

ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y PRÁCTICA EDUCATIVA.

¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?

LIDIA M. FERNANDEZ*



* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora titular de Análisis Institucional (Dpto. de Cs. de la Educación) y Directora del Programa de Instituciones Educativas (IICE) en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

El trabajo del Pedagogo, un campo que requiere nuevas definiciones

La situación social y educativa que transita nuestro país está fuertemente caracterizada por una conjugación de rasgos que la hacen especialmente crítica. He hablado de ellos en muchos trabajos. Aquí solo quiero reiterar la mención de uno que a mi juicio resulta suficiente para dimensionar el grado de sufrimiento social que atraviesa nuestra vida cotidiana.

Me refiero al silencio oficial sobre las duras y obvias condiciones en que se desarrolla la vida y el trabajo de la gente junto al aumento de presión y exigencia para que se mejoren resultados que están sustantivamente afectados por la falta de recursos. Efectivamente este hecho es en sí mismo fuertemente violentador. Por un lado porque **proviene de un gobierno que dice legitimarse en movimientos populares a los que ha dejado en estado de máxima desprotección material y simbólica**. Por otro porque **tal omisión instala en la vida cotidiana la tergiversación del sentido y el efecto de lo siniestro**¹.

En ese proceso la palabra oficial se acompaña de un discurso técnico que le ayuda a consumir la omisión a la que me estoy refiriendo y que, haciendo pié en los efectos culpabilizantes que puede obtener por la manipulación de los fenómenos psicosociales de la Autoridad², convoca a lograr resultados imposibles sin modificación de las condiciones que los afectan.

La gente se ve atrapada así en una verdadera encerrona³. Depende -porque necesita de su salario- permanecer en una situación en la que su *ser profesional* queda desca-

lificado y culpabilizado (es pobre, insuficiente, responsable de magros resultados...) y en la que con *ese mismo ser* debe dar una respuesta que aumentará su descalificación. Planteada la encerrona de ese modo, es la de cada sujeto consigo mismo y lo que deja omitido -aunque se lo mencione una y otra vez en la queja- es que **los mejores resultados que el discurso político exige no dependen de nuestras respuestas individuales sino básicamente de las condiciones que el poder político ha trastornado, tal vez y por mucho tiempo, irremediamente.**

Sabemos que la desarticulación de la capacidad de reacción, la identificación con el agresor y la sumisión, la búsqueda afanosa de vestir el ropaje del carcelero, son intentos patéticos del desvalimiento humano para ganar una protección ausente que en su vacío va tragando lugar a la capacidad de organización colectiva y a la lucha por sostener la propia dignidad. La manipulación del poder favorece entonces la implosión hostil fomentando la circulación de la sospecha y sembrando confusión entre amigos y enemigos⁴.

Se trata en consecuencia, de un momento histórico en que se intensifica la enajenación en todas sus dimensiones. Tanto aquella que alude a la pérdida de los patrimonios comunitarios como la que se refiere a la pérdida de capacidad subjetiva para defender -en el sentido Mendeliano- el poder sobre los propios actos y las condiciones de recuperación de los poderes colectivos. En un momento así los profesionales de la educación, también los del campo de la salud se ven desafiados en sus enfoques y encuadres de trabajo. No les basta con el manejo específico o puntual de los "buenos modos de hacer" tradicionales. Ellos son puestos en cuestión, cuando no invalidados, por las condiciones en que deben desenvolverse sus prácticas. El poder político -en beneficio de los sectores expropiadores- **ha utilizado su potencial organizador para desestructurar** esas condiciones obligando al replanteo de cada posición.

Para ambos tipos de profesionales la **urgencia es el cuidado de la salud social** ahí donde ella está puesta en grave riesgo por la operación del desamparo, la impotencia y la hostilidad indiscriminada que la impotencia provoca. Los espacios institucionales donde pueden incidir deben convertirse en espacios transicionales⁵ y en ellos la tarea central es facilitar la capacidad de organización colectiva y la recuperación del pensamiento crítico.

Los profesionales de la educación que puedan sostenerse en esta intención sin quedar seducidos por la "llamada" de un poder técnico que muestra posible el cambio de resultados sin cambio de condiciones -o mejor, a pesar de una modificación de condiciones ya producida que hace imposible la profundidad de los resultados que se reclaman- deberán advertir que sus marcos referenciales y técnicos deben ser ampliados para aumentar su posibilidad de comprensión e intervención en un campo tan complejo.

Habitualmente y por un error o malentendido no siempre ingenuo en sus raíces, ciertos enfoques y teorías se han sostenido ajenos a la formación para el trabajo educativo. Me refiero específicamente a aquellos que dan cuenta de la

vida social en su dramática grupal, organizacional y subjetiva⁶. Entre ellas y por tener en nuestro país una fuerte base en la teoría psicoanalítica, el rechazo ha alcanzado, durante mucho tiempo, a los enfoques institucionales. Sin advertir, valga la paradoja, que son ellos los que pueden mostrar los puntos en que se articula la dramática social con la del sujeto y pueden, en consecuencia, ayudar a vislumbrar el camino de la acción pedagógica que las condiciones actuales -no las del discurso oficial- están reclamando.

El nivel cognitivo -desgajado habitualmente de aquella dramática- se considera "propio" del Pedagogo y su campo de operación se define omitiendo o poniendo a un costado la consideración del conjunto de variables que lo convierten en un campo de operación centralmente psicosocial.

Consecuentemente los enfoques institucionales se han visto definidos ya como prácticas especializadas de otros Profesionales, ya como enfoques que atienden aquellos aspectos que no son de incumbencia de los Pedagogos. Se acuñó incluso una nueva Profesión, la Psicopedagogía en la que sí está permitido -si se opta por el enfoque clínico- considerar la dramática humana y se insistió lo suficiente -hasta convencer a demasiados- que la tarea pedagógica por excelencia es la didáctica -entendida en su dimensión técnica disciplinar- y que el nivel de análisis "legítimo" para entender el campo de los fenómenos educativos es uno que combine el saber sociológico con la teoría del conocimiento.

Quiero decir que la experiencia de 30 años me ha mostrado que **este Pedagogo así formado tiene acceso a campos de saber que no puede hacer operar en condiciones críticas como las actuales.** Tales condiciones desbordan su encuadre y hacen entrar en crisis su identidad profesional. Como, además, porta la prohibición interna de acceder al conocimiento de aquel drama en sus niveles profundos desconoce, cuando no rechaza, las teorías que dan cuenta de esos niveles y se ve compelido a poner distancia defensiva respecto de los otros que le muestran, con evidencia, su propia desprotección profesional.

El encierro en posiciones técnicas o académicas alejadas del campo empírico es uno de las vías regias a su disposición. Es la que lo acerca peligrosamente a la seducción del discurso oficial. Es posible a través de ella, llegar a posiciones centrales y en ellas creer y creerse -de buena fe- actor de una transformación que se desarrolla una y otra vez en documentos -y que sólo logra adquirir visos de realidad en los niveles de una ficción que los actores escolares amasan con miedo al desempleo y con necesidad de sostener la esperanza en medio de un ambiente hostil. También es posible sostener la ilusión de un espacio liberado de conflicto a través del encierro en un tipo de investigación o de formación que permite mantener disociado el impacto de la realidad. Sucede que esta vía aleja, a veces de modo irreversible, del campo donde ocurre el drama de la educación y de las luchas que en él libran los educadores, y pone una distancia cada vez mayor entre Profesionales y trabajadores escolares.

En el sentido de aportar a un debate que debe ser

realizado va este artículo. En sí no es más que la presentación mas o menos sistemática de las pautas referenciales de análisis que han resultado de una **práctica pedagógica realizada con enfoque institucional**. Sin embargo su pretensión es bien ambiciosa.

Invita a considerar puntos de atención crucial para los que compartan conmigo que nuestras Profesiones están fuertemente involucradas en la necesidad de dar respuesta a la urgencia que representa el fuerte deterioro de la salud social. Intentaré presentarlos a través del desarrollo que sigue para retomarlos luego, como idea principal, en el último apartado.

Sobre lo institucional y los enfoques institucionales

He explicitado en más de un trabajo mi acuerdo con la consideración teórica que ubica **lo institucional** como dimensión de los fenómenos humanos y que atribuye a esa dimensión los aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, organizacional, grupal) sobre el comportamiento individual.

Si bien el despliegue de esta consideración es aquí imposible, quiero tomar como ejemplo una de las relaciones en las que la dimensión de lo institucional se hace evidente. Me refiero a la relación instituido-instituyente y su vinculación con el poder y la autoridad.

La elección tiene que ver por supuesto con la importancia que le asigno en la dinámica de los procesos educativos y en la particular pregnancia con que, a mi juicio, se presenta en esos procesos por obra de las condiciones sociopolíticas actuales.

Es importante a mi ver, aún en un planteo simple y esquemático como este, tomar nota de algunos hechos incuestionables.

- Lo institucional se concreta bajo la forma de leyes, normas, pautas y otras formas de regulación de los comportamientos -los sistemas de expectativas mutuas; los fenómenos de presión a la uniformidad; la sanción normativo social de los compañeros; el rumor; la amenaza de uso de la fuerza o su uso directo, son solo algunas de ellas. Estas formas culturales y psicosociales operan sobre los sujetos al modo de marcos cuyos límites diferencian lo permitido y lo prohibido y dentro de los cuales -previa renuncia a parte de su libertad- manejan el grado de autonomía que su posición social u organizacional les tiene asignada.

- Pero también lo institucional se presenta por efecto de los procesos de socialización identificatoria y no identificatoria⁷ como un núcleo de **autoridad internalizada** compuesto por la matriz de vinculación entre dos tipos de relaciones; la paterno filial y la fraterna. En este núcleo de operación inconciente -en el conjunto de representaciones que lo acompañan- parece hallarse como una materia disponible tanto la respuesta temerosa a un poder que se vive arbitrario y omnipotente como la respuesta de rebelión de una fraternidad que permite la recuperación de poder propio enajenado en aquella **autoridad interna**.

La pertenencia y el comportamiento de los sujetos -dentro de los cánones instituidos o en corrientes instituyentes- tiene que ver con un conjunto complejo de variables.

Entre ellas la cualidad realmente amenazante del medio social, la inseguridad y peligro reales que tienen presencia en ese medio, las circunstancias objetivas responsables de la explotación, la expropiación y la exclusión son evidentes. No necesitan presentación.

Si lo necesitan por una parte, fenómenos más sutiles que se vinculan con los tipos de manipulación de la que se valen los grupos de poder social y político para desencadenar la activación de la autoridad internalizada: la exhibición de poder e impunidad, la ostentación de derecho a la arbitrariedad, la culpabilización, la amenaza de exclusión y su concreción bajo las formas de desempleo, empobrecimiento inevitable e insensibilidad a los reclamos. Todos ellos ponen al sujeto de hecho y de fuerza -o por la fuerza de los hechos inevitables- frente a la reproducción de una vieja situación de indefensión y dependencia total: la del niño ante los adultos que lo cuidan pero en quienes permanece latente el peligro de retiro del amor y consecuente abandono.

He incluido muchas veces en mis trabajos material que muestra el retorno de la agresión del trabajador sobre sí mismo -bajo la forma de descuido de su propio trabajo y bloqueo de su propia gratificación- como una forma regresiva e infantil de clamor al poder en un intento de ser oído y atendido. Clamor e intento por supuesto infructuosos en esta época; pero en los que se insiste sin poder pasar, como lo señala Ulloa (1995), de la queja a la protesta de recuperación.

También parece importante llamar la atención sobre la relación existente entre la capacidad de sostener con firmeza el derecho al poder sobre los propios actos (Mendel, 1996) y el grado en que el sujeto ha podido confirmar, a lo largo de su socialización, el potencial del grupo de iguales para llevar adelante movimientos instituyentes respecto a lo fijado por los poderes instituidos. Este que es el núcleo central de la experiencia de fraternidad permite consolidar la representación interna de un espacio de pares como protección contra la amenaza de la autoridad internalizada y como trama de sostén psíquico para la transformación de la realidad en sentidos que se desvían de los patrones establecidos⁸.

No podríamos a mi juicio, comenzar a comprender estos fenómenos sino añadiéramos a su consideración, por lo menos, una de las hipótesis más utilizadas por las perspectivas de la psicología institucional. Me refiero a la hipótesis que formula primero Elliot Jacques (1958) y luego retoman casi todos los institucionalistas que provienen de las vertientes psicoanalíticas: *La pertenencia a las instituciones, dice Jacques, sirve al sujeto humano para el desarrollo de proyectos grupales y personales. En ellas vive, crea y trabaja pero en ellas también halla protección contra la amenaza que le significan sus propias ansiedades primitivas*⁹.

La protección que las instituciones ofrecen al sujeto es doble. El mundo externo desordenado y hostil se convierte,

gracias a la asignación de sentidos y el ordenamiento de las relaciones que aseguran las instituciones, en un mundo previsible. El mundo interno, inconciente, poblado de fantasmas es regulado por la presencia de las normas externas y su contraparte internalizada. En los espacios colectivos organizados las amenazas pueden ser localizadas -depositadas- y el grupo asegura protección. La pertenencia a un nosotros reasegura contra lo más temido, la hostilidad ajena y la propia hostilidad.

Dentro del conjunto y gracias a las instituciones externas e internalizadas, los miembros del grupo, la fratría, han pactado la mutua defensa. El sentido del conjunto y el valor del proyecto común bastan, gran parte de las veces, para permitir el control de la hostilidad y desarrollar los sentimientos que hacen a la identificación, la pertenencia, el cuidado mutuo. Si los acontecimientos de afuera y/o de adentro provocan un aumento de la hostilidad y ella amenaza con expresarse en el espacio interno, las ideologías más amplias ponen a disposición formaciones culturales que ayudan a concentrarla y desviarla hacia afuera, en otros convertidos en enemigos; o hacia adentro; en otros convertidos en chivos expiatorios.

La debilidad y la indefensión del individuo en su larguísima infancia son responsables de su necesidad de contar fuera de sí con autoridades en quien creer y confiar ("si obedeces a los que mandan nada te sucederá") y de la de constituir en sí una *autoridad internalizada* que asegure protección contra la hostilidad interna ("si obedeces a tu conciencia o a su signo, la culpa, tu mundo interno permanecerá tranquilo").

El deseo y la potencia son responsables del movimiento humano hacia afuera y en el desvío creativo. Los otros disponibles a hacer cuerpo grupal le ofrecen la base de apoyatura (Kaës 1979). Los héroes, los idearios y las utopías son las formaciones culturales que le proveen de fuerza identificatoria para vencer los límites que instala el miedo.

¿Qué hacer entonces? ¿Permanecer protegido y sometido a la autoridad externa investida por el poder de la autoridad internalizada y enajenar a cambio parte del juicio crítico y la libertad? ¿Arriegarse en pos del deseo, correr peligro, hacerse pasible de castigo pero defender en la realidad un espacio posible de transformación en el sentido de los idearios? ¿Resignarse a la predestinación de lo conocido, a lo que está definido como bueno por las concepciones dominantes o salir a la indagación, la búsqueda, la exploración? ¿Cómo, en todo caso, lograr un punto en el que el nivel de amenaza-interna y externa pueda ser controlado y deje espacio a la libertad?

Protección y amenaza, repetición y creación... pares unidos a la vida subjetiva del hombre desde el nacimiento. Un drama que se juega de continuo en cada situación y que se convierte en tema nuclear de las relaciones en cualquiera de sus ámbitos sociales.

La presencia de los otros, la pareja, el grupo, el colectivo, construyen los espacios intersubjetivos donde se juega dramáticamente este conflicto. Las condiciones materiales y sociales objetivas son las responsables de la crueldad o

benevolencia de su desarrollo y desenlace.

En el resultado del interjuego entre la crueldad del mundo externo, la crueldad del mundo interno y la bondad y protección que pueden proveer la propia firmeza, el tejido social y el grupal real, se instala potencialmente el anticipo de la resolución del conflicto.

Mucho del material de nuestras investigaciones muestra evidencias claras de esta relación. En espacios institucionales con alto nivel de deterioro, la posibilidad de iniciar movimientos de recuperación se liga en forma casi directa (y así reconocida luego por los actores) con la posibilidad de experimentar el potencial de acción del grupo o el colectivo institucional en una relación de paridad o de identificación mutua en razón de un proyecto común. Mientras esta experiencia no pueda verificarse, en una situación crítica, los sujetos son ganados por el temor ante un poder al que se enfrentan solos y por consiguiente con doble indefensión: una que proviene del hecho mismo de estar solos. Otra que deriva de encontrarse frente a una posición¹⁰ externa que tiene un doble poder, el que en realidad tiene y el que resulta del investimento que el mismo sujeto hace por operación de sus representaciones inconcientes sobre la Autoridad.

Teniendo a la vista estas consideraciones es posible comprender la existencia de una relación estrecha entre la experiencia de socialización no identificatoria -aquella que se hace en el colectivo de iguales- y el poder de discriminación paulatina de los significados inconcientes con que se inviste a los sujetos **reales** que tienen poder social objetivo. Esta discriminación estaría en la base de la posibilidad de "pararse" en el derecho a la autonomía sobre los propios actos y el de propiedad sobre los valores colectivos.

Es más fácil también comprender que en situaciones objetivamente convulsivas, la instalación de condiciones críticas en el interior de las organizaciones, los grupos y los sujetos provoque pérdida de discriminación. Tales pérdidas no se sufren sin consecuencias; por el contrario, ellas conllevan por lo menos dos fenómenos relacionados. Uno tiene que ver con la intensificación de los investimentos de las figuras con poder real que "complementadas" así con atributos propios de la autoridad internalizada aumentan su capacidad de manipulación y control. El otro se expresa como una pérdida de confianza en el colectivo. Los fenómenos consecuentes -orientados por la intención de obtener reaseguros de amor y protección de parte de los que tienen poder real- provoca a su vez la instalación de la competencia, la desconfianza, la rivalidad entre iguales y aumenta, al aumentar la soledad, la indefensión ante la arbitrariedad del poder.

La operación de las barreras y prohibiciones que cité en el primer punto como parte de las dificultades y límites en la formación del Pedagogo, pueden advertirse ahora con mayor claridad al tomar en cuenta la relación elegida como ejemplo. Las teorías "aprobadas" como pertinentes para su desempeño pueden darle en general la comprensión del modo en que se configuran las condiciones objetivas de la enajenación pero difícilmente le den -sin recurrir a las

diferentes teorías psicosociales que toman la dimensión profunda del funcionamiento psíquico- el entendimiento del modo en que esas condiciones objetivas se hacen subjetividad enajenada e invaden como obturación, el desarrollo y el uso de la capacidad de pensar y conocer.

Sin éste entendimiento primero de la forma en que estos fenómenos operan en la propia subjetividad y luego sobre sus múltiples expresiones en la dinámica grupal, organizacional y comunitaria, el profesional queda sin acceso al instrumental donde puede encontrar modos de operar sobre esos fenómenos.

Si ellos están en la base del funcionamiento de los procesos que lo ocupan -como es el caso de los procesos educativos- esa falta de acceso es equivalente a la propia invalidación operativa o -lo que es casi peor- a la caída en alguna de nuestras deformaciones profesionales más frecuentes: la **fuga al discurso propositivo, el uso de las técnicas como barrera al contacto y la descalificación sistemática de los otros convertidos en depositarios de nuestra propia ignorancia.**

Planteadas así la situación resulta por demás claro que *el uso de enfoques institucionales y la inclusión en ellos de las perspectivas psicosociales y profundas*, nos provoca a abandonar estas defensas instituidas en nuestra profesión para entrar en el análisis de la realidad tal como ella se presenta a sus actores en los diferentes niveles o dimensiones de la experiencia: en **el nivel de lo percibido y dicho** (la trama de tareas y relaciones con el mundo material y personal que se presenta a la conciencia como valorado y/o permitido), en **el nivel de lo percibido y silenciado** (la trama de acontecimientos que son objeto de acuerdos, pactos de silencio, motivo de comunicación clandestina y rumor; aquello que se presenta a la conciencia como rechazado o desvalorizado o merecedor de crítica o repudio), y en **el nivel de lo no percibido** (lo silenciado por la represión, lo compuesto por olvidos, lo que es objeto de negación y no accede a la conciencia pero se expresa en forma indirecta como perturbación inexplicable o cronificada en los niveles anteriores)¹¹.

El propósito especial del uso de estos enfoques tiene que ver con varios propósitos:

- En el campo del **análisis** el trabajo con dispositivos¹² que permitan la amergencia de material de cuya elaboración derive la **elucidación**¹³. **Esta elucidación es la de las múltiples maneras en que lo institucional se presenta en esa realidad provocando ya la repetición ya la superación de las formas instituidas.**

- En el campo de la **intervención** el trabajo con el sujeto, los grupos y los colectivos en vistas a facilitar la recuperación de lo enajenado a partir de una discriminación de los componentes fantasmáticos que invisten la realidad y de una recuperación de la confianza en el poder propio y en el poder colectivo. **Ambos procesos de recuperación se producen en general en un mismo proceso que no es nunca una mera toma de conciencia y sí es siempre un proceso de producción**¹⁴.

- En el campo de la **formación** el trabajo con los grupos para constituirlos en equipos de análisis institucional de

sus propias prácticas a partir del acceso acompañado a referentes teórico-técnicos y al control de las dinámicas propias de estos procesos.

- En el caso de las **prácticas de base** -las que se realizan en los diferentes espacios institucionales de la educación- la instalación de dispositivos de evaluación que aseguren y sostengan los espacios colectivos para pensar lo institucional.

Los “Estados de situación institucional” y algunas de sus condiciones

Las ideas que se exponen en este apartado son el resultado del análisis teórico de una serie de **experiencias de intervención pedagógica trabajadas desde un enfoque institucional** y realizadas en el campo de organizaciones escolares o proyectos educativos experimentales¹⁵.

En todos estos casos, se trató de una intervención contratada a partir de un pedido que, de un modo u otro, planteaba un reclamo de ayuda para **precisar acciones pedagógicas posibles frente a dificultades cuyo significado y motivos aparecían velados a los actores.** En algunos de ellos se trató de una intervención de carácter regular, con el propósito explícito de acompañamiento institucional del proceso, que permitió hacer seguimientos por períodos de dos o más años. En otros, consistió en trabajos diagnósticos que ocuparon un tiempo de no más de seis meses.

En muchas ocasiones la intervención diagnóstica dio lugar a un proceso de acompañamiento pedagógico¹⁶ de esas modificaciones y entonces se combinó con distintas actividades de formación para encarar nuevas maneras de realizar las tareas. En otras la intervención se cerró en la devolución y el trabajo con el material diagnóstico y de recomendaciones.

Siempre el trabajo incluyó una intervención de tipo diagnóstica -un especie de “*estado de situación institucional*”- cuya intención sustantiva era ayudar a los participantes -de la escuela o el proyecto- ha alcanzar una mejor comprensión de las variables que los afectaban en sus tareas, su producción colectiva y sus relaciones técnicas, para, a partir de ella, facilitarles la definición de modificaciones que, aunque más o menos oscuramente, habían percibido como necesarias.

Sobre la base de la experiencia obtenida a través de este tipo de intervención es que voy a referirme a los puntos que me interesan específicamente pues, a mi juicio, **nos encontramos** a la vez *con una de las formas en que el Pedagogo puede operar en el sentido que propuse en el primer punto y con una fuente de conocimiento acumulado que permite advertir algunos aspectos claves en el encuadre general de la intervención pedagógica.*

Un Estado de situación institucional es un tipo de análisis diagnóstico que toma como campo **el establecimiento** completo aún cuando la intervención haya sido solicitada por problemas puntuales o dificultades en un área. Se oferta como trabajo global pues supone que aún tal problema o dificultad específica **requiere de la**

comprensión del estilo institucional como conjunto de variables que intermedian y a la luz de las cuales deben mirarse los temas puntuales.

El encuadre con que he trabajado en este tipo de intervención se origina en la década del 60 en el intento de organizar con un abordaje institucional los roles de Asesor Pedagógico y de Orientador educacional¹⁷. En ese momento la definición del campo de la Psicología Institucional y el trabajo con Ida Butelman en el campo de los grupos y las instituciones educativas, llamaron fuertemente la atención de algunos de nosotros sobre el interés de este intento.

El trabajo a lo largo de estos años en organizaciones de la educación formal y no formal -tanto desde posiciones de Consulta externa como en roles de pertenencia interna- fue dando sustento empírico a algunas hipótesis que sirven para **organizar el sentido de los datos y orientar el comportamiento mismo de la intervención**. Quiero tomar algunas de ellas pues resultan útiles para el planteo que sigue.

- Cualquiera sea el proceso de trabajo colectivo en que esté involucrado un grupo o conjunto de grupos humanos, las vicisitudes de su suceder y la índole y calidad de sus resultados tendrá que ver en forma sustantiva con la medida en que este grupo posea la **autonomía de acción que le da su capacidad y fluidez en la dimensión técnico instrumental de las tareas**. Por supuesto que **esta capacidad supone**, como es obvio, **el manejo del campo de variables que lo afectan** a través de las múltiples incidencias sobre: **a) la materia de trabajo y sus diferentes estados; b) el ambiente en el que el trabajo se produce; c) el estado de su instrumental; d) la relación de lo producido con el afuera que lo demanda; e) el destino de sus resultados y muchas otras.**

- En los establecimientos educativos ocupan un lugar destacado por su influencia -sobre todo en los momentos en que se hace necesaria la intervención de un tercero: **a) la trama de significados en la que se mueve la dinámica de la tarea institucional sobre todo los que la ligan a algún estado futuro en función de mandatos institucionales históricos; b) los modelos institucionales que orientan la organización de espacios, tiempos, personas y recursos, y sirven para pautar las relaciones de enseñanza y aprendizaje; operando como códigos para atribuir sentido a diferentes acontecimientos vinculados al fracaso, el logro, la aceptación y la exclusión; c) la capacidad institucional -hecha de dispositivos disponibles y desarrollos personales- para identificar indicadores de dificultad y zonas de riesgo y trabajar en su planteo y solución.**

En términos generales es posible dar por firme la relación entre la consistencia y fuerza de influencia de los mandatos y modelos institucionales (que aluden al estado de cosas que se persigue como meta y las formas a respetar para garantizar el progreso hacia ellas) y la disponibilidad para captar dificultades que los pongan en cuestión. Mandatos y modelos muy fuertes -por su historia o por su amplitud de consenso- funcionan bloqueando la capacidad de ver, oír y tomar efectivamente en cuenta hechos institucionales cuya existencia los pone en duda.

La experiencia y los resultados de investigación disponibles muestran a las unidades de servicio educativo como organizaciones sociales con dificultad especial en el uso del pensamiento en sus funciones críticas¹⁸. Esta dificultad especial -más notoria y fuerte cuando la unidad se encuentra próxima a los centros de control-, parece resultar por una parte de su definición social como integrantes de instituciones ideológicas -por consiguiente fuertemente comprometidas con modelos y valores- y por otra (y en relación con lo anterior), de la manipulación legitimada de los fenómenos psicosociales ligados a la autoridad como base de la regulación y el control¹⁹.

Vengo trabajando sobre la existencia -en este tipo de instituciones- de un funcionamiento basado en mandatos de carácter contradictorio que exige a los actores un trabajo continuo de evitación. Este trabajo se acompaña de una fuerte vigilancia ideológica sobre un pensamiento que observe y pueda cuestionar la validez de los modelos institucionales. El “desmonte” de estos rasgos muestra en general a los sujetos enfrentados a demandas de signo contradictorio y de efectos paralizantes y es probablemente, responsable de la obturación de las formas de pensamiento a las que aludo.

Algunos rasgos de la organización escolar clásica por ejemplo, el horario mosaico de clases, la contratación de profesores por horas, la gran dificultad consecuente de lograr espacios de reunión (estrechamente ligada a la concepción del trabajo docente solo como trabajo de enseñanza presencial), se comportan como condiciones estructurales que concurren a mantener esta dificultad. Los temores que se activan frente a un pensamiento que puede poner en cuestión las ideologías aceptadas se hacen más poderosos a la luz de un colectivo que -en muchos casos- no funciona como trama social de sostén sino y por el contrario como el conjunto del que emana la amenaza de exclusión.

Para comprender la susceptibilidad de los trabajadores de la educación a estos fenómenos es menester advertir que estas instituciones tratan con los procesos de formación y que éstos ponen en lugar próximo a la escena del trabajo y la relación algunas de las fantasías más angustiantes del ser humano. Por solo mencionar las que resultan tal vez más reiteradas en nuestras instituciones: las vinculadas al dañar y ser dañado por la pérdida de distancia y confusión, o por la curiosidad y el deseo voraz de saber²⁰.

Considerada la situación de esa manera, es posible sostener que este tipo de organización se estructura sobre una fuerte dosis de **alienación en la capacidad de pensar y producir conocimiento sobre su propia ser y dinámica** aún cuando en sus fines manifiestos se defina en la búsqueda contraria²¹ y se puede entender que el Pedagogo -por ser parte de estas instituciones- esté especial y fuertemente “vigilado” en su formación. Que en ella se haga portador de la misma alienación se convierte en garante de una intervención profesional futura no disruptiva.

En condiciones normales cuando una serie de resultados institucionales -entre ellos los rasgos que adquieren los espacios institucionales como hábitat-, no

conforman y no han dado frutos los esfuerzos para modificarlos, se hace necesaria una reformulación del *diagnóstico consuetudinario* de la situación para comprenderla desde nuevos ángulos. **En condiciones excepcionales como las de hoy** este esfuerzo es doblemente difícil y necesario pues las unidades educativas que sufren agudización en sus condiciones críticas presentan configuraciones institucionales defensivas que atacan, justamente, la capacidad para volver a pensar la realidad del propio espacio institucional y sus condiciones en una situación colectiva que haga de este pensamiento un vehículo para la comprensión y la acción²².

La acción en la línea de la tarea institucional primaria (la de formación) está acompañada de continuo por un *diagnóstico al que llamo consuetudinario*. Es el que está formado por el conjunto de explicaciones que adquieren sentido en la contrastación de los hechos que se perciben y describen y los modelos e ideologías desde los que se los ubica en una trama de sentido. **La intervención de un proceso diagnóstico no es más entonces que la incorporación de un analizador del diagnóstico consuetudinario y, a raíz del análisis del material producido, su revisión.** Habitualmente el analizador devela los aspectos omitidos, negados o racionalizados del diagnóstico consuetudinario y en ese sentido se convierte en un provocador para revisar las formas de acción.

En muchos casos -con mayor o menor urgencia-, se hace presente la necesidad de incorporar al campo **un tercero** que opere como intermediario entre los actores y su propia situación facilitando la reformulación de aquel diagnóstico.

Se trata de un tercero que se introduce (él mismo y su trabajo) como un analizador que lo pone en cuestión y provoca la emergencia de nuevo material para mirar la realidad.

Muchas veces, cuando los miembros del establecimiento poseen desarrollo en el análisis de lo institucional y en su organización han previsto los dispositivos que lo faciliten, esta "terceridad" puede ser **la que logra el propio colectivo institucional o parte de él por la operación sistemática de un análisis hecho a partir de la teoría.** En ese caso la teoría y el método de análisis funcionan para un grupo desarrollado en estos enfoques como la intermediación que obliga a sostener el espacio del pensamiento y posibilita el "volver a mirar" la realidad institucional.

Otras -en los casos que se han establecido tramas interinstitucionales de reciprocidad- algunos pueden operar como terceros externos para otros. Sin embargo estas no son las situaciones más frecuentes. Están todavía en el potencial que promete la formación para el análisis institucional **cuando esta formación sea tomada como un necesario avance en la recuperación de autonomía y no se espere de las formas oficiales de capacitación.**

Lo habitual es que cuando se hace conciente la necesidad de la terceridad los establecimientos acudan a profesionales internos o externos que en la representación social están ligados al trabajo de asistencia, consulta o ayuda.

Cualquiera sea el caso -con más o menos dificultad por el manejo de la implicación (más difícil -aunque no

imposible- cuando se es parte institucional)- la posibilidad que tiene "un tercero" para mediar adecuadamente entre los actores y su realidad facilitando la elaboración del "estado de situación institucional al que estoy aludiendo", depende de una cantidad de variables imposible de considerar aquí. Sólo haré referencia sintéticamente a unas pocas.

En términos generales un análisis institucional permite ofrecer la revisión de la que hablabamos si se producen por lo menos tres hechos complejos: **a)** debe intensificarse si existe, recuperarse si se perdió, y si nunca existió, debe construirse en la gente un núcleo fuerte de confianza en su capacidad colectiva para transformar condiciones institucionales sobre las que tienen un poder conjunto real (habitualmente comprometido por luchas internas); **b)** debe alcanzarse para el colectivo un desarrollo técnico y psicosocial que garantice su intervención en el planeamiento, el desarrollo de tareas y la evaluación institucional de productos y resultados; **c)** debe producirse la progresiva discriminación de aquellas condiciones y aspectos sobre los que *efectivamente no se puede incidir desde el espacio de trabajo pues tienen que ver con la participación en otros campos: el de la acción gremial, social y política centralmente.*

Habitualmente estos requisitos requieren la intervención activa de los miembros del establecimiento y son el resultado de un proceso de desarrollo institucional que concluye habilitando a los grupos para funcionar como trama de sostén psicosocial y técnico y garantizar en ella el apoyo de condiciones experimentales de acción pero **requiere de una experiencia matriz en la que ambos puedan ser probados como posibles.** Las experiencias de este tipo -cuando resultan felices- suelen adquirir significados de refundación en cuanto a los estilos de producción ligados a la tarea institucional primaria y relacionados con el cuidado del espacio colectivo como espacio de trabajo y de formación. Funcionan en la historia posterior como puntos de anclaje referencial.

En general un proyecto de intervención pedagógica -dentro de la propuesta que planteo- se propone como tal tipo de experiencia y por consiguiente se sujeta a un encuadre que la garantiza en este sentido.

Definida esta propuesta de trabajo institucional como la instalación de una matriz²³ de experiencia social en la que poner en análisis colectivo la unidad educativa como espacio de formación, **la circulación, elaboración y uso del conocimiento se convierte en una de las áreas cruciales de observación y estudio**²⁴.

El ingreso, circulación y utilización de información científica, el registro y conceptualización del conocimiento emergente de las diferentes prácticas; la producción de conocimiento válido sobre la modalidad de funcionamiento institucional y su relación con los resultados que se obtienen, son sólo parte de este área que funcionará como dimensión privilegiada en la dinámica de la intervención.

Algunos puntos se volverán sin duda cruciales. De su adecuado tratamiento dependerá en buena parte el avance del proceso. Me refiero por ejemplo al conocimiento que

ingresa proveniente del marco referencial del equipo externo; al que proviene de la experiencia de los integrantes de la institución; y al que resulta de la confrontación de ambos en la propuesta interpretativa que hace el equipo y en el plan de acciones que deriva del trabajo colectivo.

La experiencia ofrece datos suficientes para considerar que una de las dificultades que aparece con mayor frecuencia y peso de significación en el desarrollo del análisis se vincula al tratamiento de aquel conocimiento considerado **teórico** en comparación con el que se supone derivado de la práctica del trabajo.

El punto al que me estoy refiriendo tiene que ver con esta dificultad y alguna de sus manifestaciones más frecuentes. Una, la **descalificación de la teoría** a través del uso de juicios que revisten carácter defensivo (“eso es teórico, por lo tanto está divorciado de la práctica”, “no sirve para entender la realidad”, por lo tanto, “no se aplica en este ámbito”, “no es la solución concreta que necesitamos”, o peor, “resultaría irritante/o peligroso”), y la consecuente renuencia a una reconsideración de los hechos desde puntos de vista que se distancian de las explicaciones ideológicas cotidianas. Otro, la facilidad para hacer una verdadera **fuga en el discurso propositivo**, denegando los datos que muestran la existencia de dificultades y problemas.

Probablemente ambos fenómenos se vinculen con la asignación del rango de teórico a un tipo de prácticas y la negación del valor de teorización que puede tener la conceptualización de otras. En la interacción los sujetos que encarnan ambas posiciones se ven amputados (o de su acción o de su pensamiento) y marchan por el mundo como las dos caras de un conocimiento esquivo y del que sólo podrán “hacerse” a través de una fusión imposible. Esta fusión imposible probablemente constituye el núcleo de las concepciones que sustentan muchas otras disociaciones tradicionales en el campo.

Un último, el de **asignar legitimidad a un único punto de vista o una perspectiva disciplinaria**, por veraz, por progresista, por científica o por algún otro rasgo -que se ofrece como base de legitimación- provocando la omisión o invalidación de los datos que muestran otras perspectivas.

La posibilidad de un uso de la teoría que ilumine con nueva comprensión la índole de un conjunto de hechos, así como la experiencia con un conocimiento que efectivamente deriva de conceptualizar los resultados de las distintas prácticas de rol y resulta validado como teórico por su uso para el diagnóstico, permiten la emergencia de un material que alude a aquellas defensas y facilita la formulación de la problemática. El potencial desenajenante de este tipo de propuestas ha venido reiterándose en intervenciones con muy diferentes personas y ámbitos y se convierte en indicador de un proceso al que debemos prestar particular atención.

Seguramente por la existencia de estos fenómenos, uno de los puntos claves en los que se decide el potencial elucidante de la intervención es el carácter del **analizador teórico referencial** con el que trabaja el equipo que interviene y el modo en que lo utiliza en las diferentes acciones que lo vehiculizan. Es interesante insistir aquí sobre dos aspectos

El marco referencial debe convertirse en un diseño de análisis y adquirir el valor de un dispositivo analizador que aplicado a las narraciones y los hechos observados, ayude a descubrir hechos, dimensiones de los hechos, significados y relaciones que permanecían no vistos.

Este particular analizador se concreta durante la intervención en dos producciones. Por un lado da base al **diseño de recolección de información** con que se propone el diagnóstico. En ese carácter es posible de ser utilizado por todos los intervinientes en el análisis para ubicarse en el proceso, identificar información pertinente y decidir acerca de su comunicación al equipo externo. Por otra parte es **el conjunto de hipótesis, a partir de las que este equipo hace su propuesta interpretativa**. Desde este otro carácter opera en el proceso de análisis e interpretación que realiza el equipo externo e ingresa como aporte al que se desarrolla en los grupos de la institución a través -por lo menos- de tres modos de acción: **(a)** la explicitación de las ideas teóricas desde las que se hace la propuesta interpretativa, **(b)** la presentación verbal y por escrito (utilizando diferentes técnicas) de la propuesta interpretativa misma, **(c)** la facilitación del proceso de elaboración a través de la introducción de reflexión, información teórica, señalamiento e interpretaciones que retoman las ideas referenciales para llamar la atención sobre el sentido de determinados datos.

El marco referencial teórico convertido en esquema analizador debe llamar la atención sobre el conjunto de variables que afectan la producción del grupo y orientan a su consideración sistemática incluyendo los diferentes niveles de producción que tienen presencia en el espacio institucional.

Seguramente en el transcurrir del análisis aparecerán nuevas dimensiones y aspectos a ser considerados. El valor del **analizador teórico referencial** es justamente provocarlos y permitir su primer ordenamiento pero además y sustantivamente, es el de poner en evidencia y desde el principio, la complejidad del objeto de trabajo y la necesidad de **reconstruirlo a partir de las miradas que se estructuran en las distintas posiciones de rol.**

El problema de una propuesta interpretativa que elucide y pueda ser oída

El aborar un **Estado de situación institucional** supone un análisis diagnóstico y este es, obviamente un trabajo de intervención. Proporciona a los actores el encuadre para el pensamiento sobre el espacio institucional y sus posiciones dentro de él: desencadena habitualmente procesos autónomos y autogestivos de reflexión, indagación, y búsqueda.

Cuando “las cosas andan bien” -cuando los profesionales externos han logrado una inserción aceptada en el espacio institucional- el equipo de análisis se amplía y multiplica en los grupos institucionales y también se complejiza la información que produce la intervención diagnóstica. Esto es así porque, de hecho, los diseños de indagación -que en sí son analizadores artificiales puestos

a funcionar en entrevistas y reuniones- suelen comportarse como²⁵ productores de analizadores espontáneos en los que -con diferentes modos e intensidades de participación pero ya sin la presencia externa- los grupos institucionales “entran en estado de disponibilidad y producción analítica”²⁶.

Durante este tiempo el equipo externo puede hacer una paulatina reconstrucción del objeto institucional habitualmente fragmentado en la mirada de los múltiples actores. Le sirven como fuentes, el material directo que ellos proporcionan, el que proviene del análisis de su propia implicación, y el que deriva de la captación de significados que en la dinámica del equipo externo reproducen los núcleos más significativos de la dramática institucional.

Este lento y laborioso proceso de reconstrucción lo somete a la doble exigencia de mantener su disposición a la impregnación institucional (operar con una distancia mínima para dejar actuar los procesos identificatorios que permiten alcanzar la captación de la dramática institucional) y al mismo tiempo sostener su capacidad de pensar (operar con la distancia que permite la simbolización del material proveniente de aquella experiencia)²⁷.

El tiempo de la intervención diagnóstica es también uno en el que la teoría debe operar como tercero entre los analistas y el material de análisis. En este sentido es posible decir que el trabajo de reconstrucción del que hablo exige al mismo tiempo del apoyo y la prescindencia teórica. Si bien y de hecho la utilización de un esquema diagnóstico supone organizadores teóricos -aquellos que nos permiten definir los aspectos que el diagnóstico debe contemplar- no es posible decidir cuáles serán conceptos útiles a la interpretación hasta no contar con el material específico. Es cierto que el analista o el investigador operan con un marco referencial teórico de base que debe ser objeto de explicitación previa al contacto con el campo y también objeto de trabajo en el análisis de la implicación. Sin embargo es necesario **dejar en suspenso este marco referencial y prestarse al contacto con la realidad con la mayor apertura e ingenuidad de la que se es capaz.**

El trabajo del análisis debe permitir al equipo externo la captación y expresión en una **propuesta interpretativa** del modo en que la vida cotidiana institucional y la producción en sus tres áreas principales (el cuidado de las condiciones, el desarrollo curricular y el logro de aprendizaje) adquieren sentido y debe hacerlo de modo que acceda a la escucha de los actores.

Sin número de testimonios muestran el valor de recuperación que adquiere para los colectivos institucionales el trabajo con la propuesta interpretativa cuando ella ha logrado expresar la dramática institucional en sus mismos términos. Y muestran también la dificultad de esta tarea.

A lo largo de la experiencia en este tipo de práctica dos conceptos han resultado de valor operacional para facilitar el trabajo de reconstrucción en que consiste el propósito central del análisis. Ambos permiten utilizar la teoría como apoyo y controlar la tendencia a hacer de ella una barrera a la comprensión de los sucesos en el nivel de la dramática. Me refiero a los conceptos **de organizador y núcleo**

dramáticos.

Un organizador institucional es en general un aspecto -en general variable- del campo que se comporta como constante o eje y alrededor del cual se nuclea y organiza el sentido que adquieren el resto de los aspectos o variables institucionales.

El núcleo dramático en una trama o campo institucional es la particular formulación de un conflicto que subyace en los niveles no manifiestos como principal atribuidor de sentido.

En términos generales el análisis de los casos en que me estoy basando ha mostrado que el organizador lo es porque expresa el modo en que los miembros del colectivo están tratando la tensión y la ansiedad -que produce el conflicto que opera como núcleo de la dramática- (más o menos intensa según el sentido que posea para ellos el proyecto institucional)²⁸.

En el desarrollo que sigue a este punto, procuraré mostrar la diferencia entre el esquema referencial teórico anterior a una intervención y el efectivamente utilizado en la propuesta interpretativa. Espero que esto sirva para ilustrar mejor este punto. Tomaré para ello algunos de los puntos de uno de los trabajos de investigación que lleva adelante nuestro programa²⁹.

Un ejemplo: organizadores del análisis y la interpretación en el caso de la Educación del niño pequeño

Algunos rasgos del tipo de establecimiento en que se realizaron estos estudios permitirá estimar mejor la ejemplificación que quiero hacer. Se trata de rasgos que adquirieron peculiar significación avanzado el análisis pero que en razón de síntesis anticipo.

En todos los casos se trataba de unidades de atención a niños -desde los 45 días de edad- ubicadas en zonas céntricas o periféricas (en cuanto a la geografía) pero dedicadas a la atención de niños pertenecientes a sectores sociales con fuertes carencias. Algunas de estas unidades dependían de Ministerios de Acción Social, otras pertenecían al Sector Educativo. En todas ellas también y por diferentes motivos cumplían funciones³⁰ Maestras Jardineras diplomadas y existía una fuerte incidencia de concepciones pedagógicas en la definición de la función y la tarea institucional primaria. En realidad se trataba de establecimientos en los que las personas se unían en el proyecto explícito de acentuar las funciones pedagógicas de su quehacer y tomaban como *modelo referencial positivo El Jardín maternal y como modelo referencial negativo La Guardería.*

En todos, la presencia de Maestros parecía instalar el tema **asistencial-pedagógico** con una organización dilemática que encerraba a los actores en largos debates para discriminar que es pedagógico y qué asistencial, o de qué modo una conducta del maestro puede (por su estilo) ser asistencial o pedagógica.

Dentro de la compleja problemática que el niño de tan

corta edad plantea a los propósitos, pedagógicos voy a tomar uno que -después de permanecer en terreno- en distintos establecimientos adquirió significación en nuestras propuestas interpretativas. Me refiero al **problema planteado en diversas y reiteradas formas por los especialistas**: *En el tiempo total de actividad de los niños, existe habitualmente un tiempo -considerado proporcionalmente excesivo- dedicado a las llamadas rutinas.*

Alertados por esta preocupación que se presentaba expresada con fuerte intensidad y despertaba en nosotros la impresión de estar frente un punto crítico en la dramática de estos establecimientos, dedicamos atención especial al tema tanto en la observación, como en el análisis y en el trabajo de devolución. Deseábamos comprender cuál podía ser el sustento empírico de la preocupación y qué trama de significados podía dar razón de su intensidad.

Planteado así el problema, voy a mostrar -en sólo algunos aspectos- cuáles eran nuestros **organizadores teóricos previos al trabajo en terreno, cuáles algunos datos de observación que por su recurrencia resultaron importantes de considerar y, por último, de qué modo se “armó nuestra comprensión de la situación” en este asunto de las rutinas.**

Algunos supuestos previos sobre el trabajo con niños pequeños en situaciones adversas³¹

Entre el conjunto de **supuestos** que configuraban nuestro marco teórico y orientaron la construcción del **esquema de análisis** con el que fuimos a terreno, tomo dos, el primero se vincula a *la dinámica probable que podríamos encontrar en estos establecimientos dado que se trataba de espacios institucionales para la educación de niños muy pequeños.* El segundo se relaciona con *la situación de marginación de la población atendida y con los fenómenos que era posible encontrar dada esa situación, en establecimientos que ensayaban proyectos innovadores.*

Resumo sintéticamente tres grupos de proposiciones que estaban presentes en el marco teórico inicial en relación a esos dos tipos de supuestos³².

• La tarea educativa con niños pequeños de muy corta edad presenta intensificados los fenómenos típicos de la dinámica general de este tipo de tareas

a) En el maestro:

- la fantasmática de la formación, el miedo a dañar, el temor a ser vaciado (quedar sin alimento para los propios hijos), la rivalidad con el alumno por estar él en el lugar del que recibe;

- el tratamiento defensivo de las ansiedades que esa fantasmática activa (la entrega masiva y el sacrificio, la confusión con el alumno o la distancia excesiva, la disociación, la negación;

- como consecuencia de todo lo anterior, la tensión excesiva en la tarea, la fatiga y los fenómenos de agotamiento traumático (intolerancia a los estímulos, irritabilidad, hostilidad, sensibilidad paranoide, actuaciones agresivas, abandono abrupto de tareas...);

- cuando se produce una apropiación afectiva del niño todos los fenómenos que acarrea la usurpación psicológica: miedo, celos, rivalidad con la madre, sabotaje, simulación, ocultamiento, etc.

a) En los padres:

- temor a dejar al niño y que sea dañado. Culpa por dejarlo y

excesivo control sobre lo que con él hacen, obstaculización a la tarea de la escuela, celos y rivalidad con la maestra, o delegación masiva de la responsabilidad, investimento mágico del Maestro y la escuela para ganar seguridad absoluta... (...).

• La tarea educativa con niños marginados agrega a la problemática de la educación del niño pequeño el enfrentamiento intenso con la problemática de la pobreza

- la situación social que divide a las poblaciones en centrales y periféricas significa posicionar a las poblaciones en diferentes posibilidades de acceso a los bienes y la cultura;

- los niños de zonas marginadas están específicamente proclives a sufrir de este tipo de deprivación. También en general los Maestros que pertenecen a sectores sociales que se alejan del centro social;

- las escuelas que atienden niños de sectores marginados deben sufrir las dinámicas de estas situaciones por dos vías. Por una parte por la vía del niño marginado y su impacto sobre la sensibilidad del Maestro. Por otra, por la vía de su personal que se ve fuertemente empujado hacia la periferia social y peligrosamente cerca de la situación de los niños a los que atiende;

- los habituales fenómenos de rechazo y resistencia al contacto e incomprensión de los Maestros de clase media pueden experimentar hacia niños de sectores populares a los que no entienden, se verán intensificados en aquellas escuelas en las que el Maestro -que se empobrece rápidamente- se ve obligado a contactarse con la miseria del niño que le aproxima su posible futuro;

• La tarea educativa en establecimientos que atienden población marginada cuando existe una quita importante de recursos, ve intensificado el riesgo de funcionamiento defensivo

- la conmoción externa (empobrecimiento de las poblaciones) y la falta de recursos internos) se potencian para instalar configuraciones críticas del espacio institucional;

- entre estas configuraciones algunas se caracterizan por el cierre del espacio institucional y su progresivo “esclerosamiento” con la consecuente intensificación del riesgo de quiebra ante la intensificación de las convulsiones externas;

- otras -habituales en nuestras instituciones educativas- suelen asumir la dinámica de los trayectos heroicos provocando en los colectivos institucionales -por una renegación de ciertas condiciones y un uso “instrumental” de la regresión omnipotente, a movimientos de recuperación del poder para hacer y crear aún en las más duras condiciones;

- en estos casos, el colectivo mantiene un equilibrio delicado entre el sostén de ciertas condiciones externas estables (la más importante es la significación positiva que se asigna al proyecto institucional) y ciertas condiciones internas estables (la más importante es el control de las ansiedades depresivas y paranoides que sobrevendrán si el sentido del proyecto se quiebra y los sujetos quedan enfrentados crudamente a una situación que no está en sus manos transformar).

Algunos hechos que impactaron a los investigadores

Dadas las características del encuadre de trabajo ya mencionado, la primera aproximación a las características institucionales de un espacio educativo, se hace a través de la información diagnóstica de los actores. En un segundo

término y siempre que medie de parte de estos una invitación expresa, se accede a la observación y análisis de los espacios de trabajo.

El espacio de este artículo no permite en manera alguna dar detalles de los hallazgos diagnósticos en las tres situaciones en que se trabajó con estos actores (entrevistas iniciales de consulta, permanencia en terreno, trabajo de devolución). Sólo me referiré a una selección de hechos que permiten luego volver al problema que hemos interrogado como ejemplo (el de las rutinas y sus significados institucionales).

• Del material obtenido en entrevistas

Habitualmente este tipo de material es expresión del fuerte impacto de sufrimiento que la situación provoca en los actores y, como todo material producido fuera del contexto real de trabajo, aparece más fuertemente impregnado de la dimensión latente que de datos sobre las condiciones objetivas de trabajo aunque de hecho se ocupe tiempo importante a hablar de ellas.

El análisis de estas producciones mostró que la obligación de enfrentar la pobreza cotidiana -en muchos casos la indigencia- sin recursos provoca niveles de angustia e invasión psíquica de fuerte contenido emocional³³, pero además llamó la atención sobre algunos aspectos que no estaban presentes en nuestras primeras aproximaciones. El que me interesa destacar aquí está directamente relacionado con el problema que nos ocupa.

Este personal³⁴ se muestra fuertemente involucrado en la ambivalencia frente a su propio rol y tarea y las razones con que se da cuenta de tal ambivalencia son básicamente dos. Por una parte la razón se centra en una argumentación que une la poca edad de los niños al hecho de que la escuela o centro los aleja de su espacio natural, sus madres, y por otra "hace pie" en el tiempo excesivamente prolongado en que esto sucede³⁵.

La presencia del tiempo prolongado surge con la pregnancia de un verdadero enemigo interno del niño y el maestro y expresa simbólicamente lo más temido; "el daño al niño".

Profundamente, lo que en el material aparece como ambivalencia se plantea como una "encerrona" en los términos en que la describe Ulloa. Para que el medio externo no los dañe estas maestras deben sostener a los niños "institucionalizados" ³⁶ un tiempo excesivo (cosa que en sí les produce daño). Tal convicción se convierte en fuente de fuerte angustia y a su vez la angustia se expresa en el tono y el contenido de una narración en la que aparecen intrincadas la propia situación de abandono (estar mal pagos, no tener claramente definidos los roles, trabajar sin preparación suficiente y sin recursos) con la de los pequeños a los que atienden.

Las carencias de espacio y de materiales de trabajo surgen como fuente de limitación y sufrimiento pues alejan al lugar real del lugar imaginado durante su formación pero en la primera percepción de estos actores permanecen separados del tema de la edad de los niños y del tiempo prolongado.

El análisis de las reuniones y entrevistas puso en evidencia concepciones acerca de la crianza que funcionaban como ideología no dicha. Estas maestras (mujeres) consideraban profundamente a la atención materna como la única válida en los primeros años de vida. Además tenían fuertes dudas -que tenían expresar- acerca del valor de una experiencia pedagógica tan temprana. Y esto a pesar de que ese valor era el más esgrimido en el Proyecto institucional y que, como valor, podría haberlas resguardado contra la angustia que les producía sentirse cómplices de la "institucionalización" y sus peligros.

Dentro de este marco de concepciones explícitas e implícitas, la permanencia en estos espacios sólo se justificaba realmente cuando las condiciones sociales externas del niño resultaban una amenaza grave que la "institucionalización" escolar temprana.

• Del material obtenido en la intervención en terreno

La observación en terreno, el análisis de la implicación de los investigadores (que permanecieron en los espacios los tiempos máximos que permanece en ellos el niño que más permanece) y el intercambio con los maestros acerca de lo observado, sirvió centralmente -con respecto al problema que estamos trabajando- para precisar dos tipos de hechos. Por una parte ayudó a comprender el sentido de *las rutinas como formaciones de la cultura en las que tenía fuerte presencia lo institucional. Por otra, y a partir de la exploración de su dinámica, permitió comprender aspectos sustantivos de la realidad de estas escuelas y mostró el modo en que su ocultamiento "atrapaba" parte del discurso técnico.*

Un primer análisis de los datos obtenidos en diferentes establecimientos permitió diferenciar en términos generales que bajo el nombre genérico de **rutinas** podían diferenciarse tres tipos de actividad del adulto con los pequeños:

- actividades o rutinas a las que llamamos³⁷ "**del cuidado**" y estaban vinculadas con la atención de la higiene, la alimentación y el descanso de los niños

- actividades o rutinas a las que llamamos "**de socialización institucional**" y estaban relacionadas con el aprendizaje del "hacerse miembro y tomar confianza con el espacio institucional del establecimiento": hacer rondas al entrar para saludar a los compañeros y las "señoritas", estar en la ceremonia de la bandera, visitar la sala de los más pequeños, ir a conocer algún miembro o juguete nuevo de algún grupo o sala que no es la propia etc.

- actividades o rutinas a las que designamos "**preparatorias de la actividad considerada pedagógica**". Casi siempre actividades de limpieza, orden de la sala, preparación personal, disposición de los materiales etc. que aparecían antes o después de otras que respondían a exigencias del currículo, estaban relacionadas a un campo considerado "de contenidos" y coordinadas por la Maestra.

El análisis pormenorizados mostró que sobre un total de 100% del tiempo de permanencia de los niños en estos establecimientos alrededor del 50% está dedicado a estas **actividades de rutina, aproximadamente un 30% se destina a actividades que se consideraban pedagógicas y el 20% restante se destina a juego libre.**

Nuestra observación permitió advertir además -entre muchos otros hechos alguno de los cuales comentaré enseguida- que en muchos casos los tiempos más distendidos para el niño eran los ocupados en rutinas (sobre todo en las pre y post actividad pedagógica), los tiempos que parecían “más gozados” eran los de juego libre y los tiempos que al observador se presentaban como “más laboriosos” eran los considerados pedagógicos³⁸. Lo que llamamos “laboriosidad” (trabajo con aumento visible de tensión y control) podía estimarse con claridad en el alto número de intervenciones del Maestro dedicadas a exhortar, conminar, invitar, recomendar, etc., para lograr, sin amenazar ni castigar, las condiciones que consideraba indispensables para la actividad (por ejemplo estar sentados y en silencio para comenzar un intercambio).

Al trabajar estos resultados con diferentes actores (los maestros mismos, sus supervisores, los técnicos y especialistas) obtuvimos más material significativo³⁹. Mientras que para nosotros -el equipo de investigación- esta distribución no presentaba más interés que la distribución misma encontramos que el asunto revestía otro carácter para los involucrados.

El tiempo relativo de cada actividad era en general considerada como información **confirmatoria del poco tiempo de trabajo pedagógico que se brinda a estos niños y se tomaba como prueba que legitimaba los peores temores de muchos especialistas, técnicos y responsables institucionales**. De algún modo aparecía como evidencia de un preconceito rechazado y temido que podríamos formular como sigue: “cualquiera sea el esfuerzo de formación y capacitación que se haga, los niños pequeños siguen siendo tratados como objetos a guardar y estos establecimientos funcionan como depósitos”.

A su vez, la visión de las tablas de distribución de tiempos provocaba en los maestros y directivos reacciones de incomodidad, que se expresaban en una gran producción de justificaciones. Esta producción sólo se detenía cuando el interviniente hacía explícita su prescindencia valorativa y el docente “oía” que efectivamente había en nosotros sólo una intención de analizar para comprender. Oído esto, cedido el fenómeno de culpabilización, las explicaciones giraban alrededor de condiciones de trabajo (el tiempo prolongado, el espacio reducido, la falta de juguetes, el número grande de niños de corta edad, la pena por los niños pequeños “tanto tiempo lejos de las madres”, la angustia por lo que no se lograba con ellos, la necesidad de encontrar formas de mantenerlos tranquilos y aprendiendo a pesar de la fatiga; lo fatigoso que esto resultaba...).

En los casos en que los establecimientos dependían de Acción Social esta convicción se expresaba en los términos “nunca se podrá superar el lastre/el peso de la función asistencial”. En los casos en que los establecimientos dependían de Educación, la convicción podía expresarse: “las circunstancias (las carencias/la indefinición de este nivel/las edades de los niños/la falta de colaboración de los padres/la situación social...), hacen que lo asistencial gane a lo pedagógico”.

Se hacía evidente la primera presunción, nos hallábamos

frente a un hecho que se significaba como inconveniente y que no obstante subsistía a los esfuerzos de modificación. Un punto de vista ingenuo diría, “nos hallamos frente a un problema crónico” y hubiera tenido gran cantidad de teoría para sustentarla (burocratización, alienación, violencia simbólica de los maestros hacia los niños, hubieran sido conceptos sin duda presentes en esa explicación).

Tratamos en cambio de interrogarnos: **¿qué papel cumplían las rutinas en la dinámica institucional? ¿Por qué subsistían a pesar de ser objeto de rechazo o de ser objeto de valoraciones tan controvertidas? ¿Por qué de ser necesarias -si es que su persistencia así lo indicaban- eran rechazadas?**

Esta claro, que ateniéndonos a lo explicitado en el párrafo 2 de este artículo, preguntarse por el papel que un hecho reiterado cumple en la dinámica institucional, significa buscar el modo en que está articulando condiciones reguladoras externas e internas al establecimiento, al grupo o al sujeto.

Un segundo análisis permitió avanzar en significados centrales. El primer *organizador* que había definido nuestro análisis, se mostró insuficiente. No nos hallábamos solamente -como aparecía en las entrevistas- con un maestro trabajando en condiciones desfavorables con niños muy pequeños. Con un sujeto también preocupado por el excesivo tiempo de escolarización y el grado en que éste puede dañar a los niños. Estábamos además frente a un sujeto *sometido al impacto de un objeto de trabajo condensado: un-niño-pequeño-en-un-espacio-dañino-por-un-tiempo-excesivamente-prolongado*, que lo obligaba a operar permanentemente con exceso de tensión -por lo menos-, en los tres niveles a los que he aludido. En la **realidad percibida** debía manipular variables (tiempo excesivo, espacio inconveniente, niños pequeños, tareas pedagógicas), “cuidadosamente” para que en su comportamiento no se “filtraran” rasgos “asistenciales” y lo hecho fuese solamente “pedagógico”. En la **dimensión de lo omitido** debía silenciar su duda y su rechazo a “esta institucionalización” o debía hablarlos en voz baja cuidando de no enterarse y no enterar. En la **dimensión de lo inconciente** se veía frente a la necesidad de controlar impulsos y angustias que podían desorganizar su comportamiento dejándolo sólo, arrojado a consumir -hacer real por actuación violenta- el daño temido.

De hecho los niños vistos por los intervinientes no estaban dañados por sus maestras y en la mayor parte de los casos -a pesar de la fatiga y la enajenación real que producen en ellos las condiciones-, se movían en el espacio institucional con la seguridad de una trama de sostén emocional que les permitía soportarlas.

Esta agotadora tarea se lograba a través de varios recursos y artilugios.

Entre ellos sólo voy a mencionar el que responde a la interrogación que nos hacíamos como ejemplo. Estos maestros se empeñan en lo que funciona dramáticamente como una verdadera *doma del tiempo y el espacio* y **logran esta doma justamente a través de una organización cuyo eje son las rutinas**.

A través de la *doma* que logran las rutinas **el tiempo vivido se abrevia** porque se divide en tiempos pequeños que aceleran el tiempo cronológico y **el espacio vivido se agranda**, porque las rutinas hacen que los niños solos, en grupitos o en grupo grande se desplacen por un aula que al hacerse compleja -estar llena de lugares que se usan para hacer diferentes cosas-, se experimenta -en la ilusión- más amplia.

Las ideas teóricas y los datos empíricos en la elaboración de la propuesta interpretativa (o acerca del papel de las rutinas)

Creo que resulta claro en este ejemplo que las primeras conceptualizaciones teóricas funcionaron efectivamente como un marco que nos hizo sensibles a captar el material que nuestra intervención producía. No obstante lo que se supo después no hubiera sido jamás explicado con aquella teoría.

Sólo la posibilidad de controlar el análisis y el trabajo de devolución con distintos maestros en estas condiciones fue permitiendo especificar y verificar que en ellas lo que funciona como **núcleo dramático central** de la dinámica es el conflicto que podemos enunciar: **protección-abandono**. Este núcleo funciona como una duda profunda; *¿se está dañando al niño/al maestro?* Y su organización dilemática (si cuido-protejo al niño lo alejo de su madre y lo daño/lo pierdo, si no cuido, no protejo al niño, lo dejo sin mí y sin su madre-lo daño/me daño) constituye el nudo desde el que cada posición institucional adquiere sentido dentro de un escenario que subyace al real y lo determina.

El haber podido delimitar este núcleo permitió también definir con claridad una de las tramas de sentido en la que se significaba el objeto de trabajo

El niño-pequeño-en-condiciones-peligrosas-un-tiempo-excesivo se presentó primero como el significante de un objeto fragmentado y permitió un avance importante en la comprensión dramática. Luego, trabajado en la elaboración, pudo ser abandonado en sus funciones defensivas y actuó como puente de comprensión para advertir las cualidades del peligro que corre este niño. El peligro de estar en un pobre espacio/durante un tiempo excesivo; en el nivel de lo dicho y lo omitido respectivamente, pero más profundamente el de estar ya abandonado dos veces (por la sociedad y por los padres “que no pueden atenderlo como debe atenderse a un niño pequeño”)⁴⁰ y en serio riesgo de ser abandonado de nuevo (y entonces, en la vivencia definitivamente) por el maestro, atrapado entre su identificación con el niño y el temor a correr su mismo destino y el peligro de ver y verificar que lo temido (el daño a ese niño y el daño a él mismo) han sido ya socialmente consumados.

La vida institucional se **organiza dramáticamente** alrededor de la *doma del tiempo prolongado, del espacio reducido/pobre y de la amenaza de actuar el rechazo*, todas condiciones que se comportan como fuentes de las que puede emanar el daño al niño y a sí mismo.

Obviamente la reconstrucción de esta trama de sentidos

permite también comprender profundamente el drama en el que se debate este maestro y el costo psíquico de su sufrimiento institucional

Sólo a la luz de la visión de ese sufrimiento -y no desde algún modelo que define las buenas formas de hacer pedagogía- pudimos comprender (ellos y nosotros) el modo en que la **organización de las rutinas** permitía tratar las condiciones externas manteniendo a la vez controlada la angustia interna.

Las rutinas funcionaban como la respuesta que articula la dimensión institucional en ambas facetas, y al hacerse evidentes en esa función permiten entender que **en tales condiciones materiales sólo con este artificio estos maestros pueden mantener liberado de angustia un espacio para atender a los niños, trabajar con ellos, amarlos en la medida de sus posibilidades y buscar solución a carencias en condiciones que sí estaba a su alcance solucionar**.

Muchísimos de estos establecimientos a pesar de sus muy graves déficit de recursos eran espacios agradables, adornados y cuidados (preparados para los niños con la decoración que estas Maestras en su formación aprenden que es lo mejor para ellos) y habían encontrado solución a múltiples problemas organizativos y pedagógicos cuya descripción es aquí imposible y que en la primera aproximación diagnóstica aparecían en el material de entrevistas como insalvables.

Si embargo y por la presencia combinada de un Proyecto que los convocaba intensamente a reforzar lo pedagógico (en un contexto de significados en que el cuidado y el amparo eran vistos como “asistenciales” y por consiguiente “contra pedagógicos”)⁴¹ y la de un Poder técnico que castigaba el uso de “las rutinas” significándolas ya como indicador de vagancia, falta de compromiso, abulia del maestro, ya como producto de estereotipia, burocratización, ignorancia técnica o una “sinrazón” que no se alcanzaba a comprender, el uso de estas actividades culpabilizaba y su evidencia desencadenaba los fenómenos psicosociales asociados a la autoridad.

Lo que estos directivos y maestros atrapados en la dinámica de la invalidación -que involuntaria o voluntariamente producía la coincidencia entre el discurso académico y el discurso político- no podían ver era nada menos que “su realidad real”⁴².

No podían ver entonces que en las condiciones materiales y sociales en las que **-de veras- trabajaban** esta “doma del espacio y el tiempo” o algún otro artificio resultaban indispensables. De no producirse, de estar la conciencia de las deficiencias siempre presente y arrastrar consigo la del temor a dañar y dañarse, o peor, la de la verificación del daño, la angustia invadiría el espacio de trabajo desorganizando sus comportamientos e invalidándolos; entonces sí; como garantes de la continencia del niño, del grupo, y aún de las familias que en ese espacio seguro dejan sus niños en cuidado.

Como se habrá advertido, el tema de la custodia y el cuidado del niño resultaba irritante para estos maestros dentro de la trama

de sentidos en que se tejía el proyecto de convertir los espacios de guarda en espacios pedagógicos. Como se podrá también advertir utilizo con toda conciencia la palabra cuidado en lo que significa de protección y amparo y en lo que -por eso- tiene tanto que ver con lo pedagógico.

Negados en su posibilidad de conciencia sobre el uso que cumplían las rutinas en la dinámica de lo institucional, estos directivos y maestros se presentaban del modo en que lo hace el sujeto-objeto de prejuicio: creyendo también él, que -en el fondo- es culpable de la realidad y que lejos de

ser su víctima es su victimario.

Por cierto -todos coincidiríamos en esto- sería más saludable que las cosas no fueran de esta manera y que las condiciones sociales no provocaran estos niveles de sufrimiento institucional y esta distorsión consecuente en la autopercepción profunda de los sujetos. Pero en eso no tienen responsabilidad los maestros. Ellos no tendrían necesidad de estas defensas ni se verían empujados a una autoinvalidación oculta si no existieran las condiciones de tal sufrimiento y tal invalidación.

En circunstancias producidas por las condiciones estructurantes del espacio de relación y trabajo, solo su modificación material permite el cambio de la organización y disminuye la necesidad de defensa.

Cuando las modificaciones no se dan, el enojo técnico y académico contra un maestro que ocupa tanto tiempo en rutinas, no sólo resulta inadecuado sino que termina operando como obstáculo para pensar. Lleva al maestro a distanciarse cada vez más de un saber que no lo incluye, lo empuja al ocultamiento, la autoculpabilización, la vergüenza, los sentimientos de inadecuación, el miedo y con él al retorno inevitable y reforzado de la autoridad internalizada y sus efectos.

Por supuesto que en la mayoría de los casos los técnicos, profesionales y académicos que “luchaban” por la primacía de lo pedagógico en el espacio de estas escuelas, no tenían intención de causar este efecto. A esto aludía al principio al referirme al modo en que la *omisión de las condiciones termina capturando la intención de cambio y la pone al servicio del ocultamiento ideológico.*

De nuevo acerca de la tarea pedagógica

Señalé al principio del último apartado que uno de los puntos centrales en la definición de la calidad de la intervención pedagógica, es el grado en que el uso de la teoría convertida en analizador permite generar la emergencia de información pertinente para ayudar a comprender los rasgos de funcionamiento con que se presenta lo institucional.

El esquema diagnóstico y la propuesta interpretativa son los dos momentos en que el uso de la teoría se ve desafiado al máximo en el sentido en que deberá servir de andamiaje a una percepción que no se cierre en ella misma. Espero que el desarrollo hasta aquí y la inclusión del ejemplo anterior -aunque parcial- haya servido para plantearlo. También para mostrar el modo en que los organizadores previos sólo sirven de marco para la reconstrucción de la dramática y su expresión en una propuesta interpretativa que si ha captado la experiencia tal como ella se presenta en -por lo menos- algunos de sus diferentes niveles de significación tiene posibilidad de “ser oída” y destrabar el pensamiento sobre la realidad.

He pasado revista a algunas ideas que quería poner a consideración.

He señalado impedimentos de los que somos portadores por operación de la cultura profesional que nos enmarca. Una rara -aunque no inexplicable- mezcla de omnipotencia

ASOCIACION DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

México 871, 9º piso,
ofs. 36/37, Capital (1097)

(SEDE PROPIA)

Tel.: 342-5036
Mensajes las 24 horas

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACION

e impotencia oscurece habitualmente nuestra "buena razón de hacer". Por un lado creemos tener las llaves que explican la realidad, cuando no, también los saberes del modo en que **los otros deberían hacer las cosas para que las cosas andubieran bien**. Desgraciadamente este parece ser un mal de muchas profesiones que ha hecho carne en la nuestra. Por otro, aceptamos con mansedumbre -a veces con intensa convicción muy próxima al rechazo emocional- que hay saberes y haceres que nos están vedados; que no nos corresponden aún cuando la realidad de nuestros campos de operación los reclamen insistentemente. Estamos dispuestos incluso a ceder graciosamente los campos mismos en aras de inventar sub-campos o esferas que, en la ilusión, enunciarnos como solamente nuestras.

Tal vez sea buena la hora -como lo son en general las de convulsión y crisis- para una reformulación de nuestro hacer profesional. En su discusión yo desearía introducir cuatro puntos que para mí son claves. Espero haberlos fundado a lo largo de este artículo.

El primero hace a la definición de la responsabilidad pedagógica y parte de una consideración central: *el Pedagogo -como lo marca la prehistoria de nuestra profesión actual- es el que acompaña al niño (al real o al que cada uno guarda en los recovecos de su intimidad cada vez que se posiciona para aprender). Es el que tiene la responsabilidad de iluminar el camino de la formación protegiendo de sus riesgos y asegurando que es posible llegar al saber. Es el que si el camino es duro o extremadamente difícil debe proteger de riesgos y asegurar el trayecto. Para eso está. Esta es su función y frente a ella la omisión- el no ver, el ser ciego-, se convierte en el peligro peor.*

El segundo refiere la definición anterior a las condiciones presentes. En ellas los espacios en los que se desarrolla la educación de los sectores mayoritarios muestran las señales de un camino lleno de riesgos. *La protección de esos espacios; el trabajo para convertirlos en reales ámbitos de formación -seguros emocionalmente, provistos de las suficientes facilitaciones técnicas, potentes como ámbitos transicionales-; el facilitar la recuperación de capacidad instituyente por parte de los colectivos institucionales y con ella la del potencial formativo de la vida cotidiana. Se convierten en prioridad (mucho antes y como pre-requisito de la preocupación por los contenidos disciplinarios). Los Profesionales especializados en Educación necesitan privilegiar un tipo de intervención que facilite estos propósitos pues son los que definen hoy los términos de exigencia del acompañamiento y el cuidado pedagógico.*

El tercero se refiere a la búsqueda de esos modos de intervención y conmina a *abandonar los encuadres que basan la acción en el juicio experto sin conocimiento del estilo y las dramáticas institucionales que juega como desafío cada caso. En general y de fondo, aún sin saberlo, ese juicio está al servicio del poder dominante. Nuestro saber debe funcionar simplemente como un tercero que media entre los colectivos y su realidad. Su valor halla sentido si efectivamente es útil para instalar espacios*

transicionales donde ellos puedan desarrollar o fortalecer su capacidad de pensamiento y producción crítica.

El cuarto amplía más la pretensión. *Invita a sostener que ninguna práctica educativa real puede realizarse sin estos enfoques y que ellos deben estar en un futuro a disposición y uso de todos los actores escolares⁴³ y nos desafía a diseñar los dispositivos de formación que hagan esto posible.*

Esta invitación se sostiene en una *convicción firme*: No existen campos de conocimientos vedados. El aporte de la investigación en cualquiera de los campos está disponible para los que sean capaces del esfuerzo requerido. Las luchas profesionales sobre incumbencias o propiedades son improcedentes -cuando no irresponsables-. En momentos en que la dificultad de las situaciones nos convoca a aunar los saberes -provengan de las disciplinas que provengan- para poder comprender y encontrar las mejores formas de intervenir, el centro de nuestra responsabilidad ética está en ir a buscar el saber donde éste se halle y hacerlo nuestro.

Notas

¹ Lo siniestro -en la clara conceptualización Freudiana- es la cualidad amenazante que aparece en lo familiar y protector. En ello estriba su poder terrorífico que en el caso que nos ocupa se intensifica por que al Poder de un **Estado** para privar y al mismo tiempo exigir se añade el de la experiencia social reciente que lo muestra también capaz de castigar de los modos más temidos y arbitrarios

² Me refiero a los efectos claramente descriptos por Mendel, G., a lo largo de sus obras.

³ Fernando Ulloa ha caracterizado hace tiempo en diversos artículos e intervenciones este concepto. Puede verse su desarrollo sistemático en *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Bs.As., Paidós, 1995.

⁴ Julien Freund en: *Observaciones sobre dos categorías de la dinámica polemógena. De la crisis al conflicto*, muestra la introducción de la sospecha de intención hostil como estrategia para instalar una dinámica institucional o social polemógena (conflictiva). Ver: *El concepto de Crisis*. Traducción de "Communications", N°25, Ediciones Megapolis, Argentina, 1979.

⁵ Uso el término en el sentido en el que Rene Kaës desarrolla el concepto de Winicott. Ver Kaës, R., "Introducción al análisis transicional", en: *Crisis, ruptura y superación*, Ediciones 5, 1990.

⁶ El término **dramática** es tomado en el sentido en el que lo trabajó magistralmente José Bleger en: *Psicoanálisis y materialismo dialéctico*, Paidós, 1961; y también en: *Psicología de la conducta*, EUDEBA, 1958; aludiendo al análisis de los sucesos humanos en su mismo acontecer fenomenológico, aquel que da cuenta del **modo en que la realidad es para el sujeto la experimenta**. El encuadre dramático es uno que procura evitar reduccionismos y entelequias para dar cuenta de ese suceder en el mismo nivel de explicación en que el suceder ocurre.

⁷ Uso en éste análisis conceptualizaciones de G. Mendel. Ver Mendel, G., *Sociopsicoanálisis y educación*, volumen 2, Serie de Los Documentos, Colección Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Edic. Nov., Educativas, 1996. *La rebelión contra el padre*, Barcelona, Edic. Península, 1975. *La crisis de generaciones*, Barcelona, Ediciones Península, 1972. *La descolonización de la infancia*, Bs.As., Ariel, 1974. *La sociedad no es una familia*, Bs.As., Paidós, 1994.

⁸ Obviamente en la dinámica de los grupos o colectivos empeñados en la innovación, el cambio o el movimiento contrainstitucional operan a nivel dramático múltiples dimensiones de identificación (laterales entre pares y verticales hacia los que ocupan posiciones de liderazgo). Del mismo modo en diversos momentos la dramática de las relaciones puede estar más o menos "impregnada de los fenómenos de investimento a los que aludo. De estas vicisitudes ha dado cuenta el psicoanálisis de

los grupos y las instituciones en desarrollos a partir de "Psicología de las masas y análisis del Yo", Sigmund Freud. Aquí estoy haciendo una simplificación para mostrar con mayor claridad la línea argumental de la relación tomada como ejemplo. Puede verse una presentación más amplia en mi artículo Fernández, L.M., "Crisis y dramática del cambio en proyectos pedagógicos de innovación", en la obra de Butelman, I. y otros: *Pensando las instituciones*, Bs.As., Paidós, 1996.

⁹ Se refiere a las ansiedades depresivas y paranoides ligadas con vínculos de tipo parcial. Ver Jacques, E. *Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedad paranoide y depresiva*, Bs.As., Hormé, 1962. Esta hipótesis es desarrollada por Ulloa en su clásico estudio "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica", *Revista de la AAPA*, Bs.As., tomo XXVI, 1969. Allí la hipótesis de Jacques se integra en una descripción más amplia que muestra el modo en que esta defensa se enlaza a las articulaciones institucionales perturbadas.

¹⁰ Estoy usando el concepto de crisis aludiendo al estado de perturbación interna que impide a una unidad viva responder al ambiente. Esta perturbación está vinculada a cambios amenazantes del ambiente externo e interno y se traduce en un aumento de indefensión y dependencia. Puede verse Kaës, R., *op.cit.*, 1979; y un desarrollo mío algo más amplio en Fernández, L.M. (1996.), *op.cit.* y en Fernández, L.M., *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*, parte segunda, Bs.As., Paidós, 1994.

¹¹ Esta enunciación se hace considerando el análisis en un *encuadre situacional*. Los datos surgidos de él deben ser iluminados por los recogidos en el uso de *encuadre histórico institucional*. Este supone al análisis, **a**) la descripción del *contexto sociocultural* en el que se origina el proyecto de formación que se concretiza en el establecimiento en cuestión, las necesidades y demandas sociales existentes (situación desencadenante), **b**) la descripción de la interpretación que hace el grupo gestor de esta situación y su concreción en el *proyecto fundacional*, **c**) la descripción de la *operacionalización inicial* del proyecto, del *colectivo inicial* (conjunto de grupos de la escuela) y las *características sociohistóricas del origen*. (situación de origen), **d**) la discriminación y descripción de *las etapas históricas* de mayor interés según las versiones de informantes clave y actores institucionales, **e**) análisis minucioso de las *vicisitudes del proyecto original en cada una de esas etapas* así como de la paulatina configuración de un estilo y componentes singulares en la cultura institucional, **f**) la estimación de *logros actuales* del proyecto (en términos de aprendizaje, desarrollo institucional y curricular), **g**) *el análisis comparado del proyecto original en su primera y actual concreción*, **h**) la estimación de *relaciones de sentido entre d, e, g y los resultados*, **f**) obviamente el conjunto de datos a recoger desde *ambos encuadres* debe componer el *esquema diagnóstico* que orienta la intervención.

¹² El término **dispositivo** alude a un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes. En el lenguaje institucionalista su opuesto es **sistema**, tipo de organización destinada a consolidar aspectos instituidos. Puede verse Barenblitt, *Análisis institucional e otras corrientes*, Río de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

¹³ El término **elucidar** significa *encontrar sentido en una trama de hechos o acontecimientos que se hallan en el mismo nivel del fenómeno que se procura comprender. Se relaciona con la intención de manejar el análisis sin acudir a entelequias ni a explicaciones de tipo causal*.

¹⁴ Uso el término **producción** en el sentido en que lo define Barenblitt y también Mendel: producción es transformación de la realidad, *op.cit.*

¹⁵ Entre los que más han aportado en la *última década* a los temas que trato aquí están el trabajo de evaluación que hice con **Silvia Kremenchusky** en 30 escuelas del Proyecto de *Autoevaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa*, dirigido por **Pedro Lafourcade**: 1989-91, El asesoramiento institucional de la *Escuela experimental EMETA* de Neuquén durante su período de implementación a cargo de **Nora Yentel** 1990-93; la evaluación institucional del *Proyecto Educación y Trabajo de Chubut* coordinado por **Ivonne Iralde**-1993. El *Diagnóstico institucional de la vida cotidiana del estudiante en la escuela C. Pellegrini* por acuerdo con su Rector **Abraham Gak** y los Vicerrectores de los tres turnos, 1993-94, trabajo del Programa de Investigación Instituciones Educativas, IICE

que realicé con **Sandra Nicastro, Ana María Silva, Marcela Andreozzi y los estudiantes de la cátedra Análisis institucional de la Escuela del año 93**. El asesoramiento institucional a la *Unidad de capacitación de la Municipalidad de Neuquén* 1992-93; y el trabajo en nueve *Institutos de formación docente de la Pcia. de Neuquén* ambos a solicitud de su responsable **Marcela Foreiter**, 1993-94 (realizado con el mismo equipo y lamentablemente interrumpido por las autoridades centrales al momento en que debía concretarse el trabajo de devolución) y el que hemos iniciado -como parte del Programa en el Distrito 21 de Villa Lugano mediante un acuerdo de cooperación recíproca con el Supervisor **Hector Pastorino** por mencionar sólo aquellos en los que los informes -con las salvedades acordadas por los contratos de cada caso- son de carácter público.

¹⁶ Se entiende que al hablar de acompañamiento pedagógico me refiero a un acompañamiento hecho con enfoque institucional y con los propósitos generales que señalé en el punto 2.

¹⁷ he dado cuenta de estos intentos en varios trabajos: "**La orientación educacional: áreas, campos y niveles de trabajo**". Trabajo de investigación monográfica presentado y defendido en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Univ.Nac. de Córdoba, 1964; "**El curso de apertura en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba**". En colaboración con Lucía Garay, 1965; "**Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre**", 1er. simposio de Análisis Organizacional, 1979. Publicado en título; "Asesoramiento pedagógico institucional, análisis de un caso. *Revista Argentina de Educación* N°2 y N°3 1982. "**Asesoramiento pedagógico institucional, abordajes metodológicos**", Publicación interna de Cátedra Campo II. FF y L., 1984 y recientemente en "**Instituciones educativas**", Bs. As., Paidós, 84. Parte IV. *Prácticas institucionales en el espacio educativo*.

¹⁸ Utilizo la expresión **función crítica del pensamiento** para aludir a un tipo de análisis de los hechos sociales que permiten su develamiento ideológico. De resultado de este análisis el hecho queda claramente expuesto como producto cultural, de valor relativo y posible de cambio. Por supuesto esta consecuencia resulta más amenazante para el caso de hechos que han sido investidos con significados de autoridad (mágica, mítica, religiosa, científica, etc.) o que se ligan a la defensa contra el contacto con puntos críticos en la propia subjetividad.

¹⁹ Aludo a los **fenómenos psicosociales en torno de la autoridad** como los caracteriza Mendel, G. a lo largo de sus obras. Específicamente puede consultarse *La descolonización de la infancia*, Ariel, 1977.

²⁰ He trabajado este fenómeno en *Instituciones Educativas*, Bs.As., Paidós, 1994 y en *Pensando las instituciones*. Butelman y otros Bs.As., Paidós, 1996.

²¹ Bleger analizó este tipo de fenómenos en *Psicohigiene y psicología institucional*, Bs.As., Paidós, 1991, 7a. edición. Me refiero a la presencia en la dinámica institucional de aquellos tipos de perturbación que en sus objetivos formales el establecimiento procura evitar (la enfermedad un centro de salud, la ignorancia, una escuela)

²² He descripto estas configuraciones en el artículo "*La escuela, ¿es posible poner punto al sufrimiento institucional?*" *Revista Versiones* del Programa UBA y los Profesores Secundarios. Año I. N°2, 1993.

²³ **He trabajado esta función matriz y referencial de una experiencia organizada colectivamente al modo de un analizador en "Los grupos de formación pedagógica. Situaciones privilegiadas de intervención institucional"**. Ponencia en Reunión EDE Estrategias de formación docente", 1980 (publicado en síntesis en la parte III de *Instituciones Educativas*, Bs.As., Paidós, 1994) También en *El análisis pedagógico institucional*, Notas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1984, y en: *El área socioinstitucional en el currículo del nivel Medio*. Documento de Especialista MEyJ, Proyecto 9, parte III, capítulo 2. El problema del Proyecto 9. Sus características como proyecto de intervención y cambio, pág.100 y ss., 1988. Luego en varios trabajos sobre la problemática de la formación institucional. (Pueden verse artículos RAE cit.).

El concepto así utilizado tiene sus antecedentes en los desarrollos de la psicología social, sobre todo en las experiencias del Grupo T., en la teoría de Pichón Riviere y también, por supuesto, en la teoría de la técnica de dispositivos analizadores tal como las trabaja Lapassade, G., *El analizador y el analista*, Gedisa, 1977

En sentido vinculado pero distinto en su especificidad, **Ernesto Gore** utiliza el concepto **Aprendizaje organizacional** aludiendo a la

relación entre distintos tipos de metáfora organizacional y los modos en que se estructura el aprendizaje. En una de las relaciones que analiza en profundidad, el concepto de aprendizaje social presenta las características a las que quiero aludir. Puede verse Gore, E., *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las organizaciones*, Bs.As., Edit. Tesis, 1988.

En *De aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*, Bs.As., Kapeluz, 1995, en su artículo **Graciela Frigerio** toma el concepto de **matriz de aprendizaje institucional** aludiendo a la modalidad estructurante de aprendizaje que cada institución educativa va constituyendo a lo largo del tiempo. Este uso se aproxima al que hace Ernesto Gore en su obra y alude a lo que vengo conceptualizando como estilo de producción en la tarea primaria.

Evidentemente estamos en presencia de un conjunto de hechos que necesitamos precisar tanto a nivel de los fenómenos como en el de los términos, pero que están llamando la atención sobre la relación entre aprendizaje y organización por una parte y sobre el poder de "marca" de ciertos tipos de aprendizaje realizados en el ámbito institucional.

²⁴ Es habitual al sector de educación que su gente -a pesar de aparecer entregada- no renuncie a la ilusión de lograr con la educación cambios sociales impregnados de utopía. Esta característica está fuertemente estimulada, convocada -muchas veces manipulada- por el poder político que al mismo tiempo que omite o soslaya el reconocimiento del peso de las condiciones **enuncia como realidad** un poder ilusorio. El desaliento profundo, la descalificación de la realidad, en ocasiones sobrevienen en el trabajador del sector como evitación de la renuncia a la omnipotencia. Por supuesto y lamentablemente esto tiene otra cara: la desactivación del potencial para el compromiso en los campos de intervención que pueden llevar a modificaciones en la realidad.

²⁵ Ver Lapassade, G., *El analizador y el analista*, Gedisa, 1984.

²⁶ Esto es lo que da a la intervención la potencia de una matriz de experiencia social. Ver Fernández, L.M. (1994), parte III.

²⁷ El trabajo en equipo resulta aquí un requisito indispensable para garantizar el trabajo de discriminación necesaria. En ocasiones - con condiciones especialmente difíciles- este trabajo debe ser apoyado por la mirada de un profesional que se mantiene externo al campo de análisis.

²⁸ He trabajado extensamente este punto en Instituciones educativas, Bs.As., Paidós, 1994, retomando conceptos elaborados a raíz de la Investigación "Dinámica y dramática en cátedras universitarias. La reacción ante los grandes números", 1986-1987, SCyT, SAA, UBA.

²⁹ Me refiero a la investigación "Organizadores de la dramática escolar en situaciones críticas. El caso de instituciones que atienden a niños pequeños", del Programa Instituciones Educativas del IICE realizada con Sandra Nicastro, Marcela Andreozzi y Ana María Silva. Esta investigación incluye resultados de estudios realizados en Buenos Aires en 1984 y 1993, Neuquén 1994, Chubut 1993 y la zona de influencia de la ciudad de Rosario, 1990 a 1994. Lo que aquí se incluye es parte de los informes de investigación respectivos.

³⁰ En los años más recientes y en algunas zonas, el fuerte desempleo hace que Maestras de Nivel inicial tituladas se empleen como Cuidadoras en Unidades dependientes de Acción social y lleven a la tarea sus encuadres pedagógicos. En otras, este personal desarrolla un turno de trabajo propio del Nivel inicial para los niños que están todo el día -a cargo de cuidadoras- en Centros de atención familiar. En otros casos por fin, toda la organización pasa a funcionar como Escuela y todos los roles son cumplidos por Maestras especializadas en el nivel inicial.

³¹ He comenzado a trabajar con el tema de las condiciones adversas y su operación en la dinámica institucional en 1984. La primera publicación que hice al respecto data de 1987: *El perfil institucional de la Escuela en condiciones adversas*, UNESCO, MEyJ, (está incluido en

sus partes principales en Fernández L., M94, *op.cit.*).

³² Por supuesto en este marco teórico estaban presentes todos los enunciados teóricos que manejo habitualmente y que están sintetizados en trabajos anteriores.

³³ Los más frecuentes fueron los sentimientos de haber sido abandonados (al igual que el niño por sus padres), y en ese abandono, obligados a consumir un daño irreparable a los niños a su cargo y sí mismos.

³⁴ En una proporción importante se trata de personal joven, muchos de primer empleo y como todo el personal del sector, retribuido con bajos salarios. Todo esto hace al conjunto de condiciones que afectan la situación general y de la que estamos recortando sólo un par, para este ejemplo.

³⁵ Para estas personas Maestras, resulta prolongado un tiempo que vaya más allá del que tiene un Jardín maternal común, a lo sumo de doble escolaridad (5 o 6 horas).

³⁶ Este es un término utilizado por este personal.

³⁷ Con estos nombres -que obedecieron a la finalidad que atribuimos como observadores- bautizamos nosotros estas actividades. Para los actores en general todas ellas se englobaban en el genérico **rutinas y en su significado implícito muchas veces francamente desvalorizado** "¡pura rutina!", muchas veces "tolerado" en un tono que el observador sentía "a regañadientes" o con temor:

"a esta edad aprender ciertas rutinas puede ser importante" acaso con un día de tantas horas, ¿no es importante un ratito de siesta? "acaso en su casa, tan chiquitos ¿no hacen siestas?"

³⁸ En general en muchos casos la sensación de esfuerzo y tensión aparecía más fuertemente en establecimientos en los que se utilizaba -el encuadre grupal en un buen número de tareas. La tensión aumentaba y el esfuerzo era más notorio cuando "la ronda para conversar, intercambiar, hacer música, contar cuentos etc. se debía hacer con grupos amplios (de más de 20 chicos) o cuando estos eran de corta edad 18 meses a, 2, 3 años.

³⁹ Téngase en cuenta que estoy haciendo un recorte de un tema muy puntual a los fines del ejemplo. En nuestras observaciones y análisis estaba presente por supuesto todo lo que sabíamos y habíamos comprendido ya de gran cantidad de dimensiones en el funcionamiento de estos establecimientos. No obstante su parcialidad, es posible que el ejemplo presentado en esta secuencia además sea útil para ilustrar la diferencia entre marco teórico previo y organización teórica de la propuesta interpretativa.

⁴⁰ Según la concepción operante.

⁴¹ Está fuera de los límites de este artículo explicar el conjunto complejo de aspectos desde el que se explica esto. Podrá verse próximamente la publicación completa de la investigación.

⁴² En páginas tan lúcidas como siempre Fernando Ulloa dice que muchas veces -a alguien que expresa, una y otra vez como no creyéndolas, las condiciones de su realidad-, es menester confirmarle "efectivamente lo que Ud. dice que es cierto es cierto". A este fenómeno me refiero.

⁴³ La reciente experiencia realizada en la Provincia del Chubut con 90 Supervisores y casi 700 directivos acompañando un programa de desarrollo a cargo de las Escuelas de Educación Superior ha mostrado que estos actores pueden acercarse a los textos y conceptos más complejos y significarlos desde sus prácticas obteniendo de esa tarea de análisis institucional una experiencia que consideran irreversible en cuanto a su poder elucidante (lo visto con la utilización de estos enfoques pasa a formar parte de la realidad percibida y esta aumenta sustantivamente su complejidad quedando develada en sus múltiples atravesamientos institucionales). Esto tal vez me refuerza en la certeza de hacer una invitación que vale la pena.