

Butelman, Ida, comp. Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires: Paidós, 1996.

Ficha Bibliográfica

Capítulo I
Espacios institucionales y marginación.
La psicopedagogía institucional:
su acción y sus límites.
Butelman, I.

Algunas palabras previas

Se considera a la psicología institucional un modelo teórico práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis, en instituciones educativas. Constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto social.

Algunos conceptos que sirven para sostener la indagación de situaciones de conflicto en la psicopedagogía institucional.

Las personas transitan y permanecen en instituciones desde que nacen, como forma de integrarse en una sociedad donde aprenden a organizar sus conductas de acuerdo con los requerimientos y las expectativas de “otros”, basados en un sistema de normas y valores específicos que se esperan equitativos.

Estos primeros “otros”, son los padres, el grupo familiar o en su defecto todo grupo sustitutivo o institución que se hace cargo dentro de cierta situación económica, de cultura, de ideología.

El hilo conductor de este trabajo parte del concepto de percepción, a partir del cual intento señalar que se apoya en la acción de comparar, descubriendo analogías y diferencias.

La raíz del significado de comparar reside, a su vez, en la posibilidad de distinguir la distancia significativa que existe entre nuestros objetos de conocimiento.

Entre las cosas iguales, diríamos, entonces, que la distancia significativa se acorta hasta formar conjuntos, grupos homogéneos. Disminuye en estos casos la necesidad de comparar, no urge *distinguir*; la “comodidad” perceptual adhiere a formas repetidas en el mundo externo a partir de lo cual la exigencia interior de la representación disminuye, facilitando el surgimiento de estereotipos y conformismos, a la vez que prejuicios frente a lo diferente. Se constituye así, una cadena de representaciones del contexto social donde se busca una inserción entre iguales para no verse obligado a cambios.

Cuando un grupo social se enfrenta con la necesidad de percibir “las diferencias de los diferentes y sus necesidades”, la primera respuesta parece ser la negación; es decir, una de las formas más arcaicas de la conducta humana. Con la negación, los grupos sociales evaden el mecanismo fundamental de la percepción; es decir, la comparación.

La organización de la sociedad tiende continuamente a considerar este modelo como base para distribuir rangos y valores. En él, el concepto de discriminación parece tomar los contenidos que se refieren a los “diferentes” ya sea como intrusos o

perturbadores, a tal punto que en el lenguaje contemporáneo, este último prevalece con frecuencia sobre el de “comparar, distinguir e integrar” diferencias, ya que en casos en los que no es posible “asimilar”, igualar al diferente, se lo aísla.

La equiparación de los conceptos “percibir” y “conocer” permite inferir que al pensar las instituciones sociales es ineludible prestar atención durante los abordajes de conflictos a esta tendencia perceptual.

No se trata, de percibir ingenuamente nuestras instituciones sociales, porque hay grupos de poder cuyos intereses se asientan en “asimilar” para obtener criterios y respuestas “similares”, quitando a la percepción su objeto, y a la conciencia, su intencionalidad y su capacidad creadora.

La liberación de tales presiones implica un grado de desobediencia interior, válida si se recuerda que el pensamiento totalitario incita a la negación de los diferentes para confirmar su ideología, y trata de llevar a cabo una realización simbólica de la negación, aislándolos para que “desaparezcan” de la percepción.

En este trabajo los diferentes son los niños de la pobreza que viven “afuera”, negados, aislados; pero que como en las pesadillas a repetición se nos aparecen en las puertas de los taxis, en las entradas furtivas, en las confiterías y restaurantes, haciendo que nos atragantemos de culpa.

Percepción social.

La percepción social, entendida desde la filosofía como conciencia del mundo que nos rodea, significa que de lo que nos percatamos no es de un mundo objetivo de objetos físicos sino de ciertas ideas, impresiones, imágenes o datos; de significados que son distintos de ese mundo.

Dentro del encuadre de la psicología social, se puede usar la expresión “percepción social” de dos formas diferentes. Por una parte está indicando los *determinantes sociales de la percepción*, y por otra se refiere a la *percepción del contexto social*.

El término “percepción” comprende procesos de *inferencia*, los cuales suelen ser incluidos como conocimiento más que como percepción: por ello es dable suponer que la interdependencia de los miembros de una comunidad permite el establecimiento consensuado de normas de interacción que facilitan tanto el equilibrio social como un buen conocimiento de las normas y el respeto hacia ellas. De esta manera permite a sus miembros tener una “representación social” basada en una *percepción de situaciones compartidas*.

La discriminación y el aislamiento de grupos o comunidades perturban la percepción de los “otros”, tanto en la comunidad discriminada como en la discriminante, induciendo una representación social distorsionada y prejuiciosa.

Generalmente pensamos que nuestras percepciones constituyen nuestra conciencia del mundo que nos rodea y de nosotros mismos; pero a veces nuestras percepciones a partir de las que iniciamos conductas se ven influidas por deseos inconscientes; por ello la percatación de las cosas y de las situaciones por las cuales actuamos es con frecuencia un tanto fragmentaria.

Representación social.

El concepto de “representación colectiva” introducido por Durkheim, para referirse a las características del pensamiento social comparado con el pensamiento individual. Este enfoque ha permitido indagar la influencia en la construcción de la

realidad, en el sentido de que tal representación permite a las personas orientarse y manejarse en el contexto social y facilita la comunicación en una comunidad, al proveerlas de un código de denominación y clasificación tanto de los distintos aspectos del mundo circundante actual como de la historia individual y grupal.

Una representación social, define tanto los estímulos externos como las respuestas que éstos inducen. En la realidad, más que una guía para el comportamiento social, la representación social puede permitir (con mayor o menos dificultad) una incidencia en las propuestas de cambio del entorno social y de las ideologías respectivas imperantes.

La representación social de un grupo indica su grado de integración y sus posibilidades de acceso a las oportunidades que se ofrecen.

Es importante de indagar cómo los grupos de cada institución se representan el mundo social donde viven y que parte cree cada uno que ocupa *o no*. Una determinada representación de la sociedad en la que vive un grupo está indicando a la vez su actitud y su conducta, con las cuales responde –o no– a las propuestas, los estímulos y las presiones externas.

Nos estamos refiriendo también a la mayor o menor conciencia del acontecer social y político, de los propios derechos y de las propias posibilidades de respuesta a la estructura que los engloba y los excluye a la vez.

Indagar la representación social supone informarse en primer lugar acerca de las expectativas y posibilidades de realización que ese grupo social tiene de acceder a las propuestas de desarrollo, educación y trabajo, desde los distintos sectores –tanto el público como el privado– y luego comprobar si, por el contrario, no esperan y creen que sólo podrán vivir aceptando las dadas periódicas de los políticos en preelección, y las ayudas de beneficencia. Esto indicaría el propio sometimiento, la impotencia, la pérdida de la libertad de pensarse insertos en la sociedad global, con lo cual “desaparece” para ellos el campo perceptual de ese espacio real donde se juega lo macrosocial. Cuando esto sucede, urge indagar el nivel de violencia que se está gestando.

El lenguaje: instrumento de configuración situacional.

Existen una serie de conceptos que los analistas institucionales usan en la indagación diagnóstica de los procesos que se dan en las instituciones.

El uso del lenguaje, nos define como humanos, y su inclusión en el encuadre organizado de la lingüística proporciona un referente científico que hace posible la percepción global de las situaciones, a la vez que el acceso a formas analíticas de los procesos que en ellas se llevan a cabo.

El lenguaje es una institución. Ello sucede porque permite ubicarnos en un espacio simbólico, en un tiempo determinado (ya sea pasado, presente o futuro), así como también en las distintas causas y modalidades (¿por qué, dónde, cuándo, cómo?) que constituyen las características de nuestro comportamiento.

Si bien los aspectos formales constituyen el encuadre del lenguaje, en cada lengua se destacan: a) un contenido y una forma de la cotidianidad social, que nos proveen de los datos inmediatos dentro de nuestros intercambios y que describen nuestras acciones concretas prestándoles significados, y b) un contenido y una forma del lenguaje científico, que nos informa acerca de los aspectos y significados abstractos de una realidad determinada.

Por una parte el lenguaje “configura” el *intercambio conceptual* y sus significados, convirtiéndose en mediador de las reglas de interacción humana, y por otra, “fundamenta” el *intercambio social*, como constructor de culturas cualquiera que

sea la lengua de que se trate, porque ésta *forma parte del espacio real de toda comunidad*.

Para poder entender los datos de nuestra percepción e indagación utilizamos el lenguaje como organización formal inscripta en un paradigma científico. El lenguaje es el único instrumento organizado que nos permite transitar en nuestra capacidad de percepción, desde la institución como cosa, sin significado, hasta la institución como palabra, como concepto y como sujeto de una realidad concreta de estructura y procesos pensables, y nos señala que por eso toda institución nace y se constituye como una organización, en el nivel simbólico y en el real.

El lenguaje otorga estructura y sentido al estudio de todas las instituciones; y al ser la única institución que no ocupa lugar como tridimensión (como aquí-allá) puede insertarse en sus lugares y configurar espacios simbólicos, donde percibimos y comprendemos los procesos de cada institución. Es decir que, si percibir es ya un acto creador de analogías, comprender supone un acto de *interpretación con el que se construyen los significados de la situación*.

El lenguaje como organización formal proporciona niveles de acceso a la realidad, y en ellos se puede hacer observaciones parciales. Nuestras observaciones nos permitirán acceder a comprensiones y conocimientos diferentes de una misma estructura y de sus procesos y conflictos, según sea el modelo teórico que utilicemos. O sea que los paradigmas empleados en uno u otro producirán comprensiones de distintos niveles (pero no necesariamente excluyentes) y del mismo modo datos diferentes (pero tampoco excluyentes) respecto de ellos, con los cuales podremos comprender los diversos significados y sentidos de esa misma situación, dependientes del mayor o menor grado de profundidad a la que puede acceder el cuerpo conceptual de un modelo. Por esta razón los parámetros de la amplitud diagnóstica están condicionados por el sentido de la indagación.

A estas diferencias en el diagnóstico institucional, que tienen que ver con la orientación que induzca el marco teórico, se llaman “niveles de comprensión”.

En cada situación diagnóstica institucional existen niveles de comprensión espacial: nivel imaginario; nivel real; a los que sólo se accede conceptualmente desde el paradigma elegido y de ninguna manera emocionalmente, ya que desde ahí no se puede obtener los datos.

Según Bion (1970), en sus estudios sobre la dinámica de grupos sostiene que en los momentos de fuerte interacción emocional se pierde la posibilidad de los intercambios mediados por la distancia conceptual donde se da la comunicación, y denomina a estos estados “supuestos básicos”. En ellos, las emociones, los deseos individuales, dominan el proceso, perturbando el pensamiento racional, desde los espacios imaginarios de cada participante. Ese estado se nos hace evidente; es un fenómeno que podemos percibir, observar y describir, porque en esos momentos los participantes “hablan” de forma diferente. Pareciera que cada uno hablara en una especie de exclusión del “otro”: no comunican; de ahí la necesidad y a la vez la dificultad de obtener datos, y la urgencia de describir esos fenómenos para convertirlos en “observables”.

La distancia perceptual del psicopedagogo institucional.

Para entender un proceso institucional es necesario mantener una distancia perceptual que nos permita pensar con palabras específicas insertas en un paradigma científico, que permita a ese proceso y nos ubique en la distancia justa.

La pérdida de tal distancia puede consistir en un acercamiento emocional en un compromiso exagerado que distorsiona la percepción del objeto, produciendo una comprensión que adhiere más a prejuicios instalados en experiencias anteriores que a los procesos que se están dando en la situación.

En el otro extremo encontramos esa conducta del profesional que se ubica en una zona de no compromiso que podríamos denominar neutral. También en esta distancia de neutralidad hay ciertos riesgos, porque el lugar desafectado no permite “percibir creativamente”, es decir no se producen las relaciones simbólicas entre lo que ve y lo que ya sabe.

En psicopedagogía institucional incluimos la teoría psicoanalítica, y al hablar de interpretación estamos indicando la comprensión de lo que subyace a los observables. Tal comprensión la enunciamos a los consultantes en forma de explicitación, orientación e indicación de recursos para la solución de problemas.

Desde el punto de vista del lenguaje como institución organizada se puede hablar de niveles de comprensión. En este sentido surge un primer nivel de datos desde los observables, en los aportes verbales que los consultantes dicen y que especialmente quieren decir. En él, los significados se toman tal cual surgen del discurso, y así hablamos de nivel manifiesto, de discurso manifiesto o de texto.

El institucionalista describe lo que ellos dicen que está pasando. El profesional “los mira” y “su mirada” funciona como un *organizador situacional*, creando el espacio real: él les cuenta primero lo que ve, y con este decir afirma esos fenómenos en el espacio real de observables: a ellos les está pasando y él se lo dice.

Se puede definir los observables como: “Aquellos datos obtenidos por la conceptualización de la observación sistemática y la descripción fenomenológica de las modalidades de comportamiento verbales que informan acerca de un contenido conflictivo, durante una situación de abordaje institucional”.

Para que una observación pueda ser considerada científicamente sistemática debe basarse en una organización de variables que orienten la indagación y permitan una evaluación posterior. Debe, además, poder utilizarse tal observación como un esquema paradigmático que permita su uso en situaciones diferentes para comparar las etapas del proceso diagnóstico y de solución y cambio.

La indagación a partir de la observación sistemática se constituye básicamente: con el nivel manifiesto del lenguaje y su enunciación por el analista institucional, y con la distancia perceptual del modelo teórico elegido.

Pero no podemos quedarnos en la aceptación total de este discurso porque con él los implicados con frecuencia encubren recuerdos, deseos e historias individuales que aparecen como contradicciones y distorsiones del lenguaje, creando eso tan común para el profesional que observa: “Aquí hay algo que no encaja, una ocultación, una negación, que perturba la observación y es necesario seguir indagando en esto que ya se ha dicho.

Tales ocultamientos conscientes o inconscientes forman parte de un nivel donde los significados no pueden surgir por descripción y deben ser descubiertos desde otro sistema conceptual, perteneciente a un paradigma que nos permita acceder a la comprensión de los significados múltiples, superpuestos y contradictorios de eso que llamamos nivel latente o también discurso individual y que resulta durante la interacción, en una red de resonancias fantasmáticas.

La teoría psicoanalítica nos provee de tal cuerpo conceptual. Como paradigma nos permite descubrir la red de interacciones conflictivas la multiplicidad de significados profundos, por lo que se nos hace posible *traducir y explicar* lo que no se ha entendido hasta el momento con la descripción de los fenómenos; o sea, interpretar.

Vale decir que el nivel manifiesto del discurso constituye el espacio real de lo *observable*, mientras que el nivel latente o red de discursos individuales es el espacio imaginario de los consultantes en interacción: los deseos inconscientes, las negociaciones etc., campo de lo interpretable.

Los datos que el institucionalista adquiere a partir de su interpretación lo llevan a comprender el porqué de un proceso, a indagarlo y analizarlo; pero esto no significa, que él enuncie la interpretación tal como hace con los observables.

Es que, a diferencia de la dimensión del espacio real de los observables, la interpretación de sus datos se sumerge en los espacios imaginarios individuales de los participantes de un conflicto y en las resonancias múltiples; espacios que no sólo incluyen contenidos actuales sino los de sus historias y mitos personales.

La interpretación a partir de los observables permite representarnos la institución actual y sus espacios conflictivos. En este sentido la indagación diagnóstica nos ubica en la cronología, es decir nos lleva desde el nivel de los observables (descripción del suceder actual, espacio real) al nivel de lo que se infiere, se interpreta, se analiza, es decir al espacio imaginario y luego a la reubicación histórica. Esto es en razón de que el tiempo histórico funciona como encuadre y configura el espacio real en el que se organiza y funciona una institución.

A partir de ese encuadre se hace posible:

- Indagar los orígenes de “esta villa”, de este barrio, de esta comunidad, de esta escuela”.
- Indagar las características del proyecto primitivo de “esta comunidad”: cómo empezó, cómo se desarrolló, qué dificultades se presentaron.
- De dónde procedían los primeros residentes (historias y mitos).
- Indagar si ahora hay grupos que estén impidiendo algún proceso de cambio.
- Qué pasa con la educación de sus hijos, con sus expectativas al respecto.
- Indagar acerca de la representación del contexto social, sus expectativas, sus quejas, sus logros.

Todo el proceso de indagación diagnóstica en un abordaje institucional parte de la premisa de que cualquier institución habrá de subsistir sólo si sabe de su contexto social, si está abierta a él y si sabe buscar los medios para confrontar sus necesidades. Las instituciones están en una continua pugna; en primer lugar, con ese contexto social con el fin de mantener un cierto equilibrio entre las propias necesidades de supervivencia y las exigencias procedentes de los distintos centros del poder que las atraviesan; y en segundo lugar, con las exigencias y presiones procedentes de los deseos y las necesidades de los integrantes de cada institución.

Las necesidades de supervivencia institucional responden a la exigencia concreta de su creación: lograr los fines para los que fueron creadas. No sucede lo mismo cuando hablamos de las personas que las integran, ya que si bien la organización produce el funcionamiento institucional, las personas no sólo funcionan con sus necesidades sino también con sus deseos.

Los deseos constituyen el nivel de aspiraciones (inconsciente) que esperan realizar en la institución; esperanzas no siempre explícitas, por las cuales con frecuencia se producen búsquedas inútiles porque allí no pueden lograrlo. Las necesidades son, en cambio, experiencias de carencias conscientes, acordes con la realidad objetiva y factible o no de ser satisfechas, pero que se inscriben en un espacio real compartido y no siempre hablado. Sin embargo hay una lucha entre los deseos (que al idealizar la institución hacen creer en la posibilidad de logros muy antiguamente enraizados) y las necesidades, que obligan a compararlas con las de la institución y comprobar las posibilidades concretas de realización. Este criterio de

necesidad frente al de deseo es lo que nos permite percatarnos, por un lado, de una constante incidencia de esta lucha interna individual, y por otro, la lucha de las instituciones frente al contexto social que, al “dejarse atravesar” por las presiones poderosas de índole ideológica, económica, política, etcétera, puedan ellas a la vez mantener esa identidad con la que fueron fundadas y lograr los fines propuestos.

El contexto social: espacio de lo político, de lo económico, de lo jurídico, de lo cultural.

En la actualidad el contexto social en la Argentina está acentuando ciertas características en los campos político, económico, y jurídico que influyen en el acontecer institucional de la educación en la cotidianidad de sus procesos.

Las demandas se refieren a las necesidades básicas de subsistencia y de mejores retribuciones para los trabajadores de la educación y a una mayor protección económica de la educación pública gratuita que permita el ofrecimiento de una educación digna para todo el pueblo por igual. Por otra parte, como respuesta a esta carencia de ofrecimiento oficial se está produciendo un aumento de instituciones educacionales privadas, lo cual parece acelerar la división de clases socioeconómicas con la consecuente formación de desequilibrios socioculturales.

A esto se agrega un acostumbramiento del resto de la sociedad, la cual, ocupada en solucionar las situaciones particulares de la educación de sus hijos, busca escuelas en las que, pagando más o menos, espera conseguir lo que la escuela pública no siempre ofrece. De este modo se va produciendo un aislamiento de los grupos más pobres, que “desaparecen” de la percepción directa; así se origina la fractura social con la formación de comunidades marginadas que se están convirtiendo en el espacio imaginario, negado, de la sociedad argentina. Por miedo o por rechazo, los convertimos en los grupos depositarios de nuestra carencia social. Es que con esta exclusión resulta posible una falsa representación social “homogénea” lo cual nos aplaca y nos permite inscribirnos en la condición de “neutrales”.

La marginación espacial y física existe en la Capital Federal, como en las orillas de otros centros urbanos e incluso dentro de ellos. Esta marginación con frecuencia adquiere características especiales: los barrios pobres, los de emergencia, están rodeados por edificios habitados por familias de diferentes niveles económicos, lo cual produce entre ambos sectores interacciones de desconfianza, a veces hostiles y en el mejor de los casos indiferentes. Estos suelen compartir los mismos servicios públicos, las escuelas e incluso la atención religiosa de la iglesia.

Cuando los niños de los diferentes sectores concurren a la misma escuela se producen a veces situaciones preocupantes. Las autoridades de las escuelas tienden a elevar el nivel de aprendizaje, lo cual a primera vista parecería importante. Sin embargo, la situación debe plantearse desde otro lugar: esta tendencia podría señalar que la exigencia es la misma para todos los niños, es decir que no se tienen en cuenta las diferencias. Con frecuencia los niños de los barrios marginados no tienen en sus casas un lugar ni la dedicación familiar necesaria, y por eso requieren de la escuela ese espacio real y ese tiempo de dedicación.

Los padres suelen quejarse de que los maestros, “siguen con los que saben más, con los que pueden más”, con lo cual se hace evidente la tendencia a expulsar o “deshacerse” de esos más lerdos o “difíciles”, o esperar que ellos mismos deserten.

Según Lidia Fernández la escuela actual tiene dificultad para retener a los niños de sectores marginales y para posibilitar su eficaz acceso a la cultura elaborada. Nos hallaríamos por consiguiente, frente a un presunto resultado institucional que indicaría

la existencia de un funcionamiento escolar proclive a colaborar con la conservación del statu quo.

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

- discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de comunidades de origen y comunidad escolar;
- desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura;
- carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos;
- rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo;
- operación de representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar;
- resistencia a la integración;
- falta de capacitación adecuada de los docentes.

Habitualmente, las explicaciones tienden a plantear la imagen de un sujeto alumno diferente y una situación escolar incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia.

Es evidente que el proceso tendiente al cambio tendrá que incluir estrategias puntuales que tendrán que ver con el objetivo de lograr desde el sistema educacional oficial una mayor conciencia de la realidad de estos niños, de sus necesidades, de los peligros que entrañan las conductas de discriminación y de su obligación irrenunciable de facilitar los recursos económicos a la educación.

Centro y periferia en la educación argentina: una forma de contexto social.

En la educación argentina de fin del siglo XX, la sociedad de los que acceden a ella constituye el adentro social; lo que equivale a decir que se ubica en el espacio real, en el centro social (objeto factible de percepción), y se ha expulsado “pa`juera”, hacia la periferia, a los carecientes, cuyas carencias hemos institucionalizado desde el centro al bautizarlos con el nombre de “carenciados”; una especie de identidad social de gente que no es igual, que no es “como uno”, convirtiéndolos en pajueranos, marginados sociales (no objeto de percepción, no objeto de observación y descripción).

Es así como en la educación institucionalizada aceptamos que algunos accedan a ella y otros no. Por eso, lo que sabemos de las comunidades marginadas (y no necesariamente marginales en el sentido de delincuencia), los de la periferia, tal vez no son realmente todos los datos, y es posible, que sea difícil obtenerlos, porque nos ubicamos como observadores a distancia, neutrales desde nuestro centro, cuidando mantener esa distancia confortable donde se resguarda nuestro propio rechazo.

Al insertar la institución educacional como objeto factible de observación, como espacio real dentro del contexto social, estamos señalando que todos los avatares de lo social “atraviesan” a cada una de las instituciones y sus circunstancias, y lo que toca a unas también toca a otras.

Si frente a los centros de poder económico, político jurídico, etcétera, ponemos en acción la periferia ayudando a que sus niños y adolescentes participen de los beneficios de la educación, es posible que estas periferias dejen de ser el espacio oculto negado, imaginario de nuestra sociedad.

El “centro” que para esos niños constituye un lugar desconocido entra a ser objeto de fantasía, su percepción de esa realidad externa no tiene límites reales: no tiene dinero, no tiene amigos en *esa* realidad con quienes compartir *esos* lugares fantaseados

e inaccesibles, la televisión, cuando la tiene, le da una realidad virtual y funciona como pantalla de idealización, creando un nivel de aspiraciones desmesuradas que exacerban su imaginación, sus deseos, sus resentimientos, su impotencia, su violencia.

Lo preocupante de esta realidad argentina es que estos sectores desplazados de lo que llamamos el centro de lo social y lo económico están adquiriendo la estructura de lo instituido social, convirtiendo tal impotencia y pobreza en una verdadera institución, oficializando su funcionamiento gubérnico y sentando las bases para convencernos de que no importa porque “siempre hubo pobres” en todas las sociedades.

Al negarnos la realidad de esta carencia, a través de la marginación, corremos el riesgo de producir un refuerzo de la violencia que en ellos deposita la sociedad, y circularmente el aumento de la distancia social entre centro y periferia.

Todo ello produce un dilema en el acto de operar de la psicopedagogía institucional, cuyos extremos se asientan en el siguiente interrogante: ¿es un modelo teórico y de acción, o sólo es posible el primer paso?; ¿cómo superar la carencia educacional, si la carencia económica enraíza en los manejos del poder político del país?

A partir de ahí, el profesional puede llegar a proponerse así mismo para colaborar a la par de los consultantes. Este es el momento de dudas para su rol, aunque no necesariamente para su vida personal, en el caso de que su opción por esa lucha sea consciente.

Capítulo II

Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional.

Corvalán de Mezzano, A.

El propósito de este escrito es mostrar, mediante el trabajo de reconstrucción histórica de la memoria institucional, el papel fundamental del recordar. Este recordar se constituye en un articulador principal entre la subjetividad individual y la intersubjetividad grupal, es en la vida organizacional. Se desarrolla la temática institucional desde el eje histórico, particularmente desde el aporte de la historia oral.

El aporte de nuestra perspectiva de investigación persigue la finalidad de centrarnos en un aspecto psicológico, el de la memoria, con la posibilidad de llegar a cruzar indicadores de orden subjetivo con indicadores de la realidad social que se evidencian en las organizaciones por analizar.

Una consulta institucional: El riesgo del olvido.

La historia oral valora la “historia desde abajo”. Su método consiste en tomar registro escrito de testimonios orales, con la aplicación de la técnica de la entrevista traslada a la escritura los testimonios orales.

La sociedad reproduce sus síntomas en la escala organizacional; de allí el propósito de obtener el mapa de la vida social argentina a partir de las exploraciones institucionales, como paso final de la investigación.

Rescatar la historia del contexto expresada en la historia de las organizaciones cubre una finalidad de la investigación, a partir de la cual se logra conjuntamente, rescatar las historias personales cotidianas que por transcurrir en las instituciones se refieren a la Historia.

Los institucionalistas propiciamos rescatar la memoria institucional.

El institucionalista se desempeña, en el sentido histórico, como un testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia. Ocupa un lugar de terceridad, con la involucración y la distancia que ello significa. Su implicación y el análisis concomitante serán parte del trabajo que el propio equipo profesional deberá efectuar en el dispositivo que más adelante desarrollará con referencia al “obrador de la memoria”.

Como testigo de segundo orden, aquel funciona como el psicoanalista en su intento de reconstrucción de experiencias pasadas, tratando de armar puentes entre las huellas de éstas, las lagunas de la memoria y el presente, aparentemente desligado del pasado. Propone activamente hablar, poner palabras al pasado, y al presente en relación con las circunstancias vividas, configurando un tiempo en movimiento tras la búsqueda y el encuentro, siempre relativo pero eficaz, de la verdad histórica que no es sólo cronológica, la que sigue la secuencia del tiempo real sino que también incorpora las vivencias afectivas, los componentes inconscientes distorsionantes.

Se intenta de esta manera rearmar, a través de los recuerdos personales, lazos de intercambio que permitan recuperar la trama saludable de la memoria colectiva.

El institucionalista aparece como garante para poder oír a otros, oírse y decirse aún las historias más dolorosas, como sostén de contención psicológica.

La eficacia lograda por el rastreo de la memoria institucional refiere directamente al rescate de una identidad historizada. Es importantísimo para los consultantes escuchar versiones de otros y ser escuchados por otros, eslabonando sucesos que hasta entonces pudieron haber sido desestimados, a la vez que fuente de sufrimiento colectivo.

Punto de partida histórico-empírico de nuestro enfoque.

En este capítulo la autora se propone un desarrollo conceptual que incluirá sugerencias técnicas de aplicación en abordajes institucionales, centradas en el método de historia oral colectiva que aplican los institucionalistas mediante la recolección de recuerdos individuales, para reconocer o reconstruir las memorias institucionales.

Las instituciones son *reservorios sociales de recuerdos individuales que constituyen una trama social valiosísima*, a la que se recorta desde una temática: la memoria institucional.

Es a través de su rastreo que los institucionalistas reconstruimos la historia de las instituciones. Y así recorremos, desde nuestra práctica, el devenir y las transformaciones de la vida institucional mientras rescatamos los recuerdos individuales que se confrontan, corrigen, amplían, en los intercambios grupales.

Desde una visión globalizada proponemos:

- analizar el material recogido desde los abordajes de la pedagogía institucional para rescatar la memoria colectiva en tanto las instituciones son reservorios sociales de ella.
- Producir una confluencia entre el método de historia oral y el de entrevista psicológica aplicado a los abordajes institucionales.
- Develar las tramas institucionales de nuestra sociedad propiciando el encuentro de metodologías que confluyen desde distintos campos disciplinarios: la sociología, la antropología, la historia, la psicología psicoanalítica, la psicología política.

La justificación de nuestro proyecto de investigación se asienta en la siguiente afirmación: la historia de los pueblos requiere de un recorrido vital –vital es la

memoria– que transite por el recordar las historias vividas con placer y con sufrimiento en las instituciones.

Nuestro objetivo se sostiene a partir del reconocimiento de la profundización de las heridas de la memoria que los fenómenos del neonazismo y los terrorismos de estado determinan en las instituciones y en los sujetos, tanto a nivel nacional como internacional.

El abordaje de las instituciones desde la psicología institucional promueve un rescate de la identidad colectiva tanto como de la individual, en simultaneidad.

Ningún trabajo puede practicarse sin compromiso anímico, todo trabajo requiere un trabajo psíquico profundo.

Hacer consciente lo inconsciente, recuperar la memoria, son trabajos que acercan los quehaceres profesionales de historiadores y psicólogos-psicoanalistas.

El presente escrito intenta brindar una reflexión centrada en el trabajo del recordar, que, como un aspecto dentro de la compleja labor analítica, es realizado con ciertos puntos en común por psicólogos e historiadores orales.

Al trabajo de recordar lo consideramos una forma de historización que requiere mover obstáculos cognitivos y afectivos. Es una búsqueda que fascina y despierta resistencias.

En ese sentido planteamos que el trabajo de ambos confluye en lo que concierne al trabajo del recordar en la historización. “Historiadores en busca de pruebas, esto es lo que somos, pero también historiadores cuya búsqueda tropieza siempre con una “ya ahí” de nosotros mismos y del otro, que resiste a nuestra elucidación. Resistencia que me parece proporcionada al atractivo que ejerce sobre nuestro pensamiento”.

Acudir a las fuentes vivas de la información introduce un cambio cualitativo que implica más directamente al historiador en su quehacer, lo cual significa sostener una “carga mental” nada despreciable debida al monto de nostalgia que en el análisis puede producirse.

La palabra “nostalgia” (del griego nostos: “regreso” y algos “dolor”, “mal”) significa una regresión hacia el pasado vivido y enfrenta al dolor de la ausencia de seres queridos, de espacios, de circunstancias reales, etc.

El recordar nostálgico compromete afectivamente tanto al que rememora como al que escucha, siendo éste un aspecto que acerca nuestras labores profesionales y sería delusorio no considerarlo parte de nuestros trabajos.

Las características similares de ciertas metodologías antropológicas como las observaciones de campo, así como las sociológicas referidas a la recolección de historias de vida, llevan a situarlas en un campo teórico-práctico de encuentro interdisciplinario que bien puede ser el de la psicología institucional. “Es necesario que lo cotidiano se convierta en historia para que la historia sea de todos” y para que la historia sea usada críticamente en la cotidianidad de las instituciones.

El conocimiento exploratorio de las organizaciones requiere usar una metodología de observación para reconocer aspectos edilicios, de ubicación urbana, presencia y/o ausencia de público, etcétera. Para conocer la organización actual, tal como en el presente existe, es muy importante tener datos del pasado, de su fundación, como también de las transformaciones posteriores. Para cubrir el eje histórico se requiere cierta metodología de recolección de datos del pasado, del presente y del futuro. En este punto es cuando recurrimos a la entrevista psicológica. La entrevista psicológica en la exploración de instituciones, se puede asimilar al método de historia oral, si bien ambos desde una mirada tradicional están referidos a campos disciplinarios diversos: la psicología y la historia. Mientras los referentes teórico-interpretativos son distintos, ambas metodologías de exploración se apoyan en un aspecto discursivo-narrativo

similar: en las dos se pretende la narración espontánea. La entrevista despliega con compromiso afectivo sus historias, que incluyen también al propio entrevistador.

La reconstrucción de la vida institucional nos permite justificar nuestra exploración apoyándonos en el reconocimiento del método oral para recoger historias cotidianas. Es un instrumento de un destacado valor mediante el cual construimos “una memoria histórica de la colectividad que supere y se oponga a las censuras, las mutilaciones y discriminaciones de la oficialidad y de la historiografía tradicional”.

Toda la sociedad moldea con sus valores instituidos, según cada momento histórico, formas organizativas particulares. Cualquiera que sea el modelo teórico-práctico aplicado a la comprensión del objeto institucional, este eje histórico es ineludible, tanto sea el análisis institucional francés, el socio-psicoanálisis, el análisis organizacional o la perspectiva histórico-colectiva de la psicología institucional psicoanalítica el aplicado en la comprensión del objeto institucional.

En la búsqueda de herramientas metodológicas.

La mirada psicológica le da un tinte especial al método de historia oral, relacionándolo con el método de la asociación libre, proveniente del campo psicoanalítico, en el que se considera valioso todo recuerdo, aún con distorsiones y lagunas. Desde el psicoanálisis, a los recuerdos se les adjudica un valor que no deja de ser testimonial, por más que no sean “objetivos”, exactos. La verdad histórica según el planteo freudiano, tiene un valor equivalente a la verdad material que alude a los hechos acaecidos en la realidad.

El intento es aunar metodologías diversas pero compatibles. Esas metodologías diversas deben combinarse, en tanto algunas nos permiten acceder a datos acerca del objeto social colectivo, y otras, a los recuerdos personales.

Los institucionalistas nos dedicamos, a encarar metodológicamente esta doble vertiente de sociohistórico y de la subjetividad individual de los consultantes. De la misma manera los propios consultores deben revisar su práctica profesional desde el contexto sociohistórico y desde su subjetividad.

Con frecuencia debemos transitar en esos bordes psicológicos –entre lo personal y lo institucional– para comprender e interpretar los sufrimientos y dolores institucionales, así como las satisfacciones logradas.

El análisis psicológico de las instituciones tiene, entre otras intenciones, rescatar la memoria colectiva, historizar desde la cotidianidad recogiendo la multiplicidad de voces-recuerdo, imágenes-recuerdo, contradictorios a veces, concordantes, otras. Memoria colectiva plasmada en los *monumenti-documenti* que son las instituciones sociales. Abordamos sus olvidos-recuerdos instituidos al intentar comprenderlas, los que constituyen, en el conjunto instituido, los mitos circulantes. Según la formulación freudiana, los mitos son los sueños colectivos de los pueblos, y recordamos esos mitos tal como fueron construidos socialmente.

Entender las instituciones sociales requiere una conceptualización histórica de la institución y del macrocontexto a la vez que una consideración psicoanalítica de la memoria individual, la que siempre incluye datos de aquéllos.

Diagnosticar los procesos individuales implica recordar el fundacional pasado junto con los actores sociales, cotejándolo con el presente y presuponiendo un futuro transformado. El rol histórico de las instituciones lo es en tanto recogemos y reconstruimos las historias por quienes “las hacen”.

El enfoque institucionalista es puro movimiento comprensivo para descubrir lo estático, fijo, establecido, así como lo renovador y transformador. Pares éstos en tensión

constante, que implican un tiempo espacio en el que tienen lugar los sucesos institucionales.

Una vez establecida la consulta, intentamos reconstruir con nuestros consultantes la historia organizacional específica, así como el macrocontexto sociopolítico en el que ella se fundó y desarrollo. Es preciso remarcar que la función subjetiva del recordar cobra coincidencia con los aspectos que encierra. El recordar es un acto colectivo tanto como por su contenido por su proceso.

Es función de la memoria el recordar y el olvidar; para qué, con qué nivel de salud y/o enfermedad, es también trabajo a dilucidar por el institucionalista. Corresponde al psicólogo institucional desde su quehacer colaborar con el recordar para olvidar con permeabilidad, en el mejor sentido freudiano.

Los relatos que escuchamos en las consultas institucionales son recuerdos, y éstos son "*documentos psicológicos que expresan confidencias insignificantes*, marginadas de las habituales historias oficiales.

Por "oficiales" se entiende aquellas versiones que el poder establecido o las instancias de poder producen, transmiten, sostienen e imponen en los colectivos y en los individuos.

Las "historias oficiales" son expresión política de los poderes establecidos, que van dejando su fuerte marca en el psiquismo, impidiendo con frecuencia el libre ejercicio del pensar así como también del recordar. Estas historias suelen ser incorporadas también pasivamente, por lo que suelen transmitirse sin cuestionamiento crítico reafirmando así las versiones oficiales. Es trabajo del psicólogo institucional intentar diferenciar tanto las historias impuestas desde el poder como las distorsiones míticas que se instauran en los colectivos institucionalizados.

Las historias institucionales, en tantos relatos de la vida cotidiana, son develadoras de sentidos y orientaciones políticas. Develadoras de políticas valorativas instituidas que, por contraposición, muestran los gérmenes instituyentes que entre bordes, márgenes y/o indicios diversos "cuentan" lo que se vislumbra o descubre finalmente, si se instalan los dispositivos adecuados.

En los actos primeros de constitución de una organización, es decir en el momento de fundar, instituir, se marca un rumbo histórico, una senda más o menos constituyente. Se toma, el concepto de instituyente en el sentido de posibilidad creativa, socializante y transformadora.

Método histórico-institucional: los documentos y los testimonios orales.

Para rescatar la historia colectiva que se encierra en las organizaciones consultantes el institucionalista realiza dos tipos de rastreo, sobre la base de:

- a) los documentos fundacionales y actuales reglamentos, estatutos, actas, artículos periodísticos, afiches de fusión etcétera;
- b) los testimonios orales de los integrantes de la organización.

A partir del primer punto se obtiene la visión oficial instituida, y del segundo, el panorama no oficial, informal, de los vínculos libidinales que no constan en ningún documento escrito.

El institucionalista se mueve entre dos métodos:

- el histórico tradicional, en tanto considera los documentos escritos, oficializados, que dan cuenta de los hechos acontecidos y su cronología;
- el de la historia oral, al recoger datos histórico-afectivos de la vida institucional que "cuentan" una historia marginada de la historia

oficializada; esa última generalmente se presenta bajo la forma escrita, como documento.

La historización es un proceso ligado a la temporalidad y a su apropiación; la temporalidad se inscribe en un orden de discontinuidad psíquica ligada a procesos psíquicos tales como la simbolización y la verbalización.

La representación de sí mismo y del colectivo de pertenencia con referentes temporales, rememorando quienes fueron los iniciadores o fundadores y quiénes sus continuadores, toca de lleno el tema de la identidad que requiere de referentes históricos.

Cuando en una consulta indagamos cuándo se fundó la organización demandante, con qué recursos económicos, en qué predio urbano se instaló, recogemos datos fundamentales de los orígenes. Éstos marcan un devenir más o menos nítido, más o menos conflictivo, que explica frecuentemente el diagnóstico de crisis que provocó el pedido de consulta.

Hay encuadres sociales condicionados de la memoria, siendo las instituciones los vehiculadores del recordar y del olvidar.

Las instituciones son continentes transubjetivos de la memoria individual, por ello es necesario “trabajar con la memoria” para ligar simbólicamente los recuerdos que aparecen o bien sin expresión verbal o bien conformados como mitos. Es trabajo de los institucionalistas tender a rescatar los recuerdos míticos, predominantemente imaginarios, y tender a la conformación de recuerdos historizados, que si bien están profundamente enraizados en lo imaginario, están predominantemente ligados a la simbolización crítica.

El acto de recordar como una forma de apropiación de los actos ejecutados; es una forma de apropiarse psíquicamente de las instituciones.

Elaborar, recuperar lo reprimido, es una manera de aliviarse de los sufrimientos institucionales para los que permanecen en ella. Pueden recuperar su espacio psíquico individual mediante el recordar compartido, para reconocer los mitos colectivos distinguiendo los parricidios fantaseados de los genocidios ejecutados.

Recordar-olvidar en la vida institucional.

El no recordar desemboca en sujetos, que no pueden pensar ni trabajar en las instituciones con la eficiencia que ellas requieren, ni el grado de satisfacción que aquéllos precisan para su salud mental.

Es importante para nuestra vida institucional sopesar el efecto del borramiento de la memoria.

Instaurar, instituir el olvido por represión personal y social trae sus consecuencias en la vida institucional:

- a) *en la convivencia social es productor de ruptura vincular*, particularmente de los vínculos solidarios, propiciador de conflictos expresados con fuerte carga de violencia como contracara del desinterés social o la pasividad;
- b) *en el psiquismo personal produce desligamientos psíquicos*. Desde rupturas del entramado simbólico-libidinal hasta escisiones patológicas en relación con alteraciones perceptuales de la realidad así como también de la conciencia moral, sobre la que se asienta la vida en sociedad.

Resaltar las memorias institucionales reconociendo las formas oficiales instituidas, valorizadas, así como las marginadas, desvalorizadas y escondidas, es intentar restablecer una ligazón vital, plural, heterogénea, de la convivencia. La lectura y el abordaje institucional requieren de una confrontación crítica de esas historias opuestas,

para recoger una versión más o menos armónica resultante de esas diversas versiones relatadas. Las historias narradas en las consultas institucionales son de dos tipos:

- a) *historias fundacionales y de refundación*, si la hubo. Estas historias generalmente aparecen ligadas a mitos y ritos;
- b) *historias vocacionales-profesionales* o laborales, que relatadas como recorridos formativos y laborales dan cuenta de expectativas realizadas o frustradas en cada integrante en sus puestos de trabajo.

Toda organización, es punto de convergencia interinstitucional, es decir punto de encuentro de diversas instituciones de referencia para los miembros de esa organización, en tanto éstos son portadores de historias presentes y pasadas de aquéllas.

Cada organización expresa valores propios de su tiempo y cultura social., dando cuenta así de la historia del macro contexto (país, región, barrio) en el que está inserta.

El institucionalista, a través del dispositivo que construye con su objetivo de historización, colabora en el rescate de lo olvidado, intentando reconstruir con miras al futuro.

Las organizaciones están ligadas a valores propios de una época y a su reformulación, siendo lo habitual que se acomoden a la realidad social de su época.

Cuando reprimimos conocimientos desaparecen de nosotros potenciales creativos originales que sólo podemos recuperar rescatando los orígenes instituidos. Esta afirmación es válida tanto para el mundo de las organizaciones como para el de la subjetividad.

Pensar la historia institucional es atreverse a entrar en un túnel del tiempo, con el agravante de que éste no es homogéneo, por lo que nos enfrentamos en el aquí-ahora con simultaneidad de tiempos pasado, presente y futuro.

Así, en una institución escolar pueden convivir en un mismo tiempo y espacio principios escolásticos medievalistas o medidas disciplinarias esclavistas con tecnologías pedagógicas informatizadas.

Develar tanto las diversas éticas correspondientes a modelos organizacionales diferentes como su relación directa con distintos estilos de la organización social es también parte de nuestro arduo trabajo con los consultantes. Y es también un trabajo de historización que alude a las relaciones entre organización y sociedad.

En nuestra indagatoria histórica encontramos tres niveles de memoria:

- a) *la memoria individual*, expresada mediante recuerdos personales apoyados en tiempo y espacio institucional.
- b) *La memoria grupal*, que constituye la versión mítico-argumental de la ilusión grupal de cada uno de los diversos sectores de la organización abordada.
- c) *La memoria institucional*, producto compartido, aunque con frecuencia en contrapunto, de diversos relatos grupales, que constituyen la trama argumental de la o las estructuras libidinales del conjunto de esa particular organización.

El obrador de la memoria.

El institucionalista instala un dispositivo para narrar, relatar, oír los relatos mutuos de las historias institucionales, creando así redes colectivas de memoria compartida. Recordar conjuntamente, propiciando condiciones para la convivencia, justifica la instalación del obrador de la memoria. Posibilita crear un momento de encuentro con la memoria del otro, corrigiendo los propios imaginarios y/o corroborándolos.

Recordar es un recurso saludable de resistencia social (resistir como lucha social para rescatar la memoria) para no desaparecer individual y colectivamente en y de las instituciones, que deben posibilitar la vida en común sobre las bases de un contrato

social. Recuperar la historia de las instituciones es acercarse a la memoria de los pueblos y al entramado colectivo que producen los acontecimientos compartidos a través de las vivencias afectivas suscitadas.

Los pueblos quedan marcados en sus cuerpos y en la representación que de ellos tienen. Y el cuerpo es también reservorio de recuerdos. Reservorio mudo, con frecuencia de recuerdos sensoriales, afectivos.

Propiciar, favorecer, crear instancias discursivas de intercambio grupal-institucional es función de psicólogos institucionales, que facilitan así la recuperación histórica de los hechos en concomitancia con los afectos que éstos despertaron. Se posibilitan ligazones inter e intra-psíquicas para sanear los vínculos entre la subjetividad y los procesos históricos, para superar los silencios-olvidos que dañan al cuerpo psíquico, al cuerpo biológico y al cuerpo social. Ésta es tarea del psicólogo institucional en su especificidad profesional.

Para recuperar la memoria social se instala el obrador con el fin de indagar:

1. *La historia de la organización singular*, a partir de relatos sobre la fundación, cuándo y quiénes la fundaron, con qué objetivos. En esta instancia se reconstruye, la novela mítico-fundacional.
2. *la historia vocacional-profesional de los integrantes de la organización*. En esta instancia se reconstruye el pasaje por las instituciones formativas y laborales previas que tienen su incidencia en la inserción actual.

Dos efectos íntimamente ligados a la recuperación de la memoria institucional son: **a)** *la apropiación de un potencial psíquico*- la memoria que permite discernir entre la identidad subjetiva personal (apoyada en la memoria individual) y la identidad de la organización de pertenencia (apoyada en la memoria institucional); **b)** *el restablecimiento de un estado de distribución justa* en lo que atañe a la responsabilidad del recordar y el olvidar, sostenida por algunos integrantes de la institución.

Respecto del primer efecto podemos señalar que provoca una discriminación psíquica saludable para los integrantes de una organización, entre lo que pertenece al ámbito colectivo y al personal. Al estar íntimamente ligado al segundo se prolonga en él, produciendo alivio al decrecer las negaciones e incrementar el compartir, en la red inter-subjetiva, la nostálgica carga del despertar.

Aquí es necesario detenerse en una cierta puntuación, dado el cruce entre la memoria y la justicia. Entendemos que tal articulación enriquece la comprensión de procesos psíquicos siempre enlazados a hechos sociales y resalta también la incidencia de aquéllos en la vida colectiva.

La justicia es una “virtud que inclina a dar a cada uno lo que le pertenece”. Y los contenidos de la memoria son un capital que conlleva un cierto poder, que también es adecuado distribuir. El poder ligado a la memoria refiere a un poder recordar que es poder reconocer la realidad, poder decidir, poder elegir, poder transformar. Esto sólo puede obtenerse, en lo que atañe a la dimensión psíquica, a partir de la distinción entre lo imaginario y la realidad, así como en una distribución de roles en lo referido a la rememoración.

Con frecuencia, al indagar inicialmente la historia institucional provocamos una movilización de recuerdos, que requiere de los consultantes un considerable esfuerzo anímico. El no encontrar las actas fundacionales y los documentos históricos de distintos momentos de la organización es frecuente expresión de resistencia psicológica.

La dificultad de la reconstrucción se produce por el esfuerzo de llegar a rescatar grupalmente recuerdos contrapuestos sobre los mismos hechos, por tener que confrontar diferentes recuerdos que parten de los mismos datos.

No es la misma situación diagnóstica y pronóstica cuando los consultantes pueden relatar la historia institucional que cuando encontramos versiones místicas. En este último caso nuestro trabajo es ayudar a develar esos mitos fundacionales que indudablemente constituyen el inicio de cualquier forma organizativa.

Para enfrentar esta tarea es preciso recuperar la memoria de las instituciones y la memoria del institucionalista.

Memoria de las instituciones.

En la memoria colectiva que rastreamos encontramos:

1. *la memoria de las instituciones* que diagnosticamos y abordamos como consultores, siendo los aspectos fundacionales esenciales para entender la crisis que los perturba;
2. *la memoria personal de sus integrantes*, particularmente referidos a los procesos de formación y ejercicio laboral que refiere a aspectos instituidos e instituyentes, de su pasaje por las instituciones.

Memoria del institucionalista.

El obrador de la memoria de los propios institucionalistas se instala para rescatar los recuerdos de su propia formación profesional y sus propias raíces vocacionales marcadas por las instituciones sociales.

Se requiere, instalar este dispositivo grupal: un obrador específico o particular para la memoria de los institucionalistas con el fin de: **a)** indagar sus raíces libidinales profesionales, **b)** indagar sus historias institucionales previas.

En este recorrido de recuerdos con los otros institucionalistas advertirá su involucración en la Historia y las historias. También en el obrador de la memoria verifica cómo el recordar colectivo produce entramado social tanto en los participantes directos como con el conjunto social.

El institucionalista vivencia a través de su trabajo del recordar personal-profesional cómo la memoria recuperada rearma tramas sociales reconociendo que los olvidos son mutilaciones sociales a reparar.

Este trabajo de recordar acerca de su institucionalización profesional que es trabajo de historización, lo capacita para el trabajo de historización con las instituciones.

La memoria función conectiva entre los sujetos y las instituciones.

La memoria fue reconocida como una función de la personalidad en la psicología clásica. Desde este planteo institucional el concepto clásico sufre sus modificaciones: la memoria no es una función de orden meramente individual sino que se considera una institución que en la subjetividad individual está determinada por condicionamientos sociales. Éstos son vehiculizados por las instituciones que moldean identidades personales así como particulares funcionamientos del psiquismo.

Desde la psicología institucional marcamos la fuerte relación entre la subjetividad y las instituciones sociales, siendo *la memoria una institución subjetivada de la cultura*.

El rescate de la memoria colectiva requiere del armado de un dispositivo grupal como el obrador, donde se instituye, a través de las consultas particulares, el intento de recordar sin censura y muy especialmente tolerando los diversos, antagónicos, plurales, recuerdos.

Recordar para no repetir es un intento saludable para las subjetividades personales y para los procesos históricos de las comunidades, aun debiendo enfrentar las dispares versiones que implican heridas narcisistas.

En síntesis nuestras conclusiones nos llevan a afirmar que:

- hay memoria colectiva inserta en las instituciones u organizaciones que es posible rescatar mediante el abordaje institucional, si se instala un dispositivo adecuado;
- los recuerdos personales son la vía regia para recuperar la memoria institucional;
- y es tarea del institucionalista reconstruir la historia institucional para encontrar esa memoria;
- el dispositivo propuesto al que denominamos “el obrador de la memoria” crea las condiciones de posibilidad para reencontrar los recuerdos colectivos, mediante los relatos personales. Desdoblamos el obrador en uno específico para los institucionalistas y otro para los consultantes;
- las técnicas grupales, junto al recurso de la historia oral, que se aplican en el “obrador, son las herramientas adecuadas para cruzar los recuerdos personales que relatan historias institucionales.

El psicólogo institucional, con esta perspectiva que prioriza el eje histórico en el abordaje, recoge la memoria “desde abajo”, es decir no la de los expertos o las versiones oficializadas sino la de los propios actores, los propios hacedores de historia que, por este dispositivo, la podrán reconocer como propia, aún con todos los niveles de reproducción que el medio social les impone y con todos los elementos de distorsión debidos a factores inconscientes.

Capítulo III
Acerca de incertidumbres y búsquedas
en el campo institucional.
Souto, M.

Introducción

El propósito de este trabajo es poner el acento sobre algunas facetas del proceso de investigación en el caso especial en que ésta se centra en las instituciones y en los grupos educativos. Se trata de plantear aspectos y problemas de diverso tipo, algunos de índole teórico-epistemológica, otros metodológicos y aun otros éticos.

Interesa comunicar qué es lo que pasa en el interior de esos procesos que nacen de la relación entre un investigador y una institución que se ofrece a ser investigada. Relación atravesada por dimensiones del orden del deseo, de la lógica, del conocimiento científico que al tratarse de un campo como el institucional se complejiza por su misma índole.

El trabajo oscila entre la autorreferencialidad del investigador y la multirreferencialidad que requiere lo investigado.

Se trata de reconstruir mediante un relato un proceso a través del cual un equipo de investigación va buscando, planteando y respondiendo interrogantes a medida que entra en el “mundo” propio de unas clases escolares y de un establecimiento educativo.

Preocupaciones teórico-epistemológicas

Nos ubicamos en una perspectiva epistemológica de la complejidad. Ella se plantea la comprensión del mundo actual y sus sucesos sin reduccionismos ni simplificaciones. Es decir, asumiendo la confusión, el desorden, la oscuridad y también el orden en lo real y buscando, al mismo tiempo, modelos que faciliten la comprensión, la elucidación a través de un pensamiento complejo que no la mutile.

Lo institucional y lo grupal pueden ser pensados como campos de problemáticas con atravesamientos múltiples, campos donde los significados y las inscripciones provenientes de las formaciones específicas a cada uno de ellos están incluidos. Aludirán a tramas de relaciones pero también a formaciones peculiares que se conforman en localizaciones espacio-temporales y en formas organizativas diversas. Si sólo pensamos lo institucional y lo grupal como atravesamientos parecería no justificarse la diferenciación. Para hacerlo es necesario plantear la noción de formaciones específicas en cada uno de ellos.

En el caso de la escuela, lo institucional surge desde la organización específica y las formas que adopta; lo grupal, desde configuraciones que se constituyen a partir de la interacción directa. Dos conceptos dan cuenta de la potencialidad de cambio: lo instituyente en un caso, la grupalidad en otro. Ambos campos son objeto de atravesamientos diversos.

Reconstrucción de una trama institucional.

Una es el tejido que se construye con entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman “la tela”, “la novela”, “el drama” de una institución. Institución, en tanto conjunto organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes.

La trama institucional hace alusión a un micro tejido que se construye desde las interacciones de los sujetos, en niveles conscientes e inconscientes.

Se requiere realizar un análisis multirreferencial, para comprender un campo complejo como el institucional para ello recurre a de herramientas teóricas diversas que permitan un abordaje múltiple sin someter unos enfoques a otros.

El enfoque multirreferencial, se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros.

La multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda de perspectivas que pueden rearticularse y contribuir a una comprensión, a una inteligibilidad de campos de estudio u objetos complejos.

La lectura plural se hace desde el psicoanálisis, la sociología, la sociolingüística, el análisis institucional, la psicología, la pedagogía, la didáctica y más específicamente desde algunas teorías de estas disciplinas que son referentes válidos para iluminar la comprensión de los hechos y los fenómenos pedagógicos en tanto complejos. Estas lecturas e interpretaciones son irreductibles unas a otras. Cada uno conserva sus diferencias. Se busca la articulación de lenguajes distintos conservando la heterogeneidad con el fin de encontrar nuevos significados.

Lo que es fundamental en la perspectiva multirreferencial es la hipótesis de que la institución, la organización o el grupo no pueden ser expresados, y menos aún analizados, a partir de un solo y único lenguaje de referencia.

Nuestro trabajo de investigación ha consistido en buscar y encontrar nuevos significados para comprender el campo institucional y grupal utilizando diversas referencias teóricas, miradas heterogéneas, haciéndolas dialogar y confrontándolas, articulándolas a propósito de ese objeto complejo institucional cuya “opacidad” se quiere develar. Nos basamos para ello en el supuesto epistemológico de la imposibilidad de abarcar el objeto desde una única mirada o enfoque, sin pretensión de incluir todos los posibles.

Por detrás de un enfoque multirreferencial hay una hipótesis acerca de la complejidad del objeto o campo de estudio. Por objeto complejo E. Morin entiende “un lugar de intersección de problemáticas diferentes”. Preferimos hablar más de campo que de objeto, en tanto creemos que aquél, más que un enfoque de la complejidad, denota más claramente la red, el tejido propio de lo complejo.

Trama institucional, tejido que se construye con el entrecruzamiento de hilos, con líneas que se cruzan formando la novela, el drama, la tela de la escuela.

Dimensiones que atraviesan esa trama desde lo funcional, lo simbólico y lo imaginario.

Niveles de lectura y análisis social: social, organizacional, grupal, interaccional, personal, instrumental, que intentan cierta inteligibilidad en lo complejo.

Reconstrucción de una trama, supuestamente dada, a partir de la construcción de otra, la de la investigación en la que la implicación investigador-institución es necesaria.

Formas de conocimiento que indagan a partir de la relación sujeto-objeto, desde la subjetividad, desde la implicación mutua (afectiva, histórico-existencial, estructuro-profesional) permitiendo la “construcción” del objeto y la búsqueda del “sujeto” de ese objeto; llevando a líneas de indagación no previstas que nacen propias del conocimiento mismo que la investigación genera y de sus repercusiones subjetivas.

La institución, lo grupal, campos complejos que requieren de una investigación abierta, comprometidas, en la que el análisis de la investigación es una herramienta heurística imprescindible.

Implicación supone la intención de descubrir “el sujeto de la institución”. Se trata de buscar, en el origen de la institución, su sujeto, aquello que alguna vez fue instituyente, vida creación, y se transformó en tradición y arbitrariedad burocrática con el correr de los años.

Se trata, por un lado, de reencontrar la transversalidad constitutiva de la institución para transformar la institución, “grupo objeto” sometido a lo instituido, en la institución “grupo-sujeto”, con recuperación de su fuerza instituyente.

Se trata por otro lado, de reencontrar en el pasado de una vida personal figuras fundamentales de su identidad, quebradas en una situación de pérdida, para volver a integrarlas.

Existe un deseo de saber que en sus formas sublimadas da lugar a la actividad de investigación y fluye en direcciones diversas.

Para llegar a un saber acerca de las instituciones en primer lugar de comprender, no de explicar. A partir de lo que los actores institucionales dicen, hacen, sienten, de lo que se documenta en la escuela etcétera., se inicia un proceso para entender. Se trata de una representación, por parte del investigador, de lo que cada otro siente, dice, hace. Es una representación de ideas que va acompañada por sentimientos, por ideologías. Sobre estos componentes el investigador debe trabajar desde su autorreferencialidad, su implicación, su metacognición. Comprender es encontrar el sentido que el sujeto da a su conducta, es descubrir significados.

Pero allí, no termina el trabajo del investigador. Dar sentido al sentido que los sujetos otorgan es un segundo momento del proceso. Para dar sentido hay que ir más

allá del sentido del sujeto. Hay que interpretar. Ello requiere de la referencia a la teoría, al conjunto de saberes. La interpretación se hace desde la Sociología, desde el Psicoanálisis, etcétera, y desde corrientes teóricas internas a ellos. Aparece así, la referencialidad teórica. En nuestro caso, no es suficiente hacerlo desde una teoría única. Por tratarse de un complejo objeto de estudio se requiere la multirreferencialidad. La representación debe ser lo más compleja posible. Ello significa la convergencia desde referentes diversos que no funden sino que conservan su especificidad aportando lecturas para la comprensión de lo institucional.

Conclusiones.

Abriendo un análisis sobre la reconstrucción de una trama institucional podemos señalar algunas líneas para tener en cuenta en la investigación institucional.

La complejidad puede ser abordada desde distintos puntos de partida, lo importante es no simplificarla y dejarse llevar por nuevas búsquedas a las que conduzca la elucidación de la trama.

- Los primeros contactos, las “intuiciones”, las sensaciones que suscita el contacto con la institución y con las personas.
- Los hechos concretos que suceden día tras día en la vida cotidiana de una escuela y de unas clases, que a la vez son consecuencia y parte constituyente de la trama muestran cómo el suceder transcurre conformando tramas que adoptan formas diversas.
- El registro de las impresiones subjetivas, de aquello que produce en el observador el conjunto de hechos observados. Incluyen aquellas modificaciones (transferencias) que se suscitan por la presencia del observador y del dispositivo de observación utilizado.
- El hilo de lo personal, la necesidad de recuperar la historia, la implicación del investigador, el cruce de lo personal con lo profesional, la subjetividad que se incluye en el descubrimiento de una trama ya que existente para construir una nueva, la del proceso de investigación.
- Lo personal en cada actor de la institución, sus deseos, capacidades, vínculos formales y fantaseados con la escuela y en ella, sus proyectos profesionales y de vida como trayectorias individuales que se entrecruzan y combinan en tiempos y espacios comunes.
- Las interrelaciones desde lugares, funciones, roles; los intercambios a nivel funcional, simbólico e imaginario.
- Las construcciones grupales, los significados compartidos, los rituales, los mitos, las representaciones que surgen en la vida y en la cultura institucional.
- Los significados que desde un registro simbólico “hablan” de la institución, sus rituales, máximas, himnos, el contenido de la memoria compartida.
- Las construcciones imaginarias que van más allá de lo real, se nutren de lo consciente individual y se transmiten por resonancia fantasmática.
- La estructura dada por lo formal, los decretos de creación, las modificaciones posteriores, las líneas jerárquicas de un organigrama, los fines asignados a la escuela, los cambios estructurales en distintos momentos históricos.
- Las líneas de poder establecidas en jerarquías y estructuras que son concretadas desde los desempeños reales.
- Las redes de micropoderes que se tejen en cada espacio y tiempo, en los intersticios en que los poderes se instauran.

- Las ideologías, las diferencias de clase, las representaciones sociales acerca de la educación, del maestro, del magisterio, que pautan las acciones reales.
- El proyecto fundacional, la génesis, la dimensión histórica. La organización que nace desde otras escuelas, el esplendor de la primera etapa. Creación de una trama simbólica y también imaginaria a partir de un mandato social que la escuela edita en forma singular. Lo personal en los actores de las distintas épocas se inscribe en espacios intersubjetivos, lo intersubjetivo en lo transubjetivo y así en la historia.
- Los momentos históricos-sociales en lo que la institución social “educación” adquiere significados político-ideológico-culturales, en los que la trama institucional se inscribe dejando el sello del origen social en un proyecto institucional singular. En otros momentos, ya en el desarrollo histórico cercenan esa misma misión, obstaculizando la evolución.
- Teorías y conceptualizaciones que desde el inicio acompañan al investigador, pero que son puestas entre paréntesis para dar protagonismo a los datos, para recuperar las “teorías implícitas” en la dinámica institucional y en los actores. Teorías en las que se van construyendo en la interacción con ellos. Ideas y conceptos que acompañan el proceso y que ayudan a construir el dato y las nuevas conceptualizaciones, sentidos e interpretaciones.

Capítulo IV

La cuestión institucional de la educación y de las escuelas conceptos y reflexiones

Garay, L.

Dificultades para analizar las instituciones educativas

Hay tres órdenes de dificultades. Uno, derivado del intento de abordar la educación y las escuelas desde el análisis institucional como herramienta heurística: las dificultades de los conceptos con que se piensan las instituciones educativas y las del sujeto que las piensa, el lenguaje y las condiciones histórico-sociales y materiales en que esas herramientas son empleadas y el conocimiento es producido.

Otro, la complejidad y el velamiento de las instituciones como objetos de conocimiento. El último, el propósito de producir conocimientos articulados con la intensión política de generar proyectos exclusivos e institucionales, creativos, democráticos, justos y realizables.

Las fallas de la herramienta.

El análisis institucional tiende más a delimitarse por “lo que es” – como producto de su institucionalización como teoría y como práctica - que por la precisión de su objeto, los fenómenos que aborda o las teorías de que se nutre.

Esto es así, porque en el análisis institucional, como en otros campos, el principio de identidad como disciplina no procede de una convención subjetiva o de una adopción ideal de identidad sino de una compleja trama de relaciones, interrelaciones u oposiciones con otras construcciones teóricas: es decir de su singular institucionalización como disciplina y como práctica. Al tener que operar (intervenir)

en y con instituciones concretas, se enfrentan dificultades teóricas y técnicas importantes.

Lo que hoy se denomina análisis institucional engloba un conjunto heterogéneo y fragmentario de teorías, técnicas, resultados de investigaciones e intervenciones. Se trata en el campo educativo, de investigaciones institucionales con fines diagnósticos que sirven de soporte a las acciones de asistencia técnica, evaluación o asesoramiento. La preocupación por los resultados, sin duda legítima, debilita la tarea de teorización.

La fuente de conceptos y supuestos remite a una diversidad de campos de las ciencias sociales y humanas que exigen un esfuerzo adicional de selección, de rigor en su aplicación para analizar fenómenos y procesos (institucionales) que no les dieron origen.

Esta dificultad no es sólo atribuible al análisis institucional y a su carácter de modelo teórico-práctico. La práctica teórica, la tarea de trabajar con conceptos, es la tarea científica más difícil.

Las instituciones como laberintos.

Las instituciones como objeto de conocimiento plantean obstáculos epistemológicos que provienen, por un lado, de la naturaleza misma de los fenómenos institucionales; por otro del sentido y la función que las instituciones adquieren en la sociedad.

Las instituciones –y particularmente las educativas– son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución “consigo misma”. A nadie escapa que la identidad institucional de la escuela argentina, en su carácter democratizante, laico, gratuito y obligatorio, no fue algo contenido en la institución escuela en sí, sino el resultado de demandas, luchas esfuerzos y sacrificios; un recorrido que no se caracteriza precisamente por la transparencia. Otros modelos de escuelas quedaron en el camino. Ilusiones, expectativas y personas quedaron extramuros. No obstante, desde esa periferia también constituyen su identidad aunque más no sea como falta o como fracaso. La institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma.

Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas, las constituyen, las sostienen, y las cambian. En la escuela como institución, por ejemplo, se satisfacen otras funciones, además de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, de prestigio. Analizar la institución desde sus funciones remite a esta multiplicidad; al juego de funciones principales y secundarias, explícitas y encubiertas.

Se puede suponer, a modo de hipótesis, que una de las dificultades para analizar y explicar las instituciones educativas proviene de esas instancias: su articulación con la sociedad y con los individuos.

En el caso de la escuela como institución, los obstáculos para conocerla críticamente están ligados a la historia de sus orígenes y de la relación con la sociedad moderna.

La escuela tuvo un lugar central en la edificación de la sociedad moderna. Su desarrollo, autoridad y legitimidad reconocían una base humano-racional absoluta,

construida en ideal y en deba ser. Desde este modo de articulación con la sociedad que la origina ella misma se constituyó en un imperativo sólo pensable desde el debe-ser; desde la obediencia incondicional al deber como virtud.

Las instituciones educativas, objetos contradictorios y paradójicos.

El desarrollo de las instituciones educativas en las sociedades modernas en particular la escuela ha sido un camino plagado de contradicciones y paradojas cuyos efectos hoy apreciamos en toda su intensidad.

Una de esas contradicciones es la escisión de la escuela en dos organizaciones con lógicas diferenciadas de funcionamiento: lo pedagógico y lo laboral. Espacio del alumno y espacio del docente.

Contradicción que separa y opone, a veces violentamente, dos términos unidos por una relación de necesidad. Términos y relación que se supone, son el fundamento de una institución educativa; sin ella la escuela es “otra cosa” que una institución educativa.

Para cumplir con su función educativa, necesita de la articulación positiva del vínculo docente-alumno mientras que se dedica a negarla o hacerla imposible –sobre todo a partir de modos de organizar la función pedagógica y el trabajo docente que transforman al aprendiente y al enseñante en ejecutantes de tareas fragmentarias, movidos por la sola motivación del empleo y del salario, en un caso, y de la evaluación y de la acreditación, en el otro.

El sistema burocrático penetrando hasta la intimidad del aula ha sido uno de sus privilegiados verdugos. La preocupación por la disciplina y por una organización que la garantice reclamó todos los esfuerzos de la gestión institucional.

¿Cómo abordar un proceso de análisis de un objeto como la escuela atravesado por estas contradicciones, cuando toda operación analítica y el conocimiento como su producto, necesita iniciativa, compromiso voluntario de los actores, responsabilidad?

Verdadera contradicción del análisis institucional mismo, que plantea como meta alcanzar la autonomía, recuperar la iniciativa, promover el compromiso, sustentarse en la responsabilidad, lo que en algún grado debería existir para hacerlo posible. Una dificultad que necesita de la inteligencia teórica y técnica para resolverla.

Lo institucional se devalúa en crisis.

Otra característica que tienen los procesos institucionales, en particular en su registro dinámico, es que se hacen visibles –salen del *off* en el que habitualmente permanecen– en momentos de crisis internas y/ o de sus contextos. Aparecen en espacios, tareas, grupos o personas fracturadas y débiles. Salvo en los casos en que los conflictos toman forma manifiesta –generalmente porque han alcanzado un voltaje que compromete las tareas y las funciones principales– la cuestión institucional no se presenta como tema y problema, sino como vivencias de la cotidianidad institucional, el trabajo, el aprendizaje, están signados por el malestar, la insatisfacción, la improductividad; o bien en lo que comúnmente se denomina “efectos no queridos” “derechos de piso” “costo social y costo personal” o el consabido “efecto burocrático”. En el escenario de las escuelas estos efectos se cuelan en el fracaso escolar, en los trastornos del aprendizaje, en la inadaptación escolar, en la pérdida del sentido del trabajo, en la indisciplina y la violencia, en el ausentismo docente, en la apatía... Efectos dramáticamente actuados por los sujetos –alumnos, docentes, directivos, padres– a los que el discurso de la institución ubica en el lugar de “ser causa de sus

fallas” por sus carencias de inteligencia, lenguaje, integración familiar; por su falta de formación o compromiso, en el caso de los docentes.

El sufrimiento inevitable.

Los sujetos en la institución viven el malestar y los conflictos con conocimiento. Un proceso de análisis debe producir conocimiento, autoconocimiento institucional, en cada colectivo, en los individuos. No obstante, conocer no evita el dolor que produce el encuentro con un “saber más verdadero”. Las instituciones hacen lo suyo, en tanto no favorecen la indagación de la verdad.

Analizar en esta sociedad.

El análisis organizacional tiene la hegemonía y el tratamiento de lo institucional en el encuadre de la formación de recursos humanos. Esta hegemonía se deriva del predominio que en la organización social y del trabajo tienen el modelo de la gran empresa.

Módulos que ya han llegado al campo de la educación se hacen evidente las teorías gerencialistas que dan soporte y contenido a la capacitación directiva, a la redefinición de las tareas de supervisión. Los ejes de interés institucional se han desplazados de los proyectos educativos a la organización como meta en sí misma: del sujeto aprendiente y sus procesos, del docente y su trabajo a la eficiencia y a la calidad del “producto”. Las teorías y estrategias de desarrollo organizacional orientadas a la búsqueda de calidad total y las técnicas de selección y conducción de personal son las “estrellas” del momento.

El paraíso de orden, logros y eficiencia que estos modelos aseguran son para existir en sus instructivos. Otras son las “realidades” de los espacios institucionales concretos. La transformación del Estado, la reconversión económica, la entrada a la escena de la llamada sociedad salvaje, hacen que los conflictos antes arbitrados por el Estado sean reincorporados al seno mismo de las organizaciones, de los grupo y de los colectivos sociales e institucionales. Estallan conflictos intra e interinstitucionales. Las instituciones entran en crisis, y con ellas su capacidad estructurante, organizadora, de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder, se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos.

Aparecen y se generalizan quiebres personales, comportamientos disruptivos. Espacios educativos descriptos por sus directivos como “ingobernables”, a resistencias cuyo contenido es de apatía, posturas negativas sostenidas en resentimientos “contra el sistema” educativo, social y político en general.

Se trata de fenómenos que no se pueden analizar en individuos o en grupos concretos, sino como “algo generalizado”, como si perteneciera a la institución en sí; parecen imbuidos de un negativismo, sin expresión política ni en propuestas de acción.

Analizar las “instituciones de existencia”.

Los fenómenos que describimos se observan en conjuntos educativos, de acción social, terapéuticos, familiares.

Operan con seres humanos que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y “talvez crear el mundo a su imagen”.

Se imbrican de tal modo con los individuos, las familias, la comunidad, que su nacimiento, su crisis o desaparición suponen consecuencias notables en las dinámicas sociales como en las vidas singulares de los sujetos. Pensemos en los efectos personales, familiares y sociales del fracaso escolar, o en la marginación como producto, entre otros factores, de la desafiliación de conjuntos humanos de las instituciones.

Son, precisamente, estos conjuntos educativos, asistenciales, terapéuticos, de trabajo, de acción sindical, los que demandan análisis e intervenciones institucionales. Muy pocas empresas u organizaciones productivas fueron analizadas desde las teorías institucionales.

El análisis institucional en su aplicación a las instituciones educativas buscará a partir de supuestos constructivos centrarse en procesos más que en productos. Intentará producir conocimientos que posibiliten nuevas simbolizaciones de “logros y éxitos” educativos. Pensar políticamente la organización institucional no regida por la eficiencia productiva sino por proyectos educativos democráticos, es decir, orientados por la búsqueda de la equidad, justicia y, centralmente, la autonomía individual y social.

No se trata de separar la “cuestión institucional” de la educación y la escuela, del problema de la “calidad educativa”; se trata de encontrar nuevos referentes contenidos y sentidos de la cuestión de la calidad, es decir más allá de principios productivistas y eficientistas.

El trabajo analítico crítico, que supone construir nuevas simbolizaciones, apuesta a la construcción de la vida institucional como tiempo y espacio pedagógicos centrados en los actores que constituyen el principio de fundamento de toda institución educativa: aprendientes y enseñantes.

Toda investigación de los fenómenos institucionales, aún aquella que sólo busque el conocimiento como valor en sí, al ingresar al escenario empírico ingresa al escenario del conflicto, y de hecho, aunque trate de mantenerse prescindente y a distancia quedará connotado por aquél. De allí, que las mayoría de las investigaciones se transformen, en alguna medida, en “dispositivos de intervención”, o tengan efectos de intervención. Para que esto no suceda deberá mantener tal distancia que acabará por obtener resultados superficiales o irrelevantes. Aun aquellas investigaciones que son rechazadas o interrumpidas por la decisión del colectivo institucional dejan alguna huella.

En las instituciones educativas el fenómeno de la implicación es múltiple y fuerte, comenzando porque cada quien –actores participantes, investigadores, analistas– se ha formado, y por lo tanto ha permanecido muchos años dentro de la institución educativa. Esta permanencia, ese tránsito por la escolaridad, estará investido de significados no siempre gratos; estará afectado por valores, marcados por experiencias. Será entonces, costoso un reconocimiento de la institución educativa que deseche la representación y significación autorreferenciada

Por su parte, los escenarios educativos son por naturaleza, implicados e implicantes, en tanto se inscriben, de manera privilegiada, en la estructura simbólica –y su lógica dramática– que rige las relaciones humanas

A través de la intervención como práctica técnica, el análisis institucional ofrece a la sociedad, a los colectivos institucionales, a los individuos, un espejo que los confronta; un analizar de los sentidos inadvertidos de sus prácticas, una apelación crítica a sus intervenciones de poder hacer y cambiar.

El conocimiento acerca de lo institucional que afecta la vida de la gente, no puede limitarse al marco teórico. El hecho de que las instituciones se gesten por el hacer humano, también su reproducción y conservación, haría suponer que el acceso al conocimiento científico de lo institucional por parte de muchos participantes de adentro

y de afuera facilitaría su transformación al permitir superar explicaciones espontáneas que proveen su cultura, sus ideologías o sus intereses de sector.

El análisis y lo político.

El último punto de esta introducción tiene que ver con la implicación política del análisis institucional, es decir con su ineludible anudamiento a la dimensión del poder. Es evidente que el análisis institucional en tanto modelo teórico-práctico está atravesado por fundamentos ideológicos y corrientes de poder.

La práctica del análisis se da de lleno con cuestiones políticas fuertes y al rojo vivo en los tiempos que corren: la democracia el autoritarismo, la marginalidad...; con cuestiones sociales como el desempleo, la pobreza, el trabajo, la supervivencia; y no porque ellas sean directamente objeto del análisis, sino porque constituyen la instancia social. Se da también de lleno con conflictos institucionales, con luchas y disputas que tienen necesariamente un anclaje en lo político. Por que es “política” la práctica del análisis que tiene como meta la autonomía institucional por intermedio de una actividad colectiva, reflexiva y deliberativa.

Un proyecto institucional que busque la autonomía es necesariamente solidario con metas que apunten a hacer surgir individuos autónomos. La pedagogía debe ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión, sus características diferenciadas. Pero debe hacerlo en un escenario, el institucional, cuya cultura reprime la individuación como condición de su propia constitución. ¡La meta de autonomía institucional y social debe apoyarse en una autonomía (de los sujetos) aún inexistente!

El objetivo primordial del análisis será ayudar a los colectivos a recrear las instituciones, resimbolizarlas, de tal modo que, ya sea como escenario donde se contextualiza la práctica pedagógica como en la interiorización por parte de los individuos (socialización), “no limiten sino que amplíen la capacidad de devenir autónomos”.

Esta tarea, como las reflexiones que aquí se hilvanan, no puede ser neutra. Se realizan desde la perspectiva de alguien para quien el análisis y la intervención institucional constituyen su práctica profesional.

Malestar, conflicto y crisis en las instituciones.

Malestar, conflictos y crisis; tres fenómenos constitutivos de las dinámicas institucionales que remiten, en su origen y sentido, al juego relacional de tres instancias básicas y constitutivas.

Una, la *instancia institucional en sí*, objeto del análisis; otra, la *instancia del sujeto* y su hacer; la tercera, la *instancia social o contextual*.

La institución en sí.

Se trata de una entidad diferenciable, con límites estructurales: especies de barreras a partir de las cuales son posibles no sólo los procesos internos de autoproducción sino los intercambios con el exterior: diferenciación, identidad e intercambios sólo posibles si existe un campo más o menos delimitado.

La constitución de una institución (institucionalización histórica) determina fronteras, más o menos precisas y permeables, entre el adentro y el afuera: decide sobre los individuos que las integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas:

demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apunala en un aparato jurídico-normativo.

La cultura institucional se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden *simbólico* que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales. Cultura, la escolar por ejemplo, que tiende a homogeneizar; a borrar la individuación, la personalización, en términos de pensar y actuar por sí mismo, para pensar y conducirse según un modelo común. En nuestro caso, el modelo de “ser docente”, de “ser escolar” que se instituye con la pretensión de constituir identidades, o impone nombres que son esencias sociales (el abanderado, el marginal, los inadaptados).

La institución se propone educar, formar a los individuos, respetando y promoviendo la individuación, pero simultáneamente su condición de existencia es esta negación de la individuación. De cómo se resuelva esta contradicción en distintos momentos históricos de las instituciones educativas dependerá del modelo socioeducativo imperante.

La instancia del sujeto. Malestar y conflicto.

El individuo no puede advenir como ser humano si no es apuntalándose en el campo social, y este campo social no se le aparece sino mediado por las instituciones y en mayor medida cuanto más complejas son las sociedades.

Individuo e instituciones están unidos por lazos de necesidad mutua; es más las instituciones siempre están presentes en el interior del sujeto, promoviendo y permitiendo su identificación. Sin embargo ni la institución ni la cultura institucional a través de su orden *simbólico* ni el proceso de socialización que constantemente promueve pueden determinar por completo la conducta institucional de los individuos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella.

El sujeto se resiste, busca o defiende su derecho en la libertad individual contra el reclamo y la voluntad del colectivo institucional. Pero... no siempre lo busca, ni siempre lo reclama, a veces lo exige de tal modo que se hace nómada o extraño, o ataca la integridad y el funcionamiento institucional. Contradictoria posición de los sujetos en la institución, fuente de lo que denominamos *malestar institucional*.

Malestar, conflicto y crisis de y en la institución, tres fenómenos diferenciables en sus orígenes, causas y efectos, aunque en las percepciones y vivencias de los actores institucionales aparezcan como uno solo, generalmente englobados como *crisis*.

Efectivamente ellos establecen condiciones, límites y posibilidades al análisis y la intervención a las metas y a las estrategias, pero centralmente porque plantean condiciones reales de la institución para analizar, proyectar e institucionalizar el cambio.

Las instituciones son portadoras, a través del lenguaje, de sentidos y significados específicos de la sociedad. Como se trata de sociedades con historia, las instituciones son, a la vez, producto y realización viva de esas historias; toda una gama de anudamientos que dan cuenta de la necesidad de las relaciones entre sociedad e instituciones.

Sujeto e institución; una relación que es fuente básica, y constante, de tensión, de malestar, de disputa. Sea que ésta se alimente de la ilusión, desde la visión individualizada, de que la institución está hecha para cada uno de nosotros

personalmente o “que es propiedad de un amo anónimo, todopoderoso, mudo o encarnado en alguien con poder. Admitir que una parte de uno, de su creación y producto no pertenece sino a la institución y que, paradójicamente esta parte expropiada es la que lo sostiene y le posibilita constituirse como sujeto social y como sujeto de la educación es una de las mayores dificultades de la vida social e institucional. Tan difícil es aceptarlo que nos permite asegurar que el conflicto, interno al sujeto, entre individuos, grupos e instancias, es constitutivo y permanente de los escenarios institucionales.

La interrogación pertinente a formularse desde el análisis no es si hay o no conflictos, sino qué carácter, qué contenidos y qué sentidos tienen éstos; qué se disputa, que fuerzas están en juego y, centralmente, cómo se articulan con las tareas y funciones institucionales.

Instituciones de existencia.

Todo conjunto educativo es, entonces, institución de existencia en el sentido en que lo sintetizamos antes. En primer lugar, porque tienen una ubicación primordial en la formación social global. En segundo término, porque desempeñan una función esencial para los seres humanos: posibilitar su advenimiento como sujetos y el desarrollo de su identidad singular. En particular, posibilitar la llave del desarrollo como sujeto, el pensamiento.

La instancia social y la instancia individual, doble condición, constitutiva de todo escenario institucional, instala en toda práctica dos cuestiones: la *cuestión contextual* (social) y la *cuestión del sujeto*.

La importancia que la cuestión del *sujeto* tiene en las instituciones de existencia explica que no se pueda hablar sólo de historia institucional y debemos reconocer la historización originadas en las relaciones humanas que conforman su esencia, en la rama simbólica e imaginaria donde alimenta sus significados. Es por esta razón que los escenarios educativos se inundan de objetividad y personalismo y que de tanto trabajo la aventura del análisis en términos de simbolización, proceso éste que necesariamente requiere la confrontación crítica con la realidad.

Es esta particular naturaleza y función de las instituciones educativas en calidad de *instituciones de existencia* lo que hace que sus actores le den tanta importancia a la *cuestión institucional* y a sus efectos en los procesos educativos concretos.

La dinámica del mensaje que estas tramas de relaciones y vínculos transmite tiene tanta eficacia educativa (con frecuencia, paradójica) como los contenidos programáticos.

La educación, como las instituciones que la organiza nos precede, nos sitúa, nos inscriben en tramas de relaciones y vínculos, nos piensan, hablan de y para nosotros, nos evalúan, nos premian, nos sancionan... Entablamos relaciones que nos sostienen y estructuran nuestra identidad social, cultural y personal, pero a la vez nos violentan, nos alientan o impulsan nuestra capacidad creadora. Se entabla un vínculo que por sus características genera tensión, *malestar* pero –como el conflicto– es inevitable. Para resolverlos, o al menos intentarlo, las instituciones crean valores, convertidos en emblemas, normas y reglas que sirven como ley organizadora del espacio, el tiempo, la tarea de la vida social y la mental de los miembros que la forman.

La teoría institucional prescribe y proscrib, premia y castiga. Regula pero no resuelve los conflictos hemos observado que allí donde hay vacío normativo o pérdida del poder regulatorio de las reglas por pérdida de la legitimidad se incrementan los conflictos, así mismo cuando logran acordar, se impone la necesidad de normalizar.

En las instituciones educativas la vivencia de malestar es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja quizá cuyo contenido insiste en la carencia, en lo que no se tiene, vivencia de carencia que, más allá de que expresa una verdad en lo que respecta a los recursos materiales, se hace extensiva a carencia de contención, reconocimiento y afecto que la acerca a la vivencia de una carencia primaria de los sujetos y, por lo tanto, imposible satisfacer desde una propuesta de asistencia o intervención.

El malestar institucional no es soluble en términos absolutos, aunque los niveles que alcanzan, las fuentes que se le atribuyen, son indicadores privilegiados del clima y el funcionamiento institucional.

Parece imposible que un escenario institucional no contenga algún grado de malestar. También son reconocibles modos y estilos en la cultura institucional de metabolizar el malestar, de resolver o vivir en conflicto. El efecto de generar sufrimiento en los actores parece determinado por el desconocimiento de causas y, más que nada, por el desconocimiento acerca de la naturaleza de lo institucional en el campo educativo.

Las instituciones educativas son instituciones en el sentido neto del término: comprometen la existencia humana de modo sustantivo. Quizá ninguna otra institución esté tan atravesada por esta condición.

En las instituciones educativas la cuestión del sujeto, en particular *los problemas de la alteridad*, están siempre al rojo vivo. Por su parte la alteridad es asimétrica. A veces asimétrica total, cuando se trata de la relación adulto-niño, o en el eje del saber-no saber o en el eje del poder (evaluar, acreditar) carencia de poder. A veces se trata de asimetría parcial, sólo en el eje del saber y el poder (entre dos adultos). Pero básicamente las relaciones primordiales (pedagógicas) son asimétricas, lo que significa que son especialmente sensibles a los conflictos, al juego de la dominación, a la violentación y a la representación; a deslizarse de las contradicciones a las paradojas.

Como las instituciones educativas son *instituciones de existencia*, ciertos procesos cobran una significación y una relevancia distinta de la que poseen en otras instituciones. Tal sería el caso del *proceso de idealización*. La institución establece ideales y proyectos, originados en la sociedad; convoca a los individuos a adherirse a ellos. Ella misma, con frecuencia, se ofrece como ideal. A partir de estos ideales, constituidos en metas deseables, se formulan enunciados que adquieren un valor estructurante para la sociedad, la institución misma y los individuos que la componen.

Para los individuos, y siendo éstos, mayoritariamente niños y jóvenes, el *proceso de idealización es vital*: compromete el destino de una y de otros. Son la fuente de sus proyectos identificatorios, estructurantes, indispensables para su constitución como sujetos de su historia individual y colectiva. También este proceso puede realizarse con una carencia de ideales o con un exceso, cayendo en la represión y el fanatismo

Otro proceso fundamental en este tipo de instituciones es el que tiene que ver con la *instauración de la ley y la normativa*. En las instituciones educativas la ley no tiene sólo valor regulador, sino que es formativa a respecto a un concepto y a una valoración de la ley misma.

Crisis institucional e instancia social.

La crisis institucional es un fenómeno de un orden diferente de la del malestar y del conflicto.

El malestar institucional es un fenómeno que se dramatiza en los sujetos, en las relaciones y vínculos de éstos con la institución y en el interior del escenario

institucional. Los conflictos, por su parte, son fenómenos internos, enfrentan individuos, grupos, colectivos e instancias institucionales; también pueden presentarse como conflictos interinstitucionales (familia y escuela; el trabajo y lo pedagógico, instituciones asistenciales e instituciones educativas).

La crisis, en cambio enfrenta a las instituciones con su contexto con la sociedad. Afecta a las funciones –todas o algunas de ellas– están interpelados el sentido y las metas, incluso los propios fundamentos institucionales.

Implica distintos grados de compromiso y efectos en el funcionamiento institucional, la prospectiva y hasta la propia supervivencia de la institución.

La crisis supone la ruptura de una regularidad que impide prever anticipadamente los eventos, cosa que es crucial para la supervivencia de la organización. Se incrementa la incertidumbre, la inestabilidad, la confusión y el caos. La ansiedad irrumpe en el sistema organizacional, amenaza con desbordar los diques de contención que el marco estructural provee.

La organización se muestra ineficaz para contener y ordenar el funcionamiento centrado en la tarea, en la producción.

En este punto es necesario distinguir entre institución y organización, aunque en la literatura y en las representaciones comunes de la gente aparecen como sinónimos. “Organización” designa modos concretos en los que se materializan las instituciones. Aparece también representada por el establecimiento, se trata de formas más contingentes, modos de disponer recursos, tiempos, tecnologías, división de trabajo, estructuración de conducción y jerarquías.

Las instituciones son lógicas que regulan la actividad humana –la educación por ejemplo– caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir lo que está prescripto– lo que no debe ser –lo que está proscripto– y lo que es diferente u opuesto.

Cada institución tiene fines y funciones que le son confiados. Funciones respecto a los individuos (instancia del sujeto), a sí misma (instancia propiamente institucional) y a la sociedad (instancia social) que la posibilita. Los fines se inspiran en principios y valores que constituyen el *fundamento institucional*. Ideas, valores imaginarios, utopías que, traducidas en metas, proyectos, planes, prácticas, impulsados y sostenidos por fuerzas sociales, buscan instituirse.

“Crisis en la organización” y “Crisis institucional” aluden a dos realidades diferentes. La crisis en la organización, remiten a fenómenos más contingentes, coyunturales.

Las crisis *institucionales* supondrían, por el contrario, fenómenos más estructurales, que se corresponden a sí mismo con modificaciones más estructurales (crisis) de la formación social que les da origen.

Una institución es una formación compleja. Para empezar, cada institución –la educación, por ejemplo, contiene otras y se imbrica dentro de otras.

Para ser generada una institución, supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue. Necesita de otras instituciones, la institución del lenguaje –que es la más básica– del Estado, la Iglesia, las instituciones económicas. Desplaza a otras: la escuela desplazó a la familia como principal educadora. Reabsorbe algunas. Nace y se institucionaliza en oposición a otras instituciones o complementariamente a ellas, como la escuela en relación con el estado.

El surgimiento de una institución se articula con la sociedad en una relación de necesidad, a tal punto que es posible afirmar que la sociedad no es otra cosa que una trama de instituciones. De este modo, si la sociedad está atravesada por valores contradictorios, por conflictos disruptivos y desgarrantes, las instituciones no pueden

menos que estar afectadas por ellos, cuestionadas o vaciadas de sus sentidos originarios. En crisis.

El proceso de institucionalización da cuenta de esta articulación y su dialéctica. En él se pueden reconocer tres movimientos. Uno con la etapa histórica que crea las condiciones (objetivas, simbólicas y subjetivas) que posibilitan el surgimiento y la institucionalización; también su entrada en crisis, cambio y hasta desaparición. Otro, con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción. Por último, en la instancia de los sujetos, la institucionalización que se realiza en el proceso de socialización institucional y social.

La *institución es en sí misma proceso*. En estos términos, una crisis institucional es una crisis estructural. Así descrita, la naturaleza de lo institucional se presenta como lo material observable, sin embargo, su forma de ser más esencial está constituido por lo simbólico. Contiene un orden simbólico: sistema de símbolos sancionados (significantes instituidos) que remiten a determinados significados (órdenes, prescripciones, premios, sanciones, especificaciones, atribuciones), referido tanto a los objetos y a los sujetos como a la institución misma. Designan relaciones posibles, posiciones y lugares.

Las instituciones, en tanto instancia simbólica, operan como lógicas que regulan una actividad humana; caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente con respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir, lo que está prescripto– lo que no debe ser –lo proscrito– así como aquello que es diferente u opuesto.

Otra función de lo simbólico es crear sentido, que los sujetos perciban como legítimas estas posiciones y funciones, así, como las relaciones que engendran. “Legítimas” significa que son percibidas como necesarias, obligatorias, ideales y emblemáticas. Esta capacidad de engendrar sentido se denomina eficacia simbólica.

A partir de las relaciones entre instancia institucional y la social-contextual, el orden simbólico puede fracturarse, resquebrajarse, debilitarse. El quiebre comienza con una pérdida de legitimidad y, por lo tanto, de su eficacia para idealizar, estructurar, organizar las prácticas, los comportamientos, los modos de pensar y de sentir.

La crisis actual de la educación y de la escuela es una crisis institucional, porque hoy se ha roto y ha perdido legitimidad el orden simbólico unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. La capacidad de generar ideales educativos, constituidos en metas deseables para los sujetos de la educación, está en déficit.

Las sociedades se encuentran animadas por una imaginación instituyente; los sujetos pueden abrirse a otros pensamientos, pueden resignificar, crear nuevas simbolizaciones. Como estas dos instancias están unidas por las instituciones, de ellas depende que faciliten u obstaculicen el acceso a la autonomía, a la participación real en la construcción de esa autonomía individual y social, sintetizada en una sociedad abierta y democrática.

Las instituciones educativas ocupan un lugar principalísimo, por su sentido de matriz y matrizante de los modelos de pensar, o no pensar; y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad y, sobre todo, de abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí misma.

Reflexiones finales.

El análisis institucional busca instaurar en los colectivos educativos un proceso de conocimiento y reconocimiento en términos de una *simbolización crítica*, es decir que

posibilite el advenimiento de imaginarios instituyentes como fuente de nuevas simbolizaciones y nuevos sentidos.

Si bien hoy la demanda de diagnóstico e intervención institucional hace eje en la resolución de conflictos y en la contención del malestar institucional, sabemos que esto se produce porque la crisis estructural es, una crisis de proyectos, un vacío político de propuestas convocantes, realizables y justas.

El tejido institucional se rompe; los vínculos solidarios son atacados; los colectivos se disgregan por el individualismo y la apatía. Es necesario construir los colectivos, favoreciendo la horizontalidad, no la verticalidad; mejor aún la transversalidad; reconstituir la comunicación y difundir toda la información como herramientas para lograr la concordancia y los acuerdos.

Asistir a los colectivos para generar proyectos será, entonces, el objetivo del análisis y la intervención. Atender a los conflictos en tanto su metabolización, su transformación, será una condición necesaria para que la práctica de proyectar sea posible.

Capítulo VI
Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación
sobre proyectos de innovación educativa
Fernández, L.

Introducción

La palabra “crisis” en el campo de lo institucional alude a las condiciones o características de una situación de excepción en el transcurrir de la vida social.

Planteo conceptual

La noción de crisis y los acontecimientos sociales y psíquicos

Del latín “crisis” y del griego “crisis” este término significa un cambio considerable y súbito, ya favorable, ya adverso, que se efectúa en una enfermedad.

El término proviene del campo de la medicina y luego ingresa al campo de las disciplinas sociales.

Dentro del campo de las ciencias sociales, la noción de crisis parece concentrar:

- Significados ligados a las ideas de perturbación; conmoción, inestabilidad, agudización de tensiones, exacerbación;
- Significados ligados a la elucidación, develación, desocultamiento, descubrimiento;
- Significados ligados a las ideas de transformación, sacudimiento de lo viejo, salto cualitativo, progreso.

Dentro del campo de las ciencias psicológicas el término alude en general al conjunto de efectos desorganizantes que aquellas conmociones de tipo social producen sobre la vida de los sujetos.

Se alude a circunstancias excepcionales o que se han apartado de la regularidad de los hechos y se hace referencia directa a la forma en que los sujetos viven estas circunstancias. En esos casos la cualidad de la vivencia la vincula a tensión,

desorganización del comportamiento, angustia, incertidumbre, dificultad para anticipar, amenaza en los proyectos.

Existe una diferenciación entre catástrofe y crisis. Mientras la catástrofe es un fenómeno visible, una ruptura, una discontinuidad observable, la crisis puede permanecer latente o disimulada. “La crisis debe definirse en el nivel de la subjetividad”, pues no existe sino ligada a un ser con consciencia. Hay crisis cuando un sujeto sufre un estado de debilitamiento aparentemente inmotivado de sus mecanismos de regulación y *percibe* ese estado como una amenaza a su existencia.

Resultante de una pérdida de regulación y por la posibilidad de conciencia-señal de alarma que desencadena un movimiento defensivo: *dos nuevos sentidos* que se adscriben al término cuando la perspectiva se centra en el sujeto.

La crisis es una experiencia de ruptura en el transcurso de las cosas, vivida como quiebra imprevista y masiva de los lazos que unen al sujeto con sus apoyaturas (el cuerpo, el grupo, sus identificaciones, el encuadre que recepta sus partes indiferenciadas). Aparece como una perturbación connotada amenazadoramente –se vive como una muerte– y en relación con una conmoción del ambiente. En ella el sujeto pierde o se ve seriamente comprometida su capacidad de simbolizar –por ende, de pensar– y se encuentra en un estado de sumisión extrema, de necesidad imperiosa de continencia.

El sujeto entra en crisis cuando los “continentes” sociales (el grupo, la organización de pertenencia, las instituciones que regulan la vida social) han dejado de serlo y no proveen a los individuos de soporte y apuntalamiento suficientes.

Las crisis en los espacios educativos.

Es probable que existan pocas organizaciones institucionales en el que el temor y la amenaza de exclusión tengan tan larga vigencia y estén jugados dramáticamente en cada momento del trayecto del sujeto, como las educativas. Con más fuerza cuando se trata de escuelas que responden a mandatos explícitamente selectivos o cuando el sujeto pertenece a sectores sociales desfavorecidos y está en situación de mayor indefensión para responder a las exigencias de logro, pero igualmente presentes en aquellas que se definen por los signos contrarios.

Las dinámicas en estas instituciones están signadas por un potencial crítico importante, siempre operante y posible de activar en diferentes circunstancias.

Las condiciones y los funcionamientos escolares en el caso de las escuelas ubicadas en condiciones desfavorecidas aumentan este riesgo.

Ese potencial crítico está compuesto por un conjunto de tensiones que por su regularidad de presencia podemos considerar constitutivas y vinculadas a la idiosincrasia de la tarea misma de formación:

- la tensión que sufre el sujeto en formación por la operación de su propia intención y resistencia a la socialización y las que se agregan a ella con mayor o menor intensidad, según la etapa vital en la que el sujeto realiza su pertenencia institucional: las vinculadas a incorporar o rechazar, a mostrar u ocultar, a ver, saber u omitir, a denegar, a confiar o desconfiar, a lograr o fracasar;
- la tensión que sufre el maestro, enfrentando por una parte a actuar o resistir la violentación que necesariamente debe ejercer sobre su alumno, y por otra, a las que le provocan otras decisiones igualmente comprometidas. Entre ellas una que funciona como problemática privilegiada en nuestras circunstancias sociales: acceder o negarse a entregar su saber y generar un rival;

- las tensiones consecuentes en la relación maestro-alumno expresadas a través de algunas disyuntivas privilegiadas: libertad *versus* control; credibilidad *versus* desconfianza; ayuda *versus* obstaculización.

Estos espacios requieren estructuras que refuercen el encuadre capaz de contener la turbulencia emocional.

Cuando la credibilidad entra en cuestión, cuando el modelo institucional de hacer las cosas se muestra incoherente con esos valores que sustenta, o cuando los resultados que se obtienen no se expresan, la institución pierde capacidad para ofrecer significado (y continencia), las tensiones se intensifican y su potencial crítico opera sobre el espacio institucional provocando organizaciones defensivas, y, si ellas fracasan, la devastación o el estallido.

La situación actual y los proyectos que nos ocupan.

Una combinatoria de variables hace posible definir la situación actual de las escuelas como una en la que ha ocurrido la conmoción profunda de los patrones de asignación de sentido.

Los espacios escolares sufren la múltiple expresión de la dramática social en condiciones de escasez de recursos y de respuestas técnicas y psicosociales. Son espacios estructuralmente pobres en todas las dimensiones de la tarea para responder a los efectos de una violencia que los centros de poder ejercen de forma creciente sobre las poblaciones.

Soportan la exigencia de mejorar la calidad de su trabajo, y al mismo tiempo son fuerte e indiscriminadamente cuestionadas en su conocimiento. La crítica que emana de los centros de poder técnico invalida las culturas del trabajo y la seguridad que éstas ofrecían, y en muchos casos provoca su quiebra.

Las condiciones de inseguridad que sufren los sectores sociales a los que pertenecen los educadores permiten una presión mayor hacia la aceptación sumisa de sufrimiento: la pérdida de empleo está presente como un peligro real, una angustia de muerte, que impulsa a aceptar el vaciamiento de contenidos, como problema, la capacitación como la solución y la obediencia como única respuesta. El discurso oficial silencia el impacto de las políticas de ajuste sobre las poblaciones que atiende la escuela, sobre los educadores y sobre las dinámicas escolares y en la profunda situación de indefensión que genera la crisis los que, desde el poder técnico, dicen el discurso y ofrecen las respuestas quedan investidos de poder auxiliador y desde ese investimento cierran el círculo de la violencia social.

Los proyectos que nos ocupan en este artículo, surgen y se desarrollan dentro del sistema, en los márgenes de libertad que este ofrece y, casi siempre fundándose en el discurso explícito de sus fines formales *convocan a alcanzar esos fines para poblaciones que sufren, aunque en diferentes grados franca marginación social.*

Se trata de proyectos que emergen de situaciones críticas como parte de un movimiento de recuperación de la institución escolar como tal y en su –profundamente conmovida– capacidad formadora, pero que por proponer un modelo alternativo de hacer las cosas y por la población a la que explícitamente quieren servir promueven de hecho nuevas formas de definir su función social.

Las personas que los llevan adelante *sufren intensamente* condiciones de inseguridad provenientes de tres fuentes:

- la dinámica del grupo en su vínculo con el proyecto (en sus fines y su modelo y en sí mismo como objeto) y en la trama de relaciones que se generan para llevarlo adelante,

- la dinámica de la relación con el contexto institucional de inserción del que el proyecto se desvía para demostrar que es capaz de una salvación demandada por unos y rechazada por otros;
- la dinámica de la relación con el medio externo en quien este proyecto debe demostrar que es respuesta válida a una demanda de satisfacción pendiente.

El espacio institucional que queda generado en estas condiciones somete a las personas a una particular cualidad de la vivencia. Muy semejante a los estados de alerta que pronuncian un peligro o pérdida de control sobre la organización interna.

Los fenómenos.

Avances de una propuesta interpretativa.

La iniciación institucional de estos proyectos es un período, y dentro de él se reconocen cuatro momentos que se diferencian por organizarse alrededor de una tarea institucional prioritaria:

El período de iniciación

Momentos

El surgimiento
La fundación
La puesta en marcha
Las primaras crisis

Tarea prioritaria

La convocatoria
La elaboración del modelo fundacional
La concreción del modelo fundacional
Reformulación del proyecto

El surgimiento

El surgimiento de un proyecto educativo de esta índole supone la diferenciación y especialización de un espacio institucional del cual discriminaremos algunos componentes:

- Existe como parte de la cultura un conjunto de significados míticos y utópicos ligados a los aspectos conservadores y transgresores cuya combinación y predominancia resultarán característicos y en alguna medida definitorios para la emergencia y las vicisitudes del proyecto.
- En este medio, de alguna forma sujeto a una intensificación de aquellas necesidades, algún grupo las oye y convierte su satisfacción en proyecto, al mismo tiempo que se propone como intérprete privilegiado de esas necesidades y como garante de su satisfacción.
- El proyecto que este grupo formula sostiene una tesis que encierra un desafío enlazado con los componentes míticos y utópicos de la cultura (es posible lograr un “imposible” es posible traer el pasado al presente, o concretar el futuro “deseado o más aun, construir un futuro en el que el pasado pueda brillar como la Tierra Prometida). También propone un modelo, una forma de “hacer bien” las cosas. Este modelo es la señalización del camino que se ha de recorrer, y una propuesta de valores y significados con los que dar sentido al sacrificio y al esfuerzo que demandará el proyecto y con los que, se protegerán el ingreso y la pertenencia.

- El grupo convocante tiene rasgos que lo hacen sensible para oír y codificar las necesidades y deseoso de formular y sostener un proyecto que tenga por meta darles respuesta. El grupo queda disponible para recibir investiduras de carácter heroico.

Para comprender el fenómeno de la convocatoria de tipo heroico deben tenerse en cuenta las dificultades y la falta de recursos en que se mueven estos grupos; el carácter de innovación (y cuestionamiento más o menos explícito a la forma como se vienen haciendo las cosas) con que se caracteriza el proyecto, y, la especial exacerbación con que se presentan en ellos los rasgos habituales de los educadores, en especial –dada la realidad a la que tratan de responder– aquellos que los muestran con un importante poder para reparar lo que está mal y luchar por un mundo mejor.

Una cualidad adicional que está presente en alguno de sus miembros es la capacidad de diseñar el futuro esperado a la manera en que se narra una historia o se dibuja un boceto. Surge para los escuchas una especial fascinación que puede resultar atractiva, irresistible o repelente, pero que no puede ser omitida.

En nuestro medio probablemente en relación directa con la situación social general y sobre todo cuando la implementación del proyecto goza de recursos especiales los iniciadores despiertan gran desconfianza y son sometidos a una observación atenta.

Junto al deseo de “creer a ciegas” proveniente de la indefensión provocada por la crisis, está también la sospecha sobre los motivos y las intenciones. El temor más frecuente es el de ser objeto de manipuleo en función de intereses particulares.

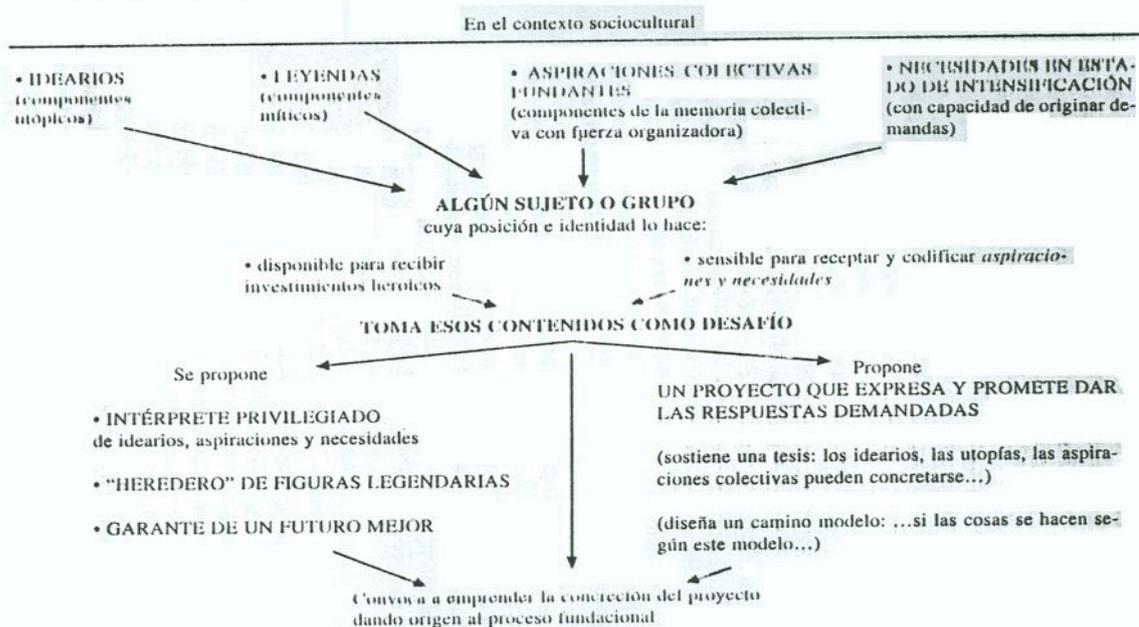
El poder de hacer que muestran estos grupos los hace potenciales héroes y potenciales villanos a los ojos de las poblaciones que optan por seguirlos o rechazarlos.

Los grupos convocantes que nos ocupan ofrecen implícitamente una promesa de continente pues proponen un proyecto, y con él la reconstitución de la fe en la recuperación del poder para regular las situaciones amenazantes.

La participación misma en el proyecto puede adquirir la función de experiencia transicional que permite recuperar parte de las apoyaduras perdidas. En espacios institucionales desvastados de sentido la posibilidad de estar en un proyecto que sí lo tiene vuelve a acordar significado a la actualidad profesional y desde ella justifica la elección –y las ilusiones– hechas en el pasado.

El proyecto da cuerpo y sentido, y además posibilita la constitución de un grupo continente.

Sobre el surgimiento del proyecto



La fundación.

La convocatoria fue escuchada y la acción del *grupo profundador* puso en visible movimiento el proceso de origen institucional.

En su esfuerzo por dar origen el *grupo profundador* y sus primeros adherentes (el *grupo fundador*) deben transitar tres caminos: el de la ruptura con el pasado y el enlace de la acción con el futuro; el de la fijación de puntos de apoyo y seguridad que garanticen el tiempo de concreción; el de la efectiva fundación y puesta en marcha.

El proyecto como convocatoria debe convertirse en un modelo fundacional que en sí sea la demostración de la ruptura con el pasado y el enlace con el futuro prometido. En su primera concreción, que implica siempre una propuesta de organización institucional y un currículo, el grupo escribe la utopía que lo convoca y sienta la base de un mandato de exigencia que funciona como el primer motor de peligro institucional.

La "escritura" se acompaña o se hace paralela –se ocupan las mismas personas o ellas se dividen estas funciones– a una serie de negociaciones tendientes a establecer puntos de seguridad para el proyecto. Estos puntos son tanto externos como internos. Es necesario lograr los márgenes de libertad organizacional que permitan esta concreción y también los niveles de adhesión interna que garanticen su puesta en marcha.

Como modelo que se escribe es siempre intensamente ambicioso, tanto afuera como adentro arrecian el temor y la incertidumbre.

En su propuesta, en el dibujo del futuro, en la concreción escrita del proyecto se hace un esfuerzo por mostrar el carácter innovador y la fuerte ruptura con lo pasado. En esa misma proporción de ruptura imaginaria, genera para sí mismo una situación desprovista de posibles referencias. Inicia un camino que resulta despojado de todos los elementos que en la experiencia de cada uno pueden ofrecer seguridad y, se hace una renuncia expresa de su propio pasado (su experiencia, la cultura del trabajo aprendida en su práctica), reniega de él y se enfrenta con un camino plagado de peligros.

En consecuencia, el pasado interior –hecho de hábitos, juicios, valores y criterios– se convierte en el primero y más peligroso enemigo. De entrada nadie es confiable, no existe seguridad ni siquiera en uno mismo.

El intenso clima de la creación no permite pensar. Más aún, el que pudiera pensar en este sentido sería acallado, pues el momento no deja lugar a la duda y su efecto debilitante.

Por otra parte, el medio externo ofrece amenazas disponibles para acallar las propias dudas.

Como estos proyectos se originan dentro del sistema y como tienen como objetivos parte de los que son propuestos formalmente, es obvio que no surgen sin el apoyo y a veces es el liderazgo de personas con un grado importante de poder institucional o con gran capacidad de negociación. Esto determina dos condiciones claves en el transcurrir de estas experiencias. Por una parte, y aunque la iniciativa se haya autogenerado en algún grupo o unidad institucional en forma espontánea, el nacimiento, la fundación, están “atados” al destino de una gestión política y, por consiguiente, se ven apremiados por los “tiempos de esa gestión”.

Por otra parte, ese mismo hecho tienden a ser protegidos con medidas especiales con las que se los quiere asegurar de esa transitoriedad.

Es así como se deciden una serie de medidas “protectoras” que en la práctica aumentan la inestabilidad del proyecto:

- La innovación se aísla de la estructura del sistema. Se la “saca” de la influencia de personas que están en la línea jerárquica (abismalmente esto se hace respecto de los supervisores, cuya posición se considera institucionalmente conservadora), con la idea de protegerla de la burocratización y el control. En realidad estos se intensifican, y de este modo se genera un frente de ataque interno cuando no lo había.
- Es habitual que estos sectores desplazados de la posibilidad de intervenir en el proyecto, aislados como elementos que pueden contaminarlo o corromperlo, permanezcan en la observación o en el ataque activo, cumpliendo así la profecía que llevo a excluirlos.
- Se genera para el proyecto un espacio institucional cerrado de absoluta protección (normas y recursos especiales concurren al artificio) y desde los sectores mismos que le dan origen o apoyo este espacio se diferencia al modo de una fortaleza. Afuera está el imaginario espacio enemigo del que depende la fortaleza, adentro se da origen al mundo nuevo.

Inmerso en el esfuerzo de generar el modelo fundacional y hacerlo atractivo para detener las críticas y resistencias externas, el grupo fundador olvida la más de las veces dos puntos cruciales: el trabajo preparatorio para la inserción del proyecto en el medio social y el trabajo interno de preparación de los equipos.

En muchas ocasiones esto se hace. Se organizan programas de capacitación interna y de información y sensibilización externa pero, el análisis muestra que las características y dinámicas de la misma innovación en sus dimensiones institucionales permanecer sin considerar. Entran en un paquete confuso de cosas sobre las que “es mejor no hablar” para que no haya pánico o no decaigan la fe y la fuerza.

Se hace silencio, se convierte en “no dicho” al mismo tiempo que, la debilidad de todos y cada uno, la duda sobre la validez del proyecto y sobre la fuerza del grupo para llevarlo adelante.

Aun cuando el origen se haga en tiempos de bonanza, mucho más cuando se constituye en épocas de escasez, el nacimiento institucional de un proyecto educativo de

esta índole se da en la propuesta de un camino heroico que supone el silenciamiento de la debilidad y la duda.

Desde el momento del origen la necesidad de silenciar bloquea el pensamiento sobre sí –grupo y proyecto– en aquellos aspectos que pudieran invalidarlo o dar razones a la duda.

Como consecuencia queda bloqueada o fuertemente perturbada la posibilidad de llevar adelante en forma genuina una serie de comportamientos que son parte habitual de estas propuestas y que dependen en buena medida de la capacidad institucional para pensar la dificultad que se instala en el núcleo de la pertenencia.

En el omento de la creación formal –objeto siempre de un tipo de celebración que luego se recuerda– comienza la historia institucional.

La puesta en marcha: primera concreción del modelo fundacional y preparación de su replanteo.

En las primeras etapas de la vida institucional, la tarea nuclear está absorbida por la de concretar el modelo fundacional. El grupo está apremiado por su capacidad para demostrar la tesis y probar que la forma propuesta es una garantía.

Tratándose de transitar un camino heroico, cada dificultad se vive como un obstáculo peligroso. En cada uno se juega la fortaleza de la juramentación y la vigencia del proyecto y su convocatoria.

La puesta en marcha exige la atención de puntos críticos en áreas cruciales. La concreción del modelo fundacional exige dar una respuesta a estos puntos que resulte congruente con la visión y la promesa que sustenta el proyecto. Ésta es la laboriosa tarea de los primeros años de puesta en marcha.

Los primeros actos que debieran tener carácter experimental adquieren una importancia fundante que va más allá de la intención del grupo original. Tienden a funcionar como una matriz o un molde de las acciones siguientes en la misma área.

| ÁREAS CRUCIALES Y PUNTOS CRÍTICOS DE LA PUESTA EN MARCHA | |
|--|---|
| Área crucial | Punto crítico |
| Las personas | <ul style="list-style-type: none">• Lograr compromiso• Lograr capacidad técnica suficiente |
| Las condiciones institucionales | <ul style="list-style-type: none">• Lograr - los tiempos- los recursos materiales y organizacionales- un ambiente seguro<ul style="list-style-type: none">• en las fronteras (¿cuánta visibilidad?)• en el interior (¿hasta dónde experimentar?) |
| Las relaciones con el medio destinatario | <ul style="list-style-type: none">• Lograr inserción<ul style="list-style-type: none">—aceptación—reconocimiento• Lograr impacto<ul style="list-style-type: none">—tener logros que produzcan las modificaciones esperadas |
| Las relaciones con el medio institucional | <ul style="list-style-type: none">• Lograr aceptación<ul style="list-style-type: none">—institucionalización—reconocimiento—apoyo |
| En las relaciones internas | <ul style="list-style-type: none">• Lograr claridad en la definición de responsabilidades• Acordar reglas de participación en las decisiones• Lograr satisfacción de las necesidades de la pertenencia |
| Las estrategias y técnicas de trabajo (tarea nuclear) | <ul style="list-style-type: none">• Lograr acceso y circulación de conocimiento• Desarrollar tecnologías adecuadas• Instalar dispositivos de control de calidad |
| Estrategias y técnicas de trabajo | <ul style="list-style-type: none">• Inserción de dispositivos de planificación, gestión y evaluación institucional |

Quedan registrados como actos originales y adquieren un valor de principio y mandato. Estos actos se ligan a la autoría de alguno de los profundadores (en general, aquel o aquellos que “dibujan” mejor la utopía) y participan de la investidura de autoridad que ellos portan.

La adjudicación de decisiones a uno de los profundadores o primeros adherentes se realiza de forma colectiva y con alta participación. Tiempo después, se combate o discute su valor por haber sido decisión unilateral.

A contrapelo de una gestión participada en el movimiento grupal se produce una búsqueda continua de La Autoridad.

Esta búsqueda y la consecuente investidura de alguien con ese significado está movida por dos necesidades: la de asegurarse frente a la incertidumbre que acarrea el proyecto, teniendo la certeza de poseer a alguien muy poderoso y “que sabe” y la de eximirse de responsabilidad y culpa ante eventuales fracasos.

Dado el carácter de estas exigencias, el tema del conocimiento se liga al de la autoridad.

En las experiencias de innovación parte de la tesis es, en general, sostener que todos pueden ocupar esa posición; sin embargo, en la dramática tal cosa no resulta sencilla y por lo general la vida se ocupa en un grado importante en la lucha a su alrededor (para impedir que la ocupe uno solo, para asegurar que la pueden ocupar todos; para cuidar que alguno se la apropie).

El tema dramático de la autoridad se liga al tema de este saber. Algunos quedan aquí señalados (los profundadores) como dueños de este conocimiento fundante (el que originó las primeras ideas sobre el proyecto). Otros se posicionan como sus herederos legítimos (los primeros adherentes).

En esta trama se constituye el núcleo de la dramática de los primeros tiempos. ¿Quién es el que tiene derecho genuino a ocupar el lugar del saber sobre el proyecto y el del saber sobre las prohibiciones necesarias?

La constitución del núcleo dramático se acompaña por la definición de una tensión, una problemática que acompañará todo el proceso siguiente. La tensión entre el uso del conocimiento original (que enseguida comienza a funcionar como “lo tradicional”) y la búsqueda de nuevos conocimientos (que pronto se significa como “el desvío”). La problemática es la necesidad de potar entre “repetición o cambio”.

Esta dramática obliga a una dinámica de doble fondo: se lucha entre tradición y cambios en términos en los que la tradición es un pasado donde el proyecto no existía y el cambio es el proyecto mismo.

A continuación se presenta una síntesis de los temas dramáticos que a partir de este núcleo viven en las primeras etapas:

| TEMAS DRAMÁTICOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS E INCERTIDUMBRES | |
|--|--|
| <i>Los temas e incertidumbres</i> | <i>Los puntos críticos consecuentes¹⁹</i> |
| 1) ¿Quién manda? ¿Quién es un real y confiable intérprete de las necesidades originales? ¿Quién garantiza el camino? ¿Quién sabe? ¿Es uno, somos todos? ¿Debe ser uno o es realmente mejor que seamos todos? | <ul style="list-style-type: none">• Claridad respecto de las reglas del juego de poder.• Acuerdos sobre la distribución de responsabilidades. |
| 2) ¿Se puede o no confiar en los otros? ¿Tienen la idoneidad para garantizar el avance? ¿Tienen la lealtad necesaria para empeñarse por el avance? ¿Son fuertes? ¿Van a tolerar el esfuerzo? ¿Van a llegar hasta el final? ¿Nos van a abandonar en la mitad del camino? | <ul style="list-style-type: none">• Certidumbre respecto de compromiso y la capacidad técnica de las personas. |
| 3) ¿Seremos aceptados por el afuera? ¿Nos comprenderán? ¿Nos darán tiempo suficiente? ¿Podremos aguantar los embates de su oposición? ¿Podremos atraerlos, convencerlos o nos destruirán? | <ul style="list-style-type: none">• Atención y cuidado de la inserción en el medio. |
| 4) ¿Seremos capaces de hacer lo que hay que hacer para avanzar? ¿Tendremos y podremos usar bien el conocimiento necesario? ¿Cuáles son, en verdad, las mejores formas de hacer las cosas? ¿Éstas que inventamos, las de antes u otras que no conocemos? | <ul style="list-style-type: none">• Capacidad grupal de logro (desarrollo técnico y psicosocial del colectivo).• Identificación clara del conocimiento necesario. |
| 5) ¿Nos alcanzará el tiempo? ¿O nos demoraremos demasiado o nos dejarán sin tiempo antes que podamos demostrar que esto vale la pena? | <ul style="list-style-type: none">• Logro de condiciones institucionales estables o elaboración de las condiciones de inestabilidad. |
| 6) ¿Será efectivamente bueno lo que proponemos? ¿Tendrá los efectos que prometemos? ¿Son realmente buenos nuestros fines o somos víctimas de un espejismo o idiotas útiles de un poder que se beneficia? ¿Son legítimos nuestros deseos o también buscamos nuestro propio beneficio? | <ul style="list-style-type: none">• Legitimación de los propósitos.• Información rigurosa sobre resultados. |

La dinámica de estos primeros tiempos presenta indicadores de riesgos que resultan clave por su papel organizador de la tensión y el conflicto producidos por el cambio que propone el proyecto. Estos riesgos se vinculan a la imagen que él adquiere en niveles más profundos de los intercambios emocionales. Se comprenden mejor si tomamos en cuenta el estado de relativa indefensión en que se hallan los sujetos frente a la novedad y el que existe en momentos de cambio institucional cuando se hace más cercana la conciencia del poder de la institución.

| CONCEPCIONES (DESEOS, DUDAS, MIEDOS), CONSECUENCIAS SUPUESTAS Y RIESGOS INSTITUCIONALES | |
|---|--|
| Concepciones, (deseos, dudas, miedos) | Consecuencias supuestas y riesgos institucionales |
| <p>LOS DESEOS</p> <ul style="list-style-type: none">• EL CAMBIO ES UNA PROEZA. Sólo se logra por el esfuerzo sobrehumano de los miembros del proyecto. En realidad, ellos son héroes.• EL CAMBIO QUE SE HA LOGRADO ES LA UTOPIA. Todo está consumado. En realidad sólo se trata de sostener lo que ya se ha producido (y eso va a suceder sin esfuerzos). | <p>No es posible dudar, errar: se haría evidente la simple humanidad. <i>La tesis del proyecto se convierte en dogma y el grupo se configura como grupo sectario.</i></p> <p>No es posible ver errores o dificultades: mostrarían el camino que falta andar, harían evidente que esto apenas comienza, provocarían una gran desilusión. <i>Los logros de la acción conforman la única realidad. La gente permanece sorda y ciega a los indicadores en contrario, que son simples evidencias de "timoratos o saboteadores".</i></p> |

Existe una compleja relación de significados vinculando **a)** las concepciones sobre el cambio que se procura llevar adelante (que están presentes simultánea e intensamente ya en sectores del colectivo, siempre como dimensiones de la relación ambivalente del sujeto con el proyecto); **b)** los deseos, las dudas y los miedos que se asocian a cada una de ellas; **c)** las consecuencias que aparecen a los ojos de los actores como resultados lógicos de sus concepciones, y **d)** los riesgos institucionales que se asocian a las concepciones y sus consecuencias supuestas.

| CRISIS Y DRAMÁTICA DEL CAMBIO | |
|---|---|
| LOS MIEDOS | LOS DUDAS |
| <ul style="list-style-type: none">• EL CAMBIO ES UNA TRAIÓN. Hay poderes externos que son dañados y van a vengarse. Graves castigos pueden sobrevenir. Seguramente el proyecto será destruido. | <p>No es posible seguir adelante sin aceptar los riesgos de destrucción. El grupo se fisura. (Mendel, 1974). Algunos insisten en profundizar, otros en negociar, los terceros comienzan a pensar que "en realidad el cambio no es tal y esta escuela es como todas las escuelas".</p> |
| <ul style="list-style-type: none">• EL CAMBIO ES UNA MENTIRA. En realidad todo es ficticio y somos objetos de una ilusión o un engaño. En algún momento se van a descubrir los verdaderos motivos de los que nos han embarcado en esta aventura sin futuro. | <p>No es posible confiar y comprometerse excesivamente. Lo saludable es mantenerse en la observación/en guardia. El grupo incluye -sin verlos ni trabajar sobre ellos- consensos que significan oposición y conflicto.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">• EL CAMBIO ES UN ERROR. Las cosas antes eran mejor. Este modelo va a llevarnos al caos/estos objetivos son imposibles. | <p>No es posible seguir adelante. Es necesario detener este intento antes que se produzca un desastre. El grupo contiene sin oír señales de desacuerdo y desvío.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">• EL CAMBIO ES UNA EMPRESA VORAZ. No es posible responder sin destruirse. | <p>No es posible seguir adelante; es necesario detener esta máquina antes que termine con nosotros. El proyecto guarda voces de auxilio y señales de alarma en estado de desatención y abandono.</p> |

Secuencia del movimiento institucional (el devenir de la primera crisis)

El grupo que lleva adelante las primeras etapas es un grupo fundador ampliado. En él ya están incorporados los primeros alumnos y durante el lapso de esa primera etapa se

ha sufrido la incorporación de una segunda camada de alumnos y, seguramente, algunos nuevos docentes.

Este es un tiempo logro de tiempos efectivos. A ellos colabora no sólo la calidad técnica de las acciones sino también el impacto de la novedad y los rasgos eufóricos que mantiene el clima institucional.

Cuando el proyecto es visto como la respuesta esperada de antiguas necesidades, las vivencias de logro mancomunado alcanzan a las comunidades. Cuando se desarrolla en situaciones de muy fuertes carencias, las concreciones resultan pruebas de la capacidad colectiva de recuperación y el esfuerzo es exhibido con orgullo, desafío y advertencia.

Teniendo presente el trabajo en áreas cruciales y sus puntos críticos, y el intercambio dramático, sus temas y riesgos, lo que sigue procura mostrar un ordenamiento de sucesos nucleares en cinco tiempos:

- a) Tiempo inaugural, tiempo de intensos trabajos y ocultas necesidades;
- b) Tiempo de fatiga y necesidad de ayuda;
- c) Tiempo de fragilidad y audacias;
- d) Tiempo de inseguridad, desilusión y crisis;
- e) Tiempo de sufrimiento.

a. *Tiempo inaugural: tiempos de intensos trabajos y ocultas dificultades (no hay lugar para el error, el mundo está atento y observa).*

Es el tiempo inaugural impregnado de euforia. Se ha podido comenzar y esto es vivido como un triunfo que demuestra la potencia del proyecto, la fuerza de sus gestores, la incuestionabilidad de su tesis.

Es el tiempo de poner en marcha lo escrito e imaginario y enfrentar en la acción el desafío de demostrar que el modelo fundacional es posible y además es capaz de obtener los resultados prometidos.

Las ideas, los hábitos, las creencias, los apoyos de los sujetos sufren una conmoción. Son puestos en cuestión por el modelo fundacional (el mismo que ellos colaboraron a crear).

El pacto de silencios sobre dudas, temores y debilidades se ve fuertemente exigido. En la dinámica que esta conmoción provoca, comienza a configurarse:

- Una marca: los *fundadores* como fuente de legitimación y como signo que desencadena el fenómeno de la autoridad.
- La base de una división que va a permanecer disponible, los fundadores y los otros, aparecen en múltiples formas: los viejos –los nuevos; los que entienden el proyecto– los que no entienden.
- La delimitación de un campo para la lucha por el poder (un tema, un problema, un área de decisión, la decisión sobre algún tipo de asunto). En los primeros tiempos la interpretación correcta del proyecto. Las decisiones que se toman, los sistemas que se organizan, los logros que se obtienen en esta época se caracterizan por su fidelidad al modelo fundacional.

b. *Tiempo de fatiga y necesidad de ayuda (se introduce la duda)*

La fatiga del esfuerzo, la inseguridad sobre la bondad (consistencia con el modelo funcional) de lo que se hace intensifica la duda. El ámbito de interacción se vuelve incierto. Se producen una serie de fenómenos que aumentan la tensión: **a)** fisurada la imagen de un cuerpo homogéneo, cada persona se comienza a vislumbrar sola y expuesta, vive el riesgo continuo de ser vista, y considerarse inadecuada para participar en el proyecto o de ser señalada (o hacerse consciente) en la pérdida o insuficiencia de

su deseo y compromiso con el proyecto o con el grupo; **b)** es el período en que se comprime y acelera el tiempo, y tal vivencia aumenta la de tensión y exposición; **c)** es el tiempo en que comienza a introducirse la sospecha (¿el otro es leal al proyecto? ¿está haciendo las cosas bien? Al hacerlas mal, ¿no está arruinando mi trabajo?) porque el silencio inicial acerca de dudas y diferencias se ha debilitado; **d)** aparece el rumor y aumentan las ocasiones en que irrumpe la hostilidad (la gente tiene explosiones y peleas imprevistas). Las figuras gestoras centrales introducen diversas formas de amenaza y esto acarrea la activación de temores prehistóricos acallados (ser usado para intereses particulares; estar en algún tipo de trampa maligna). Ante el temor a “errar y perderse”, en muchos disminuye la capacidad de pensar, planificar, sugerir y se estructuran estados de sometimiento. Hay un retiro del cambio de las decisiones y se busca la protección de los que se suponen mejores intérpretes del proyecto.

Se vincula a este tiempo la emergencia de líderes de segunda línea –algunos de los primeros adherentes– que se proponen como los mejores intérpretes del proyecto (aun mejores que los *profundadores*). Es un período en que se instala un patrón para atender las necesidades de sostén de los sujetos y una matriz para reaccionar a los indicadores del sufrimiento y dificultad.

Tal patrón se inclina por desoír, desestimar, atribuir a defectos individuales lo que aparece como necesidades de sostén, y por lo tanto vinculado a la falta de reacción o la reacción rechazante a los indicadores de sufrimiento.

Es un tiempo en el que se producen abandonos individuales o de pequeños grupos que son racionalizados de diferente forma.

La partida de pequeños grupos se interpreta como deslealtad y traición.

c) Tiempo de fragilidad y audacias (se intensifica el esfuerzo de prueba y la duda)

El proyecto se vive frágil y amenazado desde afuera y desde adentro. Desde afuera porque subsisten la incredulidad, la desconfianza, la exigencia, la hostilidad. Desde adentro por la debilidad de los integrantes –verificada en los abandonos– y por las divisiones en el grupo manifestadas en el rumor y la connotación.

Éste es un tiempo en el que como intento de recuperar el empuje original, los proyectos entran en algún tipo de expansión. Se multiplican las tareas, aumentan las acciones, se procura hacer una salida más fuerte al medio.

La ampliación sirve también para recomponer más fuertemente los niveles jerárquicos del sistema y es vista como un aumento de la protección del proyecto.

Sin embargo, no es éste el efecto sobre los otros miembros. Para ellos la ampliación aumenta el esfuerzo, la tensión, la exposición. Es experimentada como prueba de ambiciones particulares (intensifica la impresión de “uso”) y como indicador de desprotección. El sentido del proyecto que era el apoyo básico del contrato institucional, está en cuestión. La sospecha instalada “tal vez todo es para el beneficio de algunos” lo destruye.

Se trata de un tiempo de difícil tránsito, en el que los fenómenos varían según la dinámica de inserción que el grupo haya logrado en el medio social. Cuando la experiencia se ha arraigado en las comunidades y esté probando satisfacer las necesidades y cumplir las promesas de la fundación, habrá movimientos de apoyo y la expansión será bienvenida. Lo más frecuente es que en el medio externo se produzcan divisiones (los que apoyan, los que hostilizan, los que permanecen expectantes).

d) Tiempo de inseguridad, desilusión y crisis (¿Es necesario abandonar?)

El espacio institucional pierde capacidad de ofrecer seguridad. En general la

organización se ve desbordada por los acontecimientos y el modelo fundacional queda expuesto a la duda y la crítica.

Habitualmente esto sucede entre el segundo y tercer año de vida a partir de la fundación formal y transcurre en un proceso en el que parece importante discriminar.

▪ ***Un largo momento de desilusión.***

Se producen errores u omisiones con consecuencias graves, hechos claramente inconsistentes con la tesis del proyecto y su modelo fundacional. Algunos o muchos hacen oír con fuerza estos síntomas. Otros intentan volver a silenciarlos. La impresión de los primeros es que, al hablar de las dificultades, son tratados como enemigos. La impresión de los segundos es que aquéllos están poniendo obstáculos.

Cuando los tropiezos acarrear cuestionamientos externos, el efecto es más dañino y provoca hostilidad y desasosiego (que se puede mezclar fácilmente con culpa y miedo).

Todos los temas y los riesgos de la dramática invaden el campo del rumor, la discusión de pasillos, las reuniones de grupos de trabajo que postergan sus tareas para hacer lugar al intercambio sobre la múltiple violentación, y con ello la intensifican.

▪ ***Un tiempo de agudización crítica.***

En este momento las tres fuentes el proyecto mismo, el afuera institucional y el afuera social simultánea o alternativamente intensifican su potencial de amenaza:

- Los temas dramáticos que ocupa el espacio institucional, están organizados alrededor del modelo fundacional y sus autores. No se ponen en cuestión los propósitos. Es la validez del modelo, como forma de hacer las cosas que garantizaba su logro, y son los motivos, intenciones y capacidad de sus autores, lo que sí está en cuestión.

La invalidación de la propuesta en su dimensión instrumental y la desconfianza y sospecha sobre la consistencia de estas personas con su discurso explícito son el motivo casi único del intercambio, el punto de fricción, el mayor causante de hostilidad.

- El medio externo institucional intensifica sus cualidades amenazantes. En muchas ocasiones el avance del proyecto –con sus logros y dificultades– pero siempre como un espacio de privilegio ha provocado la intensificación de sus defensores y atacantes. En el espacio interno los defensores pierden peso auxiliador y en cambio los atacantes ganan en poder imaginario de destrucción. Los temas dramáticos que ocupan a las personas giran alrededor de ese poder destructivo y provocan un estado de alerta, de cierta vigilancia, de permanente análisis de signos que pudieran preannunciar la interrupción del proyecto.
- La percepción del medio externo se parcializa. Adquieren pregnancia los indicadores de demanda y disconformidad. Los padres, la comunidad, parecen no apreciar el sacrificio del grupo que lleva adelante el proyecto. Como respuesta a esta percepción, la tensión provoca hostilidad y pérdida de escucha en las relaciones.

En general las personas se comportan como sufriendo una frustración y una intensa indefensión, con la que colabora el incremento general de la hostilidad.

▪ ***Exacerbación de la intolerancia.***

Este es el tiempo en el que se exagera la intolerancia, se fijan los patrones para la sanción y el castigo; se establecen los límites para el desvío. Todos y cada uno de

los miembros del grupo pugnan por recuperar el estado de ilusión original (el de un grupo sin fisuras y un proyecto sin fallas), y el descubrir y desprenderse de débiles y traidores aparece como un trauma indispensable. Salvo para los que desde el principio se involucran menos, el proyecto y sus metas siguen siendo fuertemente valorados y todos los movimientos orientan a restituir al grupo la fuerza original que le posibilite aquella recuperación.

En la realidad del proceso, es momento de hacer un replanteo del modelo funcional a través de una evaluación institucional que permita, su reajuste en función de logros y errores y dar *más tiempo de prueba* a lo que lo merece y desechar o modificar lo que a pesar de los enamoramientos iniciales *ha demostrado su suficientemente* no ser adecuado a sus propósitos. Sin embargo el grupo no está disponible todavía para esto y a menos que medie una intervención afortunada en sus estrategias y suficiente en el tiempo la dinámica institucional deriva hacia una configuración de tipo polemógena

La “pelea” se juega siempre en los tres escenarios que corresponden a las fuentes de tensión: el interior, el contexto institucional y el contexto social. Los bandos involucran miembros de los tres y el espacio institucional del proyecto se ve partido y disuelto en los que lo contienen. Es frecuente que los grupos jueguen en esa pelea temas que los vinculan a pertenencias más allá del proyecto mismo.

▪ ***La ruptura...***

A veces el desarrollo de esta pelea posibilita un espacio de mediación. Una persona, un pequeño grupo, un sector, pueden recuperar capacidad analítica y operar como terceros. En otras ocasiones, ese tiempo de peleas es invadido por circunstancias que desencadenan rupturas definitivas.

e) *Tiempo de sufrimiento (¿renuncia o recuperación?)*

El tiempo que se inicia para las personas separadas y para el grupo que queda si es que no hubo una interrupción total, después del punto culminante de la crisis, es un tiempo de fuerte sufrimiento.

A partir del primer tiempo de estupor, el proceso debe entrar en un período en que la tarea principal será el “trabajo de la crisis”, que es el trabajo de duelo por la pérdida de los elementos ilusorios del modelo fundacional y los compañeros perdidos. Es una tarea ardua porque parte de los silencios originales han sido rotos, se han expresado en la escena institucional, y eso ha provocado heridas que, junto a los vacíos que dejan los ausentes, deben ser suturadas. La ruptura o el abandono de los que de una u otra forma se fueron, deja una amalgama de sentimientos, dolor, vergüenza, culpa, resentimiento, que también deben ser discriminados por todos y cada uno para que las posiciones de los que no están puedan ser ocupadas.

Cuando en el desarrollo de la pelea uno de los bandos involucraba a los profundadores y la crisis ha provocado su retiro del proyecto, la quiebra puede quedar significada como su fracaso y adquirir para los antiguos “opositores” el valor de una venganza.

Es un tiempo con dos áreas cruciales: una de ellas es la reconstrucción de la trama de relaciones y apoyos y para ello el restablecimiento de los contratos mediante los cuales los sujetos se ligan al proyecto y se vinculan entre sí; la otra área es la reformulación del modelo institucional a partir de la evaluación de lo vivido y realizado.

Si el estupor da lugar a la inteligencia si las personas recuperan su capacidad de pensar es posible que el grupo ingrese en una organización con mayor capacidad para garantizar los espacios de continencia técnica y ayuda instrumental que son necesarios.

En caso contrario se produce una retroversión al modelo de funcionamiento convencional con pérdida de animación, o se entra en la burocratización de la innovación. Ambas salidas suelen aparecer acompañadas de desesperanza resignada y de algún grado de satisfacción por la recuperación de seguridad que otorga el statu quo.

De todos modos, y a pesar de todas estas vicisitudes algunos proyectos profundamente enlazados a necesidades subsisten a lo largo del tiempo y a pesar de las interrupciones.

