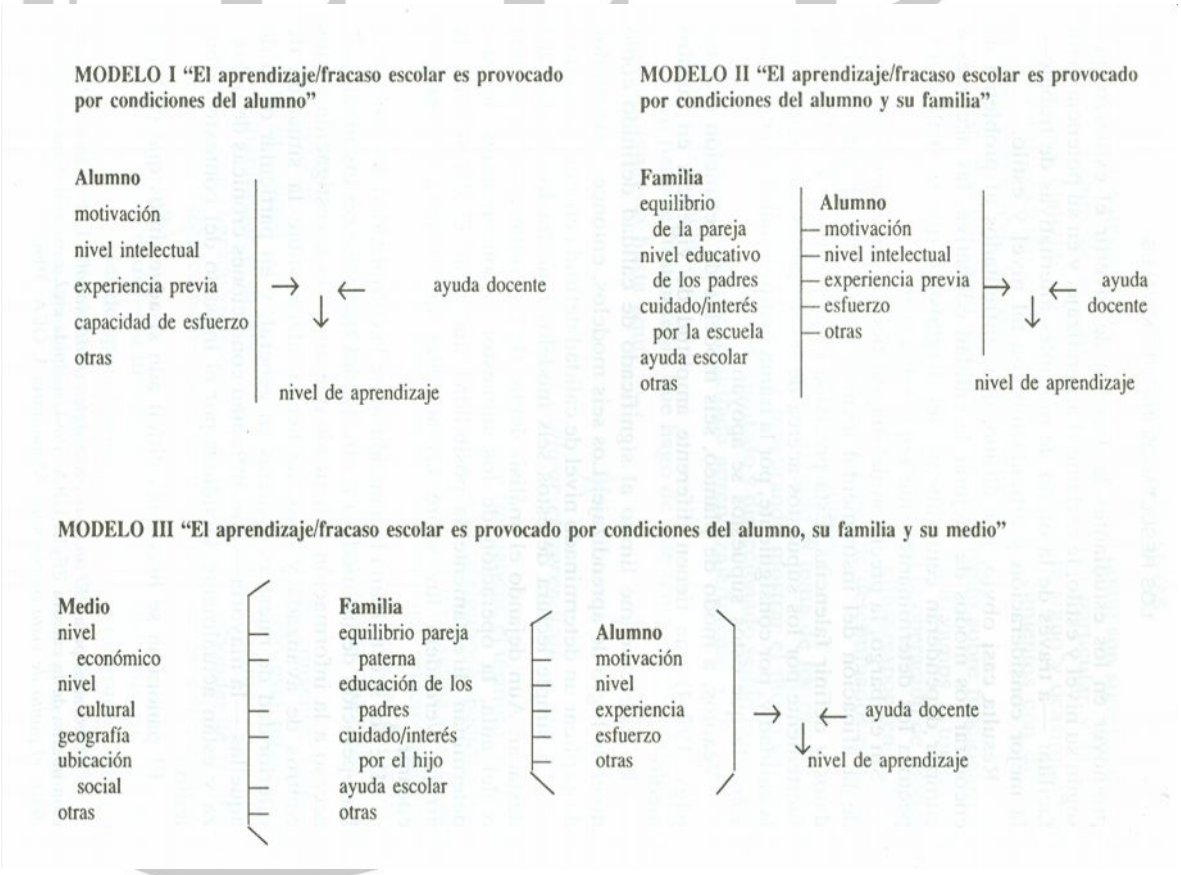
de un sistema con niveles de logros definidos como óptimos. También puede añadirse a este criterio el de vinculación de los programas del servicio educativo con las demandas sociales, su potencial para responder a esas demandas, etcétera.

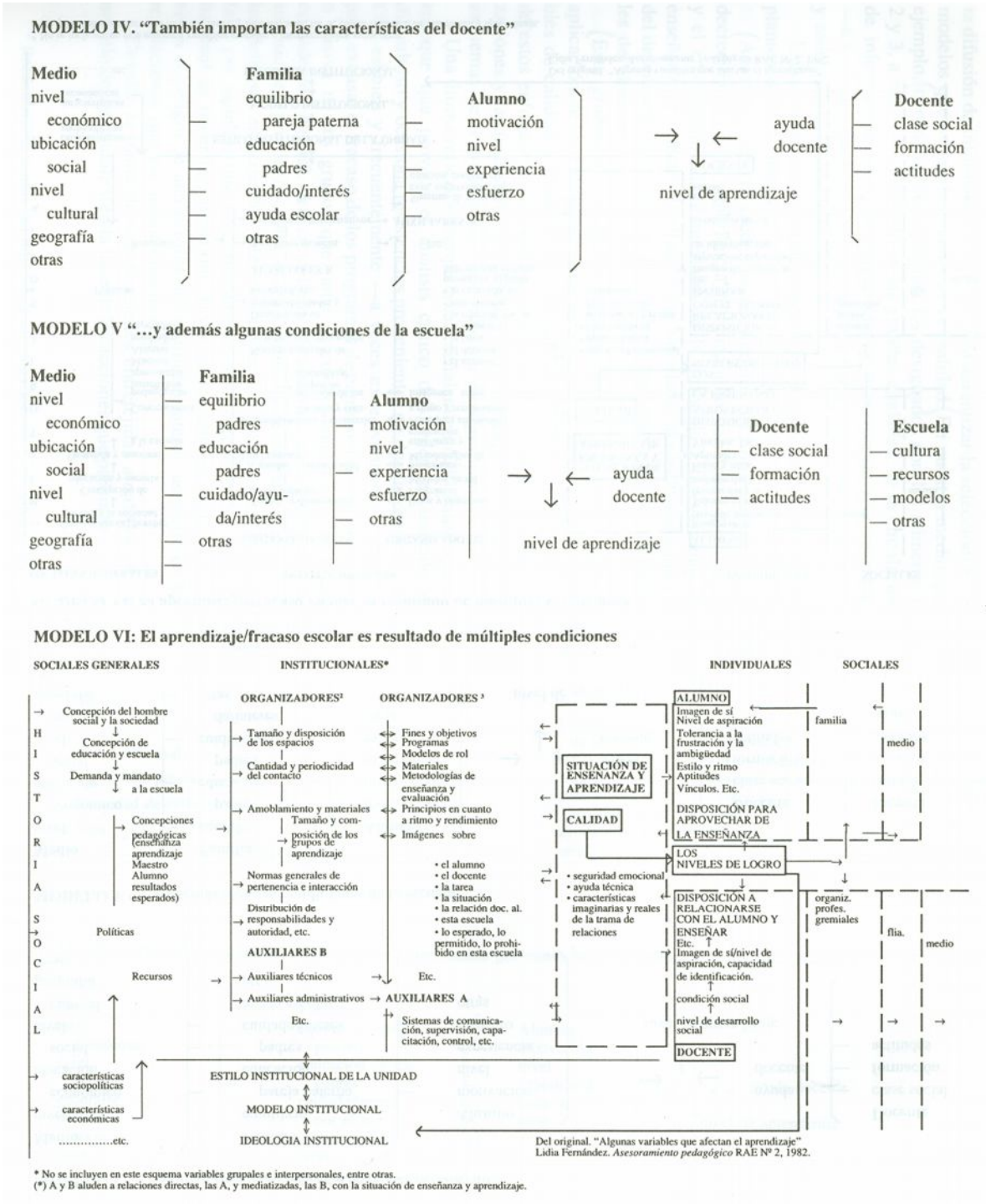
La calidad educativa brindada por un servicio está relacionada con variables que se mueven según las leyes de la dinámica social, pero también con el grado en que las escuelas pueden responder de un modo psicosocial y técnicamente adecuado al conjunto de las condiciones en las que operan.

Los niveles de aprendizaje alcanzados en un grupo tienen que ver sustantivamente con las características de las ayudas pedagógicas que le son ofrecidas. Enfrentados al problema de encontrar los modos de mejorar la calidad educativa, las acciones ha cumplir dependerán centralmente del diagnóstico que se realice respecto a los determinantes que requieren ajuste.

La precisión del diagnóstico no dependerá solamente de la afinación del instrumental técnico que se utilice para recoger datos y definir falencias. Esta precisión está condicionada por los supuestos acerca de las variables que determinan la calidad y, por consiguiente, por la trama institucional de significados sobre la que éstos supuestos se apoyan.

La calidad es definida como nivel de logro de aprendizaje. A continuación se presentan seis modelos que constituyen modos de explicar un determinado nivel de calidad.





Aún dejando el análisis dentro de las fronteras de la escuela o del aula, la operación de los supuestos y concepciones de base determinan directamente la posibilidad que tiene el diagnóstico de arrojar verdadera luz sobre las acciones que resulta conveniente encarar.

La operación de un modelo u otro tiene que ver con los niveles de acceso a la información sofisticada que arroje la investigación en los centros de avanzada y esto, de hecho, alerta sobre la situación de inferioridad de nuestras escuelas en general, y en particular de la de aquellas que enfrentan condiciones crónicas de pobreza y están actualmente sacudidas por el impacto del contexto turbulento.

En nuestro medio tienen fuerte pregnancia los modelos designados con los número 1, 2 y 3, a pesar, y sobre todo en las grandes ciudades, de la circulación de

información sobre investigaciones y experiencias que muestran la fuerte relevancia de la variable general "enseñanza" y todos sus componentes.

La secuencia de modelos está ordenada según el decrecimiento de la importancia atribuida a las variables individuales, y el crecimiento complementario de la atribuida a las variables de enseñanza y a las vinculadas al medio y al contexto del desempeño por sobre las que aluden a las características individuales del docente.

Esta graduación, resultante de tal combinatoria, proviene de la aplicación de los enfoques institucionales a la definición de las variables de calidad, y muestra con claridad que la consecuencia del uso de estos enfoques es la puesta en cuestión de los grupos, las organizaciones y las instituciones.

El empleo de un enfoque que provoca el análisis crítico del orden establecido es dificultoso y ocasiona resistencias provenientes de dos fuentes básicas. Una es utilizada para excusar el fracaso de los programas de cambio: la oposición activa o pasiva de los grupos que, ante el cuestionamiento a un orden considerado natural, ven en peligro los sistemas de legitimación de suposición y de privilegios. Otra mucho menos mencionada y reconocida, las defensas emocionales interpuestas por los actores institucionales, que al ver amenazado ese orden natural viven el peligro de una pérdida del equilibrio interno asentado en las regulaciones que ese orden establece.

Develar la trama de significaciones entretejidas alrededor de un modelo de esta índole y en la base de las acciones que procuran mejorar la calidad educativa se convierte en requisito para contar con conocimiento diagnóstico suficiente.

Un replanteo a la luz de lo desarrollado hasta aquí

En el aparato anterior y a modo de iniciación se expusieron los seis modelos desde los que puede definirse el conjunto de determinantes que afectan los niveles de logro en una institución educativa. Aún habiendo difusión sobre enfoques más complejos –los ecológicos– la vigencia de los modelos que concentran en el alumno las variables determinantes del logro es muy amplia y profunda. Es menester tratar de comprender las razones de este hecho, pues las acciones tendientes a mejorar la calidad deben contar con estrategias para penetrar las ideologías sobre las que se asienta la resistencia.

Las situaciones de tensión son componentes nucleares de los establecimientos educativos. Hay tres versiones posibles de esta tensión:

Necesidades individuales vs. Necesidades colectivas
Desarrollo de todos vs. Desarrollo de algunos
Culturas nativas vs. Culturas extranjeras

Los establecimientos educativos están sometidos a la presión de un doble mandato:

Explícito: formación de todos y respeto por las diferencias
Latente: selección de algunos y anulación de las diferencias.

La existencia de este doble mandato convierte la situación de la inserción del proyecto institucional en una situación paradójica. Si el proyecto se hace cargo de una parte del mandato, rechaza y contradice al otro.

El conocimiento acerca de la existencia de los diferentes estilos de aprender está ampliamente difundido; *no obstante, en la generalidad de las escuelas* el encuadre establece una modalidad única de enseñanza.

La consecuencia clara de este encuadre es dejar librado al alumno al azar de una posible articulación entre su estilo y la modalidad única de enseñanza. Si esta articulación no es factible, el destino del estudiante es el fracaso que es responsabilidad de sus propias características: efectivamente no aprende porque no puede aprovechar de la enseñanza.

La percepción del fracaso de un número alto de estudiantes como indicador de fracturas en el encuadre sólo es posible si se produce una quiebra y un cuestionamiento del modelo institucional que lo informa y del modelo sobre calidad que aquél incluye.

Esta quiebra significa para el docente la pérdida de seguridad en sus propios recursos técnicos, además conlleva la amenaza de poner en evidencia la constitución dilemática de la situación.

Frente a este riesgo es posible que se elaboren o se refuercen ideologías que encubren el problema a través de una serie de concepciones que tienen como núcleo la tesis "no todos pueden aprender, este aprendizaje no es para todos".

A partir de aquí, la práctica muestra frecuentemente la elección de dos alternativas:

a) las personas persisten en las relaciones de carácter evitativo y, se desentienden por completo de los alumnos que no pueden aprender, o se preocupan por ellos sin cambiar la ideología y cayendo en la sobremanipulación y el sobrecontrol.

b) Las personas consideran intolerable la situación. Por ejemplo:

- adoptan el modelo de la institución custodia o cenáculo (cambio retroversivo).
- adoptan el modelo de la institución cruzada (cambio prospectivo).

En gran cantidad de casos estas alternativas de acción son jugadas por bandos diferentes de la escuela, creándose así, un conflicto clásico: innovadores o progresistas contra conservadores.

Las formas defensivas frente a la dificultad del encuadre homogeneizador permiten negar la ignorancia y la impotencia institucional frente a condiciones que no se pueden trabajar con los encuadres rutinarios.

El potencial analizador de la dificultad de los alumnos queda anulado, y las instituciones que se juegan en el encuadre en uso se afianzan a través del encubrimiento de su poder discriminatorio.

Por ser una tarea con personas la docencia resulta ansiógena y compromete aspectos profundos de la identidad y la autoestima del sujeto. El fracaso en la tarea es duramente soportado, y su conciencia evitada con una intensidad que aumenta si está acompañada por falta de apoyo técnico para intentar soluciones pertinentes.

En los currículos de las escuelas y en los de formación, no está considerada la preparación de las personas para el empleo de enfoques institucionales en el análisis y la evaluación de su desempeño.

La organización escolar no prevé dispositivos que garanticen la contención emocional y la ayuda técnica necesaria para enfrentar progresivamente las dificultades propias del contexto turbulento de nuestros países.

Por las razones que hacen de la comprensión institucional una amenaza para el statu quo, la puesta en la práctica de las decisiones se demora sin plazo.

La construcción de lo institucional en el sujeto

La incorporación de significados institucionales

El problema de la incorporación de lo institucional alerta sobre la vigencia actual de la vieja polémica entre lo constitucional y lo adquirido.

Cualquiera sea la vinculación entre constitución y personalidad, los rasgos idiosincrásicos de un individuo son resultantes de su desarrollo en la matriz conformada por las relaciones sociales que lo reciben en el momento de su nacimiento.

La internalización de lo social significa la instalación de los esquemas referenciales desde lo que puede discriminarse el sujeto como individualidad.

Se reconoce que el individuo evoluciona desde un primitivo centro de regulación impulsiva hasta un complejo centro de regulación autoconsciente, a lo largo de un prolongado y complicado proceso de aprendizaje que abarca los hechos de socialización primaria (familia, vecindario, escuela y asociaciones vinculadas), y de socialización secundaria (organizaciones productivas, gremiales, culturales, políticas).

Desde una perspectiva sociológica, estos procesos pueden conceptualizarse como los responsables de la constitución de claves y puntos de referencia (anclajes), perceptúales, congruentes con las pautas y los valores del grupo social al que pertenece el individuo.

El concepto de rol ha constituido el aporte histórico de la psicología social al planteo actual de este problema. El rol es, como un fenómeno social, un punto de articulación entre el individuo y la comunidad, y como concepto un núcleo organizador de lo que se sabe acerca de los procesos de socialización.

Tanto las identificaciones primarias como el conjunto de imágenes que expresan el mundo interno del sujeto son estructurados en las etapas tempranas y funcionan como principio regulador de la evolución posterior. El sujeto selecciona experiencias orientado por estas construcciones en las que –también desde temprano– se insertan las significaciones de lo institucional. El juego de identificaciones facilita la construcción de objetos internos y, una vez constituidos, estos son utilizados como selectores del curso de la experiencia.

Con estos conceptos se procura dar cuenta de fenómenos grupales e institucionales que aparecen ante el observador con una cualidad masiva e indiscriminada, (climas emocionales densos, pérdida colectiva de capacidad de análisis, comportamientos regresivos de diferente índole: violencia, sumisión, pérdida de creatividad, depredación del ambiente, dramatización de situaciones y conflictos externos).

Los estudios acerca de los, aspectos más individualizados de la personalidad muestran con claridad la dependencia respecto de lo social. En general, acuerdan 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 importante recordar dos hechos centrales:

- La socialización y la incidencia de lo social sobre los individuos pueden realizarse en los niveles de la indiscriminación y de la oscura consciencia de sí. Los individuos de este grupo pueden vivir y morir identificados globalmente con la realidad social, y percibiéndola como la única realidad posible, como el orden natural de las cosas.

- El proceso de la incorporación del individuo al mundo social se puede atribuir centralmente al aprendizaje si conceptualizamos a éste de un modo amplio que abarque por lo menos dos modalidades:
- la que se desarrolla en situaciones intencionales y socialmente preparadas para provocarlas: determinada técnica de crianza, determinado modo de influir en el respeto de normas, determinado programa de entrenamiento;
- la que se produce a partir de la mera interacción social y por la operación de un nivel de comunicación inconsciente que permite la captación de significados y la estructuración de imágenes que funcionarán como selectores de las experiencias sucesivas.

Existe bastante consenso sobre la idea que considera muy alto el monto de aprendizajes sociales realizados fuera del control consciente de los sujetos. También se considera suficiente la evidencia que muestra, como variable de alta incidencia en estos aprendizajes, el nivel de integración psicosocial tanto en el grupo social como en cada establecimiento en particular (lo dicho es válido para los procesos de socialización general e institucional).

La individuación sólo es posible a partir de una quiebra en la percepción del mundo social, sobre todo en los aspectos referidos a la cotidianidad.

Las dos caras del proceso de socialización –hacerse igual a los otros y discriminarse de ellos– no son más que una de las versiones con que se presenta esta dialéctica. La fuerza de la resistencia a modificar lo instituido se entiende apenas advertimos su inserción en los esquemas perceptuales del sujeto, y el modo en que liga núcleos constitutivos de la personalidad como los que quedan aludidos en los conceptos de superyó, yo ideal, autoestima, imagen de sí, conciencia y conocimiento de sí. De hecho, la conmoción de la forma como se percibe el mundo (marcada por las instituciones internalizadas) pone en riesgo el equilibrio de estos aspectos constitutivos, y afecta de manera directa la identidad y la mismidad (ser uno y sentirse uno a través del tiempo).

La pertenencia a los establecimientos institucionales

El tipo de unidad social que nos ocupa ha adquirido relevancia con la Revolución Industrial. A partir de ella, la vida del hombre ha pasado a desenvolverse –casi en su totalidad– en organizaciones institucionales, y de ellas depende para la satisfacción de la mayoría de sus necesidades básicas y derivadas.

La importancia de este hecho para la dinámica institucional, exige detenerse a caracterizar, los modos de vinculación de los sujetos con los establecimientos a los que pertenecen.

En función de los mandatos sociales que le dan origen, las vicisitudes de su historia singular, las características de su realidad material y las de sus miembros y en el ínterjuego de todas las variables que componen estos aspectos, cada establecimiento elabora una versión singular de las instituciones sociales.

Esta versión constituye una real cultura y la pertenencia implica un proceso de socialización más o menos duro según sea el grado de apertura o clausura que ella incluye como valor.

La cultural institucional integra, en un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas y, por último, un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable. Todo esto

acompañado de concepciones y representaciones que legitiman el estilo y la producción institucional.

Por estos hechos peculiares, existe lo que puede llamarse un statu quo singular –que se expresa en el estilo institucional– con el que el establecimiento ha establecido transacciones adecuadas entre las tensiones de su dinámica y al que sus miembros protegen de diferentes modos.

El establecimiento de pertenencia es para los individuos que lo conforman y para los que sin pertenecer conocen su existencia, un objeto de vinculación y representación.

La incorporación a un establecimiento institucional es para el sujeto su inclusión en el mundo de significados que debe intentar comprender e incorporar con un nivel óptimo de aceptación: el que le permite participar con niveles tolerables de disonancia o incongruencia.

Se habla, en lo general, de la pertenencia en dos dimensiones. Desde el punto de vista formal, el sujeto establece con la institución una relación basada en un rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación.

Desde el punto de vista fantasmático, el sujeto establece una vinculación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática, y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario.

Respecto a estas dos dimensiones:

a) La *pertenencia social* implica un intercambio entre los factores de inversión y retribución definidos para el rol. El sujeto invierte en la pertenencia edad, experiencia, formación, tiempo, motivación, trabajo y recibe a cambio retribuciones materiales, y simbólicas: prestigio, poder, interés de la tarea, posibilidad de desarrollo, etcétera.

La pertenencia se ve favorecida por el equilibrio entre factores de inversión y retribución y perturbada por cualquiera de los dos tipos de descompensación posibles: más inversión que retribución (desencadena resentimiento, humillación y diferentes conductas de posición desviadas o frontales); menos inversión que retribución (desencadena vergüenza, culpa, hostilidad de los otros y diferentes formas de encubrimiento y negación del desequilibrio).

El sujeto elige o decide su incorporación a un establecimiento porque éste le ofrece la posibilidad de satisfacer necesidades (básicas o derivadas). Cualquiera que sea la organización, los márgenes de discrecionalidad que otorgan al sujeto se relacionan de forma directa., con la posibilidad de desarrollar la creatividad y utilizar la pertenencia en función del avance en un proyecto personal. Esto aumenta de hecho el interés de la pertenencia y disminuye los niveles de conflicto en los casos en que las retribuciones de carácter material son menores que la inversión.

La cuota de enajenación que necesariamente acompaña a la pertenencia se vincula de forma genérica a la renuncia que el sujeto debe hacer de su deseo de libertad y satisfacción de necesidades personales, en función de su aporte al cumplimiento de las metas colectivas. Esa cuota varía según la posición del sujeto en la distribución del poder, fundamentalmente en su intervención en las decisiones referidas a sus condiciones de pertenencia, el destino de su acción y el de la producción colectiva.

Un bajo nivel de discrecionalidad significa habitualmente una cuota alta de enajenación, se plantea como un desequilibrio clásico de los factores de inversión y retribución.

b) La pertenencia *fantaseada* tiene que ver con el carácter que el establecimiento adquiere como objeto psicológico. Las instituciones –además de cumplir con los diferentes propósitos sociales que le son encomendados– funcionan para los seres humanos como defensa contra las angustias de tipo primario (depresivas y paranoides).

En esa medida la pertenencia –cuando el individuo puede mantener en ella la distancia óptima– tiene peso sustantivo para sostener el equilibrio emocional, y su pérdida o el cambio radical en sus condiciones (cambios que conmueven aspectos centrales de la cultura institucional) ponen en riesgo ese equilibrio.

La conclusión en un grupo es indispensable para el sujeto humano. La pertenencia permite la satisfacción de necesidades impostergables entre ellas la defensa contra la angustia. Sin embargo, y casi como una realidad paradójica, estar con otros resulta riesgoso y activa esas angustias, amenazando al yo del sujeto con múltiples peligros (el rechazo, la posible hostilidad, la desaprobación, el manipuleo, la vergüenza, la, utilización como depositario, etc.).

Una distancia excesiva impide al sujeto unirse a los otros y encontrar en ellos el apoyo afectivo contra la soledad, frente al propio mundo fantasmático. Una distancia excesivamente escasa aumenta el riesgo de enajenación e intensifica las angustias primarias.

Los niveles de integración o fractura en los movimientos institucionales (relación institución-contexto; distribución espacial; distribución de responsabilidades; distribución del tiempo) tienen incidencia directa en la posibilidad del sujeto para mantener la distancia óptima, que le permite "acompañarse" con los otros frente a la angustia, sin correr riesgos de despersonalización.

Cuando las fracturas institucionales son profundas y se esteriotipan, funcionan como pantallas proyectivas de aspectos sincréticos de cuya "propiedad" se defiende el sujeto al impedir el restablecimiento de la circulación por el canal fracturado.

Podemos destacar como determinante central de la cualidad de la pertenencia, el grado de poder que el sujeto puede o le está permitido, ejercer sobre su propio acto y sobre el acto colectivo.

Un bajo grado de este tipo de poder forma parte de una dinámica de expropiación de poder de los sectores altos sobre los sectores bajos de la jerarquía institucional, y provoca un funcionamiento regresivo. Esto se traduce en pérdida de la distancia y tiene como consecuencia el aumento de los rasgos persecutorios de la pertenencia.

El vínculo con la institución

En su relación formal y fantaseada con las instituciones a las que pertenece el sujeto, este configura imágenes que, en ciertos rasgos y cualidades, comparte con los demás miembros.

Estas imágenes funcionan como centro regulador de la pertenencia, cumpliendo funciones organizadoras de la identidad institucional y la estabilidad emocional ligada a ella.

La comprensión de sus rasgos y significados latentes es requisito central para captar el significado del tipo de pertenencia institucional del sujeto.

Es posible establecer relaciones entre el tipo de imagen vigente en niveles formales manifiestos y latentes, el tipo de condiciones para la pertenencia (enajenantes o no), el tipo de modalidad de funcionamiento (progresivo o regresivo) y la disponibilidad o enquistamiento de conflictos, con la rigidización defensiva y resistencial consecuentes.

La existencia de dificultades cristalizadas produce una pérdida de la distancia óptima en la pertenencia y se traduce en la activación de las ansiedades de tipo primario. El sujeto se ve frustrado en la defensa contra esas ansiedades, y cuando no logra el restablecimiento de clivajes, utiliza las dificultades como pantallas proyectivas de los objetos internos que le producen ansiedad, dejando liberados los contenidos inconscientes descontrolados, en la circulación de tipo fantasmático.

Estos funcionamientos aumentan la pérdida de distancia y la enajenación de contenidos internos y consolidan una dinámica de círculo vicioso en la que queda clausurada la posibilidad de progresión institucional y personal.

Cualquiera que sea el tipo de pertenencia, progresiva o regresiva, la cultura del establecimiento y su estilo representan, al mismo tiempo, el modo como se resolvieron los problemas de subsistencia y producción institucional a través de cierto manejo de los problemas organizacionales básicos, y el modo como se ha rutinizado la función de protección de los individuos contra la activación de su mundo inconsciente.

La protección de la idiosincrasia institucional de un establecimiento está garantizada por una serie de filtros institucionales generales y singulares que sólo permiten el ingreso de los estímulos confirmatorios del modelo sustentador o de aquellos otros que han sufrido ya un proceso de desactivación en su potencial cuestionador

Cuando estos filtros fallan, en caso, por ejemplo, de la irrupción de efectos en contextos turbulentos, el establecimiento y sus integrantes entran en procesos de crisis que pueden terminar en colapsos o en transformaciones de la identidad institucional.

Esta representación funciona como núcleo organizador de la cultura institucional y, en ese carácter para el caso de instituciones importantes para la vida del sujeto, puede constituir un elemento regulador del equilibrio interno de los individuos por integrarse en los aspectos configurantes de su identidad.

Parte segunda
Dinámicas institucionales en situaciones críticas

Capítulo I
Introducción

El establecimiento escolar, campo de trabajo e interacción y espacio dramático

Un establecimiento institucional es una unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común; funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas; obtienen resultados que les significan relaciones de interacción con el medio y hacen todo eso a través de una organización y funcionamiento que expresa la singularización de un tipo particular de organización, especializada en concretar alguna institución universal.

Cada establecimiento configura un ámbito social en el que interjuegan las instituciones generales con los emergentes en el funcionamiento singular.

Es posible decir que un establecimiento institucional define un espacio que opera al mismo tiempo como campo de interacción y como escenario dramático.

Como campo de interacción convoca a las personas a comportarse de acuerdo con las exigencias de sus roles formales, y a limitar su iniciativa según las pautas que derivan de la cultura institucional y garantizan su persistencia y desarrollo.

El funcionamiento escolar se produce alrededor del tratamiento de una serie de problemas claros y posibles de definir:

- los problemas con el espacio, la normatización de su uso, el mantenimiento, la asignación de sus partes a diferentes tiempos, tareas y personas;

- los problemas con el tiempo su cálculo, su organización y distribución para las distintas personas y tareas, su control, su registro, su evocación;
- los problemas con las personas, su organización, el control de sus tareas, su entrenamiento y socialización institucional, su evaluación, el mantenimiento de su compromiso;
- los problemas alrededor de su identificación, diseño y administración de las acciones necesarias, tanto en cuanto a los ejes centrales de la función institucional principal como en lo que respecta a las tareas de mantenimiento y sostén: información, comunicación, socialización, control;
- los problemas acerca de las necesidades de contingencia y control emocional tanto de maestros como de padres y alumnos en lo referido a las tareas de enseñanza y aprendizaje en sí y la generación de las condiciones que posibilitan esa contingencia;
- los problemas relacionados con las decisiones acerca de la vida institucional de la vinculación escuela-contexto y del currículo;
- los problemas alrededor de los recursos, su obtención y distribución.

Estos problemas pueden ser planteados y tratados en el nivel de lo racional. Cualquier unidad que se defina por un proyecto de producción enfrenta como áreas cruciales: **1)** el logro y mantenimiento de las condiciones institucionales que conforman prerrequisitos de su tarea primaria; **2)** el logro y mantenimiento de los niveles de compromiso y cohesión que definen las condiciones psicosociales del funcionamiento; **3)** el logro de los desarrollos científico-tecnológicos que aseguren la calidad de sus productos y, por último **4)** el mantenimiento de la capacidad de alarma en sus sensores de riesgo y el de la capacidad de acción en sus *dispositivos* para trabajar con la dificultad.

La observación de la vida cotidiana, tal como transcurre en las unidades escolares, muestra claramente la dificultad para arribar a soluciones efectivas de estas problemáticas y, más aún y muchas veces, la imposibilidad de percibir los indicadores de estos problemas y la de plantearlos en el nivel de lo racional y técnico.

Atendamos a la escuela *en su necesidad de escenario* disponible para el juego de varios dramas de transcurrir simultáneo. Por un lado, el que se estructura por la reproducción de conflictos y contradicciones existentes en sus medio de inserción. Por otro, el que resulta de los investimientos imaginarios que produce la trama vincular de sus integrantes. Por último y por su cualidad múltiplemente simbólica, aquellos que expresan los dramas en los que juega como representante, ya del poder, ya de los indefensos, ya de los salvadores.

Nuestro problema: la escuela en situaciones críticas

Por la índole de su función social, la formación, es un escenario privilegiado para la expresión amplificada de conflictos cuando situaciones sociales de inestabilidad conmueven y ponen en cuestión las producciones culturales que sirven al ocultamiento.

La situación crítica dentro de las instituciones se plantea en los casos en que las contradicciones se exacerban y se develan abruptamente, violentando la identidad institucional, al mismo tiempo que por diversas razones se produce la invalidación de las construcciones culturales que permiten asignar sentido.

Es indispensable tomar en cuenta que en nuestras instituciones educativas públicas – en cualquiera de los niveles del sistema formal – se ha agudizado el sufrimiento como consecuencia de la configuración crítica del espacio institucional. Un número importante de ellas vive las consecuencias del aumento de pasividad frente a este

sufrimiento y la instalación de formas alteradas de dinámica. Varios hechos concurren para provocar esta situación:

a) *Provenientes de la situación global.* La educación pública sufre fuertemente el impacto de las políticas de ajuste y su consecuencia, el empobrecimiento de vastos sectores de la población entre los que se hallan los grupos medios y, en consecuencia, los docentes.

El empobrecimiento se produce en medio de una fuerte estimulación publicitaria que procura atribuirle el sentido de un costo necesario para la salvación del país y origina, para muchos, un estado de fuerte confusión y pérdida en la capacidad de discernimiento. Esto se da con mayor intensidad en los sectores populares, para quienes las medidas provienen de un gobierno que se define como popular y al que habría que considerar en delito de traición ideológica. Por otra parte el reconocimiento de esa traición debería hacerse en un tiempo histórico en el que los sistemas políticos considerados alternativos se han declarado en fracaso, en el que se sufre un estado general de desilusión y desprotección.

Provenientes de las demandas de unidades centrales. Dentro de la situación

b) P*rovenientes de las demandas de unidades centrales.* Dentro de la situación anterior y provocando un efecto paradójico, las unidades centrales, en nombre de un necesario aumento de calidad, ponen en circulación programas cuyo desarrollo se basa centralmente en el trabajo voluntario del docente. La pobreza justifica una fuerte demanda de comportamiento heroico en una realidad que son cada vez más fuertes las evidencias de un aumento de privilegios para los sectores en el poder.

c) *Provenientes de características y rasgos comunes en la gente que se dedica al trabajo educativo y de su particular situación profesional.* Los docentes configuran una población de riesgo para las situaciones como las descriptas en a) y b). De modo tal que el docente queda por una parte invalidado en la posibilidad de legitimar su práctica y por otra impedido de acceder a las teorías que se le muestran, y, aun más, de operacionalizar sus principios para guiar la acción.

d) *Provenientes de la cultura alrededor de la escuela.* Los acontecimientos señalados arriba se producen en el medio contextual de instituciones sobre las que existe una profusa producción ideológica.

Es importante destacar que:1) las notas más recurrentes en las representaciones sobre escuela la presentan como un espacio bueno, protector, noble en sus propósitos y libre de conflicto; 2) estas y sus consiguientes cargas ilusoria concurren a sostener una ideología social que propuso a la escuela como símbolo de progreso, nacionalidad, unidad, emancipación, libertad y humanización; 3) la presencia de estas representaciones en la ideología sobre la escuela se acompaña de fuertes tendencias sociales a juzgar como responsabilidad individual o colectiva del personal de las unidades, los fracasos o dificultades que provienen de un conjunto de variables globales.

e) *Provenientes de la combinación de los anteriores.* La situación global de incertidumbre mencionada en a) y b) para gente con las características señaladas, c) que sufre de continuo la amenaza d) (ser hallada en culpa por situaciones que no está en su poder de controlar y que de difusas maneras se enlazan al malestar general), provoca o tiene un conjunto complejo de consecuencias entre las que se destaca:

- aumenta la tendencia –casi se la esfuerza– a ocultar aquellos tipos de tensión, pasión y conflicto que –de expresarse– denunciarían las diferentes formas de violentación que se perpetúan dentro de los límites de la escuela (de diferente grado según las circunstancias político-económicas y según las vicisitudes de la salud mental de los maestros);

- se intensifica el uso del mecanismos de negación de los indicadores de problema y los de externación de responsabilidades;
- como resultante de 1) y 2) disminuye sustantivamente la capacidad de reacción individual y colectiva para responder con acciones de búsqueda a los indicadores de sufrimiento;
- y progresivamente las personas y los funcionamientos institucionales derivan hacia las modalidades patológicas debido a la pasividad ante el sufrimiento institucional: aumento de enajenación, castigo ilusorio a la autoridad a través de la renuncia al compromiso, saboteo a las tareas, enfermedad, abandono, entrada en conductas violentas, en maltrato ostentoso en los individuos, configuraciones defensivas del espacio institucional, etc.

El caso extremo de esta situación se dio recientemente en muchas escuelas primarias de zonas que sufrieron una agudización abrupta de sus condiciones de pobreza. Pueden sintetizarse en "No se puede hacer mucho por esos pobres chicos, pero ya con sacarlos de la calle y darles el afecto que no tienen, es bastante".

En aquel momento histórico, las condiciones deficitarias de los niños se agudizaron hasta extremos de máxima deprivación. También el maestro sufrió un empobrecimiento extremo y vio disminuida peligrosamente su distancia y diferencia con la situación social de los niños a los que atendía.

La situación que se creó fue profundamente caótica. La vieja explicación "estar aquí, es mejor que estar en la calle" perdió poder para dar sentido al intenso sufrimiento de los maestros obligados a ver el drama e impedidos de hacer nada para solucionarlo. Vistos y reclamados por estar investidos de un poder social que la misma situación develó ficticio.

Cuando esto sucede y el colectivo institucional no es fuerte, se incrementa la pasividad frente al sufrimiento y se instalan formas alteradas de dinámica que deterioran profundamente la capacidad de reacción de la institución.

Capítulo II
Alternativas dramáticas en el suceder de la situación crítica

En este apartado se presentan diferentes configuraciones de la dramática institucional ordenadas según la secuencia que marcan cinco hipótesis:

1. Los sucesos transcurren dentro del marco que define el guión del modelo institucional.
2. Existe grave riesgo para el proyecto institucional
3. Aumenta el riesgo y se hace intolerable.
4. Fracasan las defensas.
5. Se inicia un movimiento de recuperación institucional.

Situación hipotética 1. Una situación imposible: "Todo sucede como lo marca el guión del modelo institucional.

Dadas ciertas condiciones de estabilidad social relativa, los guiones culturales resultan doblemente eficaces. Permiten orientarse en la definición de un modelo y una ideología institucional que lo sustenta y, desde allí, provee un núcleo de significados que alivia las tensiones provocadas por las contradicciones estructurales.

Hecha la primera elección en el mandato de origen el establecimiento incluye su destino mítico o utópico, y comienza el registro de una historia que será condicionante de sí misma.

Los desvíos al sentido del proyecto matriz son tolerados si no amenazan su identidad, y son reducidos o recuperados si así lo hacen. Los resultados que contradicen la misión que marca el guión son sometidos a diferentes tratamientos. El más habitual en las escuelas de nuestro medio es la negación (no veo), la renegación (veo pero no existe) y la proyección de responsabilidad (la culpa la tiene… y, por consiguiente, adentro todo sigue bien, de acuerdo a lo convenido con nuestros fundadores).

El establecimiento maneja en su dinámica fuertes resistencias para responder a señales que le indican el deterioro de su capacidad para funcionar consistentemente con su proyecto.

Aparentemente, sólo cuando la disrupción conmueve la asignación de sentido se inicia un movimiento que –en ciertas condiciones– puede dar lugar a una transformación.

Las amenazas y riesgos que conforman algunas de las contradicciones constitutivas como la exclusión, el rechazo del aprendizaje, la resistencia a formar, están permanentemente y continuamente presentes como amenaza. Conforman un poderoso motor del control y la organización. Sin embargo, cuando quedan descarnadamente descubiertas y –al mismo tiempo– el colectivo institucional se ve fuertemente violentado en su identidad (lo utópico se hace imposible o lo mítico pierde el valor sagrado y arrastran en su caída un monto significativo de ilusión grupal) aparecen dinámicas que indican la conmoción de los modelos institucionales.

Algunas alternativas, según el grado de violentación que sufre el establecimiento son:

Situación hipotética 2. Hay grave riesgo para el proyecto

Se toman dos situaciones particulares para mostrar la dinámica de reacción ante la amenaza al proyecto en instituciones que responden a los modelos descritos.

- En el establecimiento que responde a un modelo utópico aumenta la presión para disminuir los controles de acceso o aumenta la crítica y el rechazo social por la exclusión (caso de las escuelas con mandato de excelencia impedidas de tomar exámenes de ingreso o fuertemente hostilizadas por el medio y acusadas de elitistas cuando se inicia el período democrático del 84).

  Estos establecimientos se ven en una situación de fuerte riesgo para su proyecto institucional:
  - Una invasión de muchos aspirantes puede superar el poder de los custodios del saber.
  - Existe un peligro real para el saber. Poseído por muchos, pierde su valor de privilegio.
  - Existe un peligro real para maestros y discípulos históricos: confundidos en un grupo ampliado, quedan despojados de los investimientos que los hacían diferentes y –por exclusivos– los mejores.
  - Aumenta la suspicacia: ¿Quiénes de los recién llegados tienen la señal de los elegidos?
  - El nudo central de la misión institucional queda quebrado: es imposible a un padre generar tantos maestros, e imposible a un maestro iniciar a tantos discípulos, pues lo que establece la línea hereditaria es la exclusividad del misterio y el secreto.

- El modelo mítico puede mantener las formas, pero queda vaciado porque en la masa han desaparecido los maestros y discípulos legítimos. Circulan los usurpadores y se han perdido las señales que preservaban la cofradía.
- Se produce la quiebra del modelo paterno que sustenta al modelo mítico y se activa el peligro de una dinámica de una política de guerra fraticida basada en la lucha por apropiarse de la legitimidad de la herencia: ¿Quiénes son los que poseen la filiación legítima?, ¿Quiénes pueden encarar el proyecto institucional, retomar las banderas, continuar la obra iniciada?
- En la intimidad de los formadores se intensifica la incertidumbre, el terror ante un desempeño sin modelo, la conciencia de dependencia e indefensión respecto del alumno.
- En la intimidad de los sujetos en formación se intensifica la resistencia a sufrir una socialización sin recompensas y sin ayudas (el maestrota perdido, junto con su misterio y autoridad, la capacidad de ofrecer significado).
- El conflicto exclusión-acceso se exacerba y la amplificación de la dinámica de pérdidas de componentes míticos deja a todos en la posición de excluidos.

▪ En el establecimiento que funciona según un guión utópico disminuyen abruptamente los recursos institucionales y personales (es el caso de nuestras escuelas públicas con disminución de presupuesto, aumento de pobreza en las capas medias y bajas de la población y, al mismo tiempo, aumento de presión para dar mejor calidad de educación a más cantidad de población).
Queda en grave riesgo la causa que mueve al proyecto y con ella la razón de ser institucional.

- La falta de recursos (cada vez menos para algunos que, aunque sean los mismos frente a la pobreza, parecen cada vez más), puede superar el esfuerzo personal y llevar al alumno al fracaso, que en sí es el fracaso del proyecto.
- Esto aumenta la incertidumbre respecto al destino, pues la demanda y el sufrimiento que provocan mantenerse en los papeles asignados son cada vez más altos. El proyecto se ve amenazado doblemente: por la falta de recursos y por la paulatina debilidad que invade al grupo y a las personas sometidas al ataque de la falta de medios, y que significa el peligro de muerte que corre su causa.
- El núcleo central de la misión institucional queda fuertemente comprometido: es imposible traer al espacio institucional más seguidores porque cada vez hay menos que ofrecer y se hace menos creíble la oferta.
- En la intimidad de los formadores crece la intensidad del rechazo a formar y la “tentación” de abandonar el proyecto.
- En la intimidad de los sujetos en formación crece la incertidumbre y la duda: el conocimiento se vuelve tan inalcanzable como imposible a los maestros seguir proveyendo las ayudas necesarias.
- El ámbito institucional dramatiza en forma amplificada la negación de los componentes utópicos del proyecto: sólo los que tenían el conocimiento lo conservan, los demás (mayoría) están excluidos del saber.

La situación resultante en ambos casos combina una serie de hechos:

- El proyecto institucional, ligado a la identidad del establecimiento y enlazado a la imagen profunda de una realidad deseada en los miembros más comprendidos, se ve intolerablemente amenazado.
- Las amenazas provienen de dos fuentes principales. *Una* es la realidad contextual en la que se inserta el establecimiento. Ella ha dejado de suministrar el reconocimiento y valoración que sostenían la validez de la existencia institucional. En general se presenta a la conciencia colectiva de la gente del establecimiento de una forma sorpresiva y abrupta, se le ha quitado respaldo al sentido que poseía continuar en el camino del proyecto, a pesar del sufrimiento que esto pudiera implicar.
- Otra es la debilidad de los individuos. El cambio en las condiciones institucionales y la dificultad para llevar adelante la tarea primaria según el modelo institucional elegido se traducen en una pérdida profunda de los suministros que la identidad del sujeto recibía de su pertenencia a una institución idealizada.
- Continuar exige un sobreesfuerzo, y el deseo de ser leal se ve deteriorado cuando no suplantado por el impulso a la evitación y la fuga.
- No resulta sencillo, sin embargo, "abandonar" el proyecto institucional. Investido de valoraciones a las que sus "adherentes" no pueden renunciar tan fácilmente, aparece como un objeto a salvar de la muerte.
- Las condiciones del sufrimiento institucional se intensifican: se ha perdido parte de la ilusión inicial y ha disminuido la fuerza para "empujar" el proyecto institucional; se ve dificultada la posibilidad de realizar la tarea primaria según el modelo que la identidad institucional considera deseable, por la irrupción de las contradicciones; el espacio institucional ha perdido su capacidad para servir de continencia a la ansiedad y ofrecer un marco a los proyectos personales.

Existen, por lo menos, dos alternativas: el grupo que se considera portador del proyecto decide profundizarlo y entra en un camino heroico o decide protegerlo en su núcleo esencial, e inicia un camino de progresivo encierro.

El camino de la gesta heroica

La cultura ofrece a la alternativa el guión presente en todos los mitos del héroe. Kaës, siguiendo a su vez los rasgos recurrentes en los mitos del héroe, define seis momentos en el camino que transitará el grupo heroico.

a) *La gestación y nacimiento del grupo heroico, o de lo heroico* en el seno del grupo se hace con reinvocación de un origen ilustre y preludiado por terribles acontecimientos. El grupo heroico se autogenera como un grupo salvador del proyecto amenazado, reivindica la estirpe de los fundadores, retoma la ilusión del origen y, efectivamente, está preludiado por terribles acontecimientos. Son los que han puesto en peligro el proyecto y el modelo institucional, han activado las fuentes de tensión constitutiva y han desencadenado un riesgo intolerable para la vida institucional; no sólo provienen del mundo externo sino –y mucho más– constituyen la parálisis y la posible deslealtad de sus miembros.

b) *El grupo heroico mantiene el secreto sobre su origen y proyecto.* Oculta su falta y el deseo que contiene (conservar el tesoro al que la falta alude).

El tesoro para nuestros casos, está constituido por el conjunto que constituyen la misión institucional y el registro de la historia, sobre todo en sus componentes míticos; aquellos que muestran al establecimiento original y sus fundadores con la potencia de la profecía o la predicción de realización del deseo primordial El grupo heroico conserva, en secreto, que ha retomado la vocación que señala la tesis: demostrará que todos pueden aprender, que el conocimiento es un bien de todos –si sigue el guión utópico– o que el conocimiento sólo está buen resguardo en las manos de los elegidos, y entonces custodiará el saber mítico que fue encomendado por los fundadores.

La función del secreto es mantener la cohesión entre los miembros del grupo heroico y protegerlo de la presión que puede ejercer el mundo exterior para transformar el modelo.

c) *Es parte de la gesta heroica vivir un encierro, marginación y ruptura con el medio circulante.* Este período funciona como iniciático.

En general y en el ámbito escolar, este período se constituye como un tiempo durante el cual los que se estructuran como grupo heroico se reúnen fuera o dentro del espacio escolar, y se unen en la discusión de programas y estrategias. Una gran cantidad de proyectos que resultan innovadores emergen de ese tiempo y originan luego procesos que –de tener éxito– ganan paulatinamente en el avance de los objetivos originales.

Es un tiempo de preparación en que se establecen fuertes lazos de identificación y se recupera la fuerza del mando original.

d) *La gesta desarrolla una intensa etapa de pruebas y enfrentamientos.* Así, como lo muestra el relato de todos los mitos heroicos, el éxito de las pruebas depende de la transformación de la persona o el grupo en héroes.

En el lenguaje común, un héroe es una persona reconocida por sus hazañas y virtudes. No sólo debe haberlas cumplido, éstas además deben ser públicas. En la mitología griega, lo héroes eran semidioses, hijos de un dios y un humano. En los mitos institucionales, los antepasados, los fundadores, cumplen en las dinámicas el papel de aquellos dioses.

Las pruebas están relacionadas con el enfrentamiento de peligros terribles y su origen puede estar: **a)** en el contexto que atenta contra el grupo intensificando las condiciones que produjeron la crisis; **b)** en su interior del que emerge la duda, el descrédito, la deslealtad, la traición; **c)** en sus producciones, que se extrañan, se desconocen como propias o sobre las que se pierde el control.

Es probable encontrar dinámicas rigidizadas y propias de los grupos militantes, así como la creación de ideologías de tipo autoritario, con fuertes componentes dogmáticos.

En el campo de los establecimientos escolares se ha hallado de forma recurrente dos modalidades de la gesta heroica en su etapa de pruebas: la conquista y la exploración.

Ambas modalidades sirven para liberar al grupo de los componentes mortíferos, alejar el peligro de escisión y recomponer la unión interna, indispensable para sortear las múltiples pruebas que propone la gesta heroica.

d. 1) *En la modalidad "cruzada",* el grupo define un enemigo externo portador de la contratesis de su proyecto. Este enemigo ocupa un espacio de poder capturado ilegítimamente, que debe ser reconquistado. El espacio de poder puede ser un lugar en la institución desde el cual incidir en la condiciones del cambio; puede ser una institución a la que el grupo quiera llegar, o un conjunto de condiciones con las que sí podría trabajar.

Por tratarse de instituciones escolares es frecuente que una parte importante del espacio de poder a conquistar sea de índole simbólica y esté asociada a la obtención de resultados, que permitan demostrar, "a pesar de todas las dificultades y limitaciones", que la tesis es posible y que también es posible avanzar en el camino de la utopía.

d.2) *En la modalidad "exploración",* el grupo se salva de los peligros que lo amenazan desde el interior o desde su producción con la creación de situaciones en las que se revivifique el ideal presente en la tesis y en la utopía que contiene el proyecto.

El funcionamiento grupal intensifica sus características experimentales, y se reiteran experiencias en las que es posible mostrar que el logro de los resultados es lo que iguala y garantiza la unión.

En este caso suele darse una progresiva apertura del espacio utópico en general definido como ideal pero cerrado.

e) *El grupo heroico llega a su epifanía*

Haber tenido éxito en las pruebas convierte al grupo en héroe.

Es el momento de la manifestación, el reconocimiento y el éxito, y un intenso momento de ilusión grupal (somos los mejores y todo lo podemos). El grupo se convierte en modelo de identificación para temerosos e incrédulos. Puede entrar al registro de la historia como leyenda.

Su éxito lo emparienta con los fundadores, lo posiciona en la refundación del proyecto original.

No siempre la epifanía es feliz. Muchas ocasiones encuentran al grupo que se propuso un camino heroico en una epifanía "desventurada" sumergido en "el apocalipsis y la rabia destructora". Son los casos que con frecuencia las dinámicas institucionales derivan a estados defensivos exacerbados poniéndose en riesgo de devastación o estallido.

El camino de la reclusión

Es la opción de instituciones constituidas alrededor de modelos de tipo mítico, pues se ofrece desde miles de años atrás como el camino que optaron los que en tiempos hostiles decidieron guardar un conocimiento considerado valioso. Sin embrago, también ha sido frecuentemente usada por establecimientos de primacía utópica en circunstancias de peligro, como modo de preservar su proyecto.

Los espacios escolares ofrecen de por sí, y para cada uno de nosotros el recuerdo ejemplificante de algún sector reservado para el secreto de un conocimiento especial. Seguramente prohibido en sí y como instrumento para recordar el no dicho social y su cualidad exclusiva.

La escuela no hace más que procurar convertirse en un lugar reservado y, si esto no le es posible, genera la reserva en la reclusión de un espacio material o simbólico ajeno a ella. De hecho, renuncia a su tarea primaria.

Los espacios cerrados

Son el resultado de dinámicas que tienen como rasgo central la intensificación de los mecanismos institucionales por los que se preserva la identidad. Se asientan, en un pacto de negociación que sellan los miembros del grupo, y que pone un manto de silencio sobre la situación y las condiciones de la crisis. Los contenidos que se preservan están vinculados al modelo institucional y varían en consecuencia. Lo común, en casi todos los casos estudiados, es la existencia de una ideología 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 donde se mantienen las condiciones que garantizan la protección del tesoro institucional: el estilo de vida, el saber acumulado, un conjunto de privilegios de clase expresados u ocultos en la ideología institucional.

Cuando el proceso de reclusión se hace con éxito, la institución se desgaja de su entorno de forma paulatina, y cuando por fin logra aislarse en forma segura, configura, dentro del espacio así delimitado, una realidad que es otra, única, exclusiva.

Algunos rasgos secundarios permiten discriminar el drama tal como sucede dentro del espacio clausurado.

a) *Se custodia un paraíso.* Adentro transcurre un tiempo idealizado en el que los sucesos se deslizan sin conflicto, pues se evita exitosamente la repetición de estilos y conflictos del mundo exterior dañinos.
En general el cierre del espacio institucional se opera con sutiles mecanismos de selección de aquellos que no deben estar; combinados también con sutiles modos de retener y preservar a los que sí pertenecen al mundo institucional.

b) *Se custodia un tesoro codiciado y en peligro.* En estos casos las fronteras institucionales se cierran como una caja fuerte. La vida transcurre con una aguda conciencia de *riesgo* por la posible contaminación con el mundo externo y/o de *peligro,* por la posible invasión vandálica del exterior. Son las escuelas con tradición de exclusividad y excelencia, las escuelas de comunidades que se segregan del medio o aquellas otras que procuran conservar un modo de ser o un saber desviante de las ideologías sociales.

c) *Se custodia un purgatorio*
El adentro clausurado está diseñado especialmente para controlar la invasión de elementos dañinos del afuera pero además para corregir, enderezar, reparar lo dañino que ha contaminado a cada uno de los individuos. Se trata de escuelas con fuertes componentes de tipo paranoide que no pueden logra la unificación a través de un ideal y que funcionan en el límite del posible sufrimiento, con las tensiones a punto de exacerbación.

Las fuentes de peligro para el proyecto –el cuestionamiento, la desvalorización del medio, la presión de cambio, la debilidad, la deslealtad, la defección de los miembros– son más intensas por cuanto y, de hecho, la clausura implica un grado de pasividad frente a la amenaza y cierra toda posibilidad de auxilio proveniente del exterior.

Es importante destacar que estos funcionamientos rara vez se dan puros. Es habitual en las escuelas que sufren situaciones críticas encontrar el juego de diferentes modalidades de tipo defensivo. Es probable también que las formas enunciadas se encarnen en diferentes grupos permitiendo un interjuego dramático que alivia la tensión institucional y da mayor margen al colectivo para encontrar caminos de negociación y transacción.

Situación hipotética 3. Aumentan el riesgo y las dinámicas defensivas

Cuando esto no es posible, la situación crítica puede generar exacerbación de las dinámicas defensivas.

Una tiene que ver con el endurecimiento de las posiciones. Los grupos adquieren la dinámica militante y pueden derivar hacia el dogmatismo, la selectividad salvaje, la estigmatización de los diferentes.

La dinámica de las tareas institucionales queda sometida a la de los juegos de poder por la supremacía. La crisis institucional que planteaba la agudización de contradicciones constitutivas y la puesta en peligro del proyecto se convierte en una crisis de escisión.

Otra se vincula a la intensificación del sufrimiento institucional y a la pérdida-por parte de la institución- de la capacidad para contener y reasegurar a los individuos.

El espacio institucional pierde entonces su cualidad auxiliadora y concentra la peligrosidad de un enemigo voraz que puede destruir.

La unión se hace contra la institución, la destrucción del trabajo primario, y la depreciación de los resultados son ejercidos como venganza.

Situación hipotética 4. El fracaso del funcionamiento defensivo sin recuperación institucional

Los estados institucionales que se presentan en esta situación son:

(a) *El espacio estallado*

Aparece al observador como una irrecuperable desorganización del comportamiento colectivo. Se apoya en un estado de anomia y en el fuerte incremento de los movimientos de dispersión por sobre los movimientos de interacción.

La escuela funciona invadida por el afuera turbulento o por un adentro que no puede controlar. En estos casos suele presentarse el abandono institucional –la gente falta, llega tarde, se va antes, irrumpe la jornada– en forma masiva y sin permitir anticipación. Los órdenes dados por el tiempo y el espacio quedan invalidados y la tarea primaria se suspende.

Los cambios que se observan aluden básicamente a la sustitución de la función de enseñar por la de cuidar, alimentar, guardar, y a la renuncia explícita de todo proyecto utópico.

El foco de las relaciones se ve trasladado desde el intercambio de conocimientos –donde el objeto que une a alumno y docente es la búsqueda del saber– hacia el intercambio de afecto o sus representantes, donde los que los une es la búsqueda de sostén físico, emocional, social.

La persistencia en el desplazamiento de fines, más allá de la situación crítica, tiene consecuencias graves no sólo para el aprendizaje del alumno, que además de ser un deprivado social, se convierte en un deprivado escolar, sino también para el desempeño del docente que progresivamente empobrece su propio nivel de conocimiento, aumenta su frustración en la tarea y ve acrecentado el riesgo de caer en un círculo de enojo/violencia respecto de los causantes visibles de esta frustración: los alumnos.

La dinámica estallada da lugar a una dinámica cerrada en círculo vicioso: omisión de la tarea específica-frustración-violentación-más omisión, que convierte el tiempo de vida institucional, en un tiempo insoportable.

La percepción está exacerbada por la sensación de no dar respuesta a reclamos que se debieran satisfacer. La vivencia de peligrosidad desencadena el trato hostil y rechazante, y aumenta así las situaciones que pueden provocar las acciones agresivas temidas.

El sitio sirve para generar una barrera que protege de la contaminación de la miseria. La persistencia en este tipo de dinámica produce la configuración progresiva del espacio institucional como escenario desvastado.

(b) la escuela desvastada.

Su rasgo central es la carencia de componentes míticos y utópicos, pero una carencia que se vive irreversible. La desesperanza, el desánimo, la incredulidad son los sentimientos que la acompañan.

Esta configuración institucional es a las anteriores lo que la indigencia a la pobreza y aun a la miseria. Todo ha sucedido y todo está terminado.

Este estado queda instalado después de experiencias de cambio en las que el proceso se vio fracturado e interrumpido abruptamente en dos momentos clave:

- Cuando la discusión sobre los motivos de los problemas y el intento de decidir un plan de acción que permitiera recuperar la capacidad instituyente estaban todavía en el período de confrontación de posiciones poco definidas teórica o conceptualmente, pero sostenidas con fuerte involucración personal.
- Cuando después de un ensayo que ha generado mucho compromiso colectivo y ha fracasado o sufrido un revés, el proceso se ha interrumpido sin asegurar un tiempo de evaluación adecuada.

Minada esa confianza en un contexto social donde las unidades centrales y el Estado han dejado de proveer lo necesario, lo que queda es la desolación.

La acción para modificar los aspectos que perturban es reemplazada habitualmente por la queja ante el sufrimiento que ellos provocan. La gratificación derivada de obtener resultados es reemplazada por la gratificación 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. Es necesario que todo fracase, y que esto sea visto por un poder al que, así, se supone dañar.

Cuando esto sucede, la institución es un espacio doblemente desvastado: no queda nada para hacer y no queda dónde protegerse. Es frecuente, entonces, que los sujetos produzcan retornos a la situación individual previa al compromiso con la institución y que resistan fuertemente volver a comprometerse, porque eso significa "volver a ilusionarse" y correr el riesgo de la pérdida por desilusión, y el intenso dolor del vaciamiento.

El sometimiento que significa tener que permanecer en un espacio desvastado se experimenta como profunda agresión y la recuperación del vínculo institucional se vuelve cada vez más difícil. El daño más profundo que esta situación provoca se relaciona con un fenómeno lamentablemente frecuente: el alumno queda investido del rol de culpable. El círculo de devastación queda cerrado, pues el maestro ya no puede contactar con el otro que lo define en su condición de maestro.

Cuando esto sucede, se consuma el destino encerrado en aquel mandato paradójico situado en el origen de la institución: la educación es imposible y la escuela, creada para hacer desaparecer la ignorancia, termina produciéndola.

Situación hipotética 5. La gente inicia un proceso de recuperación institucional

El funcionamiento institucional del establecimiento aparece perturbado en una medida tal, que compromete profundamente o impide el cumplimiento de su función primaria; el sufrimiento que esto provoca en las personas es de tal grado que perturba o impide las identificaciones básicas que deben circular entre el sujeto e institución para que la pertenencia sea posible.

La recuperación institucional debe ser entendida como el lento proceso por el cual cada individuo encuentra en sí, motivos para volver a establecer una relación de pertenencia, y el colectivo institucional desarrolla capacidad para definir un proyecto que contenga los componentes utópicos y míticos que permitirán darle contexto.

Capítulo III
Consideraciones sobre los procesos de recuperación institucional

Existen sucesos o acciones que se relacionan significativamente con el proceso de recuperación. Estos adquieren la cualidad de intervención, no importa quién o quienes la desencadenan. Pueden ser profesionales externos a la escuela, su supervisor, algunos de sus miembros, pueden ser los padres y aún algún acontecimiento o suceso que condense un monto de significado capaz de movilizar la intención de algunos de todos esos.

Las tres tipos de categorías de acciones o sucesos con poder de impacto positivo en las condiciones de un proceso de recuperación son:

- *Sucesos o acciones de la elucidación:* promueven la toma de conciencia sobre aspectos habitualmente no dichos y, en particular, sobre la dinámica institucional frente a la crisis.
- *Sucesos o acciones con poder de contingencia emocional:* permiten la explicitación del sufrimiento institucional y promueven su tratamiento en el nivel conceptual. Sobre todo posibilitando la identificación de sus causas y el análisis de sus posibles salidas.
- *Sucesos o acciones con potencial de ayuda instrumental:* ponen a disposición y hacen circular información sobre nuevas formas de encarar la tarea primaria y las diferentes tareas de apoyo. Facilitan la configuración de situaciones de formación y experimentación para los miembros del establecimiento.

Cualquiera sea la categoría en que conceptualmente puedan incluirse, estas acciones cumplen un papel notorio en dos *procesos* que deben ponerse en movimiento para que la recuperación institucional sea posible: *el cuestionamiento a las dinámicas defensivas y el desarrollo de las capacidades institucionales vinculadas a un funcionamiento progresivo.*

A modo de cierre

Para las escuelas afectadas en su autonomía institucional por situaciones críticas agudas, la posibilidad de una recuperación requiere el logro de un estado que se llama "entrada en disponibilidad". Este estado tiene que ver con las condiciones básicas de un funcionamiento progresivo, sobre todo en lo que se refiere a la capacidad colectiva para detectar señales de dificultad y utilizarlas como insumos de evaluación institucional; la capacidad para mantener condiciones experimentales de acción y de ofrecer a los sujetos la protección psíquica contra las ansiedades y peligros que moviliza el objeto y la realidad de trabajo.

Justamente las escuelas inmersas en situaciones críticas están enajenadas de estas capacidades y lejos de una disponibilidad como la definida. Por el contrario, deben entrar en un proceso cuyo resultado –si es exitoso– es la instalación de ese estado de disponibilidad.

Dos requisitos se presentan como insalvables. Es necesario elucidar contenidos y revisar el efecto que los funcionamientos regresivos frente a la crisis han tenido sobre personas y grupos. Es indispensable que las personas ganen confianza en la potencia del colectivo institucional para hacerse cargo de los problemas y trabajar para su solución.

En el tiempo que ocupa el trabajo para estos logros los miembros de la escuela vivirán intensos procesos de revisión de su estilo y cultura institucional, y se verán individualmente desafiados por la necesidad de optar por la prescindencia o el compromiso con el colectivo.

La creación de espacios sistemáticos de reunión general y su utilización como dispositivo analizador de las significaciones institucionales así como la generación de oportunidades para el trabajo en proyectos que puedan dar resultados en tiempos muy breves, aparecen como dos puntos clave en la intención de facilitar aquellos procesos. Tiene importancia crucial disponer de la colaboración de un profesional externo con entrenamiento en ese trabajo.

Lograda la disponibilidad para la entrada en un proyecto de desarrollo institucional, disminuye la necesidad de ayuda en los niveles de elucidación y aumenta la necesidad de orientación en los niveles técnicos de la tarea primaria: el trabajo curricular y el didáctico, el trabajo alrededor de los sistemas de organización y gestión, las tareas derivadas de los diagnósticos de necesidades y el tratamiento y uso de la información.

Sólo a partir de de ese momento son puntos clave de la ayuda técnica: la provisión de asesoramiento a pedido según la índole de las tareas encaradas; el sostén de espacios destinados a la evaluación de procesos, alimentados de información objetiva; la capacitación de los integrantes de la escuela en técnicas de planeamiento, autoevaluación institucional y gestión de proyectos; la actualización disciplinaria continua y la circulación de información sobre experiencias entre las diferentes unidades de un sistema.

La complejidad, fragilidad y delicadeza de los procesos de recuperación institucional y el respeto que merecen las personas y los mecanismos de defensa que han elegido para sobrevivir a situaciones hostiles como la que sufren nuestras escuelas públicas, deben llamar la atención sobre la responsabilidad de quienes promueven proyectos de recuperación y luego los interrumpen arbitrariamente, provocando el agravamiento del sufrimiento institucional.

Parte tercera

Prácticas institucionales en el espacio educativo
Temas útiles para el planteo del problema

Esta tercera parte se ha incluido como aporte sistemático al análisis del problema de la intervención. Organiza una serie de ideas y conceptos que pueden resultar útiles al profesional que desempeña roles en diferentes ámbitos educativos. Pero también llama la atención sobre el problema de la formación para el trabajo institucional como tema de ocupación de todos los sujetos miembro de un establecimiento.

Es cierto que el profesional externo tiene más oportunidades de encontrar una franja que le facilite el doble uso de su vínculo con la institución en la que interviene. Es decir la utilización del vínculo como caja de resonancia del drama institucional y puerta de acceso consecuente con los núcleos más duros de su cultura. Sin embargo, también es cierto que el estado de crisis en nuestras instituciones educativas es de tal envergadura, y el reclamo de la gente que en ellas trabaja es tan fuerte, que sería ilusorio

pensar en una ayuda consistente en los trabajos institucionales encuadrados en la joven ortodoxia de esta práctica.

Resulta indispensable encontrar medios para difundir adecuadamente los conocimientos disponibles en el campo institucional y también buscar las estrategias para que la gente pueda desarrollar su propia capacidad para participar en los procesos de la modificación institucional. La necesidad de encontrar nuevos modelos para definir los espacios de la educación es perentoria. Y el proceso que puede llevar a ellos reclama la experiencia de todos los que desean involucrarse en ese desafío.

Capítulo I
Conceptualización inicial

Los establecimientos institucionales

Se caracteriza a los establecimientos como unidades sociales dotadas de espacio, instalaciones y personal, que funcionan de un modo organizado según un fin o proyecto –expresión de un mandato social– y, según él, se insertan en la trama de instituciones sociales, manteniendo con ellas diferentes relaciones de influencia.

El foco en los problemas del cambio requiere la descriminación de aspectos que permitan comprender las dinámicas de la facilitación y la resistencia. Resulta útil destacar algunos componentes.

a) La presencia de un *estilo institucional*.

b) La presencia de una *cultura institucional.* Dentro de esta cultura resulta operativo discriminar, por un lado, *el modelo pedagógico institucional* y por otro, *la ideología institucional.* La ideología institucional está conformada básicamente por un conjunto de concepciones y representaciones que fundamentan y justifican el modelo institucional. Dentro del conjunto de representaciones institucionales que operan desde la intimidad de los individuos como controles del statu quo, la de mayor significación es la *representación acerca de la identidad institucional.* Ella actúa como un filtro privilegiado frente a los estímulos que pueden resultar disruptivos para la cultura institucional y para la trama de vínculos que la ligan a la identidad de los individuos.

Los procesos de cambio

Un cambio institucional es aquel que efectivamente compromete y conmueve el modelo institucional y, dentro de la ideología, pone en cuestión centralmente la representación de la identidad institucional.

Los conceptos vertidos sirven para fundar la hipótesis de una reacción esperable contra aquellos estímulos que resulten disruptivos para la idiosincrasia institucional: para el conjunto de significados que se cristalizan en la representación de la identidad institucional y, por consiguiente, para los aspectos personales de los individuos que encuentran equilibrio en la pertenencia a un establecimiento con esa identidad.

Un proceso de cambio institucional se desencadena cuando se produce una quiebra tal en el orden de la configuración habitual de sus condiciones de funcionamiento, que queda comprometida la eficiencia defensiva de los filtros institucionales.

Las situaciones desencadenantes de procesos de cambio están generalmente asociadas a algunos de los siguientes aspectos:

- modificación de los suministros que posee el medio: materia prima, prestigio, recepción de productos, etcétera.
- modificación en la calidad y cantidad de los resultados institucionales.
- desvíos en la coherencia psicosocial respecto de los fines, los medios, los resultados.

El tema de la ayuda técnica

Ayuda técnica en situación de intervención es aquella que:

- Considera a cada establecimiento en sus rasgos singulares.
- Toma al establecimiento escolar como unidad de operación y por consiguiente:
  - parte de algún tipo de diagnóstico puntual de las necesidades del establecimiento en particular.
  - diseña una asistencia técnica total o parcialmente "a medida" de esas necesidades.
- Según el modelo teórico-práctico que orienta la intervención, desarrolla estas acciones:
  - con el esquema convencional de la asistencia técnica (equipo externo que diagnostica, hace recomendaciones y, en ocasiones, apoya su implementación).
  - con algún esquema de investigación-acción.
  - con el modelo de "centro de recursos".
  - con algún esquema de operación institucional. Esto significa, en general, incluir el análisis de los niveles de significación habitualmente ocultos en la vida cotidiana de la escuela, y facilitar el desarrollo de las personas para la evaluación y el planeamiento institucional.

Capítulo II
Los procesos de ayuda

Contextualización de la intervención

La ayuda a un establecimiento educativo para el aumento de su calidad de vida y producción institucional puede definirse como la intervención en la toma de decisiones respecto de los ajustes o cambios que es necesario operar, incidiendo sobre las condiciones que configuran su campo institucional.

En los siguientes esquemas se desarrolla esta idea:

ESQUEMA I.
Algunos aspectos de la acción de una UNIDAD ESCOLAR

UNIDAD ESCOLAR
ACCION DE LA UNIDAD ESCOLAR*

Evaluación diagnóstica (ED) de: ↓	Planificación y diseño (P y D): ↓	Gestión y evaluación de (G-E) de: ↓	Evaluación de resultados (E R): ↓
a. demanda social ↓	a. sistemas b. programas ↓	a. puesta en práctica de productos de P y D ↓	a. de los diseños de ED utilizados ↓
b. niveles de logro de alumnos c. otros resultados institucionales d. condiciones de b. y c. (estructura y funcionamiento administrativo psicosocial, técnico, pedagógico)	c. proyectos d. acciones e. instrumentos, etc. con los que dar respuestas a necesidades detectadas con E.D.	b. evaluación de su implementación y de las necesidades de ajuste	b. de los sistemas de (P y D) usados y la pertinencia de sus productos c. de la (G E) y su eficacia para hacer ajustes eficaces d. de los logros y resultados

Nivel científico
inserción social

ESQUEMA II.
Tipos de ayuda a las unidades escolares desde Unidad Central

AYUDA TECNICA DIRECTA
- Proporción de insumos
- Interviene directamente sobre:
  (E.D), (P. y D.), (G. y E.), (E.R.)

con
- investigación de base
- evaluación y recomendaciones
- realización efectiva de tareas

para
- una unidad
- un conjunto de unidades
- el universo

AYUDA TECNICA INDIRECTA
- Promoción de la formación y el desarrollo de los miembros de las unidades para realizar las tareas incluidas en:
  (E.D.), (P. y D.), (G. y E.), (E. R.)

a través de
- actividades de formación en situaciones:
  - fuera del trabajo
    - -en aula
    - -a distancia
  - en el trabajo
    - -en espacios especiales
    - -en forma directa
- actividades de asistencia técnica en situaciones
  - de supervisión o similar
  - de intervención

E.D.: evaluación diagnóstica
P.y D.: planificación y diseño de acciones
G. y E.: gestión y evaluación
E.R.: evaluación de resultados

ESQUEMA III.
Ubicación de la ayuda técnica en situación de intervención

UNIDAD INSTITUCIONAL

Operación → sobre →

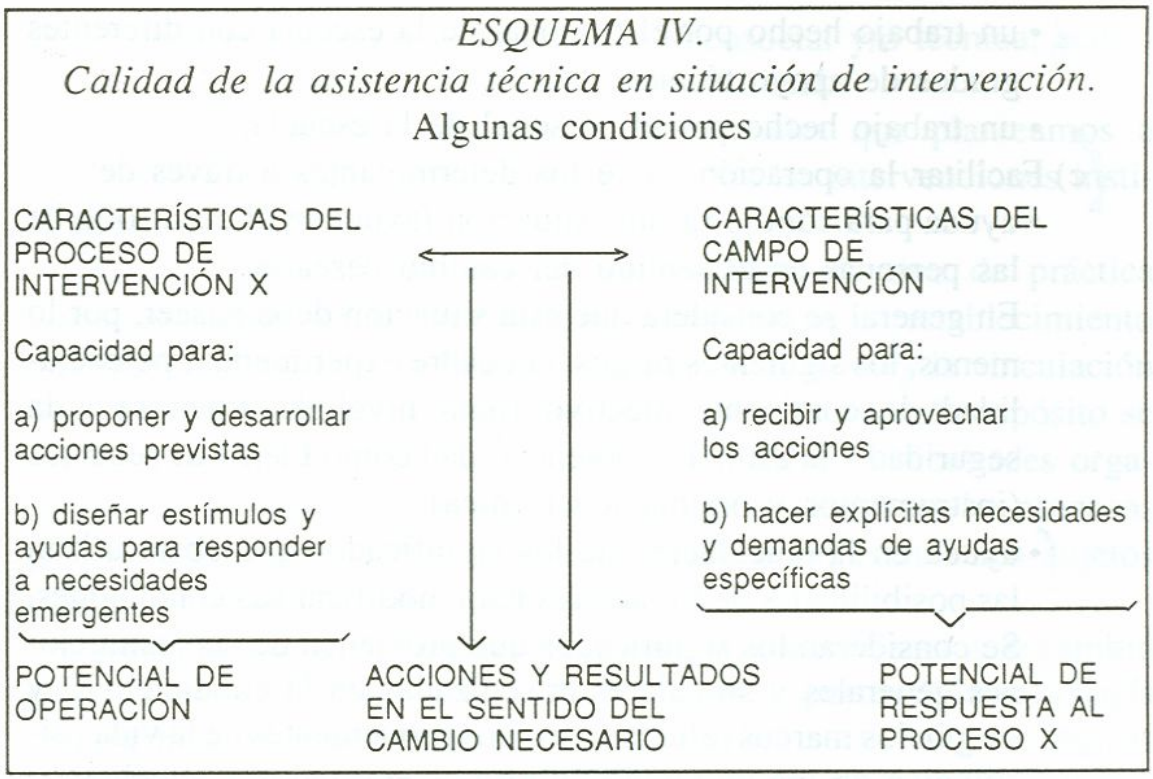
CONDICION X: Determinantes en estado X → calidad en estado X

→

CONDICION XX: Determinantes en estado XX → Calidad en estado XX

Ayuda técnica (Intervención)* ↑ Situación de intervención ↑

* La intervención queda definida como la acción de un tercero ajeno a la situación que procura facilitar la operación sobre los determinantes de la calidad de las diferentes acciones, de acuerdo con su modificación en el sentido necesario.



La efectiva presencia de acciones y resultados en el sentido del cambio necesario puede ser tomada como indicador de una operación que entra como variable incidente en el conjunto que afecta la producción institucional.

Alternativas de intervención
Sobre las acciones

Un listado de las acciones posibles (básicas) debe incluir:

a) Promover en las personas la conciencia y el interés por la necesidad de cambio a través de:
- la interpretación y señalamiento de indicadores de la necesidad tal como aparecen en la demanda.
- la retroalimentación acerca de los indicadores en aspectos de la realidad que muestran la exigencia de la necesidad y originan problematización.

b) Facilitar el diagnóstico de la o las condiciones en el estado actual (X) y definición del estado deseado (XX) a través de:
- un trabajo realizado por especialistas externos.
- un trabajo hecho por el personal de la escuela con diferentes grados de apoyo técnico.
- un trabajo hecho por el personal de la escuela.

c) Facilitar la operación sobre los determinantes a través de:
- ayuda para configurar una situación favorable al desarrollo de las personas en el sentido del cambio deseado.

  Esta situación debe poseer los siguientes rasgos: encuadre experimental; potencialidad de continente afectivo (bajo nivel de amenaza a la seguridad y la estima) y potencialidad como fuente de recursos (instrumentos y orientación técnica).

- ayuda en la elucidación de los significados que obstaculizan las posibilidades de los actores para modificar sus condiciones.
  Se consideran los significados que provienen de las instituciones generales y singulares cristalizadas en la condición X, y (según los marcos referenciales) los provenientes de la vida psicológica de los individuos y grupos enlazados a aquéllos.
- ayuda para acceder a los recursos técnicos (esquemas conceptuales, instrumentales) que posibilitan el desarrollo de habilidades, la puesta en marcha de procesos y el diseño de unidades y sistemas.

d) Facilitar el control de los procesos a través de:
- la existencia y uso de espacios de reflexión y evaluación.
- el uso de la información derivada en el reajuste de acciones.

e) Facilitar la consolidación de las capacidades de cambio a través de:
- el uso de toda la experiencia de ayuda como matriz de aprendizaje social.
- el afianzamiento en el desempeño de los roles institucionales.
- la instalación de dispositivos permanentes que garanticen la persistencia de los rasgos propios de una dinámica progresiva, en especial los vinculados a la evaluación de calidad y formación continua.

Sobre los encuadres de la ayuda

Es posible diferenciar dos grandes tipos de ayuda. Aquella que opera sobre el supuesto de un saber experto externo a la unidad y legitimado para ofrecer modelos, y aquella que procura derivar modelos de la interacción con los miembros de la unidad.

Se entiende por *intervención institucional* un tipo de práctica psicosocial destinada a ayudar a los miembros de un establecimiento a diagnosticar las características de su funcionamiento y la vinculación entre ellas y los rasgos de su producción.

Se diferencia de otras prácticas de asesoría por algunos rasgos centrales:
- Opera sobre el supuesto de una capacidad existente en cualquier institución, para hacerse cargo de la planificación, gestión y evaluación de la acción institucional.
- Trabaja con un enfoque crítico y reclama una intensa intervención de todos los miembros del establecimiento.
- Procura ayudar a los individuos a elucidar los diferentes niveles de significación del comportamiento institucional, con el fin de desmontar o desbloquear los rasgos, sistemas o modalidades que obturan su capacidad para promover y gestionar cambios.
- Opera *sin modelos de evaluación externa,* a partir del diagnóstico de la situación institucional y procurando encontrar, junto con los sujetos institucionales, los puntos críticos y las líneas de desarrollo.

Es posible diferenciar los modelos utilizados en la intervención por alguno de los siguientes componentes:

a) concepción de cambio.
b) definición del objeto de trabajo.
c) definición del campo de operación.
d) definición del nivel o los niveles de operación y de los propósitos.
e) perspectivas disciplinarias que informan con mayor pregnancia el referencial técnico.
f) estrategias y técnicas de uso privilegiado.
g) características del tipo de institución.

A continuación se consignan algunas ideas nucleares sobre cada uno de estos aspectos.

a) *Concepción de cambio*

Las acciones de ayuda pueden diferenciarse según se orienten a recuperar un estado perdido o alcanzar un futuro que no se desconoce y se imagina ideal.

El primer modelo es el que prima en las intervenciones inspiradas en las prácticas terapéuticas.

El segundo modelo sustenta las prácticas de inspiración autogestiva, tanto pedagógicas como políticas. Insiste en la cualidad dinámica de las instituciones y en el valor dinamizador del proyecto institucional que, general, considera enraizados con algún modelo utópico.

b) *Definición del objeto de trabajo*

Sobre la base de la diferente significación dada al término institución se encuentran intervenciones que definen distintos objetos de trabajo. La distinción básica puede hacerse entre modelos que toman la unidad institucional y los que se ocupan del análisis de las instituciones tal como aparecen atravesando diferentes unidades sociales.

Dentro del primer tipo están los modelos que trabajan con el establecimiento, tomándolo como objeto de análisis y transformación.

Dentro del segundo, se ubican aquellos que toman cualquier unidad o producto social (un individuo, una pareja, un grupo, una organización, una comunidad, por un lado, y cualquier objeto cultural material o simbólico, por el otro), y procuran discriminar y elucidar los significados sociales derivados de las instituciones, tal como aparecen funcionando en los diferentes niveles y registros del comportamiento de la unidad.

c) *Definición del campo de operación*

El campo de trabajo se define fuera de los establecimientos institucionales en un ámbito creado ad hoc, o queda definido por las fronteras de un establecimiento particular.

Dentro de la primera modalidad están todas las prácticas que se realizan en residenciales y convocan en general a personas pertenecientes a diferentes establecimientos. En la segunda se ubican los abordajes típicos de la sociología institucional, la psicología, psicoterapia, pedagogías institucionales, el socioanálisis, el sociopsicoanálisis y diferentes formas del análisis organizacional. En estos casos el campo puede quedar definido por la unidad global en su estructura y funcionamiento, por alguno de sus sectores o por alguno de sus sistemas o componentes.

d) *Definición del nivel de operación*

Es posible discriminar niveles de operación según dimensiones en el objeto de trabajo. Por lo menos:

- el nivel de lo instrumental-técnico.
- el nivel de lo organizativo-sistemas.
- el nivel de lo social-interacciones.
- el nivel de lo ideológico-modelos, representaciones o concepciones.
- el nivel de lo fantasmático-imágenes, ansiedades y defensas.

En cualquiera de ellos el propósito puede ser elucidación (desde un nivel hacia los subyacentes), modificación, creación, ajuste de sistemas, normas, procedimientos (ambos, o el segundo a través del primero), facilitación o animación de procesos de cambio.

En cualquiera de ellos el propósito puede ser elucidación (desde un nivel hacia los subyacentes), modificación, creación, ajuste de sistemas, normas, procedimientos (ambos, o el segundo a través del primero), facilitación o animación de procesos de cambio.

e) *Perspectivas disciplinarias:* Estas se traducen centralmente en privilegiar algún tipo de significación. Los dos más utilizados son el sociopolítico (privilegiado por los modelos con mayor base en la sociología de las organizaciones y las instituciones) y el psicoafectivo (utilizado con mayor énfasis en los aspectos manifiestos por la psicología social clásica y en los niveles inconscientes, por las posturas asentadas en la teoría psicoanalítica) o en diferentes integraciones (como, por ejemplo, el sociopsicoanálisis).

En el campo educativo priman los modelos basados en su origen en la psicología no directiva rogeriana (pedagogía institucional francesa) y diferentes corrientes de las psicologías clínicas (psicoterapia institucional, psicopedagogía institucional).

En la Argentina han tenido mayor fuerza los encuadres de asesoramiento que siguen los modelos de los "organizadores", con fuerte pregnancia de formas de trabajo neoconductistas.

f) *Estrategias y técnicas utilizadas:* En término generales la mayoría de los modelos propone una *estrategia* que incluye los siguientes pasos:

- *INICIACIÓN*
  - ✓ Trabajo con la demanda (elucidación) y los propósitos,
  - ✓ Contrato metodológico y encuadre (tiempo, espacio, tareas a realizar).
- DESARROLLO
  - ✓ Observación y familiarización con el medio. Diagnóstico de la naturaleza de la actividad, la organización, la estructura, las instancias de poder, los problemas que plantean los interesados, etcétera.
  - ✓ Devolución de la información (trabajo sobre una información escrita u oral).
  - ✓ Intervención para sacar a la luz los procesos informales relacionados con la comunicación, la distribución del poder, las contradicciones de la lógica organizacional y las políticas, los roles de los individuos, la influencia de las psicologías individuales, etcétera.

  La intervención trabaja a través de los dispositivos analizadores y de un análisis multirreferencial que abarca las interrelaciones, los procesos de grupo, los modelos de organización y las significaciones institucionales.
- Se establece por acuerdo mutuo o unilateral.

  Dentro de cada momento del desarrollo y según las perspectivas disciplinarias pregnantes, se utilizan diferentes técnicas:
  - ✓ DIAGNÓSTICO**:** análisis de documentos, reglamentos, organigramas. Según las escuelas: encuestas, entrevistas, observaciones. Se tiende a trabajar con grupos por función. Algunos modelos basan el trabajo en técnicas dramáticas.
  - ✓ DEVOLUCIÓN**:** Se diferencian en cuanto a la devolución por el informe oral o escrito y por las situaciones en que se hace la devolución (grupos por función, grupos naturales, asambleas, reuniones intersectoriales, etcétera).
  - ✓ INTERVENCIÓN**:** En los modelos en los que el propósito es la elucidación de significados, se utilizan diferentes analizadores artificiales y se aprovechan los naturales.

  En aquellos en los que la intervención incluye la ayuda en el diseño, prueba y reajuste de sistemas, procedimientos, técnicas y modalidades, etc. es frecuente el uso de diversas formas de trabajo por proyecto de participación voluntaria.

Se incluyen reuniones destinadas al intercambio y la evaluación de los procesos en marcha.
Son habituales el uso de diferentes modalidades de trabajo dramático, trabajo de laboratorio social, grupo de reflexión, reuniones Balint, talleres etcétera.
La terminación de la ayuda se elabora a través de reuniones de evaluación general. El cierre se realiza con algún tipo de trabajo colectivo que resume y pone en acción los desarrollos individuales y grupales generados por la intervención.

Sobre los estímulos de intervención

Uno de los problemas que enfrenta el diseño de estrategias de intervención para animar el proceso de cambio es la estimación de la calidad e intensidad de los estímulos y las oportunidades de su introducción en la dinámica institucional.

Debe tenerse en cuenta al respecto que la operación incluye el riesgo propio de la disrupción en el statu quo institucional- condición, por otra parte, de su potencial de animación.

Las intervenciones de ayuda pueden ubicarse en alguna de las siguientes categorías:

- ✓ ELUCIDACIÓN**:** Ayuda para la toma de conciencia sobre diferentes aspectos habitualmente no dichos.
- ✓ AYUDA INSTRUMENTAL**:** Respecto de la realización de la tarea o del funcionamiento institucional.
- ✓ APOYO EMOCIONAL**:** Continencia y situaciones de formación que permiten el desarrollo de las capacidades instrumentales y psicosociales que requieren los desempeños.

En términos generales, se acuerda sobre la necesidad de operar sobre aquellos aspectos de la cultura y el funcionamiento institucional que actúan como inhibidores de los procesos de cambio. Esto significa que la intervención debe poner en cuestión la operación defensiva de los filtros institucionales, promoviendo el funcionamiento progresivo.

El conocimiento disponible permite considerar asociados significativamente:

a	**b**
• el cuestionamiento a las funciones defensivas	• circulación de conocimiento instrumental
• el desarrollo en el avance de la capacidad para el funcionamiento progresivo	• circulación de conocimiento psicosocial
	• desarrollo de capacidades para la elucidación
	• avance en la definición y uso de espacios para la reflexión y la evaluación institucional.

- avance en el logro de continencia emocional (por parte del colectivo y hacia sus miembros)
- progresivo desarrollo de las capacidades colectivas para planificar y evaluar los procesos institucionales.

La eficacia de la animación se vincularía a la medida en que la operación del animador promueva el logro de las condiciones enunciadas en la columna **b.**

g) *Focos de atención en las instituciones educativas*

La acumulación de experiencia en el campo de la intervención en diferentes tipos de establecimientos ha provocado cierta diferenciación de modelos que responden a las características de sus tareas institucionales.

Para el caso de los establecimientos educativos, algunos aspectos de funcionamiento son relevantes para el diagnóstico y la intervención: los referidos a la historia institucional y los mandatos institucionales; a la dinámica profunda de las relaciones docente-alumnos; a la definición de los fines y su vinculación con aspectos utópicos y aspectos selectivos; a la distribución y utilización de recursos entre ellos (centralmente el conocimiento y la evaluación); el tema del control, el del poder y la autoridad, y, en el último período de nuestro país, los relacionados con los problemas vinculados a la selección social a través del fracaso escolar, el vaciamiento de contenidos; la pérdida de significación de la pertenencia, la descalificación de las relaciones, la burocratización de los sistemas y, por fin, los efectos paralizantes, provocados por la intensificación y la agudización de la pobreza. Se ha hecho también frecuente el uso de determinadas estrategias y técnicas; las que tienen como propósito la formación permanente en servicio a través de diferentes modalidades y las que tienden a recuperar la capacidad de planificación, gestión experimental y evaluación.

Estrategias y técnicas pedagógicas de intervención

A continuación se presentan algunas de las ayudas pedagógicas más utilizadas en este campo con el propósito de facilitar el desarrollo de capacidades colectivas para el trabajo institucional. Las estrategias y técnicas se agrupan en aquellas que se utilizan fuera del ámbito institucional de pertenencia (los sujetos participan en actividades fuera de sus instituciones con gente de otras) y aquellas que se contextúan dentro de la institución (el sujeto comparte experiencias con los otros miembros de su institución).

a. Estrategias y técnicas utilizadas fuera de los ámbitos institucionales particulares

Son estrategias y técnicas que tienen en común, por un lado, el objetivo central: colaborar con el desarrollo de la capacidad de reflexión del individuo respecto a los diferentes niveles de significación de su propio comportamiento (en sí vinculados a los grupos de instituciones), y ayudarlo a mejorar sus posibilidades de inserción socioinstitucional con diversos rasgos (la autonomía, la posibilidad de comunicación, la posibilidad de participación progresiva son los convocados más habitualmente en las definiciones de fines).

Por otro lado, comparten cierto grupo de características en el encuadre técnico:

a) trabajo en una situación de grupo reducido con encuadre intensivo y semiinternado;
b) trabajo en una situación colectiva con alto grado de grupalidad, en la que funcionan los compromisos mutuos de confidencialidad y restitución;
c) consolidación de la situación grupal como tal en entorno de acciones directamente vinculadas al tipo de desarrollo psicosocial y socioinstitucional de los sujetos;
d) utilización de toda la acción como dispositivo analizador de los diferentes grados de significación del comportamiento;
e) exigencia de tiempos especiales (discriminados o simultáneos) para la reflexión y el análisis de la dinámica de lo experimentado;
f) incorporación de ese análisis a la consideración desde diferentes perspectivas disciplinarias.

Un enunciado de las estrategias y técnicas que comparten estos fines y esos rasgos de encuadre deben incluir, por lo menos:

a.1 Grupos de formación

(a) Grupos T o grupos diagnósticos (designación original y francesa respectivamente).

En ambas versiones se diferencian en cuanto al marco teórico al que refieren

el análisis (psicosocial y psicoanalítico aunque hay diferentes versiones).

Se proponen el desarrollo de las habilidades de miembro de grupo y la comprensión respecto de los fenómenos grupales.

Funcionan sin programa y sin tarea. Su material es el proceso grupal mismo.

(b) *Grupos Balint*

Origen: surgen como grupos de análisis de la relación médico paciente. Se extienden al análisis de otros roles (docentes, abogados, asistentes sociales, psicólogos, directivos, etc.).

Se proponen la comprensión de las variables personales y las interacciones afectivas entre el profesional y el cliente.

Trabajan sobre el análisis de casos presentados por los integrantes del grupo.

(c) *Grupos operativos*

Se originan en la experiencia Rosario (Pichón Rivière) como grupo de aprendizajes que incluyen la consideración de la dinámica del vínculo con la tarea.

Procuran mejorar la calidad de este vínculo a través de la descriminación de los significados fantasmáticos que la bloquean.

Trabajan con tarea: un tema, una bibliografía, etc., pero sin programas de actividades prefijado. El grupo funciona libremente en la discusión de los aspectos emergentes e incluye el análisis del vínculo cuando la tarea sufre rémora.

(d) *Grupos de encuentro*

Tienen origen en la corriente rogeriana de terapia centrada en el cliente.

Procura el mejoramiento de la vinculación del sujeto consigo mismo a partir de una mejor comunicación con los otros. Este desarrollo, se supone, permite utilizar la imagen que devuelven los otros como fuente de retroalimentación y base de reestructuración de aspectos dañados en la identidad.

Trabajan sin tarea ni programa. Se diferencian de los grupos T por el encuadre en el rol del especialista responsable. Este rol se define en términos de facilitación dentro de los lineamientos que fija el autor en su modelo de consulta.

(e) *Talleres*

Existen diferentes formas de taller que toman como eje organizador una tarea y la utilizan como dispositivo analizador de la fantasmática asociada a un rol o del conjunto de representaciones sociales que lo determinan.

Procura "despejar" el desempeño de esos determinantes que operan en niveles no conscientes, y aumentar así la autonomía del sujeto y su posibilidad de originar cambios.

a.2 Laboratorios.

Procuran aumentar la comprensión de las variables intervinientes en un fenómeno para aumentar la calidad, la autonomía y la posibilidad de discrecionalidad en los desempeños.

Se diferencian de los grupos de formación en el rigor de la planificación y de la directiva en la conducción.

Su funcionamiento los asemeja a la investigación-acción.

Dentro de estos laboratorios, los de experiencias estructuradas, experiencias dramáticas, experiencias expresivas (bioenergética, técnicas guestálticas) y los de entrenamiento en roles son los de mayor difusión.

Laboratorios de formación pedagógica

Este tipo de grupos ha sido *utilizado* como situación básica de formación para el rol docente (en instituciones de educación formal), como situación de formación complementaria para el rol docente y como situación de formación complementaria para la formación de asesores pedagógicos institucionales que necesitan comprender íntimamente la problemática configurada por los procesos de enseñar y aprender; y necesitan incorporar estos grupos como herramienta central del trabajo institucional.

Los grupos se componen de un número reducido de personas (entre 10 y 12) o, si son más numerosos (hasta con 35 participantes), se subdividen en grupos de aquel tamaño a los efectos de las sesiones de formación. Están formados intencionalmente con sujetos de muy diferente especialización para lograr reales condiciones de enseñanza y aprendizaje. Aunque existen variaciones funcionan en lo posible en forma intensiva (jornadas sucesivas de horas acumulativas). Se ha probado con grupos altamente exitosos que funcionaron durante cinco semanas a razón de seis horas reales de trabajo diario.

La situación tomada como *dispositivo analizador central* o básico es la *sesión de entrenamiento.* El *dispositivo* analizador *complementario* es la *reunión general de evaluación.*

La *sesión de entrenamiento* trabaja sobre el análisis del material develado por la realización de una secuencia grupal de enseñanza que se divide en tres momentos:

a) "La clase". Uno de los participantes desempeña el rol docente y debe procurar que un pequeño grupo de alumnos (compañeros del grupo), entre 6 ó 7, aprendan un determinado contenido, habilidad, actitud, etcétera. No están permitidas las técnicas expositivas. El resto de los integrantes, el coordinador de la sesión y los otros participantes funcionan como observadores. Uno de

estos últimos se responsabiliza especialmente por realizar luego un análisis sistemático de lo vivido.
En algunas oportunidades, el docente cuenta con un observador auxiliar que lo asesora sobre su desempeño en un descanso de la clase. Esto resulta particularmente útil cuando los sujetos en formación son futuros formadores. Esta clase es real no ficticia, pues la heterogeneidad de los participantes permite que se trabaje sobre procesos concretos de aprendizaje.

b) "La expresión de las vivencias e impresiones". Cada uno de los participantes en el momento a) relata lo experimentado desde su rol.

c) "El análisis. El grupo completo analiza todo el material disponible, tanto el emergente durante "la clase" como el revelado por "la expresión de vivencias e impresiones", desde todos los niveles de análisis y tratando de captar todos los significados que en él se combinan.

La reunión general de evaluación organiza a todos los participantes del grupo y trabaja sobre el material develado por la evaluación de todo lo realizado. Se divide en dos momentos:

a) Expresión de opiniones y sentimientos sobre el programa de trabajo, las actividades, el grupo, las relaciones y el nivel de producción.

b) El análisis del material develado en el momento a) en sus significaciones múltiples y desde todas las perspectivas de análisis al alcance de los participantes.

a.3 Seminarios residenciales

Estos seminarios combinan, en general, varias situaciones de formación, incluyendo la información teórica y diversas formas de acercarse al entrenamiento y la sensibilización perceptual.
En términos generales, las sesiones de grupo T son de presencia constante y se combinan con diferentes actividades destinadas a la exploración de significados, aprendizajes de perspectivas teóricas y desarrollo de habilidades intelectuales y emocionales.
Estos seminarios son de asistencia abierta y el sujeto entra en contacto con personas que ejercen su misma función –o semejante– en otras instituciones. Por eso, la experiencia realizada en ellos produce efectos más amplios que la limitada de un grupo reducido, a través del conocimiento de otras realidades y los intercambios consecuentes.

b. Estrategias y técnicas utilizadas dentro de los ámbitos institucionales

Dentro de este grupo es conveniente discriminar las modalidades de trabajo que implican la operación de un equipo externo de aquellas otras que se desarrollan a partir de reorganizaciones internas.

b.1 Procesos de intervención institucional

Sus propósitos se diferencian según la concepción de cambio que las informa. El objetivo de la intervención puede estar relacionado con el diagnóstico de una situación en la que se sintomatiza una falla institucional, y puede proponerse la rectificación de la falla y el mejoramiento de la calidad de funcionamiento institucional. En ese caso, en general se parte de un modelo ideal de funcionamiento al que se tiende a llegar.

El objetivo de intervención puede vincularse a la movilización de fuerzas instituyentes, y la ausencia de disfunciones puede verse como falla. En ese caso se trabaja con un modelo de funcionamiento abierto, pero se basa la intervención en el cuestionamiento crítico de lo instituido.

Todas las estrategias de intervención se proponen, aunque se diferencien en concepciones y medios, y suponen factible lograr, un aumento de la conciencia de las variables socio institucionales y un aumento de la conciencia de las variables socioinstitucionales y un aumento de la capacidad para el ejercicio autónomo de los roles asignados institucionalmente. Más aún, ambos logros son, si no objetivos centrales, por lo menos ejes fundamentales de trabajo en todas ellas.

A pesar de las diferencias de fundamento y encuadre, la tendencia general respeta en todos los casos las siguientes pautas y características operativas.

a) Operación a demanda. Significa que la intervención se hace a pedido, con un consentimiento de los miembros de la institución y con libertad para cada uno de ellos respecto de la aceptación o rechazo de su propia participación.
b) Iniciación de la intervención a través de un diagnóstico de la estructura y funcionamiento del establecimiento. El diagnóstico se realiza con diferentes instrumentos y alcanza distintos tipos de fenómeno, según el encuadre general utilizado.
c) Trabajo sobre la retroalimentación. Los resultados del diagnóstico son trabajados con los miembros de la institución (con diferentes estrategias y alcances) y sobre la base de este trabajo se elaboran planes de acción.
d) El equipo de intervención opera con contratos a término para diferentes etapas del proceso, procurando movilizar una dimensión de evaluación y de ajuste permanente.
e) El centro de la intervención durante los desarrollos de procesos destinados a obtener cambios está en el cuidado de la situación de cambio y la facilitación de la formación de las personas para protagonizarlo.

b.2 *Experiencias institucionales*

Se incluyen aquí todas las estrategias y técnicas probadas dentro del ámbito de los establecimientos con el propósito de mejorar su dinámica y la calidad de la pertenencia de los sujetos.

a) *Experiencias de participación en la vida institucional.*

Las primeras dan como aporte una serie de situaciones de trabajo: la asamblea institucional, los proyectos de evaluación institucional, la participación de grupos homogéneos y comunicación indirecta, los ámbitos con suspensión del ejercicio de autoridad, etc., que tienen como propósito lograr la generación de un proceso de desalineación.

Son acompañadas en general con diferentes actividades que tienden a mejorar las bases del funcionamiento institucional: la comunicación entre los diferentes grupos (de ahí el uso de carteleras, periódicos, reuniones informativas, tiempo de intercambio antes y luego de la jornada, etc.) y la aceptación mutua de necesidades diferentes (de ahí la utilización de situaciones en las que se procura suspender la coerción y la amenaza de utilización de castigo).

Son experiencias realizadas por líderes institucionales con alguna formación especial, que permite asegurar el continente emocional adecuado.

Se convierten en dispositivos analizadores de los aspectos latentes de la dinámica institucional y, por eso, en objeto de resistencia.
Su destino está ligado de forma muy directa al grado de apertura de la realidad social e institucional, y al grado de desarrollo de las personas para tolerar las ansiedades propias del cambio y responder progresivamente a ellas.

b) *Participación en proyectos productivos.*
Educación y trabajo se ubican en un continuo desde la articulación más superficial (una parte del tiempo escolar del alumno se usa para una experiencia en una organización productiva), hasta lo que puede considerarse la articulación más profunda (el alumno está inserto en un sistema productivo y participa de una institución laboral o la escuela es también una unidad de producción).
Estas experiencias parten de suponer el valor formativo del trabajo como proceso en el que se concreta el poder sobre los propios actos y como vínculo con la comunidad social. En algunos encuadres este valor se considera terapéutico y la conexión con el trabajo productivo, una vía de recuperación de la salud mental y social.

c) *Participación en equipos de proyecto.*
La constitución de equipos por proyecto es una de las estrategias que mayor interés despiertan en las instituciones educativas de nuestro medio. Sobre todo cuando en el equipo se integran personas que habitualmente no trabajan juntas y en los casos en que el tema que se aborda vincula el trabajo del equipo a la búsqueda de soluciones a necesidades institucionales detectadas por la evaluación institucional.
Esta estrategia posibilita la conformación de pequeños grupos con potencial instituyente y facilita entonces algunos de los movimientos naturales frecuentemente responsables de transformación. Con regularidad, el proceso iniciado por un equipo de éstos va logrando adherentes y tiene probabilidad de logros significativos para la vida institucional.
La condición de funcionamiento autogestivo es indispensable.

Capítulo III
La eficacia de la ayuda

La eficacia de una ayuda requiere que existan los medios de proporcionar asistencia en los niveles emocionales e instrumentales que el proceso de transformación conmociona en su puesta en marcha y transcurso.

La decisión sobre los modos, situaciones, estrategias y técnicas se convierte en un punto clave en el diseño de un proceso de ayuda institucional, *sobre todo* cuando debe ser administrado a varias unidades escolares.

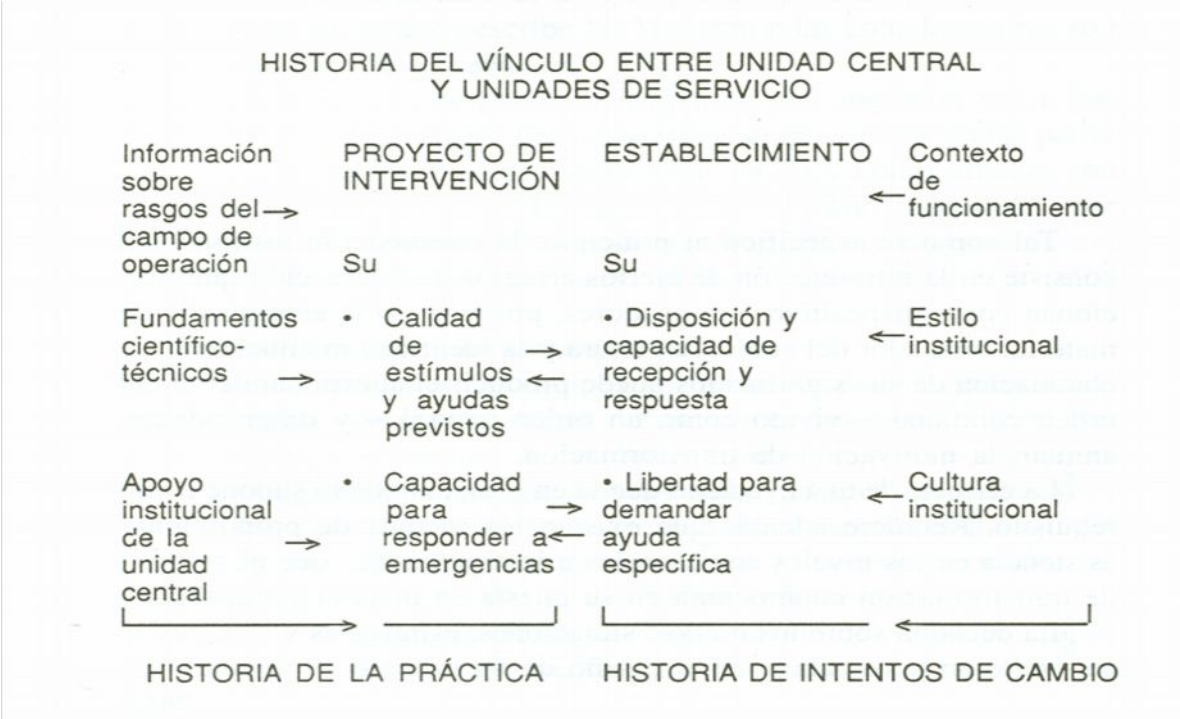
En términos esquemáticos es posible hablar del *potencial de ayuda* que posee un proyecto de intervención considerándolo vinculado a:

a) la índole de los estímulos y ayudas que tiene previstos y la precisión diferencial de sus indicadores de uso,
b) el margen de previsión de emergencias y su capacidad instalada para diseñar y operar ayuda ad hoc,

c) la relación de a) y b) con las características de las unidades que funcionan como campo de operación en cuanto a:

- disposición y capacidad institucional para recibir los estímulos de ayuda previstos,
- margen de libertad para demandar ayudas específicas

El siguiente cuadro completa estas ideas:



Desde esta perspectiva el contenido de este libro puede considerarse un aporte para comprender la medida en que las relaciones entre características de los proyectos y campos de operación explican algunas de las vicisitudes sufridas, resignifican los resultados y llaman la atención sobre necesidades y previsiones a tener en cuenta en futuras experiencias.