

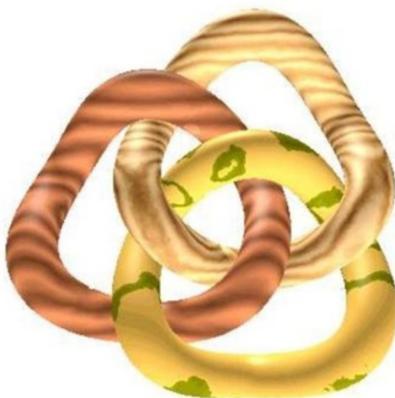
ISBN 978-950-31-0097-4

EL ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Herramientas para su enseñanza y aprendizaje

Compilación de fichas de cátedra de la
Profesora ELSA J. HERNÁNDEZ

(2023)



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA

EDITA Y PUBLICA
EDICIONES UCSE

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
República Argentina

EL ANÁLISIS DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Herramientas para su enseñanza y aprendizaje

Compiladoras

Micaela Soledad Malano
Silvia Virginia Sandez
Maria Daniela Seva Montero
Marcela Alejandra Morante
Elisa Fernanda Conde

ISBN 978-950-31-0097-4

162 PÁGINAS

EDICIONES UCSE 2023



Hernández, Elsa J.

El análisis de las instituciones educativas: herramientas para su enseñanza y aprendizaje / Elsa J. Hernandez; compilación de Micaela Malano ... [et al.]. - la ed compendiada. - Santiago del Estero: Universidad Católica de Santiago del Estero - UCSE, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-31-0097-4

1. Instituciones Sociales. I. Malano, Micaela, comp. II. Título

CDD 371.001

Registro de obra publicada y deposito legal en la DNDA conf. Lye 11723 en trámite. Este libro fue publicado por Ediciones UCSE depediente del Vice Rectorado Académico UCSE. Sello: Universidad Católica de Santiago del Estero. Campus Santiago, Av. Alsina y Dalmacio Vélez Sarsfield (CP 4200). Ediciones UCSE Campus Rafaela, Bv. Hipólito Yrigoyen 1502 Rafaela (CP. 2300). Depto Castellanos - Pcia. Santa Fe - República Argentina.

Tel. (+54 3492) 432832- int.125 - Correo electrónico: eucse@ucse.edu.ar

Sumario

Prefacio	1
Introducción	3
CAPITULO 1	6
1 La creación de lo social	6
1.1 Ficha de cátedra: LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN SUJETO	7
1.2 Indefensión y rescate	7
1.3 Sujeto Desajustado	8
1.4 Mundo, temor y angustia	10
1.5 Instituciones, soluciones de “segunda clase”	12
1.6 Sujeto, ley y lenguaje	15
1.7 La institucionalización de un sujeto	16
1.8 Institucionalización en clave republicana. El proceso identificador .	17
1.9 Las producciones subjetivas en distintos materiales de cultura . . .	19
1.10 Bibliografía	21
1.11 Ficha de cátedra: EL IMAGINARIO SOCIAL	22
1.12 Institucionalización/Institución	22
1.13 Propuesta de trabajo	24
1.14 Algunas notas sobre el Sentido y el Poder (porque arman el imaginario)	25
1.15 La dinámica del Sentido	27
1.16 Instituido - Instituyente	31
1.17 Las formas del Poder	33
1.18 Sentidos, Poder e Instituciones	35
1.19 Bibliografía	36
CAPITULO 2	37
2 Instituciones Educativas y Socioeducativas Argentinas	37
2.1 Ficha de cátedra: LA INSTITUCIÓN	38
2.2 Recuperando conceptos anteriores	38
2.3 Brevemente, la institución	39
2.4 El malestar institucional (o la institución imposible)	40
2.5 El concepto de dispositivo (para comprender instituciones en perspectiva compleja)	44
2.6 Bibliografía	50

2.7	Ficha de cátedra: INSTITUCIONES EDUCATIVAS - Revisando los principios epistémicos y políticos que las construyen	52
2.8	Presentación	52
2.9	Triangularidad Pedagógica	54
2.9.1	Las herencias positivistas	57
2.9.2	Conocimiento, realidad y verdad	58
2.9.3	Hacia una nueva triangularidad	59
2.9.4	Los registros del conocimiento	61
2.9.5	Conocimiento, historias y fragmentaciones	63
2.9.6	Conocimiento y saber	65
2.9.7	Reposicionar un docente	67
2.9.8	Reposicionar un alumno	70
2.10	Proyecto político y educación	74
2.10.1	Breve historia de la institución escolar (continuidades y rupturas)	74
2.10.2	Breves notas sobre Educación y Proyecto Político	78
2.11	Funciones de la Institución Educativa	81
2.11.1	Para un nuevo discurso	82
2.11.2	En incertidumbre	84
2.12	Estrategias didácticas básicas	86
2.12.1	Estrategias básicas	87
2.12.2	Las formas teóricas	88
2.12.3	Los narradores	89
2.12.4	Para no pecar de ingenuos	90
2.12.5	Los relatos en la práctica educativa	90
2.12.6	Las formas prácticas	92
2.12.7	Ejercitaciones	92
2.12.8	Didáctica de autor	93
2.12.9	Algunas recomendaciones	94
2.13	Bibliografía	94
2.14	Ficha de cátedra: ESQUEMA SOCIO-HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA MODERNIDAD – Tercera parte	97
CAPITULO 3		103
3	Análisis de Instituciones Educativas y Socio-educativas	103
3.1	Ficha de cátedra: ANÁLISIS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – Entrada a terreno – Proceso de análisis	104
3.2	Recuperando conceptos	104

3.3	Acompañar instituciones educativas (A.I.E.)	106
3.4	Aproximaciones al A.I.E.	107
3.5	Lo que NO es un Análisis de Instituciones Educativas	108
3.6	Un Análisis de Instituciones Educativa SI es	108
3.7	El extranjero	109
3.8	Los equipos de trabajo	111
3.9	La lógica de trabajo	112
3.10	Dinámica del trabajo	114
3.11	Una cartografía mínima	115
3.12	El proceso de un Análisis de Instituciones Educativas	116
3.13	Preparación – El acuerdo	117
3.14	Producción de información	118
3.15	Devolución	127
3.16	Institucionalización	128
3.17	Obstáculos y Riesgos	129
3.18	Recomendaciones	129
3.19	Bibliografía	132
3.20	Ficha de cátedra: PRIMERA SISTEMATIZACIÓN - Para trabajar en forma consistente el material de entrevistas, encuestas, observaciones institucionales y análisis documentales.	133
3.21	Bibliografía	135
3.22	ANEXO	136
CAPITULO 4		144
4	Prevención en Instituciones Educativas	144
4.1	Ficha de cátedra: PREVENCIÓN y EDUCACIÓN	145
4.2	Presentación	145
4.3	Primera aproximación al concepto	146
4.4	Dos relatos oportunos sobre prevención	148
4.5	Un hecho histórico decisivo	150
4.6	Modelo conceptual de Gerald Caplan	152
4.7	Población de riesgo	155
4.8	Niveles de prevención	155
4.9	Trabajo Preventivo (institucional/comunitaria)	157
4.10	Prevención y Educación	159
4.11	Prevención y Promoción	160
4.12	Bibliografía	161

Prefacio

Todo proceso de formación, tanto educativa como profesional, requiere de personas que tiendan lazos para construir la propia red de oportunidades, saberes y experiencias. La profe Elsitita, como todos la conocimos, fue de esas docentes que se encargó de construir dichos lazos con quienes tuvieron la oportunidad de ser estudiantes y más aún con quienes asumimos el privilegio de seguir construyendo aprendizajes y enseñanzas a través de la conformación de equipos cátedra.

De esta manera, surge la intención de compartir una pequeña parte de quién fue como docente y de las huellas imborrables que dejó por medio de su obra. En primer lugar, es importante realzar su eximio conocimiento en materia de las ciencias de la educación y de la dimensión institucional propiamente dicha, tanto desde su amplio recorrido teórico como empírico.

Sin lugar a dudas, fue de esas docentes cuya enseñanza uno no podría olvidar, por la generosidad, la paciencia y la rigurosidad científica con la que transmitía el conocimiento. Una transmisión que, como ella decía, siempre fue “en señas”, en hilos para que el aprendiente pueda construir su propia urdimbre de saberes, y aun cuando había ocasiones en donde costaba más para los estudiantes tejer esos hilos, tenía su particular forma de alentarlos: “Esta bien si no logran comprender todo hoy, eso quiere decir que queda algo nuevo por aprender”, sosteniendo la idea de un aprendizaje procesual y complejo.

En estos modos de enseñanza, siempre destacó la importancia del desafío constante, del conflicto cognitivo y la apuesta al crecimiento como sujetos aprendientes, desarmando certezas y movilizandando la apertura de interrogantes. Cómo olvidar sus tan significativas frases tales como: “le falta una vueltita más de rosca”, “lean un poco más, sobrevuelan los textos”, “analicen un poco más, ¿qué hipótesis pueden construir a partir de eso?”.

Elsitita fue la profe de la bibliografía exigente y las palabras que a veces parecían un tanto difíciles, pero todo ello con la convicción de que el elemento fundamental para el aprendizaje es la confianza y la creencia en lo que cada sujeto puede crear, a su ritmo, a su tiempo, a su manera.

Como colegas que compartimos estos entornos, agradecemos enormemente su humanidad como docente, como compañera y el legado hacia la importancia de la producción de conocimiento y su difusión. Es por eso que, en reconocimiento a su gran aporte teórico- práctico, queremos compartir sus fichas de cátedra acerca de lo institucional, para que otros estudiantes, docentes, profesionales y colegas puedan

deleitarse con la calidez, rigurosidad y precisión de sus escritos. Algunos de ellos para leerlos de sentado y otros en el relax de un sillón, como tantas veces nos decía.

No nos queda más que renovar nuestro agradecimiento. Sin dudas dejó huellas en todos los que la conocimos. ¡Un GRACIAS TOTALES para nuestra Elsitita eterna!

Honradas de haberte acompañado, te dedicamos este pequeño reconocimiento. Tus auxiliares en la docencia y acompañantes de equipo cátedra:

- *Micaela Malano,*
- *Virginia Sandez,*
- *Daniela Seva Montero,*
- *Fernanda Conde,*
- *Marcela Morante.*

Introducción

A modo de recuperar el trabajo intelectual y las formas discursivas de la Profesora Elsa Hernández, se desarrolla la presente compilación de los aportes generados desde su autoría para quienes emprenden espacios de formación en torno a la comprensión de lo institucional y de las instituciones educativas y socio-educativas propiamente dichas.

Esta compilación se estructura en cuatro capítulos que contienen fichas de cátedra que la profe Elsitita fue creando y revisando como herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las materias en las cuales estuvo a cargo en la Universidad Católica de Santiago del Estero: Psicopedagogía Institucional de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía y Psicología Institucional y Preventiva de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación.

Cada ficha fue elaborada de acuerdo a los contenidos a desarrollar y con su estilo poético característico, en el que articulaba elementos teóricos, prácticos y artísticos, buscando facilitar la comprensión de los estudiantes e inspirar a la reflexión.

Se decide compilar el trabajo en cuatro capítulos que se corresponden con los núcleos temáticos que abordaba en el desarrollo de sus asignaturas, por lo que a continuación y para describirlos, se comparte la presentación de la materia elaborada por la profesora Elsa durante el año 2020, en la que exponía una síntesis de lo que en ese momento fueron unidades y hoy se convierten en títulos para cada uno de los capítulos de su obra:

*El capítulo N° I se denomina **la creación de lo social (ó la institucionalización de un sujeto)** y tiene como principio organizador la expresión “la institución, destino y dilema humano”. Haciendo hincapié en que toda vez que el sujeto se humaniza, cuando se matricula en lo social, transcurre toda su historia de vida pasando de una a otra institución.*

Pareciera que el sujeto tiene cierta compulsión a atarse a lazos sociales y esto se presenta como un enigma que nos interpela sobre las razones, los modos y los destinos. Por qué, cómo, para qué se institucionaliza. Ciertamente el cachorro humano solo sobrevive si algún adulto lo rescata, lo enlaza, pero más allá de la sobrevivencia, ¿por qué arma grupos e instituciones? ¿Por qué esa insistencia? si de últimas tenemos relaciones siempre conflictivas y contradictorias con las instituciones que transitamos, renegamos de ellas porque las sentimos pesadas, antiguas, lentas y queremos que cambien.

Por otro lado, efectivamente parece que habría instituciones contemporáneas que han caído, que han perdido su legitimidad y poder, entonces cabe preguntarse, ¿por qué lo social se resquebraja en algunas zonas? ¿Hay que ir al rescate de esas formaciones?; ¿hay que conservarlas, cambiarlas?

El núcleo temático de esta unidad sería una pregunta sobre cómo y por qué se crea lo social o cómo se institucionaliza un sujeto en los procesos de socialización primaria de educación.

*El capítulo N^o II, adquiere el nombre de “**Instituciones Educativas y Socio-educativas argentinas**”, parte de la relación entre Proyecto Político y Educación. Proyecto político, como producción filosófica y política que cada época en cada grupo o país construye para sostener ideas como Nación, País, Futuro, Bienestar, lo Social etc. Y el concepto de Educación revisado en términos de pedagogía, en su trama epistémica, social, psicológica y como Sistema Educativo, es decir, como una operación política de ese proyecto, como un dispositivo diseñado para producir un sujeto funcional para ese proyecto.*

Por ello, el principio organizador sería “Las instituciones socio- educativas - Conservar / transformar sistemas de significación (ó el mandato imposible de la educación)”.

Para este análisis, nos situamos en el momento histórico y revisamos el relato pedagógico en la tensión Positivismo y Teorías críticas, y desde allí el modelo de la triangularidad, que según el paradigma adquiere distintos lugares la escuela, el alumno, el docente y sus estrategias de constitución subjetiva.

Por otro lado, señalar la crisis que esa tensión ha producido en las instituciones educativas, que algunos autores llaman “postmodernidad” y que se hace evidente como nota de fondo de los procesos educativos actuales.

*El capítulo N^o III, se denomina “**Análisis de Instituciones Educativas y Socio-educativas**” y es un espacio técnico. En este tramo se recuperan las líneas teóricas de la primera unidad; las visiones pedagógicas y políticas de la segunda unidad y se organizan las prácticas en terreno.*

Se debe advertir que las construcciones previas guiarán las experiencias de intervención en instituciones educativas, cuanto más sólidos estén los andamios teóricos, más se ve en una institución y mejor se puede intervenir.

En este campo de conocimiento que solemos llamar “lo institucional” o “el análisis de instituciones educativas” es clave ejercitarse para construir en nosotros una mirada

de las instituciones atenta a indicios, con capacidad de observación sistemática de conductas, de arquitecturas, de escucha de discursos y demandas de alumnos, docentes, directivos, padres y con competencias para reunir datos y proponer hipótesis de interpretación sobre obstáculos, equívocos, logros y potencialidades de una institución.

*En el capítulo IV: “**Prevención en Instituciones Educativas**”, cuyo eje será “Educación y Prevención, correlatos, una de otra”. Este capítulo apunta a fortalecer la percepción integrada de la asistencia, la prevención y la investigación como momentos, decisiones y estrategias de su trabajo en campo institucional.*

En este tramo se encontrarán con el cuerpo teórico de la prevención y su versión como política pública, su elaboración programática y los debates en torno a la temática.

UCSE - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera: *Licenciatura en Psicopedagogía*

Asignatura: Psicopedagogía Institucional

FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO

Carreras: *Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación*

Asignatura: Psicología Institucional y preventiva

CAPITULO 1

1. La creación de lo social

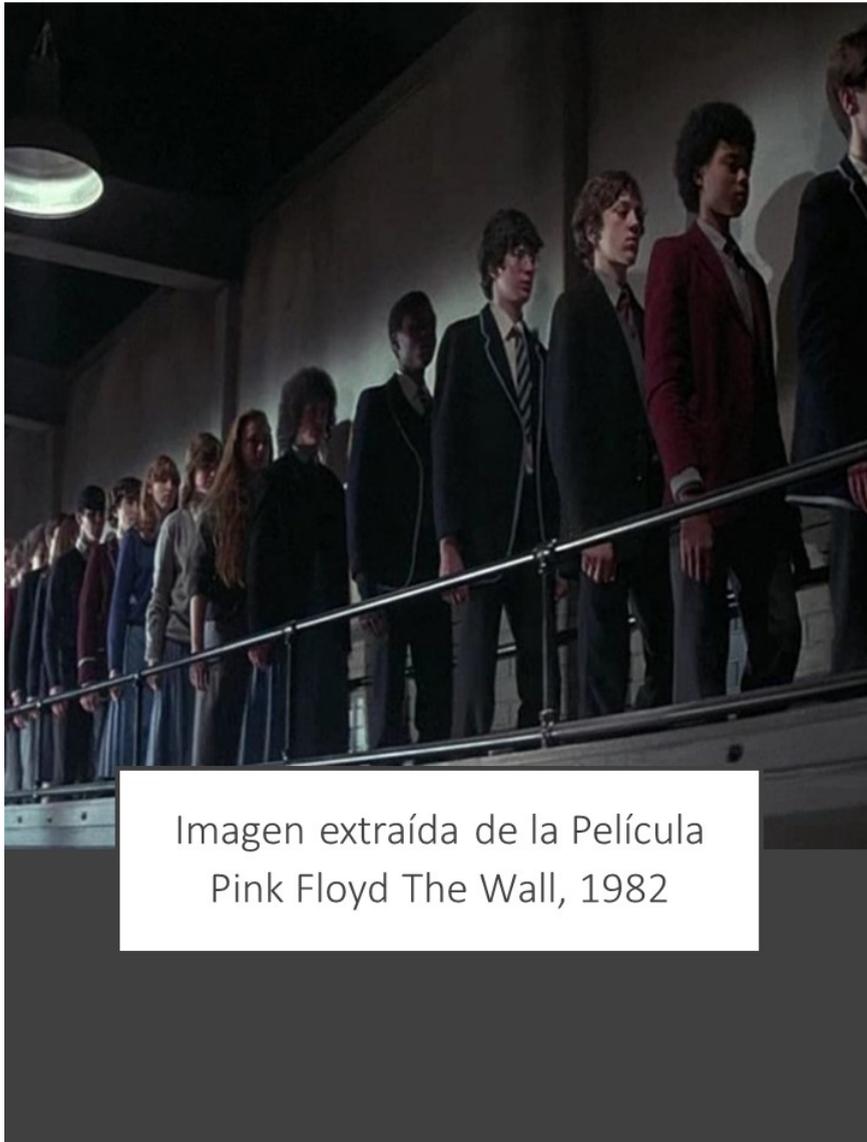


Imagen extraída de la Película
Pink Floyd The Wall, 1982

1.1. Ficha de cátedra: LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN SUJETO

1.2. Indefensión y rescate

Cuando un ser nace, cae en las redes de una sociedad ya existente, en un lugar y en un tiempo histórico singular. Pero el humano nace fetalizado, en un estado de inmadurez y de indefensión absoluta y sólo la presencia y atención de otro asegura su sobrevivencia. Ese otro deberá cuidarlo, alimentarlo y sostenerlo emocionalmente, en definitiva *hacerlo*, pero no de cualquier forma, reeditará la forma en que él mismo ha sido formado por sus antecesores para convertirlo en *socius*, en parte de lo social, so pena de exclusión, desamparo y muerte.

El hombre es un ser arrojado al mundo y solo lo salva un encuentro social.



Ese otro del rescate le presenta al infante el mundo, pero un mundo ya construido, pleno de significados que deberá hacer propio, sin alternativas, hay que considerar que todos somos seres situados, en coordenadas geográficas e históricas. En ese camino *lo hace sujeto* en cuanto lo sujeta primero a una lengua, luego a esa cultura, lo ubica en una línea histórica, le da antepasados, un linaje y con ello lo hace partícipe de una memoria colectiva y le da, también, la posibilidad de participar en un futuro (y la imposibilidad de otro).

Esta primera socialización lo marca definitivamente, le formatea la cognición en cuanto le ordena, le categoriza la percepción, le impronta un determinado sistema de clasificación y de valoración, cernidor con el que verá y hará el mundo. Además, le *hace* el tiempo y el espacio, lo correcto y lo incorrecto, lo bello y lo feo, lo trascendente y lo ordinario.

Es un hecho de rescate, ciertamente salvador, pero hay un orden de violencia

en este proceso que no se puede desconocer y tal vez aquí encuentre su razón ese desencuentro básico, esa resistencia que tenemos todos los humanos con lo institucional. Sin embargo nada más grave podría ocurrirle a un recién nacido que no ser sujetado, con lo que eso supone, rescate, límites y un mundo de sentidos. Sin sentidos no hay humanización.

1.3. Sujeto Desajustado

Esa indefensión hace imperativa una acción socializadora sobre el recién nacido, es lo que se llama el proceso de institucionalizar, de socializar, de constituir esa biología en un sujeto. Ocurre cuando el sujeto hace propio que no puede sino hablar y en esa lengua en particular, cuando advierte que no puede sino sujetarse a la ley, a la cultura. Esto, gracias a que el otro, el mediador donde pueda mirarse, esté sujetado él mismo a esa ley y lenguaje.

Sin institución no hay humanización porque el hombre no nace con el bagaje suficiente para sobrevivir, hay que hacerlo, matricularlo en lo social para que se haga humano allí. Por eso es sujeto histórico, cada tiempo y lugar produce sujetos de determinada manera.

Este proceso de internalización de una sociedad o lo que es lo mismo, la institucionalización de un sujeto ocurre con ciertas ventajas, el vacío de sentidos del recién nacido y la consistencia social que opera persistentemente, en bloque y con sistemas de control que regulan las prácticas, estimulan o penalizan las transgresiones a lo establecido. Más adelante veremos que la sociedad ha diseñado organizaciones cuyo mandato específico tiene que ver con este proceso de formación de nuevos miembros.

Esa inmadurez del recién nacido humano también es propia de muchos mamíferos que nacen sin capacidades suficientes para desarrollarse por sí solos y requieren en el primer tramo de su vida un cuidador adulto, alguien que lo ponga *entre señas*, que le enseñe poco a poco, incluso involuntariamente, como manejarse en el mundo.

No es igual en todo el mundo animal, hay seres que nacen con el bagaje necesario y suficiente para ser autónomos en el mismo momento en que nacen porque vienen con *instintos*, concepto muy difícil de explicar teóricamente, pero que se lo podría asimilar con *saberes* heredados que el orden natural le transmitió, también se podrían comparar con *costumbres* eficientes, modalidades de acción precisas, por ejemplo, tiene dispositivos listos para olfatear; ver e interpretar huellas; anticipar lo que ocurrirá en cierto territorio; calcular los espacios y los tiempos de una corrida

de caza, etc. No necesitan cuidador ni mediador ni aprendizajes, vienen sabiendo justamente lo que necesitan saber desde que nacen hasta que mueren. Posiblemente ven el mundo como un hábitat circunscrito en el que se orientan gracias a esos instintos especializados y allí se juegan en las coordenadas del ambiente y su propio organismo. Es como si tuviera un stock de prácticas probadas y decide la indicada para cada ocasión; como si tuviera una memoria en el cuerpo, dice Sara Paín¹, nace con los instintos inscriptos en su anatomía y no necesita aprender, no hacer ensayo – error, simplemente lo sabe y pocas veces hay equívoco. Ambiente y organismo conforman un dispositivo eficiente, nos diría Deleuze.

El caso paradigmático son las abejas melíferas o tal vez, el más estudiado, que nacen con prácticas tan eficientes como los sistemas de comunicación por medio de danzas para informar al colectivo de fuentes de alimentación indicando la dirección y la distancia casi exacta a que se halla de la colmena; así también el uso eficiente de las áreas de forraje para conservar las fuentes de alimento y los sistemas de regulación de temperatura del hábitat con independencia de la temperatura externa, entre otras maravillas instintivas.



En cambio, el hombre es desajustado e incompleto para el mundo. Para él, el mundo siempre tiene algo de indeterminado, está cargado de sorpresas e imprevistos, porque no nace con recursos suficientes, con esa suerte de *saberes* que le permite a un animal leer el entorno y actuar en consecuencia.

Aparentemente, en el mundo animal habría una relación inversamente proporcional, a menor instinto más necesidad de aprender /a mayor instinto, menor necesidad de aprender. Sin duda el humano está en el primer grupo, si no aprende, muere.

¹Sara Paín (Buenos Aires, 1931) Psicóloga, doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Buenos Aires y Doctora en Filosofía por el Instituto de Epistemología Genética de Ginebra, Suiza. Reside actualmente en Francia.

Entonces, como dice Paín, para sobrevivir, él y su especie, tiene dos posibilidades, tiene que hacer dos despliegues, *la inteligencia y el deseo, que serían los equivalentes funcionales del instinto*.

Tiene que desarrollar la inteligencia como sistema operatorio porque a través de ese aparato puede apropiarse de los modelos culturales, reconstruir modos y hacer recursos propios para la sobrevivencia. Por otro lado desplegar el deseo que perpetuará la especie y permitirá que la transmisión continúe.

... el aprendizaje y la sexualidad garantizan simultáneamente la conservación individual y específica, y si su operatividad es tan distinta que puede parecer contraria, en realidad se complementan en mantener el funcionamiento del edificio humano. (Paín, 1985:21)

Entonces, el humano ya hecho cumplirá con sus necesidades biológicas, deberá comer, hacer su refugio, su abrigo, criar a la prole, etc., pero no está prefijado cómo hacerlo, no hay memoria instintiva, la forma en que lo hace no está determinada, es inmanente y contingente, allí habrá una construcción colectiva de elaboraciones lógicas y semióticas que decidirán esas formas, su universo cultural.

Así, se garantiza la conservación de la especie porque juegan estas dos formas de reproducción, la biológica y la cultural. La sexualidad y el aprendizaje son, respectivamente, las funciones de esta continuidad.

Pero ambas funciones, inteligencia y deseo, suponen un grupo, para imaginar la sobrevivencia humana, se deben suponer objetos de cultura, conocimientos, tecnologías, valores, tradiciones, etc. y un mediador eficaz de tales objetos.

Más allá de la biología, que en el hombre persiste y, al mismo tiempo, se halla irremediabilmente desajustada, el hombre es un ser psíquico y un ser histórico social. (Castoriadis, 1997:139)

1.4. Mundo, temor y angustia

A poco de andar, el hombre adquiere una clara conciencia de la propia indefensión y lo asalta un temor primario y permanente, como ya lo señaló Kant, Spinoza, Freud entre otros, incluso los discursos religiosos y emprende por ello una búsqueda que nunca terminará, la de la propia seguridad.

El hombre buscará una protección, un amparo absoluto para sí y los suyos, buscará garantías de resguardo incondicional, aun cuando sabrá, de alguna forma, que son imposibles de alcanzar.

Nos cuenta Paolo Virno², que la dialéctica temor - reparo, es antigua, que ha sido muy trabajada teóricamente, pero advierte una distinción importante, que la hace Kant⁴, cuando señala que existiría el temor por el peligro concreto del orden de la intemperie, del ataque de otro, del animal salvaje, etc. y por otro lado, el temor absoluto asociado a *la conciencia de sí, al mero estar en el mundo*.

Esas dos formas de temor, que se podrían indicar, en principio como miedo y angustia, a su vez, tienen sus propias formas de expresarse. El miedo es producido por algo externo, sería siempre puntual y nominal, se refiere a un hecho determinado y posible. De algún modo es necesario, es defensivo, adaptativo.

La angustia sería de origen interno, multilateral, vago, impreciso, se percibe cómo una expectación sufriente, un saber seguro de que algo peligroso vendrá, ningún objeto en particular, por tanto puede sobrevenir en cualquier momento o lugar.

Tal vez podría ligarse al develamiento, a la caída del manto simbólico e imaginario que la comunidad le ha construido por medio de las instituciones, caída que lo enfrenta con lo real del vasto mundo y de su propio ser y lo genera el retorno de esa sensación de peligro angustioso.

Quizás se agudiza al asociarse al otro, a la mirada de otro. La angustia también se la puede ligar en el tono de la vida misma como nos explica Bleichmar, con la cotidianeidad y sus constantes estímulos de todo orden que se perciben como ajenos, extraños y que confrontan y exigen algo al sujeto, que le demanda razones y acciones.

Pero hay que considerar que esta diferencia es solo a título didáctico, más bien debemos imaginar que puede haber una superposición de temor y angustia. Como el mismo Virno nos dice, cuando pierdo el trabajo debo afrontar un peligro bien definido que suscita un temor específico, pero este peligro se tiñe inmediatamente de una angustia indeterminada, se confunde con esa desorientación más general ante la presencia en el mundo, se une a ese trasfondo de inseguridad absoluta.

En términos muy generales, desde el discurso psicoanalítico, se lo teoriza como una sensación de desvalimiento junto a una excitación acumulada o libido no aplicada que juega como amenaza pulsional o anunciando la inminencia de la aparición de representaciones de un trauma reprimido.

“La psique cae en el afecto de la angustia cuando se siente incapaz para tramitar, mediante la reacción correspondiente, una tarea (un peligro) que se avecina desde afuera; cae en la neurosis de angustia cuando se nota incapaz para reequilibrar la

²Paolo Virno (Nápoles, 1952) filósofo y semiólogo.

excitación (sexual) endógenamente generada. Se comporta entonces como si ella proyectara la excitación hacia afuera” (Freud, 1926:90)”

Del miedo se puede escapar y en casos, sentirse a salvo, de la angustia no. Aún en el amparo, con otros, con previsiones y provisiones, la angustia puede surgir. Ahora bien, podría decirse que la contrapartida del miedo sería un sistema de

seguridad que la comunidad pueda garantizar; la contrapartida de la angustia sería, tal vez, el refugio provisto por la ley moral como dice Kant o por la experiencia religiosa, mítica o mágica, o institucionalizándose, haciéndose social. Estos dos modos y sus correspondientes antídotos se prestan como hipótesis de las razones por las cuales los humanos hacen instituciones.

Pero hay algo más. La psicoanalista Silvia Bleichmar, propone el concepto de *malestar sobrante* para señalar esa percepción de fondo de disconformidad, de sensación de falta imprecisa, de cierta melancolía y pérdida que todo sujeto siente y que, en parte, sería la cuota que debemos pagar por las renunciaciones pulsionales que hacen posible la convivencia en lo social. Pero no sólo le atribuye a esas renunciaciones, habría también circunstancias sobre agregadas en este caso ya socio-políticas que contribuyen e incrementan ese malestar.

Hoy vivimos en un capitalismo tardío y aunque en decadencia, todavía expandido por el mundo y activo haciendo esfuerzos permanentes por mantener y extender un sistema social que concentra beneficios de todo orden en un pequeño grupo, manteniendo al resto al borde de las necesidades y como fuerza de trabajo, bajo servicio cuando no como campo de experimentación y esclavitud. Por ello debemos pensar la institucionalización de un sujeto en clave republicana.

1.5. Instituciones, soluciones de “segunda clase”

Para hacer y participar de lo común, el hombre debe hacer la negociación que nos señaló Freud y que es base de toda la cultura, una transacción, una renuncia por una promesa. Renuncia, acata, se sujeta, se institucionaliza a cambio de una promesa de protección, de algún bienestar, una vaga promesa de esa cosa que se llama sobrevivencia o felicidad o éxito. Y lo hace porque en la negociación parece salir con ventaja.

La tradición teórica psicoanalítica tiene un principio para explicar este proceso que aún puede considerarse válido, afirma que las instituciones contienen y canalizan ansiedades básicas. Contienen, dan forma, construyen cauce capaz de contener y canalizan la desmesura pulsional en cuanto ponen reguladores, amarran deseos a

objetos, van dando puntadas en el proceso de socialización, una a una, dejando en el cuerpo y en su psiquis huellas, marcas del discurso del orden³.

Siguiendo la metáfora geográfica, sería un cauce o camino trazado constituido por discursos y prácticas, usos y costumbres repetidos, probados, consolidados, de un orden ya instituido y por eso predecible y por ello confortable. Decimos confortables porque no le exige al sujeto decisiones, ya están hechas las fórmulas para decir o hacer y eso tranquiliza, de algún modo es económico (los hábitos, las tradiciones, los juegos lingüísticos, los refranes, dichos populares).

Por ello y siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos decir que el hombre se vio obligado a organizarse en instituciones para protegerse de los otros, pero básicamente para protegerse de sí mismo.

El sufrimiento humano (así como el temor a sufrir, el ejemplo de sufrimiento más irritante e insoportable) proviene de la supremacía de la Naturaleza, de la caducidad de nuestro propio cuerpo y de la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, el estado y la sociedad... sabemos que nunca conseguiremos dominar del todo a la naturaleza y que nuestro organismo no llegará a ser inmortal, ni tampoco inmune al implacable trascurso del tiempo y, por ello, al menos en ese ámbito, estamos preparados para contentarnos con una solución de "segunda clase". (Bauman, (2007 2009: 82)

Se podría convenir con la idea de que entre los individuos de la especie y la sociedad por conveniencias mutuas, se teje una trama institucional o, más bien, ambos van constituyéndose en ella, construyendo una arquitectura simbólica, imaginaria y material también, diseñada por sujetos/sociedad para ordenarse y perpetuarse. Estos armados serían esa solución de *segunda clase*.

Son construcciones que se hacen para hospedar y amparar a los hombres, para protegerlos a unos de otros, de la horda que los habita y que es lo que pretende domesticar. Se podría decir que el hombre se vio obligado a organizarse en instituciones para protegerse de los otros, pero básicamente para protegerse de sí mismo.

Entendemos que es contra la muerte, contra lo inexorable, que se hacen las instituciones; contra la horda que no cesa de residir en nosotros es que levantamos instituciones. Las instituciones se crean como contraparte del exceso de soledad del

³Tal vez, como el tatuaje, como los piercing, o perforaciones en el cuerpo para poner marcas que las tribus o fraternidades hacen hoy, por su cuenta, porque la sociedad, la ley, la cultura, no lo hace.

cachorro humano. Son las que vuelven posible que una generación albergue a otra. (Frigerio, 2004: 23)

Cuando el hombre hace instituciones es como si construyera nuevos órdenes de realidad, hace una realidad intermedia entre la propia realidad psíquica y la de los otros, crea ese ámbito social, lo que podría llamarse también, lo común.

Es oportuno aclarar que ese sostén institucional, lo común, tejido históricamente, tiene como material al lenguaje, y que es con el lenguaje que la sociedad, las instituciones hacen el mundo de las cosas y entre ellas se hacen a sí mismas, se inscriben, se dan lugar creando un relato de su origen y de su destino.

No habría otra forma de hacer el mundo, de hacer lo social si no es creando palabras, creando sentidos y con ellos haciendo las cosas y haciendo sujetos.

En su interior, estas instituciones, pequeñas sociedades, aprenden a administrar el miedo y la angustia de varias formas, generan instituciones de control y protección, precarias en principio, luego las van perfeccionando.

Serán el lenguaje compartido, el orden jurídico, las tradiciones y hábitos sociales y más tarde otros más complejos y tecnológicos, la policía, el sindicato, los seguros de vida; las alarmas, etc., etc., etc.

En el proceso de socialización, el grupo le enseña al sujeto dónde poner el miedo y cómo expresarlo, cómo tramitarlo, le ofrece objetos, representaciones donde cargar, desplazar ese temor, el gato negro, pasar debajo de escaleras, los espejos rotos, enfermedades, grupos sociales estigmatizados y tantas otras cosas.

Se construyen los miedos y se hacen también los objetos y los gestos contra fóbicos que supuestamente ponen a raya a los peligros, amuletos, horóscopos, patas de conejo, gestos como cruzar los dedos, tocar madera, tirar sobre el hombro la sal derramada, etc. etc.

Luego aprenderá que tampoco ayudan mucho, pero queda la angustia a raya por un tiempo.

Tal vez por ello el hombre tiene una cierta compulsión a las construcciones colectivas, tal como nos muestra Julio Cortázar en esa maravillosa metáfora de la institución que nos brinda en el cuento

La autopista del sur, cuando algo desconocido irrumpe en la serie de autos en una carretera, los detiene y ante una incertidumbre que se prolonga, por el miedo y la angustia se organizan, arman jerarquías y especializaciones; construyen normas, tiempos y espacios e incluso sueñan colectivamente, hacen utopías.



1.6. Sujeto, ley y lenguaje

El lenguaje es la primera institucionalización, tal vez es más preciso decir que es la institucionalización misma. Se podría pensar que el paso de la naturaleza a la cultura ocurre cuando una norma hace corte e impone una prohibición. Surge una ley para regular las relaciones entre los seres, es ahí, en ese mismo acto donde el sujeto habla, acata una norma y se hace social.

El lenguaje es una legislación, la lengua su código. No vemos el poder que hay en la lengua porque olvidamos que toda lengua es una clasificación y, que toda clasificación es opresiva: ordo, quiere decir, a la vez, repartición y conminación. un idioma se define menos por lo que permite decir que por lo que obliga a decir. (Barthes, 1977: 118)

Sujeto y sujeto social es lo mismo, sujeto y hablante es lo mismo. El sujeto para institucionalizarse / socializarse / domesticarse / culturalizarse/ etc. etc. debe someterse a una legalidad, a algún orden de clasificación, que por cierto, será tan imprescindible como insuficiente.

Desde ese momento es un sujeto capturado por el lenguaje, la lengua lo instituye habitándolo, de ahí en más el sujeto no podrá ser, pensar, decir, hacer, tener, sino a través del lenguaje.

El sujeto está preso del lenguaje, quiere ser, cree que es amo, pero es esclavo del lenguaje. Estará obligado a decir, aun cuando nunca podrá, a través del lenguaje, decir todo lo que necesita decir (acaso la poesía).

Ahí ya está en el circuito del deseo y entonces estará siempre en el imposible decir (decirlo alguna vez, el deseo).

Nunca podrá decir todo, nunca encontrará la equivalencia perfecta entre lo que quiere o necesita decir y lo que dice, más aún habrá quiebres, actos fallidos por lo que, en casos, dirá lo que no quiere decir.

La subjetividad se conforma por el lenguaje, el lenguaje hace el cuerpo, la sexualidad, el deseo. La lengua conforma otro orden de realidad, por eso se puede decir que las palabras pegan como la piedra que alcanza la cabeza.

“la lengua no se agota en el mensaje que engendra; que puede sobrevivir a ese mensaje y hacer que en él se oiga, con una resonancia a veces terrible, algo diferente a lo que dice, sobreimprimiendo a la voz consciente y razonable del sujeto, la voz dominadora, testaruda, implacable de la estructura, es decir, de la especie en tanto que ella habla. (Barthes, 1977: 118, 119)”

1.7. La institucionalización de un sujeto

Decíamos que la operación social de la sujeción, en primer lugar hace un espacio psíquico para la cultura, incrusta un lenguaje, una cierta gramática o forma lógica a partir del lenguaje, hace la mecánica del significante, de la representación, de la sustitución, de la regulación. Esto permite que el sujeto se ate luego a la ley, que ordene su psiquis y luego, a todas las normas sociales.

Pero no es la psique, en el sentido que aquí le doy a este término, la que puede crear instituciones; no es el inconsciente el que crea la ley o incluso la idea de la ley, sino que la recibe, y la recibe como ajena, hostil, opresiva. No es la psique la que puede crear el lenguaje, al contrario debe recibirlo y con el lenguaje recibe la totalidad de significaciones imaginarias sociales que el lenguaje contiene y que hace posibles. (Castoriadis, 1997:140)

Este proceso de internalización de una sociedad, de socialización, o lo que es lo mismo, la institucionalización de un sujeto ocurre como dice Castoriadis en estratos sucesivos, habría una socialización primaria, que conforma un núcleo duro de la psique, constitutivo más profundo del sujeto, a la que no habría posibilidad de acceder o modificar.

El hombre es psique, alma, psique profunda, inconsciente; y el hombre es sociedad, es en y por la sociedad, su institución y las significaciones imaginarias sociales que hacen apta a la psique para la vida. (Castoriadis: 1997:139)

Un autor que seguramente conocen, Bourdieu, explica el mismo proceso de hacer sujetos desde otro lugar. Dice que, de últimas, se trata de que el orden social oriente insistentemente para que el sujeto haga propio un sistema de *percepción, de clasificación y valoración*. Es como hacerle un sistema de procesamiento, de interpretación de la realidad. El verdadero poder, dice Bourdieu está en la forma, en imponer formas, se podría decir, significantes, por ello el primer y más fuerte poder está en la forma del lenguaje, en la gramática que subyace.



1.8. Institucionalización en clave republicana. El proceso identificadorio

Decir política y decir ética sería lo mismo. Ahora bien, son varios los autores que insisten en que los procesos de institucionalización son, sin duda, psíquicos y sociales, pero están condicionados por los marcos socio-históricos y por las políticas que desde esos marcos se deciden y no se podría describir un proceso sin advertir esos atravesamientos.

Para comprender esta cuestión tal vez sería conveniente revisar y articular estos tres conceptos, a saber:

- a) *sujeto/semajantes;*
- b) *condiciones de posibilidad y*
- c) *proyecto colectivo y autónomo.*

La institucionalización de un sujeto en clave republicana debería producir semejantes y diferentes y procurar todas las acciones tendientes a que el propio sujeto se puede ubicar a sí mismo entre semejante y que ubique al otro como semejante y como diferente, incluyendo los rasgos distintos ya sean sexuales, religiosos, culturales que

no implican imposibilidad alguna de lazo y en cambio son posibilidad interesante de percibir la variabilidad de lo humano.

Para que esto sea consecuente y no quede en el mero discurso, la sociedad y los estados deben asegurar a todos los ciudadanos, semejantes entre sí y diferentes, *condiciones de posibilidad* para el acceso a toda oferta de educación, salud, cultura, tecnología, trabajo, etc.

Esto hay que señalarlo porque hay matrices políticas, como la que anudó capitalismo, la burguesía y el positivismo, que deliberadamente proponen procesos de institucionalización con la categoría de semejantes restringida a un círculo propio, que los incluye como aquellas pocas gentes y países que concentran poderes políticos, económicos y tecnológicos.

Hay que recordar que la matriz de las diferencias es la que le ha dado forma a todas nuestras sociedades, instituciones del último siglo y a través de ellas, a todos los sujetos que las habitan.

Por ello, corresponde preguntar, cómo hicieron durante generaciones, hombres y mujeres indios, mestizos, homosexuales, campesinos, marginados, sus propios procesos de institucionalización?; cómo se pudieron erigir sujetos?; cómo tramitaron la propia identidad con la subjetividad corroída y sumergidos en imposibilidades articuladas, invisibilizados y sin autorización para enunciar una necesidad, un deseo?.

Este concepto de *malestar sobrante* explica cómo se articula lo psicológico, lo socio-histórico y lo político del proceso de institucionalización. Otra cuestión, en la cotidianidad de las instituciones parecerá los efectos de ese *malestar sobrante*, a cada momento, con diversas formas y tendríamos que ser capaces de reconocerlo y de gestionarlo.

Tal vez, la única forma de calmar ese malestar es que un sujeto se encuentra con otros en un proyecto, una propuesta colectiva, una oportunidad para hacer de otra forma las cosas. Des-mentir, de-velar y des-montar leyes insensatas y dispositivos injustos. Buscar nuevas formas que incluyan sin chirridos la diferencia y poner en marcha otra forma de hacer la vida cotidiana de todos los seres, la sociedad, la historia.

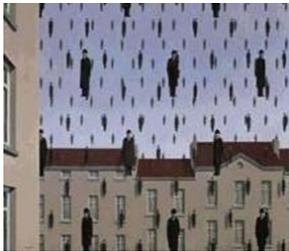
Ser parte de un proyecto colectivo compartido que proponga otra historia posible, una alternativa de autonomía, acaso, más realista y deseada, con objetivos comunes, que puedan cambiar o ajustarse en el camino, pero que otorgue promesa de un futuro habitable por todos.

1.9. Las producciones subjetivas en distintos materiales de cultura

La maravillosa obra de René Magritte, “Golconde” -1953, se puede interpretar como una muestra de producción de sujetos, todos iguales, caen del cielo como lloviendo. Vienen ya *armados, nacen* con las marcas y emblemas sociales, el sobretodo, el sombrero, el paraguas, etc., anticipando su construcción.

Quizás porque nacen en mundos ya contruidos y sostenidos por instituciones que los reproducen, la sociedad toda les brindan, a través de los discursos y las prácticas, coordinadas comunes, les brindan a todos modelos de cómo ser, hacer, sentir, les hacen ofertas para la propia identidad que así resulta multiplicada.

La misma idea, a través de la mirada de un pintor japonés, Tetsuya Ishida (1973-2005)



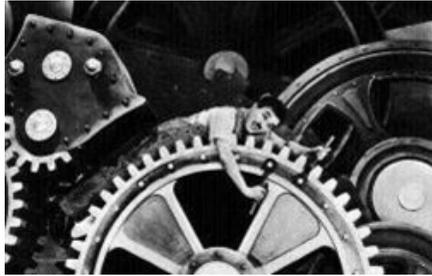
La película *Tiempos Modernos* (Charles Chaplin, 1936), una producción clásica que seguramente vieron hace mucho, muestra eso precisamente, el sujeto que crea el modelo capitalista, el del obrero disciplinado, una máquina de trabajo con el deseo congelado, sin derecho de sueños.

La escena del cuerpo incrustado en medio de los engranajes como una pieza más, en una maravillosa metáfora de Chaplin.

Es el sujeto dominado, atado a una cadena de producción, a la tarea repetitiva y sin sentido, porque en realidad no sabe qué es lo que está construyendo; el que responde al timbre como reflejo condicionado; el hombre en un sistema panóptico, vigilado por una cámara en el baño para evitar que se distraiga y siga produciendo; el hombre hecho objeto cuando es sometido a una máquina de comer para que no pierda tiempo, cuando el comer tiene el ritmo del deseo, acaso tanto o más que la necesidad.

Este proyecto lo persigue para someterlo, para instituirlo, encarnado en sus jefes, capataces o la policía.

Charlot resiste al sistema desde el intersticio, desde el humor y desde sus utopías amorosas y sociales.



Otra escena interesante para ver hasta dónde llega la fuerza de la institucionalización es la de la máquina de comer, invento que llega a una fábrica con el objeto de que los operarios no desperdicien tiempo de producción en su almuerzo. Se lo ve a Charlot atado, asustado pero dócil, sin resistencias sometido a este invento que por cierto fracasa porque el ritmo de la comida tiene que ver con el ritmo del deseo.



Sesenta años después de Chaplin el pintor japonés surrealista, Tetsuya Ishida , nos conmueve casi con la misma escena del hambre y las máquinas cuando denuncia la vivencia del hombre contemporáneo.



Tetsuya Ishida (sin título -1997)



Tetsuya Ishida, Repostar comida, (1996)

- Prof. Elsa Josefina Hernández Revisado en Marzo, 2020

1.10. Bibliografía

- BAUMAN, Z., (2007 2009) *Tiempos Líquidos – Vivir en una época de incertidumbre* - Tusquets Editores.
- BLEICHMAR, S., (2010) *La subjetividad en riesgo – Editorial Topía – 2da. Edición*
- CASTORIADIS, C. (1997) *El avance de la insignificancia – Eudeba.* - CORTÁZAR, J. (1966) *La autopista del sur, en Todos los fuegos, el fuego – Editorial Alfaguara.*
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones Educativas – Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Editorial Paidós -*
- FREUD, S. (1927) *El porvenir de una ilusión - Obres Completas.* - FREUD, S.(1926) *Inhibición, síntoma y angustia – Volumen 20 – Obras completas – Editorial Amorrortu.*
- FRIGERIO, G. (2004) *Educación: la oportunidad de deshacer profesías de fracaso, en Contra lo inexorable de Birgin y otros (comp.) Editorial Libros del zorzal.*
- HERNÁNDEZ, E. (2009) *Políticas de identidad y proceso de subjetivación – La paternidad huida. Ponencia en el Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis, Derecho y Ciencias Sociales – UCSE – Agosto 2009.*
- HERNÁNDEZ, E. (2011) *La pedagogía del rescate (ó al rescate de la pedagogía) – Ponencia en el III Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis, Derecho y Ciencias Sociales Universidad Católica de Santiago del Estero 3 y 4 de junio 2011*
- https://apicultura.fandom.com/wiki/Origen_evoluci%C3%B3n_y_diversidad_de_las_abejas – 23 de Febrero 2020.
- <https://vigorespiritual.blogspot.com/2016/01/fracturas-curadas.html>, rescatada el 10 de marzo de 2020.
- PAÍN, S. (1985) *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I. Editorial Nueva Visión.*
- VIRNO, P., (2002) *Gramática de la multitud - Para un Análisis de las Formas de Vida Contemporáneas, Lecciones llevadas a cabo en el doctorado de investigación en “Ciencia, tecnología y sociedad⁴”, Buenos Aires, Argentina. Abril de 2002.*

⁴Texto desarrollado en el departamento de Sociología y Ciencia Política de la Universidad de Calabria, cofinanciado por el Fondo Social Europeo. El texto ha sido revisado por el autor. La transcripción de las lecciones ha sido curada por la Dra. Giuseppina Pellegrino. Traducción al español: Eduardo Sadier.

1.11. Ficha de cátedra: EL IMAGINARIO SOCIAL

1.12. Institucionalización/Institución

Las sociedades se hacen a sí mismas y para ello construyen sujetos mediante procesos de institucionalización/socialización/educación. Tal vez habría que imaginar que un proceso va armando el otro, que se van formando simultáneamente, sujeto, sociedad, lo colectivo y lo singular.

Lo que las sociedades construyen, en realidad, para constituirse como tales y para construir sujetos es un imaginario que se arma en una dinámica que anuda instituciones, sentidos y poder.

Les presentamos algunas citas sobre este concepto, todas extraídas del texto citado de Cornelius Castoriadis para que conozcan a este autor de primera mano, para que escuchen su forma particular de decir y estos conceptos de enorme riqueza para quienes pretendemos comprender y acompañar instituciones.

“La naturaleza o la esencia del hombre, es precisamente esa “capacidad”, esa “posibilidad” en el sentido activo, positivo, no predeterminado, de hacer ser formas diferentes de existencia social e individual, como lo vemos sobradamente al considerar la alteridad de las instituciones de la sociedad, de las lenguas o de las obras...”

“Si una sociedad es lo que es, ese algo distinto de los otros, es porque ella se creó el mundo que se creó”

“No podemos pensar ese imaginario social que crea el lenguaje, que crea las instituciones, que crea la forma misma de la institución –la cual no tiene sentido en la perspectiva de la psique singular-, sino como la capacidad creadora del colectivo anónimo que se realiza cada vez que se juntan los humanos, y que cada vez se da en una figura singular, instituida, para existir...”

“Imaginaria en este contexto, evidentemente, no significa ficticia, ilusoria, especular, sino posición de formas nuevas, y posición no determinada sino determinante; posición inmotivada, de la cual no puede dar cuenta una explicación causal, funcional, e incluso racional. Estas formas, creadas por cada sociedad, hacen que exista un mundo en el cual esta sociedad se inscribe y se da un lugar. Mediante ellas es como se constituye un sistema de normas, de instituciones en el sentido más amplio del término, de valores, de orientaciones, de finalidades de la vida tanto colectiva como individual. En el núcleo de esas formas se encuentran cada vez las significaciones imaginarias sociales, creadas por esta sociedad, y que sus instituciones encarnan.”(Castoriadis, 1997:195-196)

“El objetivo último de la investigación social e histórica es restituir y analizar, en la medida en que se pueda, estas significaciones en el caso de cada sociedad estudiada. No podemos pensar esta creación más que como la obra no de uno o de algunos individuos designables, sino del imaginario colectivo anónimo, del imaginario instituyente, al que, en este aspecto, denominaremos poder instituyente. Poder que nunca es plenamente explicitable; este se ejerce, por ejemplo, de modo que todo recién nacido en la sociedad sufre mediante su socialización la imposición de un lenguaje; pero un lenguaje no es sólo un lenguaje, es un mundo. Asimismo sufre la imposición de conductas y comportamientos, de atracciones y de repulsiones, etc. Este poder instituyente nunca puede ser explicitado completamente, en gran parte queda oculto en los trasfondos de la sociedad. Pero al mismo tiempo toda sociedad instituye, y no puede vivir sin instituir, un poder explícito, a lo que yo ligo la noción de lo político; ..”(Castoriadis, 1997:196)

“La historia es creación, y cada forma de sociedad es una creación particular. Hablo de institución imaginaria de la sociedad, porque esta creación es la obra del imaginario colectivo anónimo.” (Castoriadis, 1997:125)

“La idea de creación no es en absoluto idéntica a la idea de valor: el hecho de que algo, social o individual sea una creación o implica que haya que valorarlo. Auschwitz y el Gulag son creaciones tanto como lo son el Partenón o Notre Dame de París.” (Castoriadis, 1997:125)



*“Este estructurante originario, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, así como individual y colectiva, este elemento no es otra cosa que lo **imaginario** de la sociedad. “La historia es imposible e inconcebible fuera de*

la **imaginación productiva o creadora**, de lo que hemos llamado lo imaginario radical tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico, y en la constitución, antes de toda (C. Castoriadis, IIS, Vol. 1, 234), racionalidad explícita, de un universo de significaciones”. En esta línea de argumentación, Castoriadis afirma que “la sociedad no es un conjunto, ni un sistema o jerarquía de conjuntos (o de estructuras). La sociedad es magma y magma de magmas”. La institución sociedad está hecha de múltiples instituciones particulares, no siempre compatibles entre ellas. Tal urdimbre de instituciones son, tienen existencia social, por encarnar ese magma de significaciones imaginarias sociales. Semejantes significaciones son, por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc. Las cosas sociales son lo que son gracias a las significaciones que figuran, inmediata o mediatamente, directa o indirectamente. Y, recíprocamente, las significaciones imaginarias sociales están en y por las “cosas” –objetos e individuos- que las presentifican y las figuran. Sólo pueden tener existencia mediante su “encarnación”, su “inscripción”, su presentación y figuración en y por una red de individuos y objetos que ellas “informan”. Sólo así la institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que “materializa” un magma de significaciones imaginarias sociales, en referencia al cual y sólo en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos o pueden simplemente existir. (Beriaín, J.:3-4)

1.13. Propuesta de trabajo

Lea con atención las citas anteriores. No se asuste si no hay comprensión inmediata, eso es bueno, hay porvenir de aprendizaje. De aquello que comprendemos todo ya no hay nada que aprender. Tómelo como un desafío, un juego de desciframiento, como un ejercicio de interpretación. De últimas así de confuso se les presentará el discurso de las instituciones en ocasión de una intervención.

Corte el texto, extraiga las ideas que sí comprende. Escriba las frases y “negocie significados” en su grupo. Si después de tal desciframiento quedan ideas sin entender, mejor aún, son ecos que quedan sonando y oportunamente se enlazarán, se asociarán a sentidos anteriores para construir nuevas respuestas, o mejor aún, nuevas preguntas.

.....

Una ayuda para rearmar estos conceptos que parecen tan esquivos.

El Imaginario Social es una construcción teórica que fue acuñada y desarrollada por

Cornelius Castoriadis y publicada en la década del setenta para dar cuenta de la vida social, de la fuerza de los lazos sociales, de la subjetividad, del encuentro entre lo personal y social, de la cultura, de las instituciones, de la historia.

Este modelo es válido para grandes colectivos humanos, como para escalas más restringidas, grupos e instituciones.

Las sociedades tienen sus particulares construcciones imaginarias, no es idéntico el imaginario argentino actual, del que sostiene actualmente a la cultura iraní, china u holandesa, tampoco es el mismo de la Argentina 1810; del Imperio Romano o de Francia en 1789.

El Imaginario Social es:

- El universo de significaciones que hace a la sociedad.
- Una producción colectiva, contingente e immanente.
- El término “imaginario” no alude a imagen, sino a la capacidad imaginante, la posibilidad creadora
- Tiene componentes imaginarios y simbólicos, esto es, representaciones y códigos
- Es una construcción psíquica y social; los deseos encuentran objetos, se tejen los amores y temores, las esperanzas, los anhelos y las frustraciones, de las personas y de los pueblos.
- El Imaginario tiene dinámica interna, tiene dos instancias o dos naturalezas distintas pero en tensión permanente, Instituido e Instituyente.

Ahora bien, necesitamos transitar por dos derroteros teóricos para aproximarnos al concepto de Institución / Imaginario social, el Sentido y el Poder.

1.14. Algunas notas sobre el Sentido y el Poder (porque arman el imaginario)

Byung Chul Han⁵ trabaja la cuestión del poder y procura unificar en el núcleo de este concepto, tan oscuro como complejo y poli-semántico, una constelación de nociones jurídicas, políticas, sociológicas, psicológicas, aparentemente divergentes, pero que adquieren sentido ahí justo en la atadura, en el centro de la noción de poder. En casos el concepto de poder se relaciona con coerción u obediencia, en

⁵Byung Chul Han (1959), Filósofo coreano, doctorado en Berlín y actualmente profesor de Filosofía y Estudios Culturales en la Universidad de Arte de Berlín.

casos con representación, con derecho o legalidad, así también con arbitrariedad, con autoridad como encarnadura del poder en un sujeto y en un lugar y tiempo particular, también con la violencia, tal vez una forma exacerbada del poder.

El poder en términos comunes, se asocia con un soberano que tuerce la voluntad de otro, el súbdito, para conseguir de él una conducta particular que implica determinado beneficio para el soberano. Se entiende como una especie de contienda, de situación antagónica, con poderes desiguales, con violencia física o con algún modo de restricción de la libertad del otro que sufre ese declive de su propio poder y vive ese forzamiento a la obediencia, como algo ajeno a sí, con los efectos psíquicos devastadores cuando la situación se prolonga.

Sin embargo, el autor señala que justamente esa instancia de coerción es la debilidad del poder, que en rigor, el poder actúa con sigilo.

En efecto, el poder opera neutralizando voluntades o de una forma mucho más sofisticada y efectiva y, verdaderamente triunfa cuando el otro obedece sin saberlo, cuando el súbdito quiere expresamente lo que quiere el soberano y lo hace creando sentidos y las asociaciones, las ligazones de los sentidos.

“Un poder superior es aquel que configura el futuro del otro, y no aquel que lo bloquea. En lugar de proceder contra una determinada acción del otro, el poder influye o trabaja sobre el entorno de la acción o sobre los preliminares de la acción del otro, de modo que el otro se decide voluntariamente, también sin sanciones negativas, a favor de lo que se corresponde con la voluntad del yo. Sin hacer ningún ejercicio de poder, el soberano toma sitio en el alma del otro. (Byung-Chul Han, 2017:14)”

Obedece como si fuera por voluntad propia, sin advertir que el poder ya hizo su elección, está detrás de una producción de discursos que convencen y definen su elección. Hay ahí un proceso de hacer interior y suya la lógica del otro, como si la ventaja fuera propia.

Ahora bien, cómo se motiva una acción para que tenga esos efectos, para que el súbdito no diga, estoy obligado a hacerlo, sino que exprese convencido, esto es lo que quiero hacer?. Cómo se haría para que el sujeto ate su propio deseo a un interés o urgencia del poder?

Lo que nos propone este autor, de últimas, es suponer una forma fundamental de poder, que está más allá de las autoridades, de presidentes, reyes y emperadores, ellos también están sujetos a ese poder, a los sentidos que ha generado ese poder, tan sujetos como cualquier súbdito, de últimas ellos también han sido producidos

por institucionalizaciones para que estén ahí y sostengan desde ahí una parte del poder.

Según la posición y la relación de elementos internos adquiere estructuraciones diversas así como distintas formas de manifestación y de efectos.

Algunos ejemplos serían, el patriarcado o la supremacía del hombre blanco europeo, principios que construyen y regulan toda una enorme cantidad de producción de sentidos, la mujer, el matrimonio, el niño, el dinero, el conocimiento, la civilización, el trabajo, el sexo, etc. etc., sus posiciones y sus relaciones.

Concretamente es la forma del soberano lo que el súbdito hace propio y libremente, luego cualquier discurso se procesará por ese formato dando por resultado siempre el beneficio del poder.

1.15. La dinámica del Sentido

Empecemos por considerar que toda expresión social es discurso, ya bajo forma verbal o no verbal. Lo que se dice y lo que se hace en el mundo social, la gestualidad, la emblemática, los ritos, son formas discursivas que todos hemos aprendido a interpretar y reproducir.

Todos sabemos que significa la hoz y el martillo, un saludo militar, la gística de la bendición, los ritos de los símbolos patrios. Son expresiones no verbales que representan algo que todos conocemos en tanto le atribuimos idéntico sentido y nos provoca idéntica emoción.

En el momento de entonar el himno nacional, todos al unísono entran en una misma sintonía porque en todos se desata una cadena de significados compartidos, la patria, la argentinidad, la memoria histórica, los héroes, la guerra, la soberanía, el futuro, etc. etc. y esto provoca cohesión e identidad singular y social y es subjetivamente pleno, porque allí nos encontramos y nos reconocemos en la emoción, en el silencio, incluso en las lágrimas.

Lo discursivo habla o puede hablar, pueden ser imágenes, palabras, actos. Si nos preguntaran los motivos de nuestra emoción o de nuestras reacciones podríamos exponer un arsenal de racionalidades, saberes que no son necesariamente científicos, son construcciones sociales pero hacen verdades compartidas, hacen creencias sobre las que se forman sujetos.

Esas creencias forjan nuestra subjetividad y esto, a su vez despliegan (o pliegan o repliegan) las sensibilidades y afectos que a su vez producen ciertas prácticas

predecibles y disciplinadas.

Las sociedades tienen su propio discurso, su red armada de sentidos. Por su lado, las instituciones, tienen también sus particulares tejidos heredados del cuerpo social al que pertenecen, así también los grupos.

Por tanto, en primera instancia pretendemos que relacionen en un mismo circuito: Racionalidades, Sensibilidades y Prácticas.

Avancemos con estos conceptos, discurso y representaciones.

Esa forma discursiva trabaja en red, tiene dinámica interna, circula permanentemente en el hacer, sentir y decir de todas las personas, va sustituyendo, atándose, deslizándose y condensando significados. Uno nos remite a otro y este a otro y así sucesivamente como en una cadena o serie lógica de sentidos que termina tejiendo una red simbólica que puede llegar al origen mítico.

Efectivamente, los sentidos circulan bajo la forma de representaciones. Son imágenes compartidas, sociales, construcciones virtuales pero tienen efecto de realidad, de verdad.



“... no son menos reales, en sus efectos, que la piedra que nos alcanza la cabeza. Es exactamente ese tipo de “realidad” la que se vuelve objeto de los análisis culturales centrados en la noción de representación ... ”

“ La representación es una tentativa –siempre frustrada- de fijación, de cerramiento, del proceso de significación. Fijar, cerrar, eso es, precisamente, en lo que consiste el juego de poder⁶”

⁶Tomás Tadeu da Silva (1998) “La poética y la política del currículum como representación” – Cuaderno de Pedagogía Rosario – Año II N°4.

En efecto, es lo social, el colectivo anónimo el que crea mundos creando sentidos, significantes y significados, imaginando y allí crea verdades.

Las sociedades se instituyen en la clausura de los sentidos, no los producen en interrogación, las sociedades producen un compus de sentidos cerrados, cristalizados que viven y repiten como válido, cierto y legítimo, eso recibido, heredado. Es el orden instituido.

Y este orden servirá hasta que un imprevisto, una novedad, una diferencia, denuncien la incapacidad del sistema para explicar eso nuevo y se impondrá un movimiento, una actividad creativa, de búsqueda, lúcida y de reflexión densa, un instituyente que organizará nuevas verdades.

El régimen de representación vigente, promueve la repetición de estas “verdades”, improntadas temprana y consistentemente, con ellas **hacen sujetos** que de últimas tienen el control adentro de sí, por lo cual se restringe la necesidad de la fuerza para garantizar la continuidad del orden instituido. Nos referimos a la eficacia de la **violencia simbólica**, que bajo la forma del deber y de la culpa, hacen que el mismo sujeto opere como su propia sanción, como si la sociedad estuviera dentro de él.

“ ... una violencia que se ejerce, si puede decirse, en las formas, poniendo formas. Poner formas, es dar a una acción o a un discurso la forma que es reconocida como conveniente, legítima, aprobada, es decir una forma tal que se puede producir públicamente, frente a todos, una voluntad o una práctica que, presentada de otra manera, sería inaceptable ..” (Bourdieu, 199: 90)

El discurso, entonces, no es ingenuo, en cuanto está cargado de unos sentidos, deniega otros o los hace invisibles por el solo hecho de no enunciarlos, en ese sentido hace lo pensable y lo impensable. Piensen en constructos como la ecología, los derechos humanos, son facturas relativamente nuevas que no estaban inscriptas en el imaginario de un siglo atrás.

El discurso tiene propósitos, afirma algo y niega algo, pone en determinado lugar a las cosas y a los sujetos, alienta ciertas prácticas, exalta la solidaridad, la valentía, la maternidad, la infancia, la belleza, y le pone nombre y emoción de rechazo a la mezquindad, la cobardía, la ignorancia, etc. etc.. En realidad ha construido estas ideas y las sostiene.

El discurso social es moral, es político. Pero no podríamos afirmar que tiene absoluta coherencia interna, los hechos discursivos, las palabras, las acciones y los gestos muchas veces se contradicen al interior del mismo sistema, por eso la Dra. Graciela

Frigerio afirma que habría prácticas discursivas, prácticas sin discursos y discurso sin prácticas.

Se llama **Discurso del Orden** a todo un sistema de enunciaciones que legitima lo instituido, el poder imperante. Son como universos de sentidos que estipulan lo que las cosas son, que es lo bello, lo justo, lo bueno. No en términos de interrogación sino de afirmación. Decide lo que es un niño, una mujer, un hombre, que es la vejez, lo que es la locura y la cordura, lo que es ciencia, lo que es arte, etc. Establece un régimen de verdad y por tanto delimita lo obligado, lo permitido y lo prohibido.

Pero hay también en esa producción social mas o menos compacta, formas específicas, el discurso científico, el discurso médico, el discurso jurídico, el discurso político, el discurso pedagógico, el discurso religioso, el mítico, el artístico, el literario, etc. etc. Son como lógicas distintas porque organizan los sentidos de distinta manera, y por eso tienen ciertas creencias, ciertas subjetividades y prácticas que los caracterizan.

Para que este discurso instituido se mantenga tiene a su vez sistemas que custodian y evitan que se generen discursos diferentes, o que se gesten nuevas ideas que desmientan la certeza y la legitimidad de los sentidos instituidos. **Lo nuevo, lo diferente** se asocia a lo potencialmente peligroso en cuanto puede destituir sentidos, perturbar las subjetividades, la identidad y hacer caóticas las prácticas sociales.

“... casi todas las sociedades de casi todas las épocas no se instituyeron en la interrogación sino en la clausura del sentido y de la significación. Para ellas siempre fue cierto, válido y legítimo lo que ya estaba instituido y recibido, heredado, como instituido⁷”.

El curso de la historia, el paso del tiempo, hace a la sociedad “olvidar” que el origen de esa construcción imaginaria es contingente, que es una creación, una invención que tuvo razón en un tiempo histórico particular y para perpetuar determinados lugares de poder. Ocurre con algunas construcciones imaginarias que tal olvido produce un manto de esencialidad, de naturalidad a las cosas, lo cual impide la circulación de la cadena, hace una clausura, un corte, se produce un endurecimiento, **una cristalización de sentidos**.

Esto es lo que nos aparece como obvio, como lo natural, aquello que creemos que es y siempre fue y será de esa forma, que tal vez sólo un extranjero, lo diferente, o los nuevos sucesos, nos lo hacen advertir.

⁷C.Castoriadis (1997) “El avance de la insignificancia” - Eudeba

1.16. Instituido - Instituyente

¿ Tendríamos que preguntarnos por qué requiere el orden instituido tanto esfuerzo de mantenimiento, tanto control ?

El Imaginario Social tiene una instancia instituida, el poder actual, pero tiene también una versión instituyente que opera siempre como resistencia a ese discurso consagrado.

Lo **instituido** circula a través de los discursos de orden para mantenerse, pero tal orden tiene una permanente resistencia, una fuerza **instituyente** que busca las contradicciones, los sectores blandos del tejido para romper, destituir esa trama e instaurar nuevos sentidos.

Permanente el orden instituido es acosado por tensiones instituyentes que quieren destituir y convertirse en poder. Es un juego permanente entre **el repetir y el recrear**.

La juventud, el arte, los intelectuales son instituyentes por naturaleza. Son quienes resisten la repetición, no quieren ser iguales que las versiones anteriores, piensan y sienten de otra forma porque han organizado de otra forma los sentidos e imaginan un mundo, un orden diferente que, afirman, será mejor, más justo, más humano.

Esta tensión, a veces, violenta, es también la garantía de la historia, pensemos que si tales cortes no se dieran, estaríamos destinados a la reproducción eterna de los sentidos arcaicos, de los que nos fundaron, aún estaríamos en las cavernas

Si bien siempre aparecen las revoluciones o levantamiento populares como ejemplo de lo instituyente y en efecto algunas de ellas son paradigmáticas, no son las únicas formas. La Revolución Francesa, por ejemplo, fue la caída de un orden de sentidos y de un sistema de poder, la monarquía, y la instauración de un nuevo orden, la república, lo mismo podríamos decir de la Revolución Bolchevique. Sin embargo, el Sermón de la Montaña, también fue un hecho instituyente, en cuanto caen los sentidos de la ley mosaica, *ojo por ojo y diente por diente*; y se instaura una nueva alianza, una nueva religión, dice el discurso cristiano, y es eso precisamente, una nueva relación o pacto moral, una nueva forma de lazos sociales, *amar a tu enemigo, dar la otra mejilla*.

El Psicoanálisis, por ejemplo hace instituyente en el discurso médico psiquiátrico, y más aún, pega duro en los cimientos del imaginario de su época, cuestiona los sentidos asignados a la sexualidad, a la femineidad, a la niñez, a la enfermedad, al cuerpo, a la educación, etc.

Muchos otros sucesos de la historia, los que hacen *corte* son ejemplo de instituyente, y adviertan que todos han tenido fuerte oposición del poder vigente y han mantenido luchas efectivas o simbólicas, hasta que han logrado instituirse, y una vez logrado se atan a lugares de poder, y ... la historia continúa.

Ya vimos que es inherente a la naturaleza humana la capacidad de creación de sentidos y también vimos cómo **nuevos sucesos surgen y exigen ser clasificados** por lo cual hay sentidos que se instauran y otros que pierden eficacia.

En efecto la trama de lo instituido tiene paradojas, intersticios, vacíos que los discursos del orden no han podido cerrar, son **viejos hechos** que no han encontrado explicación ni solución, la injusticia, la pobreza, la soledad, etc. o los **nuevos hechos** que desconciertan al sistema.

Cada vez que nuevos sucesos aparecen, el sistema tiene que dar cuenta de ellos, nombrarlos, ubicarlos, clasificarlos, atribuirles significado, esto es atarlos, en serie, a sentidos anteriores.

Pensemos en las nuevas formas de reproducción, bebes de probeta, alquiler de vientres, banco de donantes, clonaciones, etc. son eventos frente a los cuales los discursos del orden caen. No hay racionalidad jurídica o ética, para juzgar y clasificar esos hechos como buenos, malos, peligrosos, etc. y nuestra subjetividad entra en confusión.

Esta dinámica es muy plástica, pero tiene sus límites. En los casos en que el tejido simbólico hace fisura, pueden ocurrir varias cosas, o se refuerza el discurso del orden; o la representación pierde definitivamente su valor simbólico y algo de lo instituyente se instaura anudándose al poder. Y mientras esto ocurre estamos en crisis.

La destitución de lo viejo cuando se hace de golpe, pone en riesgo de pulverizar el tejido de sostén social.

Estamos en crisis cuando, para ciertos sucesos, se nos han desarmado las verdades, las respuestas se han envejecido, se han desollado de sentidos, han perdido eficacia simbólica, esto es que no producen subjetividad en nadie y por consiguiente no promueven las prácticas esperadas. Pero los nuevos no terminan de consolidarse y estamos huérfanos de significaciones para hacer la realidad.

La transformación y el cambio tienen que ver con esa necesidad de nuevos significados circulando en las racionalidades y en las emociones de las personas.

“ El mundo asiste a la permanente llegada de nuevos sujetos. ¿ Estos sujetos llegan a un mundo que los precede, a un mundo viejo; qué les piden los habitantes del viejo

mundo ?. En primer lugar reconocimiento, la identificación intergeneracional necesaria a la continuidad de la trama social, en segundo término, pero simultáneamente, les piden que cambien este viejo mundo tan injusto, suprimiendo la pobreza y la opresión. Así, los nuevos son depositarios de una esperanza y de una demanda de transformación. Pero nada es simple. Inmediatamente los viejos sujetos del viejo mundo les piden a los nuevos que las transformaciones no sean tan grandes como para que ya no puedan reconocerse en él.

¿ La Institución educativa y la institución escolar están en una posición particular ya que son lugar de sostén, tratamiento y despliegue de las tensiones entre lo viejo y lo nuevo. Cómo intentar identificarse, transformar y no cambiar, todo al mismo tiempo ?⁸ ”

1.17. Las formas del Poder

El poder se inscribe como condición de los lazos humanos. No existe interacción humana que no esté condicionada por el poder, desde lo que llamamos formadores de opinión, la propaganda, líderes científicos, políticos, religiosos, etc. hasta las distintas formas de tiranía.

En términos muy generales se podría decir que es la capacidad de afectar en mayor medida que se es afectado en el juego de una interacción social.

La inocencia moderna habla del poder como si fuera uno: de un lado los que lo poseen, del otro los que no lo tienen; habíamos creído que el poder era un objeto ejemplarmente político, y ahora creemos que es también un objeto ideológico, que se infiltra hasta allí donde no se lo percibe a primera vista – en las instituciones, en las enseñanzas- , pero que en suma es siempre uno. Pero y si el poder fuera plural como los demonios?. Mi nombre es Legión, podría decir: por doquier y en todos los rincones, jefes, aparatos, masivos o minúsculos, grupos de presión o de opresión; por doquier voces autorizadas, ... Adivinamos entonces que el poder está presente en los mas finos mecanismos del intercambio social: no solo en el Estado, las clases, los grupos, sino también en las modas, las opiniones corrientes, los espectáculos, los juegos, los deportes, las informaciones, las relaciones familiares y privadas, y hasta en los accesos libertadores que tratan de impugnarlo: llamo discurso de poder a todo discurso que engendra la falta y por ende la culpabilidad del que lo recibe (Barthes, 1977: 117 y 118)

⁸G.Frigerio, comp. (1995) “De aquí y de allá. Textos sobre las instituciones educativas y su dirección” – Edit.Kapelutz.

“... el poder es el parásito de un organismo transocial, ligado a la entera historia del hombre, y no solo a su historia política, histórica. Aquel objeto en el que se inscribe el poder desde toda la eternidad humana es el lenguaje o, para ser más precisos, su expresión obligada: la lengua.”

El lenguaje es una legislación, la lengua su código. No vemos el poder que hay en la lengua porque olvidamos que toda lengua es una clasificación y, que toda clasificación es opresiva: ordo, quiere decir, a la vez, repartición y conminación. (Barthes, 1977: 118)

“... un idioma se define menos por lo que permite decir que por lo que obliga a decir” (Barthes, 1977: 118)

“ ... por su estructura misma, la lengua, implica una fatal relación de alineación. Hablar, y con más razón discurrir, no es como se repite demasiado a menudo, comunicar, sino sujetar: toda la lengua es una acción rectora generalizada. Supone provocar una asimetría en las relaciones y una voluntad de mantenimiento de la situación, pero adquiere distintas formas. En los casos de las antiguas monarquías y en los modernos y posmodernos sistemas totalitarios, el poder es intrínsecamente personal, discrecional y arbitrario. No hay aquí instancia simbólica, un orden, una letra anterior a la que sujetarse⁹. En un modelo totalitario quien detenta el poder, no representan la ley, es la ley, no representan al estado, es el estado. Por eso el rey o el dictador no deben responder ante nadie y nadie exige de él conocimiento o pericia alguna, salvo la de mantenerse en ese lugar de privilegio. Es un poder masivo, ilimitado y constante. Por cierto, este poder instituido corresponden a otro imaginario, a otras racionalidades y otras subjetividades, “es rey por designio divino y lo divino no se cuestiona”.

El poder en el marco democrático se basa en la representación, más precisamente en una cadena de representaciones, o sea siempre es otorgado por otro; además es parcial, específico, temporal y tiene responsabilidades, obligación de respuesta a ese otro de la línea de representación por lo cual se le exigen ciertos saberes y haceres. Pero no ubiquemos el poder como exclusivo del campo del estado. El poder, según su especificidad, tiene un discurso del orden que lo sostiene, poder jurídico, científico, político, artístico, económico, etc. y tiene también sus particulares dispositivos y emblemas.

Los dispositivos son las escenas del poder, son rituales donde un cierto espacio queda organizado, donde cada actor tiene un lugar o función ya determinada, todos

⁹No hay sentido anterior ni posterior, la cadena se ha detenido, es una cristalización de sentidos

los movimientos y los gestos están guionados y reglamentados en un tiempo prefijado y nada debe ocurrir fuera de lo previsto.

Los emblemas son objetos que representan atributos, para diferenciar y clasificar y regular las posiciones y relaciones. Normalmente están incorporados, puestos en el cuerpo, o cerca del cuerpo de quien es clasificado precisamente por ese emblema. Desde la antigua corona de los reyes, el bastón de mando, el uniforme militar, el hábito religioso, hasta el automóvil y la marca de la vestimenta que se expone visiblemente.

Los dispositivos y los emblemas son formas discursivas que deben expresar claramente ciertos sentidos y posiciones y así facilitan el control, en función de cierta economía simbólica. Discurso, dispositivos y emblemas hacen y sostienen lugares. El poder siempre está a punto de desvanecer, es tan evanescente, tan vaporoso que necesita estos soportes que lo reafirman constantemente para que se mantenga “en la cabeza de los otros”.

Como ejemplo de dispositivos, piensen en un tribunal de justicia actual, piensen en un consultorio médico, en la liturgia religiosa, y otros.

Consigna de trabajo:

- a) “De lo imaginario social a lo imaginario grupal” de Ana María Fernández, en el texto “Tiempo histórico y campo grupal” -
- b) “El Avance de la insignificancia” de C. Castoriadis – Capítulos VIII y XIX
- c) Identifiquen las notas distintivas del Imaginario social, ¿ cómo y por qué se construye, cómo obra, cómo se mantiene ?

1.18. Sentidos, Poder e Instituciones

Intentamos aquí una primera instancia de síntesis, que sin duda no será la única, sino que se irá integrando progresivamente conforme se amplíe el material. En estos casos puede resultar que la forma verbal del discurso sea insuficiente como recurso didáctico y entonces recurrimos a las formas gráficas o figurativas de los mapas, redes conceptuales, cuadros, etc.. Ya nos referimos a las ventajas de procesar el mismo contenido desde distintos códigos. En esa línea y en esta oportunidad intentamos jugar con representaciones espaciales más plásticas, tridimensionales, evitando gráficos planas o lineales “mecanicistas”, para ser coherentes con nuestro discurso del sentido. Por ello y para representar la articulación de los constructos de Sentido, Poder e Instituciones, proponemos una topología que el psicoanálisis

ya ha usado para otras articulaciones con buenos resultados. Nos referimos al nudo borromeo. Esta forma está compuesta por tres anillos anudados que para nosotros representarían el Sentido, el Poder y la Institución.



Adviertan que cada anillo es diferente e identificable, pero la atadura es particular, si uno solo de ellos se libera, se liberan a su vez los otros dos. Es la representación de una entidad solidaria que sólo funciona atada por esas tres instancias. Si rompemos una sola forma se rompen las otras dos.

Del mismo modo funcionan los sentidos del poder instituido ...; ó el poder de los sentidos en las instituciones ...; ó la institucionalización del sentido por medio del poder ... y así podríamos seguir jugando con la expresión de todos los anudamientos posibles.

1.19. Bibliografía

- BERIAIN, J. El imaginario social moderno: politeísmo y modernidades múltiples
Universidad Pública de Navarra

- http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_lecciones/0-Beriain-imaginario.pdf

- BOURDIEU, P. 1993 Cosas dichas – Edit. Gedisa

- BYUNG-CHUL HAN (2017) Sobre el poder - Editorial Herder
CASTORIADIS, C. (1997) “El Avance de la Insignificancia” - Editorial Eudeba
DA SILVA, T. (1998) La poética y la política del curriculum como representación –

- FERNANDEZ, A.M. Y DE BRAASI, J.C. Tiempo histórico y campo grupal
- Masas, grupos e instituciones - Editorial Nueva Visión Cuaderno de Pedagogía
Rosario – Año II N°4.

- FRIGERIO, G., 1995 (comp.) De aquí y de allá. Textos sobre las instituciones
educativas y su dirección – Edit. Kapelutz.

CAPITULO 2

2. Instituciones Educativas y Socioeducativas Argentinas



Imagen Golconda
(René Magritte, 1953)

2.1. Ficha de cátedra: LA INSTITUCIÓN

2.2. Recuperando conceptos anteriores

Como dijimos anteriormente, para calmar el miedo y la angustia, el hombre hace instituciones, se instituye, acepta una legalidad, ordena su cuerpo, construye una lógica común. El hombre hace y se somete a las instituciones porque para hacerse sujeto debe ser atravesado por algún orden y porque, aún cuando eso tiene precio libidinal y lo obliga a ciertos trámites, en la negociación parece salir con ventaja.

Cuando el hombre hace instituciones es como si construyera nuevos órdenes de realidad, hace una realidad intermedia entre la propia realidad psíquica y la de los otros. Entre ellos, en ese espacio intermedio, se van armando sujetos, en juegos de lenguajes, de formas y sentidos; en procesos de identificaciones, en apuntalamientos narcisísticos, en dinámicas transferenciales.

La tradición teórica psicoanalítica tiene un principio para explicar este proceso que aún se puede considerar válido, dice que las instituciones contienen y canalizan ansiedades básicas. Las ansiedades, las angustias y la violencia tienen que ver con la ausencia de sentidos. Por ello y siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos decir que el hombre se vio obligado a organizarse en instituciones para protegerse de los otros, pero básicamente para protegerse de sí mismo.

En su interior, estos grupos, pequeñas sociedades, aprenden a administrar el miedo y la angustia de varias formas, genera instituciones de control y protección, precarias en principio, luego las van perfeccionando, serán el lenguaje compartido, el estado, el orden jurídico, las tradiciones y hábitos sociales, la policía, el sindicato, a los seguros de vida, hasta las alarmas domiciliarias.

La angustia está a raya, pero puede aparecer cuando el sujeto se aleja de la comunidad de pertenencia, de las instituciones construidas por él/para él, de las artimañas de las costumbres, del amparo de lo ya conocido y previsible. En efecto, la angustia lo asalta cuando devela la precariedad de esas construcciones simbólicas, de los juegos lingüísticos, cuando cae el manto simbólico que la comunidad ha construido y se percibe nuevamente desnudo en el vasto mundo y retorna esa sensación de peligro angustioso

Tal vez por ello el hombre tiene una cierta compulsión a las construcciones colectivas, tal como la metáfora que nos brinda maravillosamente Julio Cortázar en el cuento “La autopista del sur”.

La institución y sus formas específicas, familia, escuelas, ámbitos laborales, etc. con

las respectivas y múltiples variaciones históricas, responden a ese imperativo de resguardo y salvación.

2.3. Brevemente, la institución

Nada humano ocurre fuera de las instituciones, nacemos, crecemos, producimos y morimos en instituciones. Pasamos por la familia, la escuela, empresas públicas o privadas, eventualmente por hospitales, estrados judiciales, universidades, iglesias, ejércitos, etc., distintas en sus lógicas, pero básicamente iguales.

Este proceso de internalización de una sociedad, de socialización, o lo que es lo mismo, la institucionalización de un sujeto ocurre con ciertas ventajas; el vacío de sentidos del recién nacido y la consistencia social que opera persistentemente, en bloque y con sistemas de control que regulan las prácticas, estimulan o penalizan las transgresiones a lo establecido.

Las instituciones son los lugares donde se despliega la vida de las personas; donde se aprende, se trabaja, surgen proyectos, se realizan o se frustran, donde se participa en los juegos de poder, desde distintas posiciones, se conoce la rivalidad, la hostilidad y la solidaridad. Los proyectos solo surgen en los encuentros y cada nueva idea necesita de algún andamiaje institucional para concretarse. La solución de los problemas personales y sociales pasa siempre por un resorte institucional.

La institucionalización es un hecho de rescate, ciertamente salvador, pero hay un orden de violencia en este proceso que no se puede desconocer y tal vez aquí encuentre su razón ese desencuentro básico, esa resistencia que tenemos todos los humanos con lo institucional.

Las instituciones son el lugar donde se generan y se padecen las crisis y allí está también la posibilidad salvadora de la re-creación colectiva.

La sociedad ha diseñado organizaciones cuyo mandato específico tiene que ver con este proceso de formación porque se trata de producir sujetos, quienes a su vez estarán en condiciones de reproducir esa misma sociedad, como nos decía Castoriadis.

La historia de los hombres es la historia de sus instituciones.

La historia de la cultura humana está en las instituciones, en los restos de las que ya no están y en las que vamos dejando todos los días, de últimas son construcciones de *carne y piedra*, como diría R. Sennet, en los cuerpos y en el paisaje.

El lenguaje se hace en las instituciones, para hacer sujetos y para circular y producir en las instituciones.

Historia, Cultura, Lenguaje, Sociedad e Instituciones son conceptos solidarios, se construyen unos a otros, y son los ejes de lo que podríamos llamar “la humanización”

La institución es un hecho socio-histórico y un hecho psíquico.

La Institución es al mismo tiempo social, histórica y cognitiva.

La institución es la intersección entre lo público y lo privado.

No creamos instituciones a título personal, somos creados por ellas, desde lo colectivo.

Aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida. Dicho con otras palabras, las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es autor o productor. Alguien la comenzó y es su protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor y paciente, pero nadie es su autor (Arendt, 1993:208)¹⁰

2.4. El malestar institucional (o la institución imposible)

Freud relata la célebre parábola de los puercoespines ateridos como metáfora de cuánto proximidad y cuanta conflictividad pueden soportar los hombres en lo social, la atribuye a Schopenhauer y cuenta que en un crudo día invernal, los puercoespines de una manada se apretaron unos contra otros para prestarse mutuo calor. Pero al hacerlo así, se hirieron recíprocamente con sus púas, y hubieron de separarse. Obligados de nuevo a juntarse, por el frío, volvieron a pincharse y a distanciarse. Estas alternativas de aproximación y alejamiento duraron hasta que les fue dado hallar una distancia media en la que ambos males resultaban mitigados. Más adelante explica que en esa dificultad a la proximidad y la hostilidad, cierta ambivalencia afectiva que surge en los encuentros sociales, se puede ver la expresión del narcisismo que tiende a afirmarse.

“ ... casi todas las relaciones afectivas íntimas, de alguna duración, entre dos personas -el matrimonio, la amistad, el amor paterno y el filial- dejan un depósito de sentimientos hostiles, que precisa, para desaparecer, del proceso de la represión. Este fenómeno se nos muestra más claramente cuando vemos a dos asociados pelearse de continuo o al subordinado murmurar sin cesar contra su superior. El mismo hecho se produce cuando los hombres se reúnen para formar conjuntos más amplios. Siempre que dos familias se unen por un matrimonio, cada una de ellas se considera mejor y más distinguida que la otra. Dos ciudades vecinas serán siempre rivales y el

¹⁰H.Arendt (1993) “La condición humana” – Edit. Paidós.

más insignificante cantón mirará con desprecio a los cantones limítrofes. Los grupos étnicos afines se repelen recíprocamente; el alemán del Sur no puede aguantar al del Norte; el inglés habla despectivamente del escocés y el español desprecia al portugués. La aversión se hace más difícil de dominar cuanto mayores son las diferencias y de este modo hemos cesado ya de extrañar la que los galos experimentan por los germanos, los arios por los semitas y los blancos por los hombres de color. (Freud, 1921:17)

Por ello la vida en las instituciones es esencialmente conflictiva: amparan, identifican, sostienen, por un lado; por otro sofocan, exponen, impiden, prohíben.

Este doble juego se percibe subjetivamente, pero finalmente, el sujeto asume el *riesgo aceptable*, como diría Mary Douglas. Todo adulto tiene experiencia institucional y todos sentimos que las instituciones no nos dan todo lo que necesitamos o merecemos, reconocimiento, protección, promoción. Por otro lado, quien actúa en nombre de una institución podría asegurar que los agentes son reticentes, que no dan todo lo que deben ni todo lo que pueden.

Ese conflicto esencial es, tal vez, más acendrado en nuestra cultura latina que no ha forjado fuertes creencias y prácticas sobre el valor de lo *público*, ese concepto de lo impersonal construido sobre la concesión de lo subjetivo. Pero en más o menos siempre jugamos, en las instituciones, entre deudas y traiciones, entre nuevos proyectos y promesas, siempre en el borde de dudas, culpas y anhelos, y todo hace pensar que siempre será así. La institución es un *hecho imposible* que hay que hacer posible, es una negociación permanente.

Reflexione en torno a estas citas:

“El sujeto se resiste, busca o defiende su derecho a la libertad individual contra el reclamo y la voluntad del colectivo institucional. Pero ... no siempre lo busca, ni siempre lo reclama; a veces lo exige de tal modo que se hace nómada o extraño, o ataca la integridad y el funcionamiento institucional. Contradictoria posición de los sujetos en la institución, fuente de lo que denominamos el malestar institucional (Fernández, 1996:17)¹¹

Complemente esta lectura con el texto citado de Lidia Fernández, Capítulo I Las instituciones, protección y sufrimiento (Fernández, 1996)

Ahora bien, cómo podría definirse qué es una institución? Una aproximación al concepto, no será toda la complejidad del mismo, ... revisemos algunos intentos de

¹¹Lucía Garay, La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. en Pensando las instituciones de Ida Butelman (compl) 1996 – Edit. Paidós

sintetizar

“Configuración de conducta duradera, completa, integrada y organizada, mediante la que se ejerce el control social y por medio de la cual se satisfacen los deseos y necesidades sociales fundamentales”, nos dice José Blejer en una formulación ya clásica.

“Organización de carácter público o semipúblico que supone un cuerpo directivo y, de ordinario, un edificio o establecimiento físico de alguna índole, destinada a servir a algún fin socialmente reconocido y autorizado.”¹², del mismo autor en un perspectiva diferente.

“Un grupo especializado de tareas”, decía W.Bion.

“Agrupación social legitimada”, dice Mary Douglas, y agrega: *“Reducida a su mínima expresión, una institución es tan sólo una convención”*¹³

*“Las instituciones, además de sus tradiciones y de todo el peso de su historia, consisten en seres humanos y en torno a ellos concretan sus tendencias o bien sufren transformaciones”*¹⁴

El término Institución es complejo, es difícil aprehenderlo en una sola expresión, como acuerdo de partes, se propone en este texto asumir el concepto de Institución como el sistema de significaciones¹⁵ de un grupo particular y en un tiempo singular. Ese cuerpo de sentidos que funda, cohesiona y reproduce una sociedad, una institución determinada para perpetuarse.

También podríamos proponer otras síntesis, por ejemplo

*“Institución” se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites*¹⁶.

Puede presentarse en sentido más genérico o más específico. La institución, en sentido amplio, sería ese orden instituido socio-histórico, macro-político.

A su vez la institución se materializa en organizaciones, escuelas, hospitales, empresas, fábricas, cárceles, universidades, etc. etc. que son los grandes dispositivos para

¹²José Blejer, (1966) “Psicohigiene y Psicología institucional” – Edit. Paidós, pag. 52

¹³Mary Douglas, ob.cit.

¹⁴D.Prieto Castillo, (1997) “La enseñanza en la Universidad” – EDIUNC (UNC)

¹⁵En este trabajo, el concepto de “significado” está usado como sinónimo de “sentido”, según el Diccionario Larouse (1972)

¹⁶Fernández, Lidia – Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales – Notas teóricas - SUTEBA

institucionalizar sujetos y para asegurar la reproducción de ese orden, para el control de las transgresiones y, en el mejor de los casos para la recreación de nuevos sentidos. Cada una de estas instituciones tiene sus particulares mitos, creencias, normas, instrumentos mentales y materiales, modos de pensar, percibir y juzgar que una sociedad ha creado para sí.

Cada una de ellas recibe de la sociedad un mandato específico, la educación, la salud, la producción, etc., así cada una de ellas resultan subsidiarias de los sentidos instituidos, hacen una re-traducción de sentidos en función de su ordenador de significados, de ese núcleo que la distingue y en función de ello se organizan, conforman su lógica propia, su micropolítica.

El Estado tendría como organizador de sentidos, el bien común; las iglesias, la trascendencia; las empresas e industrias, la producción, las escuelas el aprendizaje de un acuerdo curricular.

Como ejemplo, la Escuela N° de tal localidad de tal provincia, es una organización, versión única e irrepetible de la institución escolar. No es errado decir que es una institución, en verdad lo es, ni que es una organización, pero deben advertir los distintos registros, distintos grados de especificidad que tienen estos términos.



Desde hace varios años se presenta este esquema de análisis de lo distintivo, **la Institución, como un sistema normativo**, un cuerpo simbólico de leyes y regulaciones de comportamiento; un ideario, bajo la de un proyecto, una narración de sí misma, una particular organización de sentidos en torno a un núcleo, su

mandato social y **un grupo eventual** que hace vivo este andamiaje.

Estas categorías no serían erróneas sino, tal vez, insuficientes, hoy en día, autores como Foucault y Deleuze complejizan el concepto de institución con la construcción teórica de dispositivo. Avancemos un poco en la línea que ellos proponen.

2.5. El concepto de dispositivo (para comprender instituciones en perspectiva compleja)

Para iniciar un análisis, la palabra dispositivo, disposición, disponer, según el sistema de consultas on line de la Real Academia Española, alude a facultades de dominio, de posesión, refiere a mandar a hacer algo, a ubicar, poner en orden, en forma conveniente. En principio, el dispositivo sería un aparato que posiciona. Por otro lado, el prefijo, dis, indica negación o contrariedad, indica también separación, distinción y en casos, sugiere *dificultad o anomalía*. Si integramos esas dos líneas de sentidos, parecería que hay algo, un ser vivo, un objeto, una sustancia, a la que hay que poner un cierto orden, una cierta economía o utilidad.

Dispositivo es un término que usa Foucault para explicar la dinámica de la cultura, de la civilización, para analizar sistemas carcelarios, instituciones escolares, hospitalarias, incluso ciudades. Se refiere con ello a un conjunto heterogéneo que componen los discursos, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas.

En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del *dispositivo*, dice. El *dispositivo* mismo es la red tendida entre estos elementos.

Según cuenta Giorgio Agamben, Foucault usa la palabra *dispositivo* desde la década del setenta en adelante y ligado al tema del gobierno y del poder, aunque el término habría surgido en la década del sesenta y, aparentemente, en el campo de las ciencias de la comunicación y la cinematografía. Agamben advierte que el término es una herencia hegeliana, incluso dice que, antes de eso, tendría una herencia teológica y que está en la misma línea de lo positivo, que se refiere a su conformación contingente, en oposición a la condición de natural.

Un *dispositivo* sería, entonces, una formación histórica, no hay universales, siempre serán surgidos de procesos socio-políticos singulares, por tanto no habrá un modelo único, habrá tantos *dispositivos* como historias, como regímenes.

Hoy el término *dispositivo*, se lo usa en varios y diversos campos, sin que signifique

lo mismo en todos. Sin duda sorprende el uso apurado que se hizo en todo el ámbito de las ciencias sociales (derecho, pedagogía, sociología, didáctica, psicología, etc.). Como bien dice Mora Abadía, es un concepto más usado que interrogado y, en efecto, no siempre guarda la densidad filosófica original, en casos es como si se aplanara su sentido y empieza a resultar sinónimo de muchas cosas.

Quizás tiene el *dispositivo* el efecto de significante flotante, plástico y condensador que tienta a ese uso diverso. Tal vez viene a llenar un vacío, acaso están exhaustas ciertas narraciones, en todo caso pareciera que el concepto de *dispositivo* le da una nueva entidad al orden de las producciones culturales, institucionales. Parece ser este un modelo para estos tiempos.

No obstante, de esos usos diversos hay que cuidarse, respetar la autoría sin sacralizar, como el mismo Foucault propone y continuar, por cierto, ahondando en la interpretación de esta construcción que todavía deja bordes inexplorados y que pareciera prometer particularmente para la investigación cualitativa en Ciencias Sociales.

Otro acercamiento al concepto, desde el texto de Deleuze, con una frase interesante, inquietante incluso, la cito:

... es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferentes naturalezas y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se aleja unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometida a derivaciones¹⁷.

El concepto de dispositivo está en la misma línea de las ideas maquínicas de Deleuze donde naturaleza y cultura componen un conjunto al unísono, con flujos de distintas intensidades; códigos diversos y atravesados; fusiones, cortes y bifurcaciones, acoplamientos de orquídeas e insectos; de tréboles y abejas; de órganos y sistemas; de cuerpos y técnicas, uñas y dientes, palancas y poleas, códigos y sociabilidades, poderes, territorios y virtudes. Se cruzan metáforas botánicas, metáforas mecánicas, económicas, electrónicas, etc. etc.

Deleuze apuesta a mixturas, a pluralidades y fragmentos, a las articulaciones chilliantes, siempre desajustadas, mal acopladas, particularmente en los momentos

¹⁷Deleuze, G. (1990) Qué es un dispositivo? En Deleuze, G., Michel Foucault, filósofo – Editorial Gedisa - Pag. 155

de lo nuevo, de la de-construcción, máquinas deseantes que no funcionan más que estropeadas y estropeándose sin cesar. Dice que el dispositivo es múltiple, es mecánico y autónomo.

En la misma línea, en Foucault, el dispositivo produce dinámicas de bifurcaciones, se produce en fisuras, en rupturas, en enterramientos y surgimientos de nuevas cosas. Sugiere una construcción en red de dispositivos articulados que comparte una lógica subyacente, propia de un momento y de un lugar histórico, lo que no impide contradicciones y desajustes. Por otro lado, pareciera que todo dispositivo está implicado en una estructura mayor, más amplia, más abarcativa que obra como trasfondo, lo previo, lo histórico, las condiciones que harán posibles e imposibles.

El constructor no permite ser pensado en dos dimensiones, en parcelamientos para administrar, ni matrices cartesianas, no parece haber lugar aquí para cuadrículas planas. No es pintura, es arquitectura, dice Deleuze.

Desde estas aproximaciones, se podría visualizarlo como un sistema significante de posiciones y relaciones relativas, una construcción topológica.

Todas las culturas habrían producido dispositivos en número interminable y siguen construyendo, articulados e implicados unos en otros, para todos los órdenes de la vida y los seres pasan por varios de ellos, el lenguaje, la familia, las narraciones, los medios de comunicación, la religión, el sistema de salud, los bancos, internet, etc. etc. y conforme se multiplican, se multiplican también los procesos de subjetivación.

Agamben, dice que habría dos primeras clases, los seres vivos y los dispositivos, y una tercera clase, los sujetos que es lo que resulta de la relación, dice, cuerpo a cuerpo, entre los vivientes y los dispositivos. Y agrega que sí algo caracteriza a un dispositivo es que hay, en su interior, una acción compleja de gobierno, hay discurso, hay prácticas, hay métrica, arquitecturas y, por ende, los sujetos que atraviesan cotidianamente estos dispositivos se van formando, se van haciendo, conforme a formas. Como decía Bourdieu, el poder está en poner formas.

Más adelante Agamben refiere que llama dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no – el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los

dispositivos, en el que millares y millares de años un primate – probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que le seguirían – tuvo la inconciencia de dejarse capturar.

Con Deleuze, se podría decir que el sujeto se conforma atravesando y atravesado por dispositivos distintos, resulta así marcado, capturado por las lógicas internas de estos aparatos que hacen circular el deseo de determinada manera y con ello codifican un sujeto. Por ello dirá que, en principio, el deseo está en el dispositivo, no en el sujeto, sino que se hace carne en el sujeto cuando atraviesa y es atravesado por un dispositivo. En ese sentido, un dispositivo es una productora de formas de producir, máquinas deseantes.

En el dispositivo disciplinario del examen, por ejemplo, que tan bien describe Foucault, se puede ver esta composición de heterogéneos, el azar de un pregunta; la escena espacial, la ceremonia; las tácticas de las miradas; los gestos, sarcasmos o condescendencias, la exhibición propia del poder por el saber; los discursos científicos, políticos, normativos; los aparatos tecnológicos, la memoria, los tiempos y ritmos de los actos, y la subjetividad que produce esta exposición reiterada, esa visibilidad, la tensión expresa en el cuerpo, por nombrar algo de lo múltiple que constituye este dispositivo.

Estos heterogéneos se anudan por la bisagra saber/poder a partir de la cual se arma todo el mundo social. Lo que se arma es una red, una forma, un sistema en el cual el saber y el poder se refuerzan mutuamente.

No existe en ella un poder que radicaría totalmente en alguien y que ese alguien ejercería él solo y de forma absoluta sobre los demás; es una máquina en la que todo el mundo está aprisionado, tanto los que ejercen el poder, como aquellos sobre los que el poder se ejerce. ... El poder ya no se identifica sustancialmente con un individuo que lo ejercería o lo poseería en virtud de su nacimiento, se convierte en una maquinaria de la que nadie es titular ... el poder no es nunca lo que alguien tiene y tampoco lo que emana de alguien. El poder no pertenece ni a una persona ni, por lo demás, a un grupo; solo hay poder porque hay dispersión, relevos, redes, apoyos recíprocos, diferencias de potencial, desfases, etc. (Foucault, 1963: 5, 6).

El núcleo del Dispositivo es la tensión saber / poder como un armado solidario, que se constituyen uno a otro. Saberes múltiples, transversales, rizomáticos, se atraviesan con poderes igualmente múltiples y generan, uno y otro, saber y poder. El dispositivo, es una episteme, una gramática, una forma particular de articular el saber / poder. En realidad parece funcionar por rutinas que orientan y condicionan más que imponer o coaccionar.

Ahora bien, desenmarañar un dispositivo es cartografiar, hacer un mapa, dice Foucault, hacer trabajo en el terreno, es encontrar líneas de visibilidad, enunciaciones, tensiones y fuerzas y los sujetos marcados por estas formaciones, esto sin la ilusión de que se develará toda la formación, no, en el mejor de los casos se podrán identificar sedimentaciones, continuidades y rupturas, tensiones reiteradas, formaciones insistentes.

Las dos primeras dimensiones que propone Foucault para analizar un dispositivo, son las *líneas de visibilidad y líneas de enunciación*, máquinas para hacer ver y para hacer hablar, dice. Nos advierte que no hay que imaginar el efecto de la visibilidad como un campo absolutamente iluminado del presente y el pasado, más bien hay que imaginarlo como líneas de luz que, según posiciones, hacen luces y sombras y forman figuras variables. Cada dispositivo tiene su propio régimen de luz, que hace visibles ciertos objetos dándoles forma desde ciertos ángulos y hacen invisibles otros o solo muestran sesgos de ellos. Es, dice Foucault, aunque no solamente, una máquina óptica.

Deleuze aclara que cuando se habla de líneas o curvas no debe imaginarse ni un línea tendida serenamente de un punto a otro, ni una recta en tensión, sino curvas que envuelven los trayectos de las otras dimensiones, las corrigen, trazan tangentes, más bien debemos imaginar flechas lanzadas, atravesamientos, tensiones, trayectorias de electricidad.

(las líneas) ... no se contentan solo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal ... de alguna manera "rectifican" las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver a decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla (Deleuze, 1990:155,156)

Por otro lado, las líneas de enunciación que serán científicas, políticas, estéticas, históricas, etc. etc. y que conforme atraviesan el dispositivo, posicionan a sujetos y objetos. Un régimen se instaure conforme se hace posible que alguien enuncie sobre otros, en representación de ellos o que se corra de lugar y permita la enunciación a esos otros.

La historia de un dispositivo es la historia de sus regímenes de visibilidad y de enunciación.

Más adelante, Foucault, señala dos dimensiones más, más entramadas, menos distinguibles que las dos anteriores. Son las líneas de fuerzas, que parecieran ser

efectos de la visibilidad y la enunciación, pero son invisibles e indecibles y difíciles de distinguir. No obstante sería esta la dimensión más clara del poder en el espacio interno de un dispositivo. También dirá que esta dimensión se comporta igual que el poder y el saber. Aquí aclara que el dispositivo tiene una función estratégica dominante, porque surge de una urgencia, esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, para estabilizarlas o utilizarlas. El dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a los límites del saber, que le dan nacimiento pero también lo condicionan.

Por último, las líneas de subjetivación, que según cuenta Deleuze, fue la más compleja de resolver en términos teóricos. Según el relato, el tema le aparece a Foucault, como una línea de fuga, un imprevisto, un escape, en la posibilidad de que una curva de fuerza se vuelva contra sí misma, se afecte ella misma.

¿Y aparece también la pregunta, siempre habría una subjetivación? No, no todos los dispositivos producen subjetividades, solo aquellos que implican grupos, saber y poder. Subjetivación, suministra saberes e inspira poderes.

Los dispositivos tienen objetos materiales visibles, sujetos en posiciones relativas y cambiantes, dan lugar a enunciaciones formulables en ese tiempo y espacio, tienen fuerzas en ejercicio que se valen de esos objetos, posiciones y enunciaciones para que unos aparezcan, otros se opaquen o se eliminen porque son excluidos del discurso.

Saber, poder y subjetividad no tienen contornos porque no los imagina sino como cadenas de variables relacionadas entre sí, líneas móviles que se sumergen, se sedimentan, resurgen y no siempre como lo mismo.

Hasta aquí el concepto de dispositivo, esto sin suponer que una idea tan densa y tan potente esté develada o resuelta en menos de 10 páginas, pero sí imaginando que la propuesta anime a la lectura de los originales. Eso supone descentramientos, percepciones complejas y en contexto, como situados en la historia.

La primera, es que la construcción que deba ocurrir no pasará por reiterar matrículas de la modernidad. No parece que la línea de avance sea sucumbir a modelos cartesianos.

La segunda cuestión es que, más allá de la forma que adopte, no podemos sino imaginarla, como dice Deleuze maravillosamente, como máquinas deseantes, que producen deseo en quien las atraviesa; dinámicas nunca lineales, imprevisibles que jugarán siempre al filo del poder y del saber, mientras uno hace posible al otro.

Una cuestión para mirar sin ingenuidad, sin demonizar, sin sacralizar, todo lo que hace saber, quizás deberían ser estos lugares de miradas panorámicas y descentradas; ya no parecen tiempos de imaginar organizaciones al modo de cuadrículas planas.

Qué prácticas se suscitan, qué se instaure de las orientaciones; los sistemas de relaciones que se establecen entre docentes, alumnos, conocimiento, que bien podría ser un núcleo de formación; las nuevas posiciones, relaciones, tensiones, articulaciones en redes y veremos resistencias, múltiples y diversas; nuevas trayectorias y modalidades; todos los movimientos que se hacen en la disputa por la verdad.

El dispositivo presente una relación intrínseca entre política y episteme, saber y poder, una forma de ejercer el poder, una forma, una configuración particular del saber y de la transmisión del saber, única e irrepetible, pero con algún margen de modificación.

Un proceso abierto permanentemente, para poner en debate los propios discursos pedagógicos, políticos, psicológicos, disciplinares, didácticos, morales, legales, y los que correspondieran.

2.6. Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011) Qué es un dispositivo? Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011.
- ARENDT, H. (1993) La condición humana – Editorial Paidós.
- BLEGER, J. ([1966] 1999) Psicohigiene y Psicología Institucional - Editorial Paidós – Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1993) Cosas dichas – Editorial Gedisa.
- BUTELMAN, I. comp. (1996) Pensando las instituciones – Edit. Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1997) El avance de la insignificancia – Eudeba.
- DELEUZE, G. (1990) Qué es un dispositivo? En Deleuze, G., Michel Foucault, filósofo – Editorial Gedisa.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1973) El Anti-Edipo – Capitalismo y esquizofrenia Editorial Paidós – Buenos Aires.
- DOUGLAS, M. ([1986] 1996) Cómo piensan las instituciones – Alianza Editorial – Madrid.

- FERNÁNDEZ, L. (1996) Instituciones Educativas – Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Editorial Paidós – Grupos e instituciones.
- FERNANDEZ, L. – Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales – Notas teóricas - SUTEBA
- FOUCAULT, M., (1963) La fuerza del loco - Fragmentos de El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France - Revista Página 12 – Retirado el 19 de Mayo de 2015 de www.pagina12.com.ar –
- FOUCAULT, M., (1976) Vigilar y Castigar - Edit. Siglo XXI.
- FREUD, S (1921) Psicología de las masas y análisis del yo (traducción Luis Lopez Ballesteros)– http://www.elortiba.org/pdf/freud_masas.pdf - Retirado el día 20/07/2015.
- GARCIA FANLO, L. (2011) Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben – en A Parte Rei - Revista de Filosofía 74, marzo 2011, pp.1-8 - Retirado el 21/03/2015 de <https://elnoografo.wordpress.com>
- HERNANDEZ, E. (2015) La asesoría pedagógico analizada como dispositivo – Ponencia en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de prácticas de asesorías pedagógicas universitarias (APU) –Septiembre, 2015 - Universidad Nacional de Tucumán.
- MORO ABADÍA, O.(2003) Qué es un dispositivo – en Empiria – Revista de Metodología de las Ciencias Sociales N° 6, pp.29-46
- PRIETO CASTILLO, D. (1997) La enseñanza en la universidad – EDIUNC (UNC).
- RAE.ES - Real Academia Española - Sistema de consultas on line.
- VIRNO, P., (2002) Gramática de la multitud - Para un Análisis de las Formas de Vida Contemporáneas, Lecciones llevadas a cabo en el doctorado de investigación en “Ciencia, tecnología y sociedad¹⁸”, Buenos Aires, Argentina. Abril de 2002.

¹⁸Texto desarrollado en el departamento de Sociología y Ciencia Política de la Universidad de Calabria, cofinanciado por el Fondo Social Europeo. El texto ha sido revisado por el autor. La transcripción de las lecciones ha sido curada por la Dra. Giuseppina Pellegrino. Traducción al español: Eduardo Sadier

2.7. Ficha de cátedra: INSTITUCIONES EDUCATIVAS - Revisando los principios epistémicos y políticos que las construyen

2.8. Presentación

... la ética se entendía como la finalidad de la educación, como algo deseable que, en todo caso, debía alcanzarse al término del proceso educativo ... a partir de la lectura de algunos filósofos contemporáneos, ... intentamos pensar la ética como la condición de posibilidad de la relación educativa. En otras palabras, la ética ya no era algo que estaba al final sino al principio. Digámoslo todavía de otro modo: sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento. (Bárcena y Mèlich, 2014:13).

Esta ficha tiene como eje temático un recorrido que creemos imprescindible y que les permita **restituir y reestructurar material pedagógico y didáctico, pero esta vez en una serie de categorías epistémicas y políticas, sobre las que se arman y se despliegan ese campo.**

Nos referimos a esas construcciones que seguramente vienen armando desde el inicio de su carrera y que, ahora pretendemos que las revisen, que las incomoden, las desajusten para nuevas articulaciones y todo, a propósito de las instituciones educativas.

Corresponde a la segunda unidad y en efecto, no presenta desarrollos novedosos, más bien alude a temas que Uds. ya conocen, desde otras asignaturas del campo pedagógico, epistemológico, psicológico, histórico, didáctico, etc..

La consigna sería integrarlos y reordenarlos en cuatro puntuaciones, imprescindible para mirar críticamente la cotidianeidad de una institución y sus producciones subjetivas, a saber, **la triangularidad pedagógica; la relación entre un proyecto histórico-político y la educación; las funciones de la institución educativa y las estrategias didácticas básicas.**

Entramos a una institución para acompañar a un grupo de docentes en un proceso de aprendizaje sobre la propia institución y, maravillosamente, en ese proceso, nosotros también aprendemos.

Todo docente pretende comprender, ajustar y proyectarse a un futuro educativo más promisorio, para ello es imprescindible que quienes ingresan, los profesionales pedagogos y psicopedagogos, tengamos marcos de interpretación de las cuestiones que ocurren en las escuelas, que tengamos ideas, principios que permitan entender lo que ven, ubicar, distinguir, separar, integrar, suponer y básicamente generar enigmas.

En términos más concretos, que permita relacionar una escena de ingreso escolar con una historia; un recreo con un contexto social; una práctica de clase con una creencia didáctica; una arquitectura con un rito; un lema con un discurso.

Este espacio pretende promover la construcción de miradas complejas, para analizar cómo se debaten escuelas y universidades en su mandato paradójico, conservar / transformar cultura además, y acompañarlas a gestionar hoy el proceso pedagógico en el desamparo discursivo que nos plantean estos tiempos históricos.

Cada vez que entramos a una institución educativa para acompañarlos, para que emprendan una innovación o en la elaboración de un proyecto de desarrollo o en ocasión de una evaluación institucional, en fin en algún proceso de aprendizaje institucional, debemos tener, al menos, estas cuatro cosas claras, identificar cómo han construido la triangularidad pedagógica, como funciona allí el conocimiento y cómo se han construido los lugares de alumno y docente. Debemos tener claro qué sujeto pretende producir las políticas del sistema y cómo ha retraducido este grupo esas políticas en esta escuela en particular. Además, debe analizar cómo perciben y gestionan las funciones de una institución, según su nivel y modalidad. Por último, una pregunta que es didáctica, pero tienen un más allá epistémico, y es cómo articulan teorías y prácticas.

Procuramos ubicarnos en la especificidad de la Institución Educativa y desde dos registros, uno el de interpretar la crisis desde las tesis expuestas en el primer módulo y otro, el de señalar las líneas de un discurso posible que haga sostén y encuadre a nuestra permanencia e intervención en las instituciones.

Primero porque es un acto de responsabilidad política, creemos que hay que aceptar la condición del sujeto que requiere de una legalidad que lo atreviese para erigirse como tal, un orden que en nuestra sociedad tiene la forma de las instituciones. Segunda razón, es un acto de responsabilidad teórica que implica aproximarse a la forma que adquiere hoy la complejidad esencial de la educación, situada en una historia concreta, reconocer todos los atravesamientos que la constituyen, analizarla ubicándola en contextos cada vez más amplios y, acaso, volver a pensar el problema educativo. La tercera razón, es un acto de esperanza (también es político), un intento de hacer discurso, de volver a tejer sentidos, de compartir apuestas en el campo educativo. Es un intento de poner coordenadas, ese mínimo orden de certezas (tan temporarias como imprescindibles) para los acuerdos grupales, aun cuando la incertidumbre deba seguir resignificando cuestiones al interior de las instituciones.

Sin estos encuadres no podríamos analizar instituciones o correríamos serios riesgos, el de la mirada ingenua, el de interpretar como particular lo que hoy es estructural,

y el más grave, transmitir desesperanza y paralización.

Una advertencia, este marco está pensado desde lo educativo sin referencia particular a niveles o modalidades del sistema. Sabemos que cada nivel educativo tiene su historia singular, han nacido en distintos tiempos, respondiendo a distintas políticas y, por ende, han construido sus particulares imaginarios, tienen lógicas, memorias y prácticas propias.

Sin duda, habremos de pensar con ellos, la lógica de la diferencia, el concepto de frontera, lo propio y lo extraño; la disolución de lo privado en lo público, el efecto de internet, como cuidar al sujeto de la falta, de la incompletud para que no caiga en la ilusión de la droga; cómo acordamos nuevas prácticas para cuidado del planeta, en fin lo que nos presente a futuro el mundo.

En consecuencia, según pretendan hacer diagnósticos institucionales de una universidad, de un jardín de infantes o de una escuela secundaria, deberán ubicarse en el contexto propio de cada nivel, según las macro y micro-políticas, Ley Naciones y Provincial de Educación, Ley de Educación Superior, Protocolos y normativas para Proyectos Curriculares Jurisdiccionales, Proyectos de desarrollo Institucional, etc. según correspondiera.

2.9. Triangularidad Pedagógica

Proponemos, para el análisis de instituciones, en principio, el esquema de la triangularidad pedagógica, propuesta sencilla pero sólida que obra como un modelo de inteligibilidad de la escena educativa.

Diseña ese campo constituido según tres categorías objetivas que son el Conocimiento, el Alumno y el Docente.

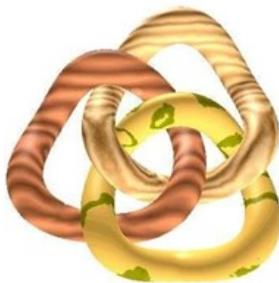
La triangularidad puede asumirse como el núcleo curricular porque es en estas definiciones donde quedan expuestas las concepciones epistémicas y, como correlato las posiciones políticas, que son las coordenadas de todo hecho educativo.

Desde este núcleo curricular puede interpretarse la escena áulica y sus dispositivos internos; los reglamentos; las arquitecturas y los uniformes; los contenidos y los métodos; los recreos y las sanciones; las expectativas y las evaluaciones; la autoridad, los perfeccionamientos, etc. etc.

La matriz conceptual de la triangularidad permite definir y explicar cada rincón de una escuela.

Si alguno de estos vértices se desvanece, se descoloca o desaparece se quiebra la capacidad de comprensión de la escena educativa.

Cada uno de estos lugares se construyen solidariamente, en la atadura con los otros dos, como el nudo borromeo.



No obstante se podría acordar cierta preeminencia o anterioridad de la concepción del conocimiento como ordenador de sentidos.

La forma de concebir el conocimiento, su construcción, su difusión, su reorganización, su transmisión, representación, evaluación, clasificación, archivo, etc. es determinante de las otras dos posiciones.

Si en la triangularidad falta el conocimiento podremos tener otros hechos sociales, otro tipo de encuentros, amistosos o amorosos, sostenidos en dinámicas psicológicas especulares pero no podríamos hablar de la escena educativa. Es la categoría del conocimiento la que obra como un tercero representante de la cultura, de lo social, de la ley, el que hace corte simbólico y reordena los vínculos imaginarios del yo – tú, impone asimetrías e inaugura la escena educativa, re-posiciona a alguien como docente y a alguien como alumno.

Tres lugares, pues; es el sistema didáctico. Una relación ternaria; es la relación didáctica. Esta es la base del esquema por el cual la didáctica ... puede emprender, por tanto, la tarea de pensar su objeto. Sin duda parece un esquematismo tosco pero tiene la virtud principal de poner a distancia las perspectivas parciales en las que se ha buscado durante mucho tiempo y vanamente una explicación satisfactoria de los hechos mejor comprobados: tal como la demasiado famosa “relación enseñante-enseñado” que ha oscurecido, durante al menos dos décadas el estudio de los hechos didácticos más inmediatamente transparentes. (Chevallard, 1991:4).

No debe desconocerse que este campo triangular tiene filiación histórica, está armado sobre un sustrato de herencias culturales, el docente, el alumno, el conocimiento son

constructos que se arman según el material de significaciones culturales vigentes, según el imaginario de la época. Por ello hacen efecto de triangularidades implicadas, articuladas, arqueológicas, superpuestas unas a otras.

Cada una de esas posiciones o funciones se construye según tiempos históricos y junto con ella se construye una trama compleja de orden epistémico, político, social y psicológico y constituyen el sostén simbólico del hecho pedagógico. A partir de estos términos se acuerdan historias, creencias y supuestos, se definen qué apuestas se hacen, qué futuros se imaginan y qué mediaciones se realizan.

Este trasfondo cultural aporta el mundo de creencias o supuestos en base a los cuales se arma la matriz pedagógico-didáctica, que luego se transmiten junto con contenidos de todo tipo. En realidad lo que transmite son las orientaciones o formas de percibir, de clasificar y de valorar el mundo, como dice Bourdieu.

Cada época tiene su propia matriz, nos diría Foucault, de saber/poder/producción subjetiva. Cada momento histórico tiene un particular imaginario y produce sus propias instituciones que, a su vez producen los sujetos para perpetuarlas. El currículo y la institución educativa, serían formaciones de intermediación para que una sociedad produzca el ciudadano, el profesional, el padre de familia, etc. etc. que es consistente con el proyecto cultural. De algún modo, esta escena educativa se replica sucesivamente en escenas políticas mayores.

Si la triangularidad es histórica, habrá tantas triangularidades como historias posibles y, así también las formas que asuman estos lugares, conocimiento, docente y alumno. Según la época en que nos paramos y el paradigma desde el que pensamos, será nuestro lugar en la escena educativa.

... no se comprende lo que ocurre en el interior del sistema didáctico si no se toma en cuenta su exterior. El sistema didáctico es un sistema abierto. Su supervivencia supone su compatibilización con su medio. Este le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder. (Chevallard,1991:5)



2.9.1. Las herencias positivistas

En nuestro país, desde el siglo XIX y gran parte del XX, se armó el sistema educativo desde un paradigma que hace propias ciertas certezas del positivismo, tal vez no puro (en el sentido que no replicaba la propuesta conductista de Watson), porque el modelo argentino incluyó además un fuerte sensorialismo; idearios higienistas, patrióticos y prácticas militares para manejar (cuerpos) en grupos grandes. Además de un fuerte discurso religioso católico, supuestamente retirado por la decisión de laica, pero que campea tranquilo y se mezcla en la trama del discurso patriótico.

Desde esta *melange* diseñaron el dispositivo escolar y para ello definieron al conocimiento en la forma de construirlo, de representarlo, organizarlo, transmitirlo y validarlo. Luego, a partir de esa posición, hicieron al docente y al alumno.

No obstante hoy, el proceso de reforma educativa se gesta desde un nuevo paradigma que se ha llamado crítico, de la complejidad o socio-histórico que devela el positivismo, muestra sus raíces políticas y sus intenciones de dominación; la insuficiencia de la didáctica sensorial y la debilidad deliberada de la formación ciudadana.

La escuela pretende hoy la formación de un sujeto nuevo, diferente, hombres y mujeres universales y situados; activos en la defensa de los derechos humanos y en la protección del medio ambiente natural y cultura; incluidos e incluyentes, con capacidad de escuchar la diferencia, de enriquecerse en ella; con capacidad para trabajar en equipos con diversos lenguajes, líneas que, en América Latina, tienen un particular significado.

Las decisiones expuestas en documentos oficiales (Consejo Federal de Educación)¹⁹ muestran tensiones significativas entre uno y otro paradigma, muestran distancias epistémicas muy importante porque producen políticas diferentes, suponen y pretenden sujetos diferentes.

Por ello proponemos un breve análisis comparativo entre las dos triangularidades, entre los dos paradigmas señalados para identificar las respectivas lógicas internas y comprender la relación entre *paradigma*, *proyecto político*, *proyecto curricular*, *formas institucionales*, *modalidades pedagógico-didácticas* y *consecuencias subjetivas*.

Aquí caben dos aclaraciones, una referida al riesgo de los esfuerzos comparativos, porque la síntesis exige dibujar con trazo grueso los rasgos y sin suficientes precisiones y la segunda, sabemos que no podremos llegar a develamientos totales de las lógicas

¹⁹Referencia a varios documentos del Consejo Federal de Educación, particularmente el referido a “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria” – Anexo Resolución N° 84/2009

que subyacen, pero sí identificar ciertas ideas, sus fuerzas, sus intereses y desatar algunos nudos que nos permitan comprender los orígenes de muchas de nuestras racionalidades, subjetividades y prácticas.

Debemos reconocer que aun cuando hemos podido cuestionar muchas de nuestras razones, nuestras prácticas cotidianas no se han modificado en consecuencia, parecen repetirse por inercia y, por cierto, no producen los efectos educativos que pretendemos. Paradójicamente están destituidas por el discurso, pero activas en la repetición, por lo cual parece que debemos profundizar este proceso de develamiento de la modernidad donde hemos sido construidos.

2.9.2. Conocimiento, realidad y verdad

La primera certeza positivista, acaso uno de sus pilares, una de sus premisas más profundas, sería la equivalencia de los términos verdad, realidad y conocimiento, como si fueran representaciones especulares y sucesivas, una de otra. El positivismo, heredero de la modernidad, supone que la verdad es única, universal y eterna; que esa verdad se expresa como reflejo sensible, es la apariencia de la realidad y que conocer es hacer propia, internalizar ese figura, eso que aparece.

Este paradigma separa tajantemente el conocimiento científico del vulgar que queda depreciado. Solo el conocimiento producido por método científico es verdadero reflejo de la realidad, es cierto, exacto, objetivo, internamente ordenado y codificable, por tanto puede formalizarse matemáticamente y cuantificarse. Por ello la matemática junto con la física, son las disciplinas que aparecen como hegemónicas al modelo.

Consecuente con ello imagina que el aprendizaje es derivado de la experiencia sensible, que se trasmite, básicamente, a partir de sonidos e imágenes, cuyos rastros cuajan en reproducciones mentales, exactas a la realidad, como fotografías del mundo. El planteo es en parte sencillo, el aprendizaje consistiría en que el alumno recuerde y pueda disponer de repertorios más o menos amplios y variados de copias *isomórficas* de la realidad²⁰. El dispositivo áulico basado en las estrategias de la percepción y repetición (ver y escuchar al docente; copiar, registrar en cuadernos propios y luego repetir) denuncia estos supuestos.

El positivismo supone que si un conjunto de alumnos han sido expuestos a la *misma realidad* o sea participaron de las mismas experiencias áulicas, deberán tener idénticas copias, aprendizajes o representaciones mentales. Por ello la evaluación

²⁰Tal vez cercano a lo que J. Piaget llamó “aprendizaje figurativo” o aprendizaje en sentido estricto, como bajo nivel de equilibración.

pretende medir cuán fiel es la copia del alumno (a la del docente, a la del texto), pretende cotejar los rastros mnémicos que en el alumno dejaron esos textos, clases, observaciones y prácticas, busca controlar su *apego* a esa *realidad*, su precisión y su permanencia. Además, supone que estos resultados deberían ser idénticos en todos los alumnos y por tanto pueden objetivarse, cuantificarse, standarizarse. No imagina como Piaget, que no se trata de copia sino de construcciones únicas e irrepetibles.

Por el contrario, la tesis positivista se basa en una fuerte ilusión de dominio, supone que el objeto de conocimiento puede ser aprehendido, asido absolutamente y esta ilusión se extiende fácilmente en la manipulación del proceso de aprendizaje del otro. Demasiado cerca del intento de dominar sujetos, especialmente facilitado por la indefensión del niño, del joven y por las instituciones en gran escala. Tal vez por ello, la Escuela de Frankfurt afirmaba que la forma de la servidumbre va mezclada con una transferencia del conocimiento.



2.9.3. Hacia una nueva triangularidad

En las últimas décadas, con saberes científicos consolidados y con mayores claridades políticas se va fortaleciendo la posición paradigmática histórico-crítica o de la complejidad. Esta nueva posición hace sus propuestas, al tiempo que pretende desenmascarar los supuestos que subyacen al modelo positivista y que están eludidos por la misma tesis, en la ilusión (y la necesidad) de dominio; en el congelamiento de la subjetividad; el desarraigo histórico; la división de conocimiento *científico y no-científicos*, en general en sus fórmulas represivas, (Giroux, 1997:44).

La complejidad indaga en un intento más comprensivo y crítico y empieza por desmontar estos tres términos verdad, realidad y conocimiento, arriesgándose a

nuevas postulaciones y aceptando que las construcciones no serán eternas porque están históricamente condicionadas.

Acuerda que la verdad será una pregunta eterna que la filosofía se encargará de reformular de distintos modos en el curso de la historia humana, o tal vez la teología. En todo caso, las comunidades construirán lo que se considerará *válido*, lo acordado, lo instituido. Podrán también producir *objetividades* como instancias inter-subjetivas, como acuerdo de partes para hacer y compartir lo social, pero no una *verdad* en sentido estricto.

Por su parte, la *realidad* no se compone solamente de atributos sensibles, está más allá de su materialidad, las cosas pueden ser las mismas pero su sentido cambia según el manto simbólico con que la comunidad las construye y las líneas lógicas en las que las inscribe. La realidad desde este nuevo paradigma no es plana ni simple, la realidad estaría más cerca de ser aquel universo de sentidos que arman las sociedades en el inexorable impulso de construcción colectiva de significados, en principio para existir, para hacer las cosas y para hacer sujetos, como dice Castoriadis, para reproducir sujetos que procurarán perpetuar esa misma realidad²¹.



Esta posición acaba con la ilusión de que la realidad sea asequible y de que el humano la pueda hacer propia en su totalidad. En efecto, la realidad tiene cierta *inabordabilidad*, por eso construimos modelos para aproximarnos. Modelos que como cernidores se ubican entre nuestro sistema cognitivo y la realidad y nos permiten algún grado de inteligibilidad.

Bien sabemos, el modelo permite ordenar la realidad tan diversa y tan dinámica, pero así también tiene límites, no integran toda la realidad, de modo que tanto permite como impide.

²¹**La traición de las imágenes** es una serie de cuadros de René Magritte (1929), famosa por su inscripción *Ceci n'est pas une pipe*, que significa «esto no es una pipa. A propósito, Michel Foucault, escribió un pequeño libro que se refiere, en primera instancia, a este cuadro, el texto se llama precisamente “Esto no es una pipa” y trabaja el concepto de representación. Pueden consultarlo en https://monoskop.org/images/a/ae/Foucault_Michel_Esto_no_es_una_pipa_4a_ed.pdf

Cuando conocemos vamos apenas identificando hilos de un conjunto diverso, confuso, profundo, antiguo, vamos interpretando, acordando y vamos construyendo lo propio, descubriendo sus funciones y sus relaciones para ir tejiendo tramas cada vez más densas en una labor que nunca acaba.

A la realidad, tal vez hay que imaginarla como dice Morin, com-plexa (tejido junto) como sistema interdependiente e interactivo.

“El conocimiento no se puede transmitir directamente, en bloque. El enseñante lo trasmite a través de una enseña. Se necesita un modelo, un emblema del conocimiento. Se elige una situación, se hace un recorte, se trasmite conocimiento y también ignorancia. Además, no se trasmite, en verdad, conocimiento, sino señales de ese conocimiento para que el sujeto pueda, transformándolas, reproducirlo. El conocimiento es conocimiento del otro, porque el otro lo posee ... El ser humano puede convertir la enseña en conocimiento...” (Fernandez A., 2008:58-59)

2.9.4. Los registros del conocimiento

Con respecto al conocimiento, creemos imprescindible hacer algunas referencias a sus registros y formas posibles, sin pretender definiciones acabadas. Presentamos algunas aproximaciones a los conceptos para apoyar el proceso de reconstrucción de la tríada, que cada cual hará para sí.

El *conocimiento*, tendría dos registros, el social y el singular. El primero es el conocimiento como capital cultural, serían todas las construcciones de la experiencia humana, acumulada, organizadas y registradas, según la síntesis de C. Coll, capital que estaría disponible como tesoro de cultura, como producción socio-histórica y como bien público.

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado – Ley de Educación Nacional N° 26.206 – Artículo 2°.

Este capital no incluye solamente conocimientos producidos científicamente, también incluye los contenidos políticos, filosóficos, jurídicos, artísticos, éticos, religiosos, en fin, los saberes o prácticas instauradas, las formas institucionales, las tecnologías incorporadas; las construcciones míticas, etc.

Dicho de otra forma, los contenidos materiales, psíquicos y políticos, que produce una sociedad.

Para la nueva triangularidad el *conocimiento* como capital social será esencialmente complejo, internamente inconsistente, permanentemente incompleto e incierto, nunca

absolutamente objetivo, ni susceptible de ser mensurado.

Un conocimiento que crece desde sus fisuras, desde sus rizomas y merced a su capacidad de contextualizar.



La condición humana (1935)
Rene Magritte

En efecto el conocimiento crece cuando encontramos un contexto mayor donde ubicar una teoría como caso particular, tal como hizo Eistein con la teoría newtoniana o como hizo la Psicología genética con la teoría de la Gestalt. A su vez, otros ubicaran estas producciones teóricas en contextos mayores y las eliminarán o las integrarán y así crecerá el conocimiento científico.

En la versión singular, el conocimiento queda implicado como condición y resultado del proceso psíquico que cada sujeto debe hacer para apropiarse de alguna parte del capital cultural de su lugar y su tiempo. Así se constituye en sujeto, sujetado a la ley, enlazado en la cultura haciendo propio ese capital.

El conocimiento en términos singulares nos lleva a pensar en el concepto de aprendizaje como un proceso interior e inmaterial, que no reproduce la realidad, sino que hace, a partir de las experiencias, reconstrucciones simbólicas e imaginarias, objetivas y subjetivas, psíquicas y corporales, todas ellas únicas e irrepetibles en cada sujeto. Por ello, los logros singulares serían versiones posibles de lo social.

En efecto, el contexto hace condiciones de posibilidad para que ese proceso de aprendizaje ocurra y la tarea política es ampliar, fortalecer y articular las condiciones de posibilidad.

Más allá de la matriz de la modernidad, el paradigma constructivo sostiene que para conocer, los procesos perceptivos son condición necesaria pero no suficiente, el aprendizaje no consiste en lograr una reproducción, una figura, sino una operación. Lo

sensorial es un momento del proceso, tal vez una forma menor del proceso . Escuchar, leer, tocar, ver, etc., producen imágenes, representaciones más o menos estáticas, pero es imprescindible hacer acciones, forjar experiencias sobre los objetos para pasar de esos aprendizajes figurativos a construcciones operatorias. Las adquisiciones figurativas son de baja equilibración, de aplicación estricta, en cambio los aprendizajes operatorios tienen amplia aplicabilidad, dirá Piaget, son transferibles, descentrados, reversibles, plásticos, con *hambre interno* de crecer.

Este proceso nunca podrá ser apresado por el otro, menos aún medido, solo podemos hacer inferencias a partir del decir y del hacer de los alumnos, por eso el diálogo y las prácticas aparecen como estrategias fundamentales de enseñanza y de evaluación.

El tema se complejiza más si articulamos con los aportes del psicoanálisis que nos advierte que el conocimiento - desconocimiento, es una dupla ineludible porque en todo proceso de conocimiento siempre queda un resto no cognoscible del objeto y, tal enigma es imprescindible para que el deseo de conocer permanezca.



Las vacaciones de Hegel (1958)
René Magritte

2.9.5. Conocimiento, historias y fragmentaciones

Quizás esa condición de la realidad como conjunto abigarrado, cambiante e inapresable, hizo que en algún momento histórico se aplicara una estrategia de parcialización del conocimiento, ilusionando que en porciones menores se podría aprehenderlo o dominarlo. Tal vez ese corte arbitrario del conocimiento en disciplinas tuvo un efecto secundario, colaboró a la identidad de los agentes que allí jugaban y se convirtieron estos en férreos custodios de separaciones. Quizá más tarde las tensiones de poder y conocimiento hicieron el resto, fronteras infranqueables, naturalizando lo que nunca fue natural o esencial al conocimiento porque hoy se ha olvidado ese

origen histórico, que fue arbitrario y conveniente para grupos de poder²².

La cuestión clave aquí es si un docente conoce esta historia respecto de su disciplina; cómo construye para sí el conocimiento y con qué ideas arma su posición como docente. Si sabe que es mediador de un recorte artificial de cultura, que cualquiera sea su nombre siempre será una metáfora, un sistema de representación, un discurso, nunca una verdad acabada, sino un relato de la vida humana, nunca lejos de la literatura, del arte, de la filosofía, la poesía, la matemática, el cine, la política, la antropología, la economía, la psicología, el derecho, los mitos, la religión, etc. etc. etc. etc.

El conocimiento como capital cultural está fragmentado y sigue fragmentándose. Las distancias entre lo que llamamos ciencias, arte, técnica y filosofía no tienen fundamentos sólidos, a su vez, dentro del territorio de las ciencias se han dividido campos llamados de humanidades y de ciencias exactas²³, como si efectivamente fueran exactas!. Todos los conocimientos se procesan con el mismo sistema cognitivo, con procesos lógicos y semióticos²⁴.

Conforme avanza la producción de conocimiento, se constituyen nuevos campos más especializados y cada vez se quiebra, se separa más, en vez de encontrar ejes articuladores y caminar hacia formas interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Estas escisiones son más políticas que epistémicas, pero tienen efectos en todas las dimensiones del sujeto. El conocimiento fragmentado fragmenta, en primer lugar, la conciencia del enseñante, por ende la del aprendiente y sin duda fragmenta las relaciones, nos dice E, Morin y nos alerta sobre la inteligencia que construye esta cultura de la fragmentación, una inteligencia que pierde perspectiva porque desde una disciplina solo puede ver pedazos de problemas y que pierde poder porque disocia e impide integraciones y sinergias.

Siguiendo a Morin, la educación ha reproducido esta fragmentación y la ha fortalecido tanto que ha generado un tipo de pensamiento parcializado, cuando en realidad el impulso natural del entendimiento es la mirada estructural. Pero nuestras didácticas privilegiaron las funciones lógicas que hacen a la separación, no a la integración, la escuela ejercita las operaciones de diferenciación, oposición, exclusión, antes que la

²²Las lecturas de Thomas Kuhn; Gastón Bachelard y Edgar Morin, entre otros, nos invitan a sintetizar en esta construcción histórica, el proceso de fragmentación.

²³Otra vez aparece la ilusión positivista de la exactitud en la nominación de un grupo de disciplinas.

²⁴Este tema está maravillosamente expuesto por Edgar Morin en varios textos, pero especialmente en “La cabeza bien puesta – Repensar la Reforma - reformar el pensamiento (1979)”

<https://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

conjunción, inclusión o implicación. Aquí nuevamente debemos advertir el correlato político.

... la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, romper lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional. Atrofia las posibilidades de comprensión y reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar nuestros problemas más graves constituye uno de los problemas más graves que enfrentamos. Así, cuando más multidimensionales se vuelven los problemas se es más incapaz de pensar su multidimensionalidad; cuando más progresa la crisis, más progresa la incapacidad de pensar la crisis, cuando más globales se vuelven los problemas, menos se piensa en ellos.

Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable. (Morin, 1999:12).

Los grandes problemas actuales, la pobreza, las formas de consumo, la ecología y los derechos humanos son cuestiones complejas, no fragmentos de problemas y no podrán resolverse desde disciplinas, sino borrando el cerco que las separa y contextualizando cada cuestión. Cuando más amplio sea el contexto mejor se comprende el problema.

No debemos confundirnos con posiciones tecnocráticas, el conocimiento no crece solo desde desarrollos instrumentales, cierto es que algunos de ellos pueden hacer la vida más confortable, no todos. Pero el más significativo crecimiento científico está en ampliar el contexto propio de la disciplina, atravesar la disciplina.

La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí, su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud (de Horkheimer, citado por Giroux, 1972:40).

2.9.6. Conocimiento y saber

Para desarrollar el vértice Conocimiento, señalamos los registros social y singular del conocimiento, pero creemos imprescindible señalar también los *estados del conocimiento* y lo hacemos porque están incluidos en el nuevo discurso pedagógico que subyace a esta reforma.

Para explicar estos estados hemos apelado a las ideas de dos autores, no son los únicos pero sí son coherentes entre sí y nos ofrecen un recorte muy adecuado a la triangularidad pedagógica, Pierre Bourdieu, desde la sociología y Alicia Fernández desde la psicopedagogía.

Bourdieu diferencia entre conocimiento (*savant*) y saber (*chêmes*), nos aclara que el *saber* alude a conocimientos en estado práctico, apropiaciones experienciales que se construyen sólo en la vivencia, en el problema concreto, atravesando una metáfora. Los saberes se generan como efecto de aprendizajes significativos, se muestran en prácticas eficientes y estas adquisiciones crecen y son resistentes al olvido.

Cuando el sujeto *sabe*, *sabe hacer*, pero no siempre lo puede transmitir, los saberes se actúan pero el sujeto parece tener cierto desconocimiento de su propio saber, incluso, cuando es interrogado no puede dar cuentas de cómo lo adquirió, parece un aprendizaje con historia olvidada. Sin embargo es propio, es claramente un *saber activo, resolutivo*.

El conocimiento en *estado de saber* no puede generalizarse, es difícil explicarlo, solo puede transmitirse, tal vez, con el esquema del “taller”, cuando el aprendiz observa y repite progresivamente el modelo del experto hasta hacerlo propio.

El conocimiento (*savant*), en cambio, está más allá de vivencias personales, es conocimiento de muchos, es historia acumulada, ha sido ya procesado, sistematizado, se ha codificado y se ha convertido en material que puede transmitirse.

Por su parte, Alicia Fernández nos propone este término *conocimiento* como un estado de contenidos, normalmente el resultado de procesos científicos o estudios académicos, escrito, objetivado, formalizado, sistematizado en conceptos y teorías, factible de ser adquirido a través de relatos de personas, libros o máquinas y factible de ser expresado, transferido, comunicado.

Pero no hay que pensarlos como estados paralelos, por el contrario hay que imaginarlos atravesándose mutuamente. Los saberes pueden reestructurarse como conocimientos y los conocimientos puede consolidarse en saberes. En efecto, ese el logro pedagógico más importante, interpretarlos como momentos y formas y articularlos, procurar que saberes y teorías se atravesen mutuamente.

Sólo el conocimiento en estado de *saber* da poder, se usa, se aplica, produce cambios, el conocimiento recitado no modifica situaciones y, por tanto, los conocimientos tendrán valor en cuanto tengan destino de saberse. Este es quizás la mejor aproximación al concepto de competencias.

Por cierto esta idea hace estallar muchos dispositivos educativos, el dictado de clases como didáctica exclusiva; la idea de autoridad ligada al conocimiento; las organizaciones rígidas de contenidos, entre otros, las evaluaciones repetitivas, etc., incluso la gestión de los tiempos y los espacios se modifica radicalmente.

La tensión entre conocimiento y saber parece estar en los cimientos de nuestra historia educativa y tal vez esta escisión tan profunda tenga origen en un antiguo principio griego que desvaloriza y posterga la acción porque la percibe como obstáculo para ocuparse de lo importante, que es contemplar y teorizar.

Como somos claros herederos de esa cultura, podría pensarse que nuestra escuela pudo armarse sobre este principio que aún hoy se repite, se reedita como un rasgo fundacional, esa impronta de escisión entre logos y praxis cuando el verdadero conocimiento, el conocimiento completo está precisamente en su intersección.

2.9.7. Reposicionar un docente

Cuando decimos *docente*, nos referimos a quien ocupa ese lugar de representante del estado en el sistema educativo, en un espacio institucional, conforme a las normas que definen dicha función. Pero, por la historia ya referida, un docente se constituye, además, en referencia al conocimiento, a una disciplina en particular. Como nos advierte Chevallard, habría una mutua legitimación entre docente y conocimiento y, esta cuestión del reconocimiento, la autoridad y disciplina no es un tema menor en educación, nadie aprende sino de aquel al que le reconoce autoridad para enseñar, nos dice A. Fernández.

Respecto de ese conocimiento, el cuerpo docente debe cuidar de no convertirlo en un saber exiliado de sus orígenes, separado de su producción histórica.

No sólo apropiarse de las teorías, sino, fundamentalmente, adentrarse en el mundo de los tipos de razonamiento que han producido tales teorías (De Alba, 1998:110).

Entendemos al docente como un activo reconstructor, que debe evitar la naturalización del saber enseñado, provocando estas minúsculas revoluciones copernicanas a las que nos invita Chevallard, *pequeños escándalos* dice, sin perder la tensión entre la disciplina y la didáctica específica de la misma, sin perder las perspectivas epistémica y política. Esto sería condición para poder formar a nuestros jóvenes en el pensamiento paradigmático.

La nueva triangularidad construye la categoría docente como un representante o mediador de cultura, que se legitima, más allá de una formalidad imprescindible, en el conocimiento apropiado, en sus saberes, sus enigmas y en su deseo.

Pero vale insistir, el lugar del docente no se marca sólo en el conocimiento, sino en el deseo puesto en ese conocimiento y en la trasmisión del mismo deseo a sus alumnos. Visto desde la triangularidad, es la atadura del alumno y el conocimiento, como una oferta para que alumno ancle allí su deseo. El docente será una condición

de posibilidad para el aprendizaje del alumno si él mismo está previamente enlazado a ese deseo.

El docente es un traductor, en términos culturales, hace *antropología* para descifrar significados de culturas diversas, la propia, la del entorno, la de la generación adulta, así como la de los adolescentes, para integrar a unos y otros, atar el pasado y el futuro, atar las disciplinas, perspectivas diversas, hacer puentes generacionales, etc. En otros términos es un custodio de la memoria, es mediador simbólico.

Mediar es tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y por vivir. Es por ello que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación. ...

Es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos. ...

Cuando la mediación se estrecha a los límites de la propia disciplina o de las rutinas de un curso repetido año a año, queda fuera una enorme cantera de recursos que no muchos saben aprovechar. Los viejos ideales de la cultura como totalidad, de un entrecruzamiento entre las distintas disciplinas, se concretan en la labor pedagógica. (Prieto Castillo, 1997:69)

Pero un docente debe saber en qué episteme y en qué política ha sido formado ese lugar docente que ocupa, porque la fuerza de la reproducción es grande y si desconoce repetirá la forma en que ha sido formado. Por eso el acto del develamiento es clave.

Un docente que ha develado las herencias positivistas, las marcas de la modernidad en sí mismo, es aquel que renuncia a la ilusión de completud del conocimiento, a su objetividad y su posesión y que reconoce en el alumno sus mismas ansiedades y confusiones, propias de quien está en permanente proceso de aprendizaje. Ese docente se ubicará y ubicará a su alumno como un constructor activo, un recreador de la realidad, más que un reproductor y marcará al alumno más en la pregunta que en la respuesta, más en el enigma que en la repetición, lo inscribirá en la confianza y en el compromiso ético del saber. Desde esta posición sería inútil e innecesario pretender dominios, más bien la responsabilidad en dialogar, interpretar, comprender y compartir.

Desde la posición positivista habría que preguntar por qué el diálogo tendría una función privilegiada si el corpus de conocimiento que se trasmite es verdadero,

completo y confiable, se supone un docente que tiene para sí ese conocimiento y espera un alumno silente y dócil a esa verdad.

El pensamiento en diálogo supone incompletud, incertidumbre y un sujeto deseante, supone que hay enigmas, que hay algo por saber, por hacer, por cambiar en el mundo y también supone libertad para pensar y el poder para hacerlo.

El diálogo crítico y el juego circular entre teoría y práctica es ya una actividad transformadora, mueve posiciones en los sujetos que descubren nuevas relaciones, posibilidades y desde ese mismo momento se hace una nueva política.

“La imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente perturba el aprendizaje, en primer lugar, del propio profesor. Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver problemas que se presentan en dicho campo, quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y de enseñar en forma realmente provechosa.” (Blejer, 1971:60)

El lugar docente está inscripto en una constelación compleja, junto a *responsabilidad, ciencia, autoridad, transferencia, transmisión, confianza*, entre otros conceptos sobre los que estamos haciendo recreaciones y nuevas articulaciones.

A propósito de ello podríamos señalar una perspectiva interesante que nos aportan autores como Kojève que señala la autoridad como lugar de contención y cobijo y relaciona el origen del término *auctoritas*, con el concepto de auctor porque entiende la autoridad como la capacidad de ser autor y de hacer del otro un autor, generar *autoría*, autorizar y autorizarse a la producción.

En definitiva, educar es acompañar al otro, en confianza, para que pueda hacer de su vida, esa vivencia única e intransferible una experiencia deseable, plena de posibilidades, narrable y creativa.

Esta posición de autorizar tiene su raíz en la confianza en el otro, en este caso en el alumno, en sus posibilidades efectivas, en su deseo y en el futuro. Plantear una trama de confianzas es una forma de sociabilidad, es una cualidad de los lazos y es imprescindible porque como tarea a futuro en la educación nunca habrá certezas de nada y ningún control, por obsesivo que sea, será suficiente.

Como estructura, la confianza es estructurante, forja subjetividad e identidad, hace marca. Si la sociedad otorga confianza a la institución, los actores se sentirán confiados y podrán a su vez otorgar confianza a los alumnos y formar sujetos políticos con esa cualidad.

“...yo creo que hay hacia los niños, los recién llegados, un deber de verdad, es el primer juicio; un deber de institución, es el segundo juicio; y un deber de hospitalidad, es el tercero. Porque ellos nos han dado ya toda la confianza de que eran capaces” (Cornu, L: 1999)

2.9.8. Reposicionar un alumno

Cuando decimos Alumno, nos referimos a un sujeto en formación quien, por mandato del estado y en pleno uso de su derecho, está en lugar de aprendiz, en la expectativa de que alguien obre como mediador entre sí y la cultura.

La categoría del alumno, hoy en de-construcción, plantea varios temas claves, solo señalaremos tres, el primero referido a la igualdad, el segundo a la variabilidad de nuestro alumno y el tercero a la nueva subjetividad que presenta, en franca distancia con los adultos, por lo cual la categoría hará gala de plasticidad.

En el primer tema señalamos que al inicio de su escuela secundaria, un otro que será representante del estado, del mundo social, de la institución, concretamente un docente debe reconocerle el derecho de estar allí y debe otorgarle confianza para aprender.

Esto es, antes de conocerlo, no después, no como resultado de buenos desempeños, sino como condición previa para que aprenda. Antes de aciertos o equívocos debe ocurrir una operación simbólica que es reconocimiento de igualdad, de pertenencia y de posibilidad.

“Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes”.(Rancière, J. 2003:)

Es sobre la infraestructura simbólica que hace el reconocimiento de derecho que se puede enseñar en el sentido escolar, pero después, porque solo un sujeto reconocido y deseado ahí en ese banco de escuela, aprende.

Sería imposible apropiarse de un contenido cultural si no está hecho este prólogo de posiciones, confianzas y expectativas.

Primero hay que incluirlo y allí hacerlo semejante, después, en el mejor de los casos y cultura mediante, podrá hacerse diferente.

1º Actividad

Para profundizar este tema, la cátedra recomienda leer el primer capítulo del texto El maestro ignorante – Cinco lecciones de emancipación intelectual de Jacques Rancière. Ese capítulo de llama Una aventura intelectual. Encontrarán el texto completo en la web, en <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/09/jacques-ranciecc80re-el-maestro-ignorante.pdf>



2º Actividad

Para seguir pensando esta cuestión, la cátedra recomienda ver una película titulada, Ni uno menos, (1999) del director chino Zhang Yimou.

3º Actividad

A la vez, sugiere leer el artículo La pedagogía del rescate (ó al rescate de la pedagogía) de Hernández, E. referido al mismo tema.



Sin duda habrá, según historias y culturas modos diversos de pertenecer y diversos modos de hacer pertenecer, de hacer lo común, pero no podrá haber aprendizaje si no hay una primera pertenencia.

Este párrafo parece imprescindible para insistir en que la obligatoriedad de la ley, implica que nuestras categorías de niñez, adolescencia - juventud, deberá ampliarse para integrar una amplísima variabilidad de sujetos forjados en culturas urbanas y rurales, y aún en cada una de ellas con altísima diversidad.

“ ... no todos los individuos que tienen la edad de ser jóvenes se encuentran,

socialmente hablando, en la misma situación. No todos entran en la formación de las familias en la misma edad, ni tienen la misma presión económica por definirse laboralmente. Es decir, no todas las clases gozan de esta ventaja que produce la vida social actual, hecho que en su desigual distribución hace que haya clases con jóvenes y clases que no los tienen, o cuya duración, mínima, casi los torna invisibles. Maternidad y paternidad adolescente, cortes en la permanencia en el sistema educativo, necesidad de trabajar, producirían entre los sectores populares, una reducción de la moratoria social. Los planteos centrados en la moratoria, eficaz herramienta conceptual para comprender de manera más crítica la construcción social ... casi no hay juventud en los sectores populares.” (Tenti Fanfani, 1999:16)

Todas las sociedades forjan sujetos que tienen con la generación predecesora algo en común y algo en tensión, en diferencia. Es necesario que sea así, los jóvenes algo reciben y reproducen y algo resisten y allí hacen una novedad... una nueva historia.

Pero, la sociedad actual está forjando sujetos con los cuales es menor lo que se puede compartir y mucho lo que entra en tensión. En efecto, estos jóvenes parecen marcados por muy distintos modos.

Tienen formas inéditas para todo, para concebir la corporeidad, la sexualidad, el amor, la autoridad, la ética, el conocimiento, el futuro, el tiempo, la estética etc., por ende para tramitar la amistad, el consumo, su relación con los medios de comunicación, con la política, entre otras cuestiones.

Hoy, los alumnos, desde la niñez, nos muestran un perfil muy distante de la generación anterior forjada en la contención, la constricción y el sacrificio para la recompensa, el manejo disciplinado del cuerpo, la cuadrícula de los tiempos y los espacios; los esfuerzos como condición de logros; el reconocimiento de la autoridad, el valor del libro, el estudio como práctica cotidiana y naturalizada, entre otros mecanismos aprendidos tempranamente que hacían claro el trueque con la sociedad y el mundo adulto: *renuncia por promesa, como decía Freud.*

Pero debemos cuidarnos de juicios éticos apurados, ciertamente los jóvenes de hoy no comparten con la generación anterior los procesos socializadores, pero tampoco han caído ... en facilismos, en abulias ..., en pérdidas morales ..., en adicciones ..., etc. etc. etc. ..., no han caído, están bien parados pero están en otra matriz social con otros discursos, con otros mecanismos y estrategias, con otra emblemática, ni mejor ni peor que la nuestra, sino distinta.

De hecho, este joven es capaz de producciones valiosas, de enormes esfuerzos y entregas, también pasa por crisis, vacilaciones, desorientación y vivencias angustiosas.

“Tanto la adolescencia como la juventud son períodos en los cursos de vida y grupos de edad en la medida en que distintos estadios históricos de la sociedad los constituyen como tales. También es cierto que detrás de la definición social de esas agrupaciones existe una lucha clasificatoria en la que distintos sectores tratan de darle su contenido, definiéndoles un perfil. Hay modelos dominantes de ser joven o de ser adolescente, que tienen por detrás la articulación de estrategias sociales de dominación, que luchan por establecer esos modelos que, en última instancia, funcionan como herramientas de dominación. Detrás de estas clasificaciones la sociedad disputa el acceso a recursos, a su distribución, a la lucha por su control y monopolización²⁵.”

Sin duda sus posiciones nos interpelan y nos imponen una reflexión permanente sobre la tarea de educar. Tal vez, la tarea de la generación adulta es conocer cómo se presenta hoy la juventud y transitar los puentes que quedan aún fuertes para compartir algo de lo común, de lo heredado.

Debemos mirar esta situación en perspectiva, percibirlos como subjetividades producidas históricamente, al igual que fuimos nosotros efectos de tramas pasadas, ellos son sujetos íntegros desplegando su proceso identitario como partícipes de una experiencia social e histórica, más allá de su condición de alumnos.

Podremos ubicarnos en el presente arraigados y jugar nuestras mejores plasticidades pedagógicas y didácticas para caminar conjuntamente y compartir mundos adultos y mundos juveniles, para estar con ellos y producir con ellos.

Los jóvenes, sus diferencias y sus resistencias son, de algún modo, certificación de un futuro de conservación y de renovación a la vez, porque algo repetirán y algo recrearán.

Ellos son la garantía de la historia.

Aquí nos detenemos con una nueva propuesta de trabajo.

4º Actividad

Realicen un cuadro comparativo entre la concepción triangular forjada en el positivismo y la que se está reformulando desde una visión epistémico compleja y desde compromisos políticos inclusivos.

²⁵Tenti Fanfani, E., Compilador (1999) “Una escuela para los adolescentes – Materiales para el profesor-tutor” - MPE Buenos Aires - Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Ministerio de Educación - Gobierno de la Provincia de Santa Fe - UNICEF - 1999

Triangularidad Pedagógica Construcciones	Paradigma Positivista	Paradigma Histórico-Crítico
Conocimiento Conocimiento/Realidad/Verdad Fragmentaciones Conocimiento y Saber Conocimiento singular y social		
Docente		
Alumno		

2.10. Proyecto político y educación

En esta ficha pretendemos dejar clara la relación entre educación y proyecto político, esto es entre un discurso, una estructura de poder, la particular forma que adopta la institución educativa y el sujeto que produce. Pretendemos pensar la situación actual desde la pérdida de sentidos que subyace, porque esa situación está dando fisonomía a las instituciones y quienes pretendan hacer diagnósticos institucionales y acompañamientos, no pueden desconocerlo, no sólo porque correrían el riesgo de interpretar singular o particular lo que hoy es estructural, sino porque debemos intervenir, precisamente, para la recuperación social de sentidos.

2.10.1. Breve historia de la institución escolar (continuidades y rupturas)

La primera o más antigua referencia que encontramos de la escuela, nos la brinda el sociólogo Pierre Bourdieu quien rescató la definición griega de la *skholè* palabra griega que significa ocio, tiempo libre en un jardín; pero que es también la raíz de la palabra escuela (del latín *schola*). La noción de enseñanza o lección, así como la palabra que designa a los establecimientos donde se imparte esa instrucción tienen su origen en la idea de ocio; de contemplación, reflexión, diversión, evasión y ocupación reposada, de descanso físico, no intelectual. *Skholè* se identificaba como el tiempo libre de presiones del mundo para pensar el mundo en una relación liberada.

Afirma Bourdieu que esta concepción del aprendizaje ligado al encuentro y a la creación, proponiendo un esquema de relación sin presiones es condición necesaria para la existencia de todo campo intelectual (desde la filosofía hasta el oficio artístico). Expresa que es la más determinante de todas las condiciones sociales de posibilidad

de la razón pura y la disposición escolástica que permite suspender la presión de la necesidad económica y social.

Aparentemente era una muy antigua institución de infancia que corresponde a la sociedad griega agraria, anterior al modelo helénico. Esta escuela tenían un pequeño curriculum, gramática, lectura y escritura, artes y gimnasia, pero el clima era de tranquilidad, de juego y encuentro entre pares. Ahí es donde aparece la figura del paísiago (luego pedagogo) que era el esclavo que llevaba el niño a la escuela y le cargaba su pizarra, seguramente de arcilla, sus punzones, la lira y demás instrumentos.

Posteriormente se genera el modelo que tal vez se ve en la Odisea, donde las formas escolares están atravesadas por el modelo del guerrero, el espíritu heroico, la hazaña, el honor, el valor, el sacrificio y el relato para la memoria. En una tercera etapa que tal vez coincide con el imperio de Alejandro Magno, la paideia se convierte en enciclopedia. Se la percibe, por primera vez como una política de estado y se distribuyen los conocimientos, lectura, escritura, gramática, cálculo, conocimientos geográficos, físicos, biológicos, etc. acentuando el aspecto intelectual y disminuyendo el componente físico y artístico.

Freeman relata que no había escuelas en la antigua Grecia, ningún lugar donde chicos y chicas gastaran su juventud asistiendo a instrucción continua a órdenes de extraños. Es más, nadie hacía deberes en el sentido moderno, ni tampoco evaluaciones estandarizadas, entendían que los exámenes que importaban llegaban en la vida, al esforzarse en satisfacer los ideales que imponía la tradición local.

Tal vez, la escuela más famosa de Atenas fue la Academia de Platón, pero en su manifestación física no tenía aulas ni timbres, era un lugar frecuentado por pensadores y investigadores, un generador de buena conversación y buena amistad, cosas que Platón pensaba que estaban en el centro de la educación. Hoy podríamos llamar a tal fenómeno un *salón*.

El Liceo de Aristóteles era más o menos lo mismo, aunque Aristóteles daba dos lecciones al día, una difícil por la mañana para pensadores serios, una versión más amable, más suave por la tarde para mentes menos ambiciosas. La asistencia era opcional.

El famoso *Gymnasium*, tan memorable posteriormente como forja del liderazgo alemán, era en realidad sólo un terreno abierto de formación donde hombres de dieciséis a cincuenta años eran libres de participar en instrucción de boxeo, lucha y jabalina de alta calidad y subvencionada por el Estado.

La idea de escolarizar hombres libres en cualquier cosa hubiera sublevado a los

atenienses. La instrucción obligatoria era para esclavos. Entre hombres libres, aprender era una autodisciplina, no el regalo de expertos. No había escuelas en la antigua Grecia, en el sentido actual. Para los griegos, el estudio era su propia recompensa. Pocos se preocupaban de ir más allá de eso.

Este modelo llega a Europa con el renacimiento, a partir del siglo XIV, pero como era de esperar, se adaptó el modelo conforme a los organizadores de sentido de su mundo, la religiosidad (en la línea lógica, la obediencia, la disciplina, la repetición para lograr el conocimiento; la gratitud). La modernidad continua con la idea y le agrega la impronta propia, el sentido de lo público, la idea de patria y de producción, entre otros significados, luego la higiene, una estética, el valor del trabajo, etc. La escuela de infancia que nos describe Foucault, en “Vigilar y Castigar” corresponde a este período y a este modelo.

Pero en el siglo XVIII, hay una ruptura con ese modelo porque las condiciones sociales son otras y las políticas son otras. Está en ascenso imparable la revolución industrial y no resultan funcionales a este proyecto, ni cuerpos que se diviertan, ni cuerpos que rezan, sino cuerpos dóciles que aprendan en un tiempo acotado ciertas cosas, obediencia, ubicuidad en la matrícula social; sin duda también lectura, escritura y cálculo.

Los primeros propietarios de minas, talleres y factorías de la Inglaterra en proceso de industrialización descubrieron, ...que era “casi imposible transformar a las personas que han rebasado la edad de la pubertad, ya procedan de ocupaciones rurales o artesanales, en buenos obreros de fábrica”. Si se lograba encajar previamente a los jóvenes en el sistema industrial, ello facilitaría en gran medida la resolución posterior a los problemas de disciplina industrial. El resultado fue otra estructura central de todas las sociedades de la segunda ola: la educación general.

“Construida sobre el modelo de la fábrica, la educación general enseñaba los fundamentos de la lectura, la escritura y la aritmética, un poco de Historia y otras materias. Esto era el “programa descubierto”. Pero bajo él existía un “programa encubierto” o invisible, que era mucho más elemental. Se componía y -sigue componiéndose en la mayor parte de las naciones industriales- de tres clases: una, de puntualidad; otra de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo. El trabajo de la fábrica exigía obreros que llegasen a la hora, especialmente peones de cadenas de producción. Exigía trabajadores que aceptasen sin discusión órdenes emanadas de una jerarquía directiva. Y exigía hombres y mujeres preparados para trabajar como esclavos en máquinas o en oficinas, realizando operaciones brutalmente repetitivas.

Así, pues a partir de mediados del siglo XIX, mientras la segunda ola se extendía por un país tras otro, asistimos a una incesante progresión educacional: los niños empezaban a asistir a la escuela cada vez a menor edad, el curso escolar se iba haciendo cada vez más largo ... y el número de años de educación obligatoria creció irresistiblemente.

La educación pública general constituyó, evidentemente, un humanizador paso hacia delante. ... Sin embargo, las escuelas de la segunda ola fueron convirtiendo a generación tras generación de jóvenes en una dócil y reglamentada fuerza de trabajo del tipo requerido por la tecnología electromecánica y la cadena de producción. (Toffler, A. (1980:21)

Con las adaptaciones propias de cada cultura, a partir del siglo XVIII, condensaron algo del modelo de la *skholè*; algo del modelo helénico, algo del matriz moderna y luego del modelo fabril e hicieron, poniendo énfasis en algún sentido en particular sus propias escuela, los norteamericanos, hicieron sus primarias y sus college; los francés sus *lycées*, y los alemanes su *Gymnasium*.

En nuestro país, se podría asumir que en su momento fundacional la escuela pública fue efectivamente la estrategia cultural que correspondía al proyecto de la organización de los estados y que tenía como ordenadores de sentido, la instauración de la república, la homogeneización cultural y la industrialización. Era un proyecto de la modernidad, y como tal, tuvo todos los principios de ese paradigma que se condensaban en el mecanicismo y en el ideario de “lo público”.

Estos principios modernos rigieron por más de un siglo y dieron forma a todos los órdenes sociales, en realidad dieron forma a las personas de esa sociedad.

Partimos de la concepción de la institución educativa como dispositivo social diseñado según el imaginario de la modernidad, un modelo curiosamente vigente en las prácticas, pero destituido en las racionalidades.

Es particularmente interesante el análisis que de la modernidad hace Alvin Toffler, en su texto *La tercera ola* (1980), es como si hubiera develado la gramática, la lógica que subyace a todas las instituciones de la modernidad y con la que forjaron sujetos. Nos propone la identificación de principios que, articulados, rigen, todo el mundo moderno, a saber la uniformización o el borramiento de la diferencia, de la sincronización temporal, de la especialización a ultranza, de la maximización en sentido productivo, de la concentración espacial y del control panóptico y de la centralización del poder y la obediencia. Todo esto ha conformado una cultura enraizada por más de un siglo.

Toda civilización tiene un código oculto, un conjunto de reglas o principios que presiden todas sus actividades y las impregnan de un repetido diseño.. (Toffler, 1980:32)

A esa idiosincrasia, a esos sujetos, se les pide hoy la lógica de la diferencia, el aplanamiento de las pirámides jerárquicas y la distribución del poder ; la interdisciplina, la integralidad; el cambio como rutina ; un sentido de tiempo histórico, un sentido de espacio simbólico, un nuevo significado de evaluación etc., pero las disposiciones racionales y psicológicas no son permeables a esta nueva cultura de lo educativo.

Hoy se han redefinido el sistema de sentidos de la educación pública, su valor personal y social y los actores institucionales parecen extraños en este nuevo escenario.

5º Actividad

Lea del texto La tercera ola, de Alvin Toffler, la Introducción, el Capítulo II y el Capítulo IV y realice un análisis de comparación y tensión entre los principios de la modernidad/del positivismo y los de esta posmodernidad que vivimos procurando interpretar y actuar con los nuevos principios.

Paradigma Positivista / Modernidad	Paradigma Histórico-Crítico / Posmodernidad	
Uniformización		Cuerpo/Campo cognitivo
Sincronización		Tiempo
Centralización		Gestión
Concentración		Espacio
Maximización		Calidad educativa
Especialización		Interdisciplina Pensamiento Complejo

2.10.2. Breves notas sobre Educación y Proyecto Político

... el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político- económico desarrollados

en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación (De Alba, 1998.)

Alrededor de este eje, Educación y Proyecto Político, presentamos notas sobre la institución educativa, citas, referencias, perspectivas desde distintos registros, modos diferentes de percibir este objeto tan complejo y se las entregamos como señas para que puedan enriquecer sus construcciones.

Una recomendación, analicemos esta relación como si fuera un nudo borromeo: Educación / Proyecto / Política.

- La sociedad genera este dispositivo y hace un pacto con esa institución escolar, un acuerdo en base al compromiso de conservación y, a la vez, de transformación de cultura. Esta tarea, contradictoria en sí misma, no siempre se resuelve bien en términos de discurso, palabras y actos y pone en lo educativo una condición paradójica y una esencial debilidad. Ciertamente la educación se juega solamente en las palabras, en las miradas, en los lazos, anudamientos con el conocimiento, con el pasado, con el futuro, con la cultura, con lenguajes, en fin hay una dudosa materialidad, todo es evanescente en la escena educativa. Freud decía que era una de las tareas imposibles.
- La educación es proyecto en cuanto es medio, mediación para un futuro, para un deseo generacional, para que tengan un andamio para esa ilusión esencial que sostienen a las personas y los pueblos.
- Esos proyectos pueden ser conducentes o no, plenos de sentidos, ricos, complejos, explícitos y suficientemente socializados, consensuados; o pueden ser vacíos, erráticos, oscuros y aun así tendrá efectos, aunque será diferente el lugar donde nos lleven, así como los sujetos que produzcan en el proceso. Los proyectos pueden ser de clases, de grupos o de pueblos, pueden promover órdenes sociales justos o injustos, autónomos o dependientes, hay proyectos que construyen pares y otros que hacen deliberadamente impares, pero también es cierto que otros proyectos políticos pueden revertirlos.
- El proyecto es una apuesta en el tiempo y por eso sólo puede hacerse con sentido histórico, en una posición entre el pasado vivo, fuente de memoria, y el futuro como creación. La fortaleza de esta idea se completa en la expresión de Hannah Arendt cuando afirma que debemos pensar la sociedad, sin desconocer nuestros lazos con aquellos que nos dejaron los que ya no están y nuestros compromisos con los que aún no han llegado.
- Dice Castoriadis, “*Debemos manejar, de una manera nueva, el arraigo en el*

espacio y el tiempo. No tenemos que vivir el presente al día, sino tenemos que volver a las fuentes del pasado (“la herencia que tienes de tus padres, dice Goethe, tienes que reconquistarla”) y tenemos que proyectarnos en un futuro, ya no prometido, sino deseado”(Castoriadis, 1997:71).

- La educación es un acto político en sí mismo, deviene de un proyecto político y crea sujetos políticos. La educación es un discurso que hace sujetos en cuanto construye, asocia e impone sentidos. Lo que ocurre es que este hecho se juega siempre en la atadura de lo epistémico y de lo político. Una teoría del conocimiento implica a la vez posiciones para conocer, otorga un lugar y poder para el conocimiento mismo, para el aprendiente y para el enseñante. Piensen en las diferencias de posiciones que se desprenden de la tesis conductista y de la constructivista.
- En cuanto política, la educación es estratégica dentro de un proyecto social que, para nuestra historia, es, al menos expresamente, democracia y autonomía.
- *“Diré que una sociedad es autónoma no sólo si sabe que ella hace sus leyes, sino si está en condiciones de volver a ponerlas explícitamente en cuestión.”(Castoriadis, 1997:199)*
- La educación no puede sino pensar a futuro y pensar que otro futuro, otro destino más digno, más justo, más humano puede construirse. La educación siempre es una apuesta a algo mejor. Sin esa expectativa se desvanece el hecho educativo, se pierden posicionamientos y se rompe el discurso.
- La educación es un hecho que se basa en la confianza, que no pasa ni por la bondad, ni la ingenuidad ni por la exigencia de pruebas previas, sino por la confianza estructural, otorgada como base de toda la red de relaciones y representaciones.
- *“Para nosotros enseñar es una apuesta y sabemos que el hombre es el único animal que apuesta sabiendo que puede perder, el único que tira el lazo sin saber si va a enlazar.” (Antelo y Abramowski:1999).*

Aquí nos detenemos nuevamente con otra Propuesta de trabajo

6º Actividad

Imagine la posibilidad de su desaparición habida cuenta de la disponibilidad de información al alcance de niños y jóvenes. Frente a ello, realice una argumentación, usando básicamente este material, que justifique el deber del estado de sostener la institución educativa.

2.11. Funciones de la Institución Educativa

Como venimos explicando, la institución educativa es un dispositivo de la modernidad que fue funcional, en el caso de nuestro país, al proyecto político argentino de esa época, que sostuvieron Sarmiento, Avellaneda, Roca, Mitre, a través de sus gestiones y sus escritos, entre otros. Ese proyecto se expresa en la Constitución de 1853 y tuvo, se podría decir, eficacia simbólica hasta la década de 1970.

En términos de nuestro recorrido anterior podríamos acordar que las Instituciones Educativas son dispositivos subsidiarios del imaginario vigente, son grupos formalizados y especializados a los que la sociedad les entrega un mandato de conservación y recreación de cultura, de distribución, de reparto de sentidos, de imágenes vigentes.

En efecto, la educación tiene necesariamente una filiación simbólica con el sistema social. Es representante y reproductor del corpus cultural, de las experiencias históricas acumuladas, significadas y organizadas. Esa filiación implica que las instituciones educativas se constituyen con los sentidos heredados de un sistema macro-político, son un texto, un discurso de ese contexto.

Para verlo en perspectiva concreta, ese proyecto fue el andamio que Rosa del Río vio funcionar y lo hizo propio porque podía anclar allí su deseo.

“... la institución educativa era un andamiaje apropiado para el despliegue de sueños de órdenes sociales modernos” (Frigerio, 1993)

Sin desconocer su función política, más aun sumándola a esta, la escuela hace en la infancia, se puede decir, dos despliegues, dos inscripciones, la construcción de lo social y la construcción de lo singular, cognitivo, subjetivo. La escuela hace el mundo público y lo distingue del privado, doméstico, hace sobre el sujeto una operación de exogamia, un corte con las relaciones primarias imprescindible para su sociabilidad, su inscripción simbólica.

Así instaura una lógica cívica que es la posibilidad de la creación colectiva y evita que cada sujeto quede clausurado en su propia subjetividad. La escuela des-ata para nuevas ataduras, para hacer lazos más complejos, inter e intrageneracionales, es el modelo de un espacio y tiempo público, del ágora.

La educación es la narración de una historia común, en cuanto instaura sentidos, imágenes para hacer el presente colectivo, re-presenta, hace presente hechos lejanos en tiempo y espacio, los nombra, los significa y los categoriza en un mismo acto, y de ese modo hace también el futuro como anunciación.

Las instituciones educativas son dispositivos de sostén social y singular, son aparatos de narración, son lugares de bienvenida y hospitalidad, son funciones de nacimiento permanente ...

2.11.1. Para un nuevo discurso

“ ... lo que se requiere es una nueva creación imaginaria de una importancia inexistente en el pasado, una creación que ubicara en el centro de la vida humana otras significaciones que no sean la expansión de la producción y del consumo, que plantearan objetivos de vida diferentes, que pudieran ser reconocidos por los seres humanos como algo que vale la pena. Esto exigiría evidentemente una reorganización de las instituciones sociales, relaciones con el trabajo, relaciones económicas, políticas, culturales” (Castoriadis, 1997:119)

Les presentamos a continuación algunas líneas para atrevernos a pensar ese nuevo discurso, en base a un texto de Frigerio (1995), citado en bibliografía.

Los Sistemas Públicos de Educación están organizados y garantizados por los estados para que las jóvenes generaciones puedan apropiarse y recrear determinado capital cultural, “toda la experiencia humana acumulada y organizada”, según define Cesar Coll, que por compartirla, por estar formados en ella, nos cohesionan y resultamos sociales.

Efectivamente sería imposible transmitir todo ese capital, por lo cual se recorta un cuerpo de contenidos mínimos, seleccionados como científicamente válidos y/o socialmente relevantes, se los organiza y se los gradúa según criterios epistemológicos y psicológicos, en lo que se denomina procesamiento curricular.

En este capital cultural, la nueva normativa discrimina ciertos órdenes, aceptando los beneficios y límites de toda clasificación, a saber : Competencias o Contenidos Conceptuales, Actitudinales, Procedimientos, tal el esquema de la Transformación Educativa que inicia en la década del 90.

A su vez esta selección se ordena a futuro, en términos de fines o objetivos a largo plazo según una Lógica Cívica, una lógica Económica, una lógica Doméstica, una lógica Científica, dice G. Frigerio y nosotros agregaríamos una lógica Estética, que cada institución procesará, cargando tintas en unas más que en otras, según sus propias transversalidades. Estas lógicas serían los lineamientos que marcarían el perfil del egresado.

Luego se decide un tiempo mínimo para su transmisión, 10 años en nuestra legislación y se arma un dispositivo institucional para asegurarla.

Ahora, por qué un Estado se siente obligado a garantizar ese traspaso de capital cultural ?

Siguiendo el esquema de G. Frigerio (1995), diremos que tres Políticas claves lo justifican.

El Sistema Público de Educación está fundado según una **Política de Memoria, Política de Justicia o de Distribución Equitativa de Capital Cultural** y en algunos tramos una **Política de Construcción de Conocimiento**.

Una **Política de Memoria**, en la certeza de que si ese monto cultural construido por las generaciones anteriores no se entregara a las venideras se perdería inexorablemente. Y en la prudencia de no confiar únicamente a los ámbitos familiares el paso de dicho legado por los riesgos de distorsión u omisión.

En ese sentido la educación pública asegura la permanencia de esos sentidos, valores, conceptos y procedimientos y permite la construcción de una memoria histórica.

Es la herencia sucesiva de ese cuerpo de sentidos, inevitablemente recreado, la que convierte en sujetos históricos a los miembros de una comunidad. En realidad constituye la comunidad, le da coherencia, fuerza y posibilidades de proyectos.

Sólo siendo heredero de un patrimonio, legado de los padres, el sujeto humano se ubica en un linaje, una línea personal y social, se identifica como persona y como ciudadano y puede reconocer su lugar y responsabilidad histórica.

La **Política de Justicia o Equidad** que inspira al sistema se basa en el principio de la igualdad de los hombres ante la ley, igualdad que debe interpretarse como el hecho de ser semejantes y diferentes. En consecuencia esta política se refiere a la distribución de los bienes simbólicos. Pretende que todo ciudadano, independientemente de su sexo, origen, religión, y otras circunstancias personales, reciba idéntico capital en tiempo y forma. Las condiciones se restringen a edad, condiciones psicofísicas y legalidad de la situación civil.

Cualquier otra discriminación, recorte o retardo en el reparto de esa herencia cultural excluiría al sujeto de los circuitos de distribución de bienes culturales, laborales o económicos, neutraliza sus posibilidades de participación y podría lesionar la construcción de su identidad personal y social.

Ciertamente la educación como proceso objetivo se impone desde la sociedad al sujeto en bloque, todo para todos. De alguna forma pasamos por un proceso de uniformización para hacer distribución en justicia, pero la particular forma de

apropiación, de recreación que cada sujeto tiene es lo que hace este proceso personal, único e intransferible.

Pero ya vimos que el capital simbólico que hoy la sociedad selecciona y organiza no fue vigente ayer y seguramente no lo será mañana. Los conocimientos, los procedimientos y las valorizaciones que condicionan nuestras prácticas actuales no se repiten como copias fieles de lo anterior, sino que cada generación va recreando, innovando, según la dinámica de lo instituyente.

Sin la transmisión del monto cultural ya construido se perderían años de cultura invalorables, pero sin una **Política de Conocimiento**, de compromiso de construcción de nuevos saberes y prácticas, pretendidamente más justas, más inteligentes, más económicas, mejor distribuidas, etc. no se haría historia.

Recuerden que la renovación, la transformación está en el espíritu del hombre, en la capacidad imaginante de recrear los sentidos heredados.

En resumen, el capital cultural, objeto del pacto entre la sociedad y la escuela, es particular, histórico y necesariamente modificable por el permanente proceso de construcción de nuevos organizadores de sentido que se recrearán sobre la ruina de los anteriores, pero para ello hay que conocerlos.

La institución debe pensarse a sí misma, como proyecto político, desde su historia, a futuro, desde una episteme particular.

“Un cambio es posible si, y sólo si, se produce un nuevo despertar, si una nueva fase de creatividad política densa de la humanidad comienza. ...”²⁶

2.11.2. En incertidumbre

En estos nuevos tiempos la incertidumbre es el signo y la transformación es la rutina, es el tono existencial para todos los ámbitos de la vida.

Desde algunos discursos, toda certeza ha caducado, los discursos del orden están en jaque, las instituciones no instituyen, los dispositivos y los emblemas nos representan lo suficiente, el poder está diluido, no ata deseos a proyectos, no contiene, no hace referencia.

Castoriadis, por ejemplo, insiste en que todas las redes simbólicas se han pulverizado, no aparece el efecto de atadura y orden de los nuevos sentidos. Estamos sin discurso, sin razones suficientes para las cosas, con la subjetividad confusa y por ende con las

²⁶C.Castoriadis, ob.cit.

prácticas desordenadas, ya en movimientos compulsivos, erráticos o paralizaciones, siempre inconducentes.

Este vaciamientos se parece más a una mutación, a una descomposición, que a simples cambios, si se trata de una crisis es radical, porque es la realidad misma, las cosas, el nombre, el lugar, el valor de las cosas lo que está revertido.

Los sujetos sociales, sin el amparo institucional, están asustados y angustiados en este sin sentido. No hay espejo en el cual pueda mirarse, reconocerse, interrogarse.

La educación, tal vez, resulta ser la mejor muestra de esta crisis. Heredera de un imaginario destituido y por su esencial debilidad, viene a ser el lugar ideal para que la sociedad haga síntoma allí, así elude y alude a todos sus problemas. Veámoslo en la inconsistencia de discurso, entre esas afirmaciones que circulan insistentemente, por ejemplo, de que todos los males sociales tienen origen en la educación y todas las soluciones están en la educación, que puede tener alguna validez, pero también es cierto que es simplista, hace una atribución masiva y esconde responsabilidades de otros, de modo que podría tener una doble lectura. Del mismo modo la contradicción entre la promesa de la educación y la mezquindad al sistema.

En las instituciones educativas ya ni se discute la necesidad de cambios, pero se hace extremadamente difícil identificar la dirección del mismo. La imagen de futuro no se perfila siquiera. Las tendencias anticipatorias, que surgen sin fin, generan visiones superficiales, contradictorias y estériles.

No hay proyecto y la educación, que es política a futuro, ha perdido las coordenadas y el rumbo. Queda, entonces, en funcionamiento el dispositivo, como en trayecto inercial, pero se pierden los principios políticos y epistémicos que son las coordenadas curriculares y se diluye su sentido esencial. Si los principios y los fines no están al menos delineados, no se puede transversalizar el pasado, significar el presente y formar para el futuro.

En definitiva el sistema educativo ha perdido el sostén simbólico y por tanto el dispositivo institucional ha perdido su capacidad de representar un orden cultural, ha perdido filiación simbólica, no es “marcado” y por ende no puede “marcar” en el sentido de hacer inscripción social, no puede hacer sujetos, sujetarlos a la cultura.

Por eso todo se torna difuso. No hay claridad al interior de la institución ni al exterior. Las demandas sociales a la escuela son cada vez mayores, más exigentes y a veces, impertinentes.

Sin duda hay motivos históricos, endógenos y exógenos para esta crisis, hay cuestiones

estructurales que nos exceden como nación, pero hay también descuidos y traiciones, pactos olvidados y desconfianzas tejidas entre la sociedad y la institución educativa.

Tal vez la comparación en mirada retrospectiva tenga efecto explicativo.

La educación argentina fue en el siglo pasado un sólido proyecto político y por ello nuestro sistema educativo resultó una operación cultural exitosa, tuvo definiciones claras, aun cuando hoy no puedan compartirse.

Fueron tiempos de una sociedad con firmes creencias, que pudo hacer un pacto sostenido con la escuela, un acuerdo de garantes, uno de otro. Tal vez la historia de Rosa del Río es un ejemplo de esa escuela como promesa cumplida.

Pero algo pasó en el curso de la historia. Quizás no se reformularon esas creencias acorde a los nuevos hechos; tal vez no se asumió la educación como política de estado consecuente; o dejaron de creer en el sistema por su ineficacia. El caso es que hoy ha perdido valor como estrategia social, la desinversión y las gestiones lábiles, han armado un círculo de refuerzos mutuos entre el vaciamiento simbólico y el vaciamiento económico.

Se trataría entonces, de una crisis del sentido, de la identidad, del poder crítico y creador.

¿Cómo explicar esto?. La frase que sigue no es la respuesta, pero ayuda a reflexionar y tal vez a repreguntarnos.

“Pero entre las significaciones instituidas por cada sociedad, la más importante es, sin duda, la que concierne a ella misma. Todas las sociedades que hemos conocido tuvieron una representación de sí como algo (lo que, entre paréntesis, demuestra claramente que se trata de significaciones imaginarias): somos el pueblo elegido, somos los griegos en oposición a los bárbaros; somos los hijos de los Padres fundadores; o los súbditos del rey de Inglaterra. Indisociablemente ligado a esta representación existe un pretenderse como sociedad y como esta sociedad y un amarse como sociedad y como esta sociedad²⁷”

2.12. Estrategias didácticas básicas

En este apartado, proponemos un esquema, una breve síntesis de lo que podríamos llamar “estrategias didácticos generales” para analizar prácticas pedagógicas, más precisamente el aula, en relación con el alcance de los objetivos propuestos, procurando acercarnos al concepto de *competencias*.

²⁷C. Castoriadis, ob.cit. pag. 159

Por cierto no es un tema acabado, es apenas el inicio de un camino en el que se podrán compartir experiencias, reordenar ideas y revisar prácticas, pero, para ello primero es necesario compartir algunos registros de pensamiento.

Entonces, se presenta un esquema ordenador que seguramente irá madurando en sus construcciones, con los aportes teóricos y sus propias prácticas.

En principio se podría decir que los docentes y los alumnos conocen muchas formas didácticas, en una visión extensiva diríamos, la clase magistral, la clase dialogada, guías de estudio, investigación bibliográfica, talleres, estudio de casos, etc. etc., sin duda hemos utilizado muchas de ellas con más o menos éxito y en verdad todas estas estrategias son válidas según cómo se conduzcan, la pertinencia y la claridad de la consigna; los saberes previos de los alumnos; la disponibilidad de materiales; los tiempos adecuados a la envergadura de la tarea; el trabajo grupal; la guía docente; etc..

Pero, como se apunta a una visión comprensiva de las cosas, se propone partir de la idea de que en toda esta variedad de planteos subyacen tres formas didácticas fundamentales y creemos que si un docente las identifica e interpreta puede combinarlos y diseñar sus propias estrategias en el aula y realmente conducir el curso de las cosas.

2.12.1. Estrategias básicas

Estas tres categorías están, se sepa o no, en la didáctica que se decide diariamente, en la programación de cátedra, en definición de los recursos, en el momento de la evaluación; en la elaboración de material autoinstructivo, etc., porque estas formas implican conceptos de aprendizaje y de enseñanza y son el sustrato del proceso.

Para ordenar los nombres de las cosas se podría acordar, en principio, que hay dos grandes líneas de trabajo, dos modos diferentes de encuentro con el objeto de conocimiento, ambos imprescindibles en su justa medida y bien equilibrados, la **Teoría** y la **Práctica**.

Cada uno de estos planteos exige distintas posiciones respecto del objeto de conocimiento, del alumno y del docente, distintas formas de compromiso, distintos tiempos y espacios, distintas tecnologías y por cierto despliegan distintas competencias.

Pero no son opciones excluyentes, por el contrario un buen diseño didáctico las articula haciendo circular al alumno de una a otra forma, según la naturaleza del contenido, según las experiencias previas, los objetivos que se proponga, etc.

2.12.2. Las formas teóricas

Las formas didácticas que se basan en la teoría funcionan con **relatos**, narraciones orales o escritas; podríamos decir que el contenido es siempre un discurso disciplinar históricamente acumulado y sistematizado, (más precisamente un recorte, un tema del gran campo discursivo). Cada vez que dictamos clase, que el alumno lee un texto está en el plano teórico; cuando “investiga” en varios textos sigue trabajando en un plano teórico, va de discurso en discurso para hacer su propio discurso.

Muchos de los formatos del tipo “marque verdadero o falso” en un listado de proposiciones ó consignas como “relacione definiciones con conceptos”, etc. que se presentan como prácticas áulicas son, en realidad, armados teóricos porque se apela a un discurso que el alumno, supuestamente, debería haber internalizado. Incluso cuando participa el alumno en la interrogación, el diálogo crítico o la discusión nos mantenemos en este registro de la narración y en una actitud, no sumisa ni pasiva, pero sí enmarcada en el aula y entre discursos de otros.

Tal vez hay que aclarar algunas cosas para entendernos mejor.

En la perspectiva amplia de la cultura, la realidad siempre tiene ropajes de relatos, relatos convenidos y convenientes sobre el mundo, que lo describen y lo explican, explican los problemas del mundo y también explican sus soluciones. Compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación, por eso nuestra experiencia cotidiana toma forma, se modela en la matriz de estos relatos, la realidad se construye por el relato.

No hay otra forma de comunicar la experiencia si no es con una narración.

La cultura sería el repertorio de narraciones, de pasados y de futuros que se repiten para que los sujetos los hagan propios y se ubiquen en linajes sociales.

De alguna forma son cuentos que el grupo se cuenta a si mismo (en el mejor de los casos, se pregunta a si mismo) quiénes fuimos, quiénes somos, quiénes queremos ser, quiénes podemos o nos corresponde o estamos dispuestos a ser como grupo social. Incluso la narración permite ir más allá de lo posible y contar qué pudo haber sido.

Los cuentos populares, los mitos, la literatura, el teatro son narraciones, pero también lo son la ciencia o el discurso político, son diferentes formas de narrar. Más aún, relatos nacidos en una lógica pueden ser procesados por otras distintas, un caso concreto sería el paso de relatos domésticos, ordinarios que pueden ser examinados según el discurso científico y convertirse en hipótesis, teorías, ensayos, etc.

Sería imposible hacer una única narración dada esta realidad tan compleja y

abigarrada, por ello la han fragmentado y han fragmentado también los distintos relatos, la historia, la geografía, la matemática, la química, el arte, etc. etc

Los relatos pueden ser descriptivos, explicativos o anticipatorios, de pronósticos, pueden ser banales o densos, complejos, organizados, sistematizados o no.

2.12.3. Los narradores

Sobre esos relatos de la cultura, a la educación le tocan, básicamente, dos cosas, definir las narraciones y formar los relatores para hacer la trasmisión social. Hace entonces ese trabajo político y epistémico de seleccionar, recortar y organizar un cuerpo de narraciones, universales y locales, luego y a propósito de ellos diseñar experiencias, supuestamente formadoras, mediante las que se alcanzarán los logros conceptuales, actitudinales y procedimentales previamente acordados.

Es imprescindible que existan narradores expertos que sepan de la importancia de estos cuentos y que crean ellos mismos en tales cuentos. El narrador por excelencia es el docente, pero hay que advertir que no sólo vale lo que él dice sino cómo lo dice, la credibilidad del relato depende de las circunstancias en que es contado. El alumno no creerá en cualquier palabra, ni en la palabra de cualquiera, requiere que el otro, el intermediario también esté fascinado por ellas, requiere verlo conmovido por el peso de las palabras, cautivo y a la vez liberado por ellas.

De últimas, ese narrador confidente no da un texto enteramente propio, su eficacia radica en ese algo más que da en su relato, eso que centellea allí, que se cuela y permite el otro recibirlo, casi clandestinamente.

“El sujeto, el hablante, enhebra los sonidos y siempre dice más y dice otra cosa de lo que pretende. El que escucha, el oyente, por su parte, liga esos sonidos con sus particulares redes de relaciones significantes, algo que, necesariamente, escapa al que habla.”(Gerez Ambertin)

En el aula, el arte de la vocalidad es clave, el tono de la voz, el cuerpo en el lenguaje, marca, en términos simbólicos, tanto como el contenido. Se escucha el compromiso, la pasión, la contradicción, los vacíos. El narrador da siempre algo más que un relato.

“... el lenguaje tapizado de piel...” (Barthes, 1977:109)

“... la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo “no hay historia” (Bruner, 2003:31).

2.12.4. Para no pecar de ingenuos

El relato empieza con un acontecimiento inesperado, sorpresivo, con alguna infracción al orden, antes de eso, los relatos ordinarios son lo repetido y lo ritualizado, y es así porque siempre tienen un mensaje normativo, implícito o explícito. Todo relato supone un estado de cosas, que, a su vez, supone ordinarias. Para mantener esas cosas en su lugar se sigue narrando.

Por eso, narrar no es inocente, es para algo, para producir algo, para mantener algo o para cambiar algo, porque quien hace el relato es el vencedor, el relato es el decir del poder, lo que circula como cierto son las narraciones hipotecadas. Casi deberíamos desconfiar de las historias humanas demasiado confortables, demasiado complacientes.

Tal vez sólo nos damos cuenta cuando empezamos a sospechar que la historia no es verdadera y descubrimos cómo nos hizo el relato, en nuestras racionalidades, en nuestras subjetividades, en nuestras prácticas.

“(la misión de los relatos) ... es volver a conferirle extrañeza a lo familiar ... ”
(Bruner:2003:27)

2.12.5. Los relatos en la práctica educativa

Se podría acordar que las competencias lingüísticas, (más allá de los saberes gramaticales) y el hábito de la lectura sólo se instauran con relatos hechos con placer, y se podría acordar también que en esas competencias comunicativas se condensa mucha operatoria intelectual, la memoria, la imaginación, la posibilidad de comparación y clasificación compleja, el descentramiento espacial y temporal, etc.

“ ... una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados... relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar en una mezcla inextricable” (Bruner, 2003:46).

Históricamente la universidad argentina ha tenido la estrategia del relato, del “dictado de clase”, como única forma o, en todo caso la más usada, y pareciera que no ha dado todos los resultados esperados en relación al tiempo y los esfuerzos que insume (esto en atención a la relación ingreso-egreso). Es más lo que se pierde, lo que se olvida que lo que queda y, si algo se recuerda son eso precisamente, relatos, narraciones, pero no quedan competencias, formas de hacer profesional, modos resolutivos.

Una arista del tema que no debe soslayarse es que el dictado de clase podría ser una

estrategia tranquilizadora para el docente que entra a la clase sabiendo de antemano lo que va ocurrir, conoce el guion, lo repite y con ello controla la situación, pone a raya cualquier ansiedad propia, cualquier inquietud, por no decir angustia. Es una ventaja peligrosa que no podría mantener si estuviera en el terreno, en un caso, en un problema porque allí, la realidad pone a prueba cualquier armado teórico y puede exponernos en el desconocimiento (que, en rigor, sería lo mejor que nos podría pasar como promesa de aprendizaje para todos, docentes y alumnos).

Por otro lado, los docentes tienden a reproducir la forma en que han sido formados y por ello se puede suponer que harán grandes esfuerzos, racionales y prácticos, para mantenernos en la repetición de relatos.

La teoría tiene valores insuperables, permite acercarse a lo lejano, a lo antiguo ya desaparecido, a lo abstracto y permite construir categorías universales, beneficios que la experiencia práctica sola nunca podrá dar. El relato tiene la ventaja de forjar principios generales aplicables a cualquier tiempo y cualquier espacio y si bien el caso es único e irreplicable, se interpreta según estos principios generales.

Pero no debemos perder de vista que las teorías explican teorías, que a su vez explican otras teorías.

“ Mientras tanto en las aulas y en los foros los problemas “reales”, no siempre se discuten, sino los virtuales, que engendran las teorías y que explican a las teorías ... tenemos que inventar modos de enseñar a pensar y a conocer ... como si los alumnos no llegaran cargados de problemas y preocupaciones! ... si les diéramos espacio serían motor de búsqueda de respuesta que permitirían hacer algo con tanta pregunta amordazada, acerca de la vida, la justicia, el trabajo, el amor, la muerte” (Barbagelata, 1999:61)

¿ Hay aprendizaje con el relato ? Sí, hay un tipo de aprendizaje, si el docente es un buen narrador, si el contenido es significativo, si el alumno tiene algún contenido previo con qué asociarlo, hay aprendizaje, pero de relatos, difícilmente se produzcan competencias profesionales escuchando narraciones. En todo caso serían estas un prólogo, un cierre y un acompañamiento de las experiencias prácticas.

Entonces, en principio y respecto de las formas didácticas teóricas, nuestra propuesta es, por un lado, cuidar la calidad y la medida de los relatos, por otro, relativizar los relatos, no presentarlos como certezas, textos rasgados decía Barthes, nunca como verdades sino como versiones y además, enriquecer el relato disciplinar- científico con otros discursos, el político, el artístico, el social, etc.

2.12.6. Las formas prácticas

Las propuestas prácticas presentan problemas, casos, no temas, exigen resolución no repetición de relatos. Exige, en todo caso, nuevos armados de interpretaciones y estrategias que llevan necesariamente a la integración de saberes y narraciones, en nuestro caso, sociológicos, psicológicos, políticos, históricos, antropológicos, pedagógicos, etc., que ponen en claro que las fragmentaciones disciplinares son arbitrarias y no esenciales. Así, las prácticas ejercitan visiones complejas porque exigen siempre la atención simultánea de múltiples variables.

Pedagógicamente, los problemas son de alto valor motivacional porque el alumno se compromete, se juega allí, al calor de los hechos, reconoce qué sabe, qué ignora y qué necesita saber, los problemas dejan marcas de experiencias, por eso son más significativas y por ello mismo son muy resistentes al olvido.

Además este tipo de aprendizajes va en la línea de políticas de formación de profesionales proactivos. No queremos que nuestros egresados se reconozcan porque dicen cómo hay que hacerlo, sino porque saben hacerlo, y bien, con fundamento teórico, con posibilidad creativa y prospectiva.

Reiteramos, no se trata de excluir la teoría, por el contrario se trata de ponerla en valor al integrarla paso a paso en el análisis del problema. La experiencia indica que, puesto frente a problemas, el alumno se convierte en buscador de teoría que le ordenen y expliquen las cosas.

Esta sería la forma más madura y más provechosa de aprender, la experiencia práctica energiza el pensamiento, hace una racionalidad comprometida y sin duda harán otras marcas, más allá de opacidad de la repetición de textos de otros.

El nudo del aprendizaje está en el circuito teoría – práctica – teoría – práctica – teoría ... Más aún el grado de complejidad de un caso nos llevará a profundizar la teoría y, mayor teoría nos prepara para casos más complejos. En definitiva, en estas experiencias la teoría cobra sentido, cobra valor, se la busca, se la demanda y es aprendida con fuerte carga de significado. Por ello debemos cuidarnos de la tentación de prolongar demasiado el momento de la teoría o de reemplazar el momento práctico con más teoría.

2.12.7. Ejercitaciones

Ahora bien, podría admitirse que entre teoría y práctica habría una tercera línea didáctica que está allí, al filo de una y otra, más allá del relato, pero más acá de

la resolución de problemas y que, a los fines ilustrativos, podría considerarse una tercera alternativa, **la ejercitación**.

Nos referimos a esas experiencias que apuntan a prácticas breves que se proponen para consolidar aprendizajes técnicos. No se trata aquí de enfrentar a los alumnos ni con relatos ni con problemas sino de procedimientos que por sí mismos no son resolutivos, pretendemos que hagan propia una destreza intelectual o práctica, que adquieran pericia.

Estos ejercicios se basan en repeticiones en las que se aplica, se usa esa habilidad en nuevas y diversas circunstancias, en todo caso se pretende que haga transferencias, que reconozca las situaciones en las que se debe usar ese saber y lo haga efectivamente con precisión, con eficacia, incluso con rapidez.

Los aprendizajes de procedimientos, de códigos o de ciertas tecnologías requieren este tipo de ejercicios. Buscar y sistematizar información; aprender a hacer entrevistas; encuestas; a aplicar técnicas psicométricas; aplicar modelos matemáticos a espacios de la realidad, elaborar e interpretar cuadros estadísticos, mapas, etc. etc.

Sin duda más de un relato sostiene estas prácticas (que no podría hacer en vacío teórico) y después aplicará estas habilidades en la solución de problemas.

Las ejercitaciones pueden desarrollarse en el aula o ser propuestas para trabajos autónomos, fuera del aula. El alumno tiene aquí una posición más activa que en los relatos, pero menos resolutiva que en las prácticas.

2.12.8. Didáctica de autor

El relato, la resolución de problemas y los ejercicios son distintos modos, distintas distancias con respecto al objeto, pero solas estas formas no funcionan en términos pedagógicos. Creemos que si un docente puede diferenciar e interpretar estas formas, puede combinarlas, integrarlas en forma equilibrada y armar sus propias estrategias didácticas conforme al tipo de material que pretende enseñar, como decía Edith Lewin, generar una didáctica de autor.

Por otro lado, esa claridad también se verá en su planificación, en el momento de la evaluación y en todo material que la cátedra produzca.

Hay que apostar, creemos, a esta capacidad de los docentes de autoría, confiando en su trayecto disciplinar y en su experiencia profesional antes de recurrir a recetas que, de últimas, ya lo sabemos, nunca resultan, o en todo caso le resultarán a quien las diseñe, pero no son fácilmente transferibles.

2.12.9. Algunas recomendaciones

- Debemos revisar el prejuicio de que es imprescindible desarrollar toda la teoría antes de iniciar la práctica. En primer lugar tal cosa es imposible, en segundo lugar es innecesario. Breves ordenamientos teóricos pueden ser suficientes para iniciar las prácticas, incluso se puede iniciar un año académico con un caso y la teoría puede ir presentándose progresivamente a propósito del caso, o al final del mismo, como corolario de la experiencia.
- Otra recomendación, para los planteos prácticos, para que la experiencia prometa aprendizaje (no podemos garantizarlo, por cierto) el problema debe exceder los conocimientos que ya tiene el alumno, alguna perspectiva, alguna arista debe enfrentarlo con su desconocimiento (con la confusión e incluso con la angustia que esto implica). Si el alumno puede comprender y resolver con los conocimientos que ya dispone, no estamos presentándole una experiencia de aprendizaje, está aplicando lo que ya aprendió. A modo de andamio y, cuando lo demande o cuando la confusión lo sobrepase, el docente podrá acercarle, recomendarle, recordarle teorías y procedimientos. Pero debemos ponerlo frente a un desafío, una oportunidad de búsqueda teórica y práctica, hay que generarle ese espacio de construcción y confiar en el alumno, en sus posibilidades.

2.13. Bibliografía

- ANTELO, E. y ABRAMOWSKI, A. (1999) La fantasía de la clase perfecta: vaivenes de lo negativo en la escuela media. en *Cauces Año 1 No. 1 (set. 1999)*, p. 17-23
- BARBAGELATA, N. (1999) “El aprendizaje de la didáctica o su parametralización” en “La didáctica: un campo en sospecha” – *El Cardo– Año 2/Nº3 - UNER*
- BARCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2014) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Miño y Dávila Editores.
- BARTHES, R. (1977) El placer del texto y Lección inaugural – Editorial Siglo XXI
- BLEJER, J. (1971) Temas de psicología – Entrevista y grupos” – Nueva Visión.
- BOURDIEU, P ([1997]1999) Meditaciones pascalinas – Editorial Anagrama. Barcelona.
- BRUNER, J. (2003) La fábrica de historias – Editorial Fondo de cultura económica.

- CASTORIADIS, C. (1997) El Avance de la Insignificancia- Edit. Eudeba
- CORNU, L (2002) La confianza en las relaciones pedagógicas en Construyendo un saber al interior de la escuela de Frigerio, Poggi y Korinfeld (compiladores) - Editorial Novedades Educativas.
- CHEVALLARD, Y.,(1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Editorial Aique - Buenos Aires.
- DE ALBA, A. (1998) Curriculum, mito, crisis y perspectiva – Miño y Dávila Editores.
- FERNANDEZ, A. (2008) La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión – Buenos Aires.
- FILMUS, Daniel (comp.), (1994) “Para qué sirve la Escuela” - Edit. Tesis Norma.
- FILMUS, Daniel (comp.), (1995) “Los Condicionantes de la Calidad Educativa” - Edit. Novedades Educativas.
- FREEMAN, K. ([1907]1912) The Schools of Hellas – Recuperado el 12/01/2017 de https://archive.org/stream/schoolsofhellase00freeuoft/schoolsofhellase00freeuoft_djvu.txt
- FRIGERIO, G. (1993) Se han vuelto inútiles las instituciones educativas? en “Para qué sirve la Escuela” compilación de Daniel Filmus –Edit.Tesis
- FRIGERIO, G. (1995) en Los condicionantes de la calidad educativa, de Daniel Filmus, compilador – Editorial Novedades Educativas.
- FRIGERIO, G; POGGI, M, Y GIANNONI, M., compiladores ([1997]2000) Políticas, instituciones y actores en educación.
- GEREZ AMBERTIN, M. () “Semiosis social. Fundamentos” – Ficha N° 1 –Cátedra de Semiosis Social - Facultad de Psicología - UNT
- GIROUX, Henry (1992) “Teoría y resistencia en educación” –Edit. Siglo XXI
- HERNANDEZ, E (2011) La Pedagogía del rescate (ó al rescate de la pedagogía) Ponencia al III Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis, Derecho y Ciencias Sociales – UCSE- Santiago del Estero – Argentina.
- KOJEV E, A. ([1942]2005) La noción de autoridad. Editorial Nueva Visión – Argentina.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206.

- MORIN, Edgar (1999) “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento” – Edit. Nueva Visión.
- PIAGET, J. ([1947] 1971) Psicología de la inteligencia – Editorial Psique. Buenos Aires.
- PRIETO CASTILLO, D., (1997) La enseñanza en la universidad – EDIUNC – Mendoza –
- RANCIÈRE, J. (2003) “El maestro ignorante - Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual” - Editorial Laertes.
- TENTI FANTANI, E., Compilador (1999) Una escuela para los adolescentes – Materiales para el profesor-tutor” - MPE Buenos Aires - Ministerio de Educación - Gobierno de la Provincia de Santa Fe – UNICEF.
- TOFFLER, Alvin, (1980) “La tercera ola” – Edit. Plaza & Janés – Bogotá.

2.14. Ficha de cátedra: ESQUEMA SOCIO-HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA MODERNIDAD – Tercera parte

Toda civilización tiene un código oculto, un conjunto de reglas o principios que presiden todas sus actividades y las impregnan de un repetido diseño. Al extenderse el industrialismo por el Planeta, se hizo visible su diseño oculto. Se componía de seis principios interrelacionados que programaban el comportamiento de millones de personas. Surgidos naturalmente del divorcio entre producción y consumo, estos principios afectaron a todos los aspectos de la vida, desde el sexo y las diversiones, hasta el trabajo y la guerra.

Gran parte de los airados conflictos que actualmente tienen lugar en nuestras escuelas, empresas y Gobiernos se centran en esta media docena de principios, al aplicarlos y defenderlos instintivamente las personas de la segunda ola y desafiarlos y atacarlos los de la tercera ola. Pero eso es adelantarse a la Historia. (Toffler, 1980:32)

Para re-ubicarnos, estamos revisando las claves de la modernidad, con el supuesto de que encontraremos ahí la comprensión de esa crisis que vemos en hogares, en escuelas, oficinas, ese desajuste con el que tropiezan estrados judiciales, gobiernos, hospitales, bibliotecas y otros tantos ámbitos institucionales.

Esta es la tercera y última de las fichas referidas a Esquema de la Modernidad, en la primera conocimos la metáfora de las olas, que usa Alvin Toffler para describir e interpretar la historia humana.

En la segunda vimos los sucesos que construyen la modernidad desde el siglo XV al XVIII, los grandes viajes y descubrimientos de nuevos territorios; el surgimiento de la burguesía; el efecto de la imprenta; la reforma religiosa y el renacimiento del arte greco- latino.

En esta tercera ficha, Toffler nos muestra lo que podría llamarse “la modernidad tardía”, después de las dos guerras mundiales, en pleno proceso de capitalismo e industrialización, de urbanización, de gobiernos representativos, de tecnologías incorporadas a los hogares,

Es tal vez, lo que queda de la modernidad, pero está activa aún, están en nuestras cabezas, en nuestro modo de percibir y valorar, está en reglamentos y en edificios y el discurso postmoderno no alcanza para cambios sustanciales.

Toffler nos muestra un dispositivo fuertísimo, que no podemos desmontar porque no lo conocemos bien.

Conocer, comprender es la clave para poder cambiar. En efecto la idea que subyace

a la tesis de Toffler sería que hay que conocer sus principios, sus ataduras, sus articulaciones, sus acoples, para poder deshacernos de ella y poder imaginar nuevas instituciones.

En el texto “La tercera Ola” - Capítulo 4 – Infringiendo el código se definen los principios de la modernidad.

Procuremos comparar esos principios con los principios educativos actuales que procuran romper con las ideas modernas, llamémosle, por el momento “posmodernidad” aunque ya sabemos, de antemano, que hay autores que objetarán el término.

En lo que denominamos “principios educativos actuales” incluimos las ideas que desde la década del 90, después del Congreso Pedagógico Argentino del 80, se instauran en nuestro país, como políticas educativas y que se expresan en la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y la Ley Nacional de Educación (2.006)

Tal vez un cuadro síntesis nos ayude.

MODERNIDAD	POST-MODERNIDAD
UNIFORMIZACIÓN	RESPECTO A LAS DIFERENCIAS
<p>Toffler describe cómo las sociedades industriales, capitalistas y socialistas por igual, crean millones de productos idénticos, lo que pretendía un movimiento “democratizador”, de distribución. No obstante, más allá de uniformizar objetos, procedimiento y sistemas, había que uniformizar el “material intelectual”.</p> <p>Subyace a esta fuerza de uniformización, el rechazo a las diferencias, aquello que sale de su marco de igualdad, es invisible, inexistente.</p>	<p>Lógica de la diferencia /respeto por diferencias de sexo, de cultura, creencia religiosa, capacidades intelectuales.</p> <p>Aquí la clave, en términos educativos, tal vez es la “equidad”, no a todos lo mismo porque las necesidades no son idénticas, sino a todos lo que les corresponde, y a cada cual lo que necesita.</p> <p>Esta lógica hace visible que, tal vez, todos y cada uno de los niños o jóvenes son “casos especiales”. En la escuela, la fuerza de la uniformización se expresa en la ilusión colectiva de un “niño”, idéntico a todos.</p>

	<p>Se refuerza esa idea con los uniformes escolares (idénticos por fuera y por dentro); con didácticas idénticas con las que todos aprenderán; con idénticos tiempos y programas para todos; con test estandarizados con el supuesto de descubrir capacidades actuales y futuras.</p>
<p>ESPECIALIZACIÓN</p>	<p>COMPLEJIDAD INTERDISCIPLINA TRANSDISCIPLINA</p>
<p>Este principio se hace expreso en el obrero que solamente realizaba una tarea repetida hasta el infinito a la manera preconizada por Taylor que aseguraba que con la división de tareas se ganaba tiempo y trabajo. Charles Chaplin en su película “Tiempos modernos” ridiculiza este operario que se especializa en una operación y desconoce el objeto que se está fabricando.</p> <p>En 1776, Adam Smith iniciaba La riqueza de las naciones con la resonante afirmación de que “el mayor progreso en el poder productivo del trabajo... parece[n] haber sido los efectos de la división del trabajo”.</p>	<p>Se devela aquí una cuestión epistémica y una cuestión política. Una referida al conocimiento y la otra a la percepción del sujeto, como “partes”, “trozos”.</p> <p>“... la hiperespecialización impide ver lo global, (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales.</p> <p>Además todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario.” (Morin, 1999:23).</p> <p>En la industria actual se ha adoptado el concepto de “calidad total”, bajo el supuesto de que este logro se alcanza con el saber y la participación de todos los agentes. Todos tienen un saber imprescindible, si alguien falta, si esa experiencia no ha sido compartida, no alcanzaremos calidad</p>

	<p>En el orden escolar, vemos la especialización en el curriculum organizado por disciplinas, en compartimentos estancos y en las dificultades para lograr alcances interdisciplinarios.</p> <p>También está en la tensión Ciencias Exactas y Ciencias Sociales (como si alguna ciencia pudiera ser “exacta”).</p> <p>Sin embargo esas ciencias de la partícula, tal vez, gracias a sus avances tecnológicos que hicieron posible la industrialización, lograron un status de alto reconocimiento. Esa tensión por valoración de disciplinas, todavía persiste.</p> <p>Hoy se debate un curriculum educativo organizados por proyectos o problemas, que incluyen diversas disciplinas entramadas, en un “inter” o en “trans”.</p>
<p>SINCRONIZACIÓN</p>	<p>TIEMPOS Y APRENDIZAJES</p>
<p>La idea de sincronización alude a que coincidan en el tiempo, dos o más movimientos o fenómenos (según la rae).</p> <p>Es el principio temporal, del manejo de los tiempos, el diseño y la gestión de los ritmos de la modernidad, secuencias y alternancias.</p> <p>Tiempo = producción = dinero.</p> <p>Del tiempo orgánico, natural de la primera ola, se pasa al tiempo artificial de la maquinaria.</p>	<p>Sin duda, la relación entre los contenidos y los tiempos de experiencias de aprendizaje es una cuestión a atender, a regular, a incentivar, porque de últimas se trata del deseo de aprender.</p> <p>“No fue una coincidencia el que en las culturas industriales se les enseñara a los niños ya desde temprana edad a tener conciencia del tiempo. Se condicionaba a los alumnos a llegar a la escuela cuando sonaba la campana, a fin de que, más tarde, pudiera confiarse en que llegaran a la fábrica o a la oficina cuando sonase la sirena.</p>

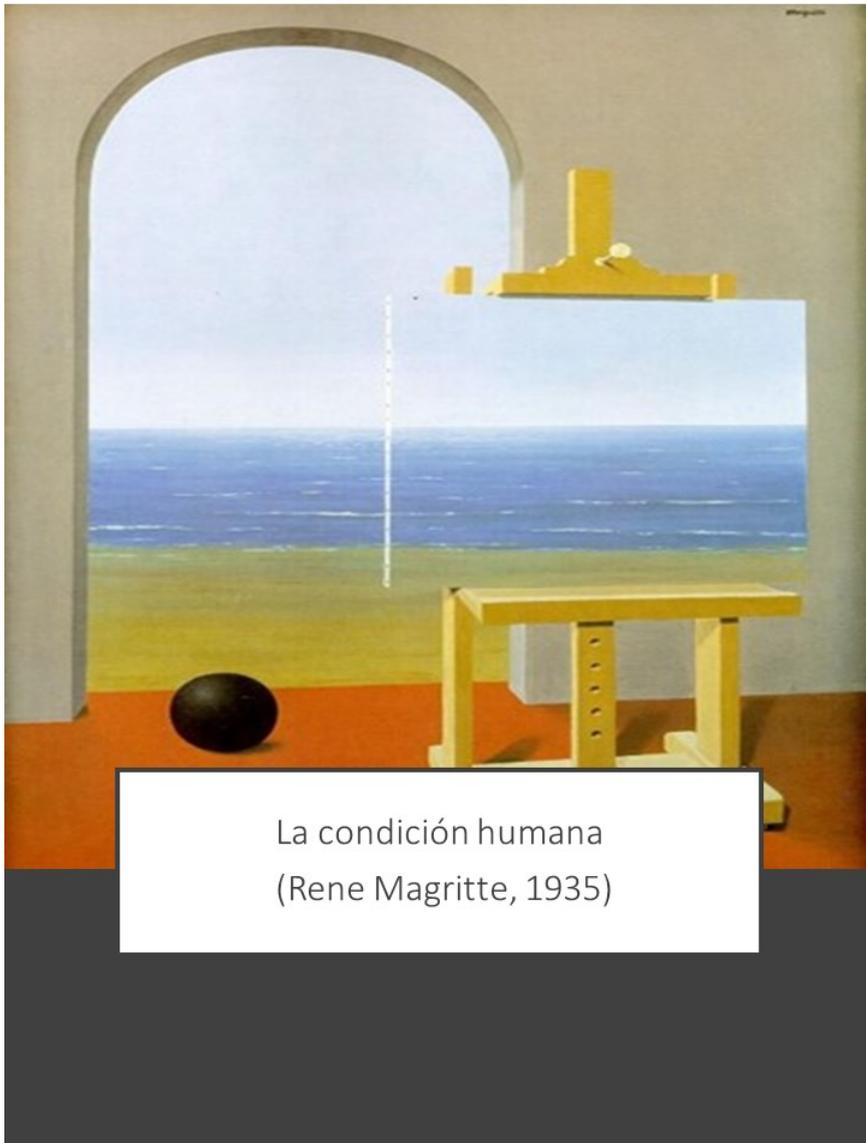
	<p>Los trabajos fueron cronometrados y divididos en secuencias medidas en fracciones de segundo” (Toffler:1980:35).</p> <p>La puntualidad se presenta en el discurso escolar como virtud.</p>
CONCENTRACIÓN	DES-CONCENTRAR
<p>Es el principio espacial, el manejo de las poblaciones en el territorio para el control. Al industrialismo se le ha denominado, a comienzos del siglo XIX, la “época de los grandes encarcelamientos...”,</p> <p>Los hombres en fábricas u oficinas, las mujeres en tareas hogareñas, los niños en las escuelas, los enfermos en los hospitales, los delincuentes en cárceles y los enfermos mentales eran concentrados en manicomios.</p> <p>El poder tiene la idea de que la concentración permite más control del flujo social y permite una ciudad en paz. También es la concentración de capitales en los monopolios como un diseño eficiente.</p> <p>“Ya fuera en energía, población, trabajo, educación u organización económica, el principio concentrador de la civilización de la segunda ola tenía unas raíces profundas, más profundas que cualesquiera diferencias ideológicas existentes entre Moscú y Occidente.” (Toffler,1980:37)</p>	<p>Los límites de la educación no pueden ser las paredes de la escuela, el afuera, la ciudad toda es material educativo, genuino, vivo, experiencial.</p> <p>Las didácticas de salidas, visitas a museos, parques, parlamentos, consejos deliberantes, exposiciones de arte, etc. como vivencias ciudadanas.</p> <p>Por cierto la concentración de trabajos/sexos tampoco resiste hoy un análisis.</p> <p>Por otro lado, la ciudad hoy se la vive como activa, apropiada, en casos revoltosa, el ciudadano se hace visible y hace visible su reclamo en colectivos de acción.</p> <p>Las formas monopólicas impiden el crecimiento de los pequeños emprendedores y de los artesanos.</p> <p>En otro ámbito, está en debate las ideas de “desinstitucionalizar” en los ámbitos de salud mental.</p>

<p>MAXIMIZACIÓN</p>	<p>NO SOLO CANTIDAD, SINO CALIDAD</p>
<p>Una “macrofilia” obsesiva, las grandes dimensiones ligadas a desarrollo, crecimiento, eficacia, fue una marca de esta Modernidad tardía. (si bien es válido que series mayores de producción determinarían costes unitarios más bajos).</p> <p>Hay que señalar que en estos inventos gigantes, en este amor por lo grande, depredaron paisaje y culturas.</p>	<p>La calidad educativa como tema/problema. No solo debe asegurarse la población escolar institucionalizada, sino garantizar que alcancen los saberes definidos como objetivos.</p> <p>Se debate si serían más efectivas, en términos educativos, edificaciones más pequeñas para matrículas que no excedan los 1000 alumnos. Las escuelas (primarias) de la modernidad son diseños arquitectónicos a gran escala.</p> <p>La percepción ECOLÓGICA.</p>
<p>CENTRALIZACIÓN</p> <p>Es el diseño privilegiado del poder, resumido en una pirámide de mando, con alta concentración en el vértice que se distribuye, lo menos posible, evitando dispersiones de poder.</p> <p>Lo vemos en la Iglesia, en Empresas y en Gobiernos. Como dice Toffler, todas las sociedades complicadas requieren una mezcla de operaciones centralizadas y descentralizadas, pero en las sociedades de la segunda ola hay pocos casos de descentralización, e incluso se sancionan.</p>	<p>DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA</p> <p>La argentina vivió un proceso de descentralización, desde la década del 80, con la transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias.</p> <p>El Ministerio de educación de la Nación es un ministerio sin escuela, dicta políticas educativas y normas y controla. Las Jurisdicciones provinciales/Ministerios de Educación, tienen a su cargo el servicio educativo sea de gestión pública o privada. Se debaten nuevos procesos de descentralización.</p>

“Uniformizaron tecnologías, pasajes y horarios. Sincronizaron operaciones a lo largo de miles de kilómetros. Crearon nuevas ocupaciones y departamentos especializados. Concentraron capital, energía y personas. Lucharon por maximizar la escala de sus redes. Y para lograr todo esto crearon nuevas formas de organización, basadas en la centralización de la información y el mando” (Toffler, 1980:39).

CAPITULO 3

3. Análisis de Instituciones Educativas y Socio-educativas



3.1. Ficha de cátedra: ANÁLISIS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – Entrada a terreno – Proceso de análisis

“... no hay posibilidad de ninguna tarea profesional correcta ... si no es al mismo tiempo una investigación de lo que está ocurriendo y de lo que se está haciendo. La práctica no es una derivación subalterna de la ciencia, sino su núcleo y centro vital; y la investigación científica no tiene lugar por encima o fuera de la práctica, sino dentro del curso de la misma” (Bleger, 1966,p.45)

3.2. Recuperando conceptos

En contenidos anteriores se argumentó sobre el concepto de sujeto, su indefensión de nacimiento y su desajuste respecto de sus necesidades y el mundo. A ese esquema se agregaron los conceptos de aprendizaje y deseo como compensadores, en términos de Sara Paín, como equivalentes funcionales del instinto, de ese instinto ausente o disminuido en el humano.

Además se expuso el temor y la angustia como una sensación compartida por la humanidad, el miedo absoluto asociado a la conciencia de sí, al mero estar en el mundo, sin certezas de ningún tipo; ese gran dolor confuso del que hablaba el romántico alemán Kerner; el dolor de haber nacido y de tener que morir ... y la necesidad, tal vez, de una desmentida de ese real de la muerte, por lo cual hombres y mujeres buscan sentidos a los que atar la vida y así hacen la cultura.

Frente a esta situación de indefensiones y desajustes apenas compensados, y frente al hecho cierto de que esa situación no cambiará, la humanidad ha optado por una solución de segunda clase como dice Bauman, algo con lo que habrá de conformarse porque resolución de primera no existe.

Los hábitats institucionales se edificaron sobre un vacío, vacío a partir del cual se despliega la palabra que es portador del pensamiento. (Legendre, 2008:10)

Si bien la institución compensa de algún modo, ninguna institución dará todo lo que necesita el humano, ciertamente les dará algo, será un lugar de amparo simbólico; una posibilidad de compartir significaciones y con ello apoyar el proceso identitario; la alternativa de participar de lo común, de un pasado y por ende de un porvenir; así también de una cotidianidad en un colectivo de producción y sostén, pero nunca dará todo que los humanos necesitan.

Por estas razones, siempre se re-negará de las instituciones, siempre habrá esa dinámica de integración-dispersión de los agentes con la tendrá que lidiar la gestión,

en las educativas, las laborales, las judiciales, ubicados arriba de la pirámide o desde las bases, desde cualquier lugar orgánico, en todos los rincones de las instituciones.

Siempre habrá quejas y reclamos que habrá que escuchar; desánimos y pérdidas de sentido de estar ahí; habrá subgrupos, tensiones y confianza desmentidas; habrá repetición al infinito de modelos que ya se sabe que no resultan, en fin aparecerá lo que subyace al manto institucional, la indefensión, el desajuste, el miedo y la angustia original en forma de conflicto o de repeticiones. Habrá que volver a tejer una red simbólica, acaso re-presentar (volver a hacer presente) el mandato que le hizo la ley, la cultura, la sociedad, el estado; hacer nuevos discursos sobre lugares, funciones y acuerdos para continuar la tarea de la transmisión.

Las instituciones son indispensables para el orden humano, sería imposible pensar en la civilización sin los andamios institucionales para los proyectos que hacen la historia, para sueños colectivos y singulares, como dice Frigerio.

Por ello hay ocasiones en las que necesitan ser acompañadas con ciertos conocimientos y técnicas, en casos para fortalecerse, en casos para volver a erigirse, para volver a creer y hacer construcciones prospectivas. Desde la teoría, se podría afirmar que todas las instituciones, cada cierto tiempo, deberían pasar por un proceso de análisis con el acompañamiento de equipos externos.

Desde siempre los humanos tuvieron que habitar instituciones que se van haciendo con los imaginarios de su tiempo y lugar, los que retraducen según cada mandato institucional. En el caso de las educativas, van gestando creencias y prácticas respecto de lo que se llama la triangularidad, un modelo compuesto por el lugar del conocimiento, del alumno y del enseñante. Además escriben historias, mitos fundantes que les dan razones de ser; arman arquitecturas funcionales a regímenes de poder y las visten de emblemática y arman sistemas de sociabilidad.

Es allí también donde los agentes construirán con todos estos antecedentes una percepción de la institución que les atañe, que los involucra porque será soporte en su proceso identitario, *la institución a la que quiero pertenecer o a la que no quiero pertenecer, lo que quiero que me represente.*

Pero algo del orden instituido no estará suficientemente atado (en hora buena!) habrá disconformidades en hombres y mujeres, habrá encuentros y palabras, descubrirán que las cosas pueden y deben ser de otra manera y un nuevo orden instituyente emergerá para hacer cambios, para hacer historia en ese campo.

Se presentarán conflictos, se empezará a soñar con un futuro mejor, surgirá un proyecto; algo del orden del aprendizaje grupal será necesario y acaso un

acompañamiento profesional sea lo más oportuno.

3.3. Acompañar instituciones educativas (A.I.E.)

Toda la teoría institucional nos lleva a suponer que el orden imaginario instituido que sostuvo a una institución educativa, en algún momento se romperá ahí donde las promesas no se cumplieron, donde las distribuciones de poder y conocimiento no son todo lo justas que deben ser, donde las creencias encuentran sus desmentidas y justamente ahí aparecerá como conflicto. Sería un emergente del imaginario instituyente, algo discontinuo, nuevo, incómodo y reiterativo que irrumpe en la cotidianeidad de una institución, molesta y cambia los climas, modifica los sistemas de sociabilidad ya construidos, en casos rompe los lazos de confianza.

El conflicto puede atribuirse a muchas cosas, pero para identificar las cuestiones más sensibles a las instituciones educativas, podría referirse a la incapacidad institucional de alcanzar las promesas realizadas, ya sea demanda estatal o comunitaria o desde una percepción solo interna del grupo institucional; tal vez el bajo rendimiento de los alumnos que denuncia fallas académicas; acaso la incapacidad de los egresados de continuar niveles educativos superiores; quizás el hecho de la deserción estudiantil; quizás la deserción de la planta docente, subgrupos en tensión; entre otras.

Estos conflictos provocan enigmas, alguien se pregunta por qué apareció, cómo, cuándo y hasta cuándo, ilusionando tal vez que se disolverá solo y, en el mejor de los casos se preguntará porque siempre aparece el mismo problema, porque se repite bajo distintas formas.

Estos emergentes funcionan con la misma dinámica del síntoma, en la dupla ocultar /mostrar, al decir de Alicia Fernández “... aluden y eluden... por lo cual será necesario un extranjero no implicado en el grupo para acompañar.

Otra ocasión donde es imprescindible un A.I.E., es la realización de un Proyecto educativo, un proceso de producción colectiva y programática que exige miradas temporales, el propio pasado y el porvenir. Ya sea por exigencia normativa, como en el caso de Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Proyecto Curricular Institucional (PCI), ya sea porque el mismo grupo o sus autoridades desean una ampliación de la oferta educativa; de un servicio de extensión comunitaria; una experiencia de articulación con otras instituciones, una reunión científica, etc. etc. En textos se puede encontrar también con el término de *mejora o desarrollo institucional*.

Otra situación que es vivida muy angustiosamente por los grupos son las reestructuraciones de escuelas, re-fundaciones, conformación de una nueva desde dos

instituciones que desaparecen. La redistribución de personal, el nombre de la nueva institución, produce un duelo en los equipos internos que es saludable acompañar.

3.4. Aproximaciones al A.I.E.

Ida Butelman entiende la psicopedagogía institucional como un modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis, en instituciones educacionales.

Frente a problemas institucionales no se trata de buscar culpas, las construcciones institucionales son colectivas, alguien hizo, alguien dejó hacer y otros lo repitieron y difícilmente alguien recuerda cómo se consolidaron las cosas.

Acompañar a una institución es ayudar a un grupo a interrogar los sentidos que los sostienen, revisar y problematizar sus prácticas áulicas, de sociabilidad y de gestión; a poner en cuestión sus creencias pedagógicas, didácticas, políticas, psicológicas y sociales; a revisar las construcciones espaciales, temporales y de acuerdos que han hecho y volverse a ubicar frente al mandato social y la norma que lo expresa.

Hay que decir que no es frecuente la demanda de un AIE en nuestras escuelas públicas, por límites más imaginarios que normativos o económicos, tal vez la cultura institucional no estaría preparada para solicitar y aceptar tal intervención.

Se podría decir que en el imaginario de las instituciones educativas no circula la posibilidad del conflicto institucional como generador de los mismos problemas que denuncian, más bien tienden a ubicar las causas *afuera* de la institución; podríamos decir que hay cierto grado de inmadurez institucional; y como correlato no está instaurada como una tarea profesional demandable.

“Al referirnos a la problematización estamos pensando en un trabajo que en lugar de enunciar una serie de dificultades, a la manera de un listado de lo que no está bien, o un listado de lo que sí se debe hacer, se propone encuadrar unas y otras cuestiones en un marco micro- social que tiene que ver con reconocer a la organización como un contexto de acción, con un espacio y un tiempo particulares. Desde allí se avanza en un tipo de interrogación que, a partir de hacer foco en esas cuestiones, se pregunte por sus significados, por lo que se piensa sobre ellas, por el lugar que ocupan, etc. En este sentido, la problematización tiene como propósito promover otra mirada, hacer otras preguntas, establecer otras relaciones desde preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales hasta por los modelos de asesoramiento a los que

adscribimos”. (Nicastro, 2008, p.2)

Realizar un AIE es un compromiso político. Se definen categorías y dimensiones, se hacen recortes y selecciones, se hacen aparecer aspectos y otros quedan ocultos. En cada señalamiento, cada valoración, cada recomendación o propuesta viene implicada una teoría de la educación.

Siguiendo la línea de Castoriadis, podría decirse que la práctica del análisis institucional tiene como meta la autonomía institucional por medio de una actividad colectiva, deliberativa y reflexiva. Un aprendizaje clave de autonomía en el supuesto compartido de que la escuela a la que se quiere pertenecer es posible, pero hay que hacerla.

3.5. Lo que NO es un Análisis de Instituciones Educativas

- Un AIE no es toda la institución, es una representación que un grupo particular puede hacer de ella, en un momento singular, desde los conocimientos e ignorancias de ese grupo.
- n AIE nunca podrá revelar/develar toda la institución, siempre se trata de un recorte en tiempo y espacio, de tramos progresivos, de un paso a paso hacia aspectos más complejos y más comprometidos.
- El AIE no alude, en este caso, a las “lecturas diagnósticas o evaluativas” cotidianas propias de la gestión que se hacen constantemente para tomar decisiones.
- Un AIE no se reduce al hecho descriptivo, a la exposición de déficit y problemas, no se trata de denunciar sin “anunciaciones”, porque no sería un acto pedagógico. Hay que mostrar el origen posible de las cosas, las potencialidades y las posibilidades de cambios, acompañar a construir perspectivas e incluso, si es posible, caminar un tramo con ellos.
- Un AIE no un instrumento de extorsión, ni de sanción y no debe usarse el poder del discurso teórico para esos fines.

3.6. Un Análisis de Instituciones Educativa SI es

- Es una técnica con base científica pedagógica, psicológica y socio-histórica que la conducen expertos, con conocimiento y experiencia suficiente, con la participación de los actores naturales y es responsabilidad de todos ellos.

- Tiene como propósito construir un estado de situación institucional desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, mirar con coraje y de forma realista tanto el pasado como un futuro posible y deseado, para definir las estrategias de mejoramiento, en función de contextos y políticas institucionales.
- Se realiza por demanda expresa cuando un grupo decide interpelarse a sí mismo, sobre sus desempeños, sus discursos, sus estilos, sus frustraciones, sus logros y sus perspectivas. Tal demanda ya es un índice de salud institucional.
- Se trata de una experiencia de aprendizaje grupal, es una investigación participativa que tiene a la misma institución como objeto de estudio, por lo cual se puede aplicar perfectamente el modelo de la triangularidad.
- Un diagnóstico institucional se materializa en un documento para difusión, en principio, interna.
- Es una tarea que se hace ceñida a contextos, esto es a las macro-políticas y micro-políticas vigentes y a la situación particular de cada institución. Es una experiencia única y sus conclusiones no son aplicables a otras instituciones.
- Realizar un diagnóstico tiene compromisos éticos, hay que respetar los *pudores* institucionales, equilibrando el mandato social, los derechos de la comunidad y los esfuerzos, logros y las promesas de mejoras que sensatamente puedan cumplirse.
- La institución no es el lugar de una tarea, es un nivel de tarea, una dimensión, un recorte del objeto educativo.

3.7. El extranjero

Alguien podría pensar que si se trata de resolver conflictos o de construir programas y proyectos educativos nadie más indicado que el mismo grupo institucional, pero en atención a la misma teoría, no es así, todos estamos inmersos en mundos imaginarios, hemos sucumbido a regímenes de verdad y sostenemos creencias que hacen a la propia identidad por tanto no es fácil deshacerse de ellas y quedar psíquicamente a la intemperie. Las instituciones, de alguna forma, nos fagocitan, no hacen suyos y esta pertenencia por un lado, es clave a la hora de sostenerla y por otro nos impiden ver con claridad la propia institución.

Por eso es difícil suponer que el grupo interno pueda interrogar los mismos sentidos que los sostienen; revisar las prácticas de su propia cotidianeidad; poner en debate las creencias pedagógicas y didácticas que aplican cada día, les falta distancia. Los

grupos internos no se preguntan porque perciben esas prácticas como algo obvio, no advierten otras formas de hacer las cosas, les parece natural lo que en realidad es cultural. Hay demasiado compromiso, están históricamente involucrados y les resulta casi imposible el descentramiento indispensable para mirar la institución, en conjuntos complejos, en perspectivas diacrónicas, en los modos de los lazos.

En los primeros textos sobre tarea institucional, de la década del sesenta, José Bleger diferenciaba claramente el lugar de *asesor*, del *consultor*, y el de *empleado* o agente técnico de la institución, y alertaba seriamente sobre la inconveniencia de que los empleados asumieran la tarea de A.I.E.

“... porque hay una distancia óptima en la dependencia económica y en la dependencia profesional, que es básica en el manejo técnico de las situaciones. Y agregaba, ...”. La experiencia muestra, además, que en la institución que se estudia no se debe tener sino un solo rol... El cumplir dos roles diferentes en el mismo lugar implica una superposición y confusión de encuadres con situaciones que se hacen muy difíciles de evaluar y manejar” (Bleger, 1966, p.55 y 56)

Tal vez es hora de que la institución pueda convocar a alguien de afuera con saberes sobre teoría y técnica institucional y solicitar acompañamiento para escuchar hipótesis sobre lo que les pasa e iniciar un proceso de aprendizaje grupal sobre los propios recursos, los deseos colectivos de futuros, los sujetos que pretenden producir y apoyarlos en una elaboración programática.

Siempre será necesario que un *extranjero*, un extraño a la institución, formado y con un equipo organizado, acompañe a una institución para emprender estos procesos que tienen como condición previa y como efecto un proceso de aprendizaje. Alguien que pregunte por aquello por lo que ya nadie se pregunta en la institución porque son sentidos cristalizados, alguien que pueda desarmar y ofrecer alternativas de discursos y de prácticas.

De todos modos, a los agentes técnicos de la planta institucional (psicopedagogos, psicólogos, profesores en ciencias de la educación, que mediante un trayecto teórico han construido *mirada institucional*), les asiste la responsabilidad de alertar, concientizar, propiciar la demanda de apoyo técnico y convocar grupos externos cuando detectan signos de conflictos institucionales graves, recurrentes o en progresión y no se sienten capacitados para asumir la tarea.

3.8. Los equipos de trabajo

Un AIE se inicia cuando una institución demanda a un grupo profesional esta forma de asistencia, porque advierte problemas, normalmente son de larga data, suman intentos de resolución sin resultados y sienten que han agotado recursos. La institución solicita un acompañamiento porque se siente interpelada desde algún lugar de poder y está dispuesta a los costos de un cambio.

Siempre se trata de una decisión de política institucional, se trata de dejar entrar, aceptar el desafío, los riesgos, el compromiso de una transformación. Deben compartir una profunda disconformidad y un fuerte deseo de superación de ese escollo, así también deben tener cierta percepción del grupo con capacidades de aprender del problema y superar ese momento.

Una vez realizada la demanda y el acuerdo, se conforma el grupo de trabajo que debe estar integrado por referentes internos y externos. Los agentes internos los designa la autoridad máxima de la institución, quien puede integrarse también o delegar. Normalmente se solicita un grupo representativo de todos los estamentos, docencia, gestión, administración, equipo técnico (Psicopedagoga, Trabajadora Social, Psicóloga u otros perfiles) y maestranza. En caso de instituciones de nivel superior, se integran una representación de alumnos de cursos superiores.

Los grupos internos tienen un saber experiencial imprescindible, ciertamente les falta distancia, conocimiento teórico y técnico, el grupo profesional por su parte tiene ese conocimiento, aunque no conoce la institución, por ello es clave que se atraviesen esos conocimientos y saberes, que puedan articularse los conocimientos de unos con las vivencias de los otros.

“Puede ser interno, es decir, promovido, sostenido y realizado por los actores de la institución, porque se inquietan, se preguntan y responden sobre lo educativo; porque supone una mirada crítica y un alto grado de implicación de los actores en la tarea de re-pensar la cotidianeidad de la institución.

Aquí los equipos de conducción y los supervisores pueden salirse de un lugar que en numerosas ocasiones es visualizado como un lugar sitiado, el de la conducción, para instalarse en el sitio del extranjero. Para ello se imponen algunas condiciones. En primer término, convertirse en viajero en la propia institución, ya que “viajar es reconocer una distancia, una diferencia que hace posible la experiencia”. En segundo lugar, colocarse casi en los límites de las fronteras institucionales.

El equipo, en cambio, puede ser externo, y en algunas ocasiones debe serlo, porque requiere “distancias”, mayores grados de extranjería e independencia,

tiempos para realizarlo, marcos de referencia para orientar las “lecturas”, porque requiere meta-evaluaciones sobre el proceso realizado En uno y otro caso existe una cuestión insoslayable: la exigencia de prácticas cuidadosas y rigurosas (en términos metodológicos). (Frigerio y Poggi, 1997, p. 39-40)

El equipo profesional de expertos debe tener bien claras y compartir las coordenadas epistemológicas y políticas; los supuestos psicológicos y socio- históricos que arman el hecho educativo, saber qué se puede esperar y que no de una institución, cuáles serían los mandatos desde los que se le puede interrogar. En efecto, ciertos acuerdos en este orden de cosas es clave porque desde aquí surgirán la capacidad de percepción, el modo de clasificar y valoraciones.

Así también, este equipo debe tener experiencia sólida en el manejo de técnicas propias del campo, Observación con registros, Encuestas, Entrevistas, Análisis de documentación, Producción de Información cuanti y cualitativa, manejo de grupos y Elaboración de informes.

3.9. La lógica de trabajo

El supuesto teórico es que un AIE trata de explicitar los discursos institucionales, esto es descubrir los nudos imaginarios que arman y sostienen al grupo, las subjetividades que han forjado en el curso de su historia y las prácticas que en consecuencia han instaurado. Esto implica desentrañar la lógica de las prácticas que circulan, que en casos cohesionan, aprisionan o permiten despliegues, así también identificar algunas líneas de “la imagería” institucional, por insistentes o por ausentes, como aconseja Ana María Fernández.

Se trata de descubrir ciertas regularidades, ritmos o repeticiones, particularmente en aquellas representaciones que son organizadores de sentidos en las instituciones educativas: qué es educar para este grupo?, qué esperanzas, que creencias los sostienen?; qué es un alumno para el grupo, qué atributos le asignan; qué apuestas hacen?; qué es un docente, cómo se perciben, como subjetivizan ese lugar?; qué es el conocimiento aquí, qué valor le asignan, cómo lo representan?; qué ideas tienen respecto del tiempo institucional y pedagógico; respecto del espacio; qué ideas - ideales comunes tienen sobre calidad educativa?; qué significa aquí evaluar? etc. etc. Siempre es preguntarnos por triangularidades, claridades políticas, compromisos curriculares, tiempos y espacios construidos, climas de confianza, de sostén y sujetos que se producen cotidianamente.

La propuesta es conducir al grupo a una dinámica de construcción, a un tipo

de pensamiento complejo que implica tres momentos, Información, Hipótesis y Proyecciones enlazados.

El proceso de un Análisis de Instituciones Educativas, no acontece linealmente y sin escollos, son logros parciales que se van produciendo y relacionando poco a poco y que el grupo irá ubicando según el esquema que se propone.

La etapa de Información pretende describir un estado de situación actual y para ello organizar en principio los datos cuantitativos y cualitativos ya disponibles. Cuando faltan datos imprescindibles, el grupo institucional con apoyo del grupo técnico debe construirlos, esto es parte del compromiso de aprendizaje.

El déficit en la información cuantitativa es un rasgo de nuestra cultura escolar, de modo que allí donde el dato objetivo sea esquivo o impreciso rescatamos otra forma de construcción que es la cualitativa como *negociación de sentidos*. Habrá dimensiones de la institución que sólo se pueden construir de esta manera.

También debe incluir información sobre el contexto como entorno inmediato, hasta donde el grupo interno indique el límite del campo institucional, hasta donde llegan los efectos de la escuela.

A partir de la Información construida que describe el estado actual de la institución, logros, dificultades y reiteraciones, la instancia que sigue es la de poder armar Hipótesis, encontrar las razones de lo descripto, orígenes o causas, generalmente concurrentes o incidencias. De poco serviría una descripción de hechos, si no conocemos los resortes internos y externos que los provocan.

Aquí una advertencia sobre la tendencia natural de los grupos a lo que llamamos las *hipótesis de cierre*, a las que se alude en otro momento como clausura de sentidos, en referencia a aquellas explicaciones tradicionales que se repiten como verdaderas sin detenerse a repreguntar; tienen cierto efecto tranquilizador pero no abren enigma e impiden aprender. No aprende porque sus padres son *divorciados*; ... no se puede esperar más de ellos porque vienen de familias *carenciadas* ..." etc. etc. que si bien pueden explicar ciertas situaciones, no explican todas y no pueden aplicarse como clisé a cada problema.

Este es el momento de las interrogaciones, la oportunidad de advertir relaciones entre prácticas instaladas y efectos no deseados, de mostrar insistencias en los sucesos adversos, con propósitos de develamientos. De construir los orígenes de prácticas y discursos que se repiten des-plegar (abrir los pliegues) de la comprensión sobre las cosas que tiene un efecto sorprendente sobre los grupos, que los hace autónomos y

los pone justo en el punto de la recreación, de la necesidad de imaginar las cosas de otro modo, porque se autorizan a sí mismos a hacer una historia posible y deseada.

Estos develamientos hacen posibles, las Proyecciones, el grupo ya sabe los orígenes, ha construido hipótesis sobre por qué y cómo llegaron allí, ya ha destituido discursos y prácticas y tiene la imprescindible disconformidad para hacer un proyecto.

Es el tiempo de crear una visión compartida de la institución que incluya a todos, un futuro donde todos puedan encontrar algún lugar de deseos propios. Será necesario forjar una idea más o menos clara y negociada de dónde quien estar en un futuro cercano y cómo quieren ser, cómo quieren verse y ser vistos, qué alumno quieren promover; qué ejercicio docente quieren hacer; qué redes de sociabilidad quieren sostener. Una visión realista y dejar expresa esa intención grupal. Lo que hay que definir aquí es hacia dónde, por qué medios, con qué esfuerzos y durante cuánto tiempo.

Las proyecciones tienen que jugarse entre anhelos colectivos institucionales y condiciones de posibilidades comunitarias, provinciales, regionales. Una sensatez muy cercana al miedo puede cortar alas y ansias desproporcionadas a los contextos también frustran. Ciertamente hay instituciones que solo se piensan a sí mismos *en pequeño*, como si no confiaran lo suficiente en las fuerzas y los saberes del grupo, esto está ligado a ciertas autopercepciones como nos advierte Castoriadis y son construcciones imaginarias.

El material que surja en esta instancia se puede reordenar en sub- proyectos, los que a su vez se ubicarán según prioridades por su valor o la posibilidad concreta de realizarlos en función de los recursos humanos, tiempos, equipamiento, etc.

Si la institución llega a consolidar este plan de tareas, madurado, consensuado y ordenado, lo que ha realizado es un Plan de Desarrollo Institucional.

3.10. Dinámica del trabajo

La dinámica de trabajo es la del aprendizaje, por lo cual el modelo de la triangularidad vale perfectamente. En un vértice el objeto de conocimiento a construir, la institución; en otro, el grupo aprendiente que ya sabe algo sobre ese objeto, tienen conocimientos previos que se refieren a la singularidad propia de esa institución; en el tercer vértice el grupo de profesionales que conducen. Y en ese campo triangular ya marcado y acordado se despliegan juegos de ida y vuelta, informaciones, asociaciones, construcción de datos, interpretaciones, explicitaciones, contrastaciones y proyecciones.

Debe mantenerse un marco de respeto permanente, desde los horarios y las consignas; un clima sereno de diálogo, aún en el desacuerdo.

Es fundamental dejar como modelo una posición de descentramiento al analizar cuestiones institucionales o sea mantenerse en un registro de objetivación, trabajando sí, desde las anécdotas particulares, pero siempre para una generalización o principio. Evitar que las cuestiones subjetivas, las inmediataces, las cuestiones coyunturales contaminen y perturben la percepción de la institución.

El grupo que conduce debe tener claro que todo su accionar es modelo alternativo de aprendizaje y replicación. Por eso se reitera escuchar, respetar, no intentar cerrar o concluir con inferencias cuando los datos no están maduros. Dejar pendientes cosas, enigmas, que si el proceso de aprendizaje ha sido despertado, continuará. No olvidemos que los efectos del aprendizaje son siempre diferidos y desplazados.

Se reitera la recomendación de transitar la institución sin provocar invasiones ni grandes interrupciones, tal vez regulando la presencia del equipo, en distribuciones de tiempos y sectores. Tal como se acordó, los tiempos de permanencia no deben ser muy prolongados, porque se corre el riesgo de ser incluido grupalmente, esto es convertirse en partícipe, parte y por ello neutralizado como observador.

Sobre las técnicas usadas, las entrevistas son espacios que, bien conducidos técnicamente, permiten obtener relatos bien distanciados, descentrados. Las encuestas son técnica indicada si los actores fueran muy numerosos o si se decidiera conveniente por otros motivos, se obtiene un dato masivo, objetivo sobre el que pueden apoyarse muchas de las hipótesis.

El trabajo grupal es fundamental, en pequeños grupos (no más de 10) o en grupos mayores (30 personas), la mayoría de los logros se construirán en estas instancias donde se analiza y se interroga la Información, se precisan, se negocian la Hipótesis y se deciden las Proyecciones.

Cada una de estas técnicas tiene sus fundamentos teóricos y sus procedimientos propios, pueden resultar muy valiosas en ciertas circunstancias y muy inconvenientes en otras. Quien las aplique debe conocer en profundidad y tener experiencia en el diseño y conducción de estos dispositivos.

3.11. Una cartografía mínima

Para realizar este proceso se necesita ordenar la abigarrada situación institucional, para ello sugerimos las siguientes categorías de análisis que son las usuales en este tipo de trabajos:

- a) Alumnos,
- b) Docentes,
- c) Políticas de formación,
- d) Gestión e
- e) Infraestructura y Equipamiento.

A su vez cada categoría, se analiza según dimensiones propias de su naturaleza. Son distintas formas o instancias de constituir analizadores.

Trabajando los esquemas que presentamos, que estas variables, dimensiones o analizadores se cruzan, superponen y quedan unas subsumidas en otras más generales, el caso es que la realidad está construida tan solidariamente que es imposible separar cuestiones, y de hecho no pretendemos tal cosa, más que como ficción operativa. Más adelante se presentan cada categoría abierta en las dimensiones respectivas.

“Un analizador es un dispositivo artificial –un microscopio, un ecualizador, etc.- o natural –el ojo, el cerebro- que “produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente” (Lapassade, 1974). El concepto –que proviene de las ciencias exactas y naturales- es utilizado en las áreas institucionales y psicológica para designar tanto acontecimientos y hechos no programados como técnicas expresamente diseñadas para provocar la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas. Los test, las entrevistas, las encuestas, en general cumplen la función de analizadores. Desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce. Hechos considerados anómalos en la vida de una institución tienen ese carácter tanto como otros que, tomados como rutina, develan rasgos de la idiosincrasia institucional. De modo diferente, un modelo o un esquema conceptuales aplicados a una masa de datos opera como analizadores, y en esa posibilidad está su máximo valor.” (Fernández, L., 1994, p. 43 y 44)

3.12. El proceso de un Análisis de Instituciones Educativas

Para definir en un ordenamiento mental el conjunto del proceso, y haciendo la salvedad de que difícilmente en la realidad ocurran las cosas en forma lineal y en la secuencia señalada. Aquí hay un movimiento circular constante en el que los datos entre si se confirman, se desmienten, denuncian, complementan, etc.

Esto no es una receta ni un instructivo para seguir al pie de la letra, son observaciones, advertencias, reflexiones para que cada grupo institucional pueda hacer su propio

programa de trabajo.

3.13. Preparación – El acuerdo

Un AIE se inicia cuando una institución demanda esta forma de asistencia, porque advierte conflictos reiterados que no puede comprender o, advierte una oportunidad que no puede emprender sola. Siempre se trata de una decisión de política institucional, de *dejar entrar*, aceptar el desafío, los riesgos, el compromiso de una transformación.

La demanda es objeto de una primera reunión normalmente en la misma institución entre el coordinador del equipo técnico y el representante o vocero de la institución. Es clave dejar espacio para que quien representa a la institución defina lo que quieren, lo que esperan lo más preciso que puedan. El equipo externo puede apoyar para que expresen su demanda y ofrecer discurso alternativo. Esta primera impresión es fundamental, ya se identifican voces y lugares, creencias y modos de posicionarse frente a *problemas*. Aunque después del proceso, lo más posible es que puedan modificar tales sentidos y nombrar de otra forma el mismo *problema*.

En esta etapa se definen en actas o contratos formales, los ámbitos, los responsables, los tiempos y los costos, todo esto según los recursos humanos y tiempos disponibles. Incluye por ciento, explicar y discutir el plan de trabajo, las técnicas que se usarán, los compromisos políticos desde los que se mira y las técnicas que se usarán.

Es fundamental también, dejar bien aclarado cómo, cuándo y dónde circulará la información. Este es un punto muy sensible, aquí no se puede confundir discreción y respeto en el manejo de la información con secreto y complicidad. La confidencialidad es una promesa que el grupo externo debe mantener como condición de respeto a la institución.

Se acuerda la integración de ambos grupos, la frecuencia de los encuentros, lugares y forma de trabajo, habrá también *presentaciones en sociedad y permisos de circulación* para los extranjeros.

Es imprescindible dejar claro que el grupo externo tendrá los encuentros necesarios y suficientes para la tarea, procurando estar en la institución el tiempo mínimo para mantener su condición de extranjero y evitar lazos que puedan incomodar en el momento del análisis.

Después del acuerdo, deben hacer un documento síntesis que perfile en dos o tres páginas la institución para que el grupo externo adquiera una estimación de tamaños

y de complejidades²⁸. En primer lugar y nombre de la institución, antigüedad, situación en el entorno, ofertas educativas, volumen total de matrícula de los últimos 10 años; egresos, apreciaciones sobre rendimiento, planta docente y planta funcional, espacios y equipamientos, proyectos en marcha, etc. Esos primeros datos nos dan una identidad mínima de la institución de la que debemos partir, nos permiten imaginar una cartografía, un plan de trabajo y una dimensión del equipo externo necesario para ingresar al campo.

Es imprescindible dejar claro que el grupo externo tendrá los encuentros necesarios y suficientes para la tarea, procurando estar en la institución el tiempo mínimo para mantener su condición de extranjero y evitar lazos que puedan incomodar en el momento del análisis.

Después del acuerdo, deben hacer un documento síntesis que profile en dos o tres páginas la institución para que el grupo externo adquiriera una estimación de tamaños y de complejidades¹. En primer lugar y nombre de la institución, antigüedad, situación en el entorno, ofertas educativas, volumen total de matrícula de los últimos 10 años; egresos, apreciaciones sobre rendimiento, planta docente y planta funcional, espacios y equipamientos, proyectos en marcha, etc. Esos primeros datos nos dan una identidad mínima de la institución de la que debemos partir, nos permiten imaginar una cartografía, un plan de trabajo y una dimensión del equipo externo necesario para ingresar al campo.

3.14. Producción de información

Una vez realizado el contrato, la entrada formal a la institución, se inicia con el Registro de Observaciones²⁹ que hace todo el equipo distribuido convenientemente en el campo, 4, 5 6 agentes según el tamaño del espacio, podría ser la entrada del edificio, podrían ser clases, actos escolares, escenas de evaluación, patio de recreo, reuniones docentes, si lo permitieran, entre otras. Se trata de realizar descripciones de sucesos, hechos, personas, rituales, emblemáticas, así también de levantar impresiones personales, sensaciones singulares que oportunamente se pondrán en análisis en el conjunto de registros para construir material colectivo.

“El espacio es poco funcional, antiguo, triste, oscuro. Parece una reliquia del pasado, pasado tal vez de esplendor y de gloria, en un presente vetusto. Un sector nos llama la atención: un salón de actos oscuro, cerrado, con olor a humedad y a

²⁸En la Ficha de Cátedra: Perfil institucional (2015) se extiende este tema

²⁹En la Ficha de Cátedra: La observación y registro de escenas educativas (2017) se extiende este tema.

vejez, con paredes deterioradas. En los pasillos hay vitrinas enormes con animales embalsamados. "Muchos, viejos, muertos. Es un ambiente oscuro, tétrico, parece un mausoleo", escribimos en nuestras notas. Este sector parece ser representante de un pasado ya enmohecido y difícil de mantener vivo. La Virgen de la entrada habla de una asociación escuela-religión católica-tradición, también inscripta en el pasado. Infunde un sentido de sacralización al ambiente de entrada." (Butelman, 1996, p. 81)

Estas notas se utilizarán en todo momento, hasta el final del proceso, sus contenidos surgirán en asociaciones, particularmente en la elaboración de hipótesis y proyecciones. Tal como se especificó en la lógica del trabajo, para el análisis y la construcción de información, hay que evaluar el material disponible, si es completo, complejo, confiable, actual y si está procesada en plataformas ministeriales. En función de ello, decidir qué falta construir y cómo se haría en un esquema de trabajo, flexible y con alternativas cuando los datos cuantitativos se perdieron o nunca se realizaron.

Otra consideración importante, si se contaran con medias provinciales, regionales o nacionales de plataformas ministeriales, es de gran utilidad hacer comparaciones, ya que estamos trabajando en un sistema público con políticas y procedimiento generales y se pueden hacer hipótesis sobre condiciones de posibilidad.

Ahora bien, conforme a las categorías de análisis ya definidas, se desagregan dimensiones y se explicita qué observar, registrar y qué información construir en cada caso.

a) Alumnos

- Volumen de prestación real/potencial
- Movimiento de matrícula, (últimos 10 años)
- Perfil del alumno
- Rendimiento

b) Docentes

- Perfil de Planta
- Perfeccionamiento
- Pertenencia

c) Políticas de formación

- Curriculum formal (ofertas, idearios, reglamentaciones, etc.)

- Curriculum práctico (planeamiento, integración, flexibilidad, metodología, evaluación, control de disciplina, recursos, experiencias extraaúlicas, etc.

d) Gestión,

- Sistema de comunicación interna,
- Gestión del Espacio
- Gestión del Tiempo
- Relaciones interinstitucionales³⁰.

e) Infraestructura y Equipamiento

- Espacio cubierto y espacios verdes
- Biblioteca
- Ámbitos de talleres, espacios multi-función, etc.

a) Alumnos: Tal vez la primera tarea es construir el volumen de prestación, potencial y real de esa institución. Este dato alude a la capacidad institucional de recepción de matrícula manteniendo calidad en los logros. Es un número que se acuerda en base a la relación entre espacios y recursos humanos disponibles. Hasta donde se ha podido indagar no hay número máximo definido, no obstante se podría considerar que para el nivel inicial no debería superar por aula 25 niños, para el primario hasta 35 alumnos y para el secundario hasta 45 y más en los claustros universitarios. En función de estos parámetros, se analiza la disponibilidad de espacios, equipamientos y de la planta docente y se calcula una capacidad de prestación efectiva que tiene la institución. A su vez este dato se compara con el volumen de matrícula real. Sin duda esta capacidad es un límite concreto para los proyectos.

La matrícula efectiva del año o volumen real, representa la demanda que la comunidad hace de la institución, su capacidad retentiva y su capacidad formadora. Este tema es particularmente sensible porque si pierde matrícula, una institución educativa pierde su razón de ser.

En las estadísticas educativas argentinas se usan normalmente los términos de nuevos inscriptos, re-inscriptos y egresados, en estos términos, se deben analizar, en el mejor de los casos, los últimos diez años, para construir un comportamiento típico y no

³⁰En el caso de las universidades deben agregarse otros analizadores, Investigación, Biblioteca y Publicaciones, Presupuesto, Vinculaciones tecnológicas, etc.

una eventualidad que podría ser excepcional, accidental. Habría que indagar las tendencias crecientes o decrecientes del movimiento de las matriculas; a qué altura del proceso se dan las deserciones, dónde se concentran la repitencia; la relación entre ingresos y egresos.

El origen de la matrícula también es importante, si es del contexto inmediato o no. Muchas veces la búsqueda de calidad o buen nombre institucional hace a los padres y jóvenes recorrer diariamente varios kilómetros. Se deben considerar también las ofertas educativas similares del entorno inmediato que obran como competencia o como complemento del servicio. Esta información se construye cuantitativamente según datos de la institución, como modelos que el grupo replicará oportunamente.

Para analizar el perfil del alumno, hay que ver de dónde proviene, qué nivel cultural tiene el entorno familiar. Hoy resultaría más representativo usar indicadores del nivel educativo alcanzado por sus padres que el de ingreso económico. Esto da cuentas de qué objetos, valores culturales se han apropiado y los reclamarían, biblioteca familiar, computadora, viajes, si son consumidores de servicios culturales, cine, teatro, etc.; si habría aprendizajes extraescolares, idioma, artes, deporte, etc. Por otro lado da cuenta de hábitos de higiene, manejo del lenguaje, disponibilidad de material escolar, acompañamiento y expectativas de padres, etc. etc. Estos índices no corresponden necesariamente a buen nivel económico. Este perfil puede construirse cuantitativa y cualitativamente usando el dato de las fichas de admisión o con encuestas diseñadas para tal propósito. Esta información debe ser prólogo de propósitos y estrategias docentes.

b) Docentes: Un perfil de planta construido en base a edad, sexo, titulación, antigüedad docente en general, en la institución y trayectorias. Son particularmente importantes las experiencias de perfeccionamiento de los últimos dos o tres años, pero no sólo la cantidad de cursos que hubieran realizado sino el efecto en términos de comprensión, revisión de criterios teóricos y básicamente de cambio de prácticas áulicas.

Es importante, también, rescatar del cuerpo docente, las perspectivas de sí que cada cual hace en la institución, cruzar con datos sobre estilos de gestión, comunicación y avanzar en inferencias sobre compromiso o pertenencia.

En términos de recursos humanos han que construir la ratio, la relación numérica alumnos por docentes.

c) Políticas de formación: Esta categoría también puede llamarse curriculum y podría ser el analizador central. Habría dos dimensiones o perspectivas, el curriculum

formal, aquello que está escrito y la práctica, aquello que se hace, que en casos puede desmentir el primero.

En la primera dimensión se analiza la triangularidad, los compromisos políticos y epistémicos en los que se juegan, si están explícitos, implícitos, que grado de claridad hay en docentes y directivos al respecto. De algún modo es preguntar por los organizadores de sentido, qué es para este grupo educar?, qué lugar le otorga a un alumno, qué función supone del docente; que supuestos tiene sobre el proceso de aprendizaje; qué es el conocimiento, qué dicen y qué hacen al respecto. Se trata de indagar en lo que se ha llamado *currículum* oculto, aquello que no se expresa pero que se actúa y que en un proceso de AIE puede explicitar-se.

Así también su oferta educativa actual según niveles, modalidades y orientaciones, su pertinencia, actualidad o vigencia en términos de aprendizajes válidos socialmente, así como el correlato que es el plan de estudios o selección y organización de contenidos, su articulación vertical y horizontal, su flexibilidad, su carga horaria, sus espacios teóricos y prácticos, etc.

Desde la dimensión del *currículum* práctico, se trata precisamente de desentrañar la lógica de las prácticas en esa institución. Este sería el núcleo de todo el trabajo, tanto que si se pueden advertir las representaciones insistentes, explicarían casi todo lo demás.

Esta línea se trabaja con análisis de documentación, con observaciones de clases y con entrevistas³¹.

d) Gestión: Se trata de analizar la organización y la administración, no obstante se debe señalar que en nuestro sistema educativo los márgenes de diseño organizacional son mínimos, las instituciones tienen formas predeterminadas, bastante rígidas con límites concretos, presupuestarios y normativos. De modo que lo que se analiza normalmente es la administración, como soporte de lo educativo.

Para analizar gestión hay que partir del supuesto de que el juego institucional dispersión-integración señalado ya, hace imperativo ese lugar de atadura, de hacer lazos entre la tarea y las personas, entre docentes y alumnos, entre docentes entre sí, entre docentes y conocimiento disciplinar, anudamientos de sentidos, de deseos, dirá el discurso psicoanalítico, a sabiendas de que volverán a desatarse y que será necesario hacer nuevos discursos para nuevas ligaduras, y así constantemente. Tal vez por ello, G. Frigerio los llama *los oficios del lazo*. Se intenta ver con qué propósitos,

³¹La Ficha de Cátedra: Primera sistematización para trabajo en terreno institucional (2019) se extiende este tema.

con qué estilo, con qué procedimientos se hacen las ligaduras en esta institución y si verdaderamente se hacen, que en otros términos es hablar del ejercicio del poder.

El análisis de la gestión enfrenta a un enigma de difícil solución, en su comprensión y en su intervención, el de la autoridad. En los sistemas directivos argentinos, fuertemente unipersonales (por normativa y por cultura), la gestión se asimila a la persona que ocupa el lugar y los estilos de conducción se forjan según la impronta que cada uno le da y en verdad hay quienes pueden hacer esas improntas de forma contundente, consistente. Pero también hay que considerar que no todas las historias institucionales permiten todas las improntas, hay grupos más permeables que otros a los estilos que presenta una gestión y se dan juegos de identificación e integración, de resistencia y dispersión, de sumisión y juramentos o de tensiones negociables, etc.

Por otro lado, gestión - autoridad - representación es una cadena de sentidos y así hay que leerla, conducir una institución desde un lugar del no reconocimiento es difícil, si no imposible. La gestión se autoriza como representante de la ley y referente de un saber, de un discurso del orden, en esta caso pedagógico. Se legitima en la calidad de la producción, en la presencia y compromiso, en la ética, en la transparencia, la coherencia.

Los sistemas institucionales lábiles, con ataduras débiles, no contienen a su actores, no provocan desafíos, no promueven aprendizajes, no alcanzan a ser andamiajes de crecimiento, sin tensiones, ni riesgos, ni entusiasmos transcurren en la inmediatez de las rutinas, la falta de lazos no generan sinergias y no pueden imaginar proyectos. Como dice Foucault, el poder produce conocimiento.

“...aquí podríamos recordar que la etimología de la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores” (Cornu, 2002, p. 24)

Sobre este tema pueden construirse alguna información confiable por medio de encuestas para que no se base exclusivamente en una entrevista a los niveles directivos, donde normalmente se encuentra un discurso muy saturado, parapetado en la norma, justificador y difícilmente crítico. De algún modo una institución educativa es, en sí misma, un sistema de comunicaciones. El proceso que allí acontece es la gestión del conocimiento en una red de saberes que se exponen, que se transmiten, se construyen, se evalúan, se comparan, se registran y tienen valor de acreditación, de certificación oficial. En una institución circula permanentemente un virtualidad, una representación del conocimiento de alumnos, docentes y directivos, una información legitimada que dice que alguien sabe algo. Esa red comunicacional tiene circuitos formales, procedimientos ya determinados por una legalidad, es aquello que se debe

hacer en determinado tiempo y forma, con protocolos explícitos, generales del sistema oficial o particulares de la institución. Respecto de ellas hay que indagar la textura de esa ley, (de orientación o de recetario) el grado de detalle disciplinar que exige, dirá Foucault, y los intersticios, *aires o espacios* que permite, aquellos vacíos de ley que permite al grupo recreaciones y decisiones. También hay que indagar los circuitos informales, que difícilmente no existan, pero hay que ver qué forma adoptan, quiénes los integran, los

sub-circuitos, los excluidos, la circulación de silencios y secretos, qué voces se escuchan, sobre qué temas, los voceros y traductores, qué dicen, desde dónde lo dicen, en representación de quiénes hablan?; y qué relación hay entre lo que dicen y hacen. En referencia a un nudo de poder.

En las impresiones habrán advertido si se trata de una escuela ruidosa, parlanchina, que no es lo mismo que comunicativa o silente (silenciosos o silenciados).

Se trata de indagar el lugar de lo normativo en el grupo, la relación que tienen con la ley, los acatamientos, transgresiones, los pactos; las primarizaciones o la caída de la ley, la desaparición de la tarea y la pérdida de la regulación entre lo público y lo privado.

Muy adherido al tema de comunicaciones puede trabajarse los climas, como un efecto, como el reverso o trasfondo de las comunicaciones. El clima sería una suerte de subjetividad grupal que se percibe y cuya cualidad se puede expresar negociando los sentidos que cada partícipe le otorga. En ocasiones los climas se *cortan con cuchillo* porque tienen tal grado de densidad, de presencia, casi de materialidad.

Descreídos, desesperanzados, nostálgicos de épocas pasadas, optimistas cautelosos o impulsivos; quejosos, superfluos, casi infantiles, doctorales, serios, etc. etc. Los juegos de metaforización sobre ellos mismos suelen ser de gran utilidad. Tal vez toda la información ya recolectada al momento sea suficiente para que se pueda presentar al grupo una hipótesis sobre el sistema de comunicación. Si no es el caso, entrevistas, encuestas y sus mismos registros e impresiones darán el material.

Otra perspectiva es la gestión del espacio/tiempo que se realiza en función de una lógica del poder, de modo que ambos son dimensiones de este análisis. Se señaló el análisis de la arquitectura material, real como condicionante, facilitador u obstaculizador de la tarea pedagógica, espacios suficientes, adecuados a la función, integrados o no, higiene, orden, iluminación, espacios verdes, etc.. Pero más allá de eso, hay que descubrir cómo consideran y usan esos espacios para contener las relaciones entre los actores, promover, evitar, condicionar lazos, tal el caso del

panóptico.

Se puede empezar por las impresiones, edificios pesados, oscuros, con patios arbolados, jardines, fríos, sucios, ordenados, etc.

Se sigue con las observaciones y la construcción de hipótesis, cómo viven, cómo han construido esos espacios, que grado de apropiación hay en los actores; la emblemática y su significado, cruces, relojes, bustos de héroes, fotografías, pinturas, material realizado por los alumnos, señales, etc. etc. También es importante ver cómo perciben el espacio a futuro, si hay ampliaciones en curso o en perspectiva y para qué usos.

En este tema se debe considerar que la institución hace espacio recortándose de un entorno comunitario y una vez levantadas las paredes, se define un afuera y un adentro; lo que la institución es y lo que no es, como si marcara *el límite de su piel*. La institución establece con ese entorno una relación según como se considere a sí misma. Hace una institución impermeable, *nada entra y nada sale*, ventanas y portones cerrados, llaves y candados, códigos para entrar y salir, cercos densos, porteros, aduanas; o se construye a sí misma totalmente permeable, gente de la comunidad que entra y sale permanentemente, puertas de par en par, se mezclan los ruidos del interior con el exterior, todos se enteran de todo lo que ocurre, adentro y afuera.

Tal vez, ambos extremos son inconvenientes, el espacio debe gestionarse, regular entradas y salidas, hay tiempos que cuidar para asegurarse que el aula sea un espacio cerrado al mundo para pensar las cosas del mundo que, de últimas es su tarea específica.

Quizás los espacios escolares argentinos se han empobrecido drásticamente en las últimas décadas. Si se analiza diacrónicamente, se advierte la majestuosidad en aquellos edificios de principio de siglo cuando la educación tenía un lugar simbólico muy importante porque era partícipe fundamental de un proyecto político. Hoy la diferencia de calidad de construcciones es insoslayable, tal vez es hora de interrogar el lugar simbólico otorgado por el poder en esta época.

El tema del tiempo, otro analizador, es una dimensión compleja de la institución porque tiene, al menos dos facetas, la que podríamos llamar tiempo histórico y tiempo educativo. La historia no es el pasado, a menos que haya sido historizado, construido, escrito en el presente, dicen Frigerio y Poggi, *podemos hacer el pasado*, según nuestro ánimo, nuestra ética, nuestra gratitud, comprensión, tolerancias.

Transitar el tiempo histórico es interrogarse por la construcción que han hecho de su pasado. *Revisitar* con ellos los documentos fundacionales, fotografías, articular

con relatos de los agentes más antiguos, sería una tarea muy oportuna e interesante. Escuchar los relatos sobre el nombre de la institución es particularmente importante, puede hacer a su identidad, a través de la impronta de un héroe, un santo, un suceso o descubrir que para el grupo es indiferente o desconocido. En igual sentido se analizan su lema, logos, insignias y todo lo que se encuentre como emblemático. Hay que ver si circula y cómo.

“Registrar, vale decir consignar, es una manera de significar y de facilitar a otros el acceso al sentido que hemos dado a la cotidianidad. Podríamos decir que en la institución todos los tiempos están juntos. Asimismo, es sumamente importante diferenciar archivo y memoria de nostalgia.” (Frigerio y Poggi, 1997)

Este capítulo debe armarse con la interpretación de relatos que, a su vez, construyen una historia. Historia de tragedias, de hazañas, con héroes, crisis, rupturas, refundaciones, entre otras. Se trata de que vean cómo hacen su propia memoria institucional, las *amnesias* totales, parciales, los registros que han quedado, cómo retorna, que subjetividades suscita, etc.

La historia no sólo es el pasado, es una perspectiva temporal que incluye también el presente y el futuro. Es importante analizar cómo se ve la institución en los próximos años, si hay climas de fracaso, temores de pérdida, ilusiones, si hay una imagen a alcanzar, una auto-representación imaginaria, nos diría Castoriadis, y qué pasos han hecho para alcanzarla. Por otro lado, el tiempo de los proyectos institucionales no es el tiempo de los proyectos personales, esto hay que aclararlo, discriminarlo.

La construcción de la historia institucional sería un borde de la construcción temporal, hay que indagar también cómo gestionan los tiempos didácticos, el valor que le otorgan a la hora de clase, (el valor del tiempo pedagógico es el valor del contenido y de la formación de un alumno).

También es posible abordar desde la relación entre los agentes y los tiempos, hay rigidez, plasticidad o labilidad en los acuerdos de tiempos y agentes?. Qué dicen las notas de la observación, gente apurada que corre permanentemente por pasillos, demoras eternas para entrar al aula, timbres y relojes en todas partes, relojes descompuestos que ya no anuncian las horas porque no importa, etc.

g) Infraestructura y Equipamiento: Incluye toda la tecnología de apoyo a la tarea docente. Desde pizarrones y bancos, en número y condiciones suficientes, hasta retroproyectores, televisores, videos, laboratorios de computación, de idiomas, de ciencias, de fotografía, bibliotecas, equipos y material deportivo, talleres para aprendizajes artísticos, espacios para jardinería, entre otros. De todo debe indagarse

la cantidad, el estado, la disponibilidad del docente para usarlo, la frecuencia de uso y los efectos educativos.

h) Relaciones Interinstitucionales: Aquí se incluyen **las relaciones con el medio**, el gran contexto comunitario y el entorno inmediato, barrial y cabe articular con lo que vimos en gestión de los espacios y la condición de permeabilidad de la institución. Adaptaciones, relaciones cuidadosas, invasiones, cooperaciones, robos y asaltos, respetos recíprocos.

Por otro lado se incluyen las instituciones que están dentro de la institución, cooperadoras, ligas de padres, ex alumnos, centros de estudiantes y demás asociaciones. Analicen cómo operan, cuán definidos están los límites de misiones, funciones y espacios.

Por último deben considerarse las relaciones con otras instituciones de igual índole. Pero al analizar singularidades, se parte del hecho de que nuestra cultura escolar argentina no ha sido hábil en la generación de redes interinstitucionales, el sistema no está conectado ni en sentidos horizontales ni verticales y no porque haya normativa que lo impida, tampoco están obligados, no obstante es uno de tantos intersticios que no han sido aprovechados como espacios de circulación de ideas, fortalecimientos de demandas, intercambios de experiencias, incluso cooperaciones con beneficios prácticos, es un espacio a madurar.

3.15. Devolución

Se debe aclarar que si bien habrá necesariamente una instancia de devolución, fechada y acordada, en la cual ambos grupos, interno y externo, en conjunto exponen ante la institución las conclusiones de su tarea y entrega un documento formal, las devoluciones tienen lugar desde el inicio mismo del acuerdo, a cada paso, en cada momento del proceso. De algún modo, no hay sorpresas, si no tal vez la mirada de conjunto.

En cuanto al Informe, es en esencia una pieza de análisis y evaluación educativa. Más que una fotografía, un informe debería ser un líquido revelador para el grupo, dice Lidia Fernández. Tratándose de un documento técnico debe expresarse técnicamente, aun cuando es recomendable un lenguaje sencillo y todas las aclaraciones que se estimen necesarias. También es recomendable que sus conclusiones sean breves, concisas, precisas, porque si se pretende socializar este discurso difícilmente se podrá si se trata de un texto muy extenso o complejo. Si el grupo institucional no lo entiende pierde todo poder.

El grupo de toda la institución, debería reconocerse en él, por lo cual es justo que se muestre lo que han logrado y lo que no. Puede ordenarse según las líneas ya indicadas o alrededor de ejes-problemas propios de la institución e identificados por el grupo como nudos a resolver. Si el grupo advierte extrañeza con esa imagen es porque algo no está bien realizado. Lo deseable sería que todo haya sido dicho, interrogado, relacionado, concluido en algún momento anterior, estén de acuerdo o no con los expertos. En todo caso la sorpresa está en la visión o efecto de conjunto.

Este informe debe incorporar en anexos, los trabajos de producción de datos, conclusiones de encuestas, entrevistas, movimiento de matrícula, perfiles, relatos históricos, análisis espaciales, etc. Todo esto constituye el origen de las premisas, dan cuenta de lo que se afirma y además queda como modelo de trabajo.

Una vez entregado el informe la tarea ha concluido. La gestión decidirá qué hacer al respecto, cuándo hacerlo circular, cómo, hasta donde, parcial o totalmente. Puede recibir recomendaciones del grupo externo si así lo solicita.

Debe advertirse que a esta altura del proceso los grupos suelen hacer ciertos duelos, cuadros de tristezas o de cierta hostilidad, tal vez por el espejo al que se enfrentan; por la percepción de las pérdidas institucionales y personales, tal vez por el abandono del grupo de profesionales, por lo cual el cierre debe ser bien conducido, con tonos esperanzados, con anunciaciones, hablar de recuperaciones, de logros efectivos, de cohesión grupal, de caminos y potencialidades, de historias posibles.

“Efectivamente, un proceso de análisis debe producir conocimiento, autoconocimiento institucional, en cada colectivo, en los individuos. No obstante, conocer no evita el dolor que produce el encuentro con un “saber más verdadero”. Las instituciones hacen lo suyo, en tanto no favorecen la indagación de la verdad, ni los tiempos y los espacios para discutir, contradecir o corroborar su discurso. Las instituciones educativas son, paradójicamente, proclives a ello, lo que incrementa el sufrimiento, la negación y las resistencias” (Lucía Garay, 1996)

3.16. Institucionalización

Llamamos institucionalización a la instauración de nuevos sentidos y prácticas como efecto del Informe. Ocurre cuando el informe se ha socializado suficientemente, ha generado opinión grupal y los procedimientos concretos se han modificado en función de otros objetivos. De últimas es el mejor destino de un AIE. Esto no significa que la institución ha resuelto todos sus problemas, sino que tiene cierta claridad respecto de qué le pasa. Tampoco significa que, de ahora en más esté inmune a próximas

situaciones problemáticas, pero sí significa que puede tener experiencia acumulada para explicitarlos o resolverlos con ayuda o sin ella.

Si hubiera solicitud de acompañamiento, esto ya importa otro acuerdo, es del de Planeamiento y Evaluación de proyectos.

3.17. Obstáculos y Riesgos

* En las instituciones públicas santiagueñas no hay experiencia acumulada sobre estas prácticas, lo cierto es que por ese motivo o por una resistencia natural de las instituciones, los A.I.E. no han sido prácticas habituales en nuestros sistemas.

* En extranjero es un intruso, despierta desconfianza y ciertas reticencias y resistencias que se muestran de muchas maneras, sutiles y no tan sutiles, esto es natural y aún saludable, la institución hace cuerpo y se defiende de lo extraño, por lo cual hay mucho que trabajar con los contextos políticos, con los climas, esperar los tiempos de comprensión, etc.

* Los riesgos de la burocratización, en rigor un A.I.E. pretende hacer pasar a la institución por una lógica distinta de lo puramente administrativo, expresar otras cosas, manejar los tiempos de otra manera, relativizar ciertas rigideces. Pero la tendencia a la burocratización, a resolverlo haciendo papeles y a dilatar los tiempos es un riesgo que hay que ver cómo se neutraliza.

* Un obstáculo frecuente es la falta de información organizada, otro rasgo de nuestro sistema público que habría que indagar como curriculum oculto. El caso es que a veces hay que construir información, lo cual puede resultar un aprendizaje, pero también insume un tiempo que habrá que calcular en el cronograma. De cualquier forma de la experiencia diagnóstica debería quedar instaurado un sistema de producción de información confiable y actualizada para construir espacios diagnósticos cada tanto.

* La difusión o circulación del Informe concluido es otro obstáculo frecuente. Si se ha trabajado bien, la circulación interna debe ser un hecho consumado, la salida al exterior sería natural como difusión de la oferta a la comunidad, no obstante hay instituciones que podrían decidir otros momentos y formas para esa comunicación.

3.18. Recomendaciones

* **Escuchar.** en primer y último lugar, escuchar con respeto y sin prejuicios. Mirar críticamente una escuela no es juzgar a los actores, más bien es comprender la

complejidad de las situaciones que llevaron a ese estado de cosas e intentar que ellos lo interpreten en sus causas como en sus posibilidades de cambio.

* **Aprender**, nunca se desestima la posibilidad de aprender de cada caso institucional, no se espera que la experiencia haga a los técnicos más seguros y menos necesitados de aprendizajes, por el contrario un profesional serio trabaja siempre sobre preguntas, o más bien en la sustitución permanente de preguntas. La seguridad es una forma de cristalización de sentidos y hace sujetos rígidos, autoritarios, estereotipados, en todos lados se empiezan a ver las mismas cosas, o lo que es lo mismo no veremos nada.

* **Respetar**, a la institución, a las personas que allí transitan. La ética del secreto profesional aquí vale en todos sus sentidos. Una institución se desnuda como un paciente enfermo para su mejora no para su exposición y ninguna información puede salir de boca de los profesionales. Saldrá en ocasión del informe y éste a su vez cuando la información haya sido procesada y autorizada previamente por ellos. Respetar también es esperar los tiempos de comprensión de cada uno, esto no puede apurarse, so pena de presiones inconducentes. Hay que respetar también las historias y los contextos, efectivamente nuestras escuelas están viviendo en escenarios adversos y están allí a fuerza de coraje.

* **Manejar las distancias en las relaciones**. El objetivo es el mejoramiento institucional y las relaciones entre expertos y actores se regulan según ese objetivo y el contrato particular, no perder esas coordenadas. Las instituciones fagocitan sujetos y ya vimos que todos somos susceptibles a la seducción institucional. Por tanto, todo suceso, consulta, análisis etc. que realicen será en función de problemas institucionales, no personales. Evitar todo tipo de complicidades, no participar de pactos y secretos, no involucrarse con grupos o subgrupos. Hay un ejercicio de descentramiento subjetivo que el experto debe actuar permanentemente y con ello mostrar posición al grupo. Tampoco llegar a actitudes propotentes, o descalificantes de los actores, que a veces con formas sutiles anulan, no escuchan, y desconocen el invaluable saber que portan sobre esa institución.

* **No crear superestructuras**. El grupo profesional no debe abrir gabinete, ni laboratorio ni consultorio, como dijera José Blejer,

“...no se debe crear otra institución dentro de la primera, ... no es una superestructura que tiene que ser manejada aparte y sobreagregada a la vida y a las instituciones, sino dentro de las mismas....debe funcionar engranada o incluida en el proceso habitual de la misma y no transformarse en una superestructura superpuesta” (Bleger, 1966, p. 39)

* **Integrar**, no dispersar, esto es no excluir, ni permitir exclusiones de actores institucionales, deben estar convocados todos y tal vez, precisamente al que suponemos que piensa diferente. En una institución no hay enemigos, hay adversarios, quienes tienen otras versiones, sentidos de las cosas y de hecho las cosas tienen múltiples dimensiones. Esa es la búsqueda y la posibilidad, allí hay otra mirada que puede abrir perspectiva. Por otro lado no debemos proponernos armonizar la tensión entre conflicto-consenso será permanente en una institución sana, si sabe llevarlo bien y sacar provecho de esas fisuras. Ante resistencias ofrezca una mirada confiada, una escucha atenta y un tono de voz sereno, aún para discutir puntos de vista.

* **La participación** es un tema difícil de resolver y tiene que ver con el juego natural de concentración/dispersión de hacen los grupos, de allí que la gestión cobra un papel preponderante cuando sabe que en la institución hay que atar todos los días los deseos a la tarea, a sabiendas de que volverá a desatarse y otra vez a atar. Además la participación se desnaturaliza al interior de nuestras instituciones por el poco ejercicio de los actores, y esto a su vez tiene que ver con discursos instaurados históricamente en nuestras escuelas, con lógicas de poder verticalistas; con instituciones sin proyectos colectivos a los que anudar deseos personales, grupales, con climas de descreimiento, con pérdida de mística o energías por lo cual resulta extraño, cuando no hay sospechas y temores justificados.

* **No esperar la terminación del informe diagnóstico para iniciar los cambios.** En muchos de los casos analizados se pueden ir haciendo transformaciones parciales, en aspectos, en sectores. Es un modo de conocerla a la institución enfrentando situaciones de incertidumbres, de innovaciones, es verla desplegando sus potenciales, compensando sus debilidades, reordenando sus recursos, etc. Es muy útil seguir esta experiencia para reorientar el proceso general.

* **Confiar**, básicamente confiar en la capacidad intelectual y en el interés de los actores en mejorar. Nadie sabe más de una institución educativa que aquellos que la hacen y la transitan cotidianamente, el saber está en todos ellos, hay que apoyar para que lo expresen, lo negocien, lo articulen, y lo organicen. Por otro lado todos queremos pertenecer a instituciones reconocidas y prestigiadas. Las imposibilidades, las resistencias pasan por temores y por ignorancias, más que por decisiones.

Prof. Elsa J. Hernández
Junio 2020

3.19. Bibliografía

- BLEJER, J. (1971) Temas de psicología – Entrevista y grupos – Nueva Visión
- BOURDIEU, Pierre, (1993) Cosas dichas – Edit. Gedisa.
- BUTELMAN, Ida, comp.(1996) Pensando las instituciones – Edit. Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1997) El Avance de la Insignificancia- Edit. Eudeba
- CORNU, L (2002) La confianza en las relaciones pedagógicas en Construyendo un saber al interior de la escuela de Frigerio, Poggi y Korinfeld (compiladores) - Editorial Novedades Educativas.
- FERNANDEZ, A. (2008) La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión – Buenos Aires.
- FERNANDEZ, Lida, (1994) Instituciones Educativas Dinámicas institucionales en situaciones críticas – Edit. Paidós.
- FREEMAN, K. ([1907]1912) The Schools of Hellas – Recuperado el 12/01/2017 de https://archive.org/stream/schoolsofhellase00freeuoft/schoolsofhellase00freeuoft_djvu.txt
- FRIGERIO, G. (1993) Se han vuelto inútiles las instituciones educativas? en “Para qué sirve la Escuela” compilación de Daniel Filmus –Edit.Tesis
- FRIGERIO, G. Y KORINFELD, D. (2018) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. - Editorial Noveduc
- FRIGERIO, G. Y POGGI, M. (1997) El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos –Edit. Santillana –Aula XXI
- GARAY, L. (1996) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. en “Pensando las instituciones” de Ida Butelman (compl)– Edit. Paidós
- LEGENDRE, P., (2008) La fábrica del hombre occidental – Amorrortu Editores
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206.
- MORIN, Edgar (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento – Edit. Nueva Visión.
- NICASTRO, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención – Revista Profesorado y formación docente - <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART8.pdf>

3.20. Ficha de cátedra: PRIMERA SISTEMATIZACIÓN - Para trabajar en forma consistente el material de entrevistas, encuestas, observaciones institucionales y análisis documentales.

Lo que sigue pretende ser un modelo de trabajo para los estudiantes, una primera sistematización que está en constante revisión.

Piaget nos diría que un sistema es un conjunto de posiciones y relaciones que permite inteligibilidad, ordena nuestra mirada ante un territorio a conocer que siempre hace resistencia, no se muestra transparente, fácil de interrogar, está en cambio constante, siempre confuso, difícil de asir, de identificar hechos y procesos.

Por cierto, estas posiciones se deciden y se construyen, no son naturales o ya están hechas. Serían enunciados, clases o categorías que, cuando entran en una dinámica compleja de relaciones permiten traducir de sucesos que vemos a conceptos ordenados y compartidos.

Ese pequeño modelo permite descubrir/hipotetizar lo que subyace a los hechos y traducirlo en términos de las ligazones lógicas y operaciones intelectuales que hacen comprensibles ciertos enigmas del campo en estudio.

Estos sistemas tienen cierta identidad y cierta autonomía. Entonces no se trata de un esquema que deban replicar estrictamente porque no siempre el terreno con el que se encuentren permitirá trabajar con esas categorías o con todas.

No obstante, creemos que será útil una primera cartografía, una sistematización en proceso, que defina ciertas categorías de análisis con las que vamos a realizar Entrevistas, Encuestas, Observaciones y Análisis Documentales, según nuestro plan de prácticas³².

Esta cátedra supone que los alumnos conocen desde asignaturas anteriores, las técnicas de la observación, la entrevista y la encuesta para estudiar el campo social, saben por qué, cuándo y cómo diseñarlas, aplicarlas y procesarlas. Es un saber supuesto por esta cátedra.

Lo que pretendemos es restituir tales conocimientos y reordenarlos especificando las coordenadas de su aplicación porque, en este caso, será estrictamente en instituciones educativas.

³²Se aclara que conforme a la situación de pandemia del corriente año, sólo se propone la implementación de entrevistas y el análisis de documentos institucionales, para quienes puedan tener accesibilidad a los mismos.

Aquí tenemos un sostén teórico, el concepto de institucionalización y de sujeto, que se pueden entender desde el psicoanálisis, desde el imaginario social de Castoriadis, sus estrategias y tensiones o, complementariamente, desde la tesis de Foucault, de la ecuación saber/poder; por otro lado, las razones sociales, políticas y psicológicas de una institución pedagógica y la triangularidad pedagógica, como dispositivo de análisis específico para campo educativo.

Nuestro intento es identificar algunos hilos del imaginario pedagógico de una institución, esas construcciones que se pueden encontrar en las relaciones de los vértices de la triangularidad pedagógica, que justifican sus discursos, sus prácticas, sus arquitecturas, sus estéticas.

Creemos que son saberes que las instituciones necesitan cuando la cotidianeidad, la presión de las demandas, no produce más que respuestas repetidas que no calman ni solucionan. Acaso es hora de que extranjeros entren a proponer nuevas miradas, a ofrecer discursos renovados y habilitar prospectivas.

Es clave indagar en el imaginario pedagógico construido por esa institución, la base de la cuestión, que es hipotetizar sobre las notas distintivas de los sujetos que producen, para poder, desde ese conocimiento, informar, sugerir explicaciones, proponer proyecciones y acaso intervenir, si estamos autorizados, para acompañar algún camino prospectivo que la institución emprenda.

Como diría Bourdieu estarán construidas en base a nuestro sistema de percepción, de clasificación y de valoración y cargan con todas nuestras posibilidades e imposibilidades, de modo que hay que mantener sobre ellas esa “vigilancia epistémica” a la que Bourdieu siempre nos invitaba.

Básicamente son:

- La percepción del grupo institucional respecto del proyecto político y los lineamientos educativos.
- La tríada pedagógica: Conocimiento, Sujeto de Aprendizaje y Docente o Mediador.
- Las funciones específicas de la institución educativa conforme a nivel y modalidad y la reinterpretación que el grupo hace de esa norma.
- Las estrategias didácticas básicas.
- La construcción del Tiempo histórico (pasado, relatos míticos y proyecto/función utópica)

- La construcción del Espacio institucional, funcionamiento y circulaciones. Emblemas y ritos. Permeabilidad.
- Lazos y redes inter-institucionales.

Sin duda esa triangularidad se despliega en un contexto social particular, por ello en su interior se han creado colectivamente el Tiempo Histórico y Pedagógico como nos señala Frigerio³³; el Espacio como forma de poder, tal como nos enseñó Foucault³⁴, y se ha tejido durante años un sistema de sociabilidad interno y un estilo de lazos o acuerdos informales de ayudas mutuas o redes con convenios formales inter-institucionales.

Alguien podría decir que estas dimensiones podrían subsumirse en algunos de los tres vértices, tal vez. No obstante decidimos ofrecer esta cartografía para las prácticas, considerando que si algo nos obligara a reformular, lo haríamos previa reflexión colectiva, como una decisión política y epistémica.

Por cierto, oportunamente se deberá cruzar el material de las Entrevistas y/o de las Encuestas con las notas registradas en la Observación y Registro de comportamientos institucionales, análisis documentales y otras fuentes para fortalecer nuestras hipótesis e intervenciones.

3.21. Bibliografía

- BUTELMAN, Ida, comp. (1996) Pensando las Instituciones - Edit. Paidós.
- FERNÁNDEZ A.M. Y DE BRASI, J.C. comp. (1993) Tiempo histórico y campo grupal. Edit. Nueva Visión.
- FERNANDEZ, Lidia, (1994) Instituciones Educativas -Edit. Paidós
- FOUCAULT, M. (1976) – Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión – Edit. Siglo XXI.
- FRIGERIO, G y POGGI, M., (1997) El Análisis de la Institución Educativa - Hilos para tejer proyectos - Edit. Santillana - Aula XXI.
- FRIGERIO, POGGI Y KORINFEL, comps. (1999), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela – Edit. Novedades Educativas.

³³Se refiere al texto “Hilos para tejer proyectos...”

³⁴Se refiere al concepto de “panóptico” en “Vigilar y castigar..”

3.22. ANEXO

DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Sujeto de Aprendizaje</p> <p>Contextos socio-culturales y contextos de aprendizaje</p>	<p>Representaciones del Sujeto a forjar Ciudadano/ Científico/ Económico/ Artístico/ Doméstico/ Ecológico/ Trascendente.</p> <p>Representaciones del Sujeto que reciben</p> <p>Discurso con el que construye el Perfil socio-educativo de los alumnos /Consumo de bienes culturales /</p>	<p>Qué egresado pretende, desearían, creen que Uds. pueden lograr, qué efectivamente lo logran,...?; por qué no lo logran?...</p> <p>Cómo expresaría Ud la promesa que la escuela puede hacer?</p> <p>Advierten la relación entre sujeto/educación/proyecto político? Sujeto biología y cultura?</p> <p>Qué alumno recibe, (cómo lo construyen en el discurso) de dónde viene, con qué bienes simbólicos viene, que rasgos tiene el grupo poblacional de sus padres, qué recorrido escolar tienen sus padres, qué percepción tienen de la escuela, del estudio, del futuro de sus hijos, cree Ud. que hay “promesa”. Cómo los definiría en asistencia, disciplina y rendimiento. Tienen ficha de ingreso procesada? Hay datos cuantitativos sobre rendimiento?</p>

		<p>Qué rasgos tendría el grupo poblacional de los padres</p> <p>Qué destino educativo tienen estos jóvenes, trabajo o estudio, dónde se insertan y con qué perspectivas? Qué apuestas hacen como grupo institucional? Hay datos sobre Egreso y destino educativo</p> <p>Experiencias de Integración</p>
Conocimiento	<p>Gestión curricular Ofertas curriculares y extracurriculares</p> <p>Premisas epistemológicas que circulan.</p> <p>Conocimiento/Realidad /Verdad</p> <p>Disciplinas e interdisciplinas</p> <p>Conocimiento científico/escolar y vulgar</p> <p>Democratización del conocimiento?</p>	<p>Cómo presentan su oferta curricular. Hay ofertas extracurriculares.</p> <p>Qué objetos culturales se ponen en escena? (estaría en los CBC?, son de orden procedimental, de orden actitudinal, conceptual?.</p> <p>Qué “significatividad” potencial tendría en relación a los saberes previos supuestos (escolares o no)?</p> <p>Niveles de complejidad, de profundidad en relación al nivel evolutivo. Se ven cadenas y redes de sentidos?</p>

		<p>Aquí se puede ver Cuadernos, Carpetas, Informes y otras producciones de los alumnos como campo de Observación</p> <p>Experiencias inter-cátedras?</p> <p>Biblioteca, capital: variedad, actualidad, estado de mantenimiento, origen; frecuencia y forma de uso (su lugar simbólico, su valor pedagógico).</p> <p>Equipamiento: (dato cuali y cuanti) bancos, pizarrones, televisores. Conectividad. Equipos informáticos en relación a matrícula.</p> <p>Equipos deportivos, talleres, para idiomas, artístico, huertas, etc. Espacios destinados, montajes, frecuencia de uso y efecto pedagógico.</p> <p>Relacionar con ofertas educativas sus orientaciones y especialidades.</p>
--	--	---

<p>Docente / Mediaciones</p>	<p>Grupo docente. Capital de formación y actualización permanente.</p> <p>(tienen para sí los objetos disciplinares y de mediación?) Estrategias Metodológicas</p> <p>El aula como campo de observación Estructuras de confianza?</p> <p>Posibilitan autorías? Promueven la aplicación, la transferencia del conocimiento?</p>	<p>Cómo ve la planta docente ahora, cómo valora su formación disciplinar y pedagógica, su compromiso, su creatividad, su alegría de enseñar?</p> <p>Cómo cree Ud. que debería ser? Cómo querría Ud. que fuera? Por qué? Cómo valora Ud. sus prácticas áulicas? Sus supuestos metodológicos y sus estrategias didácticas?</p> <p>Estrategias metodológicas, articulación de teoría-práctica y ejercitaciones. Diseños propios? Qué proyectos pedagógicos, experiencias (éxitos o fracasos), ensayos ha habido en su institución? Alguna experiencia de Articulación teoría/terreno? Trabajo en equipos? Hemos advertido que nos podría explicar por qué ...</p> <p>Qué se puede “ver” en la escena respecto de la relación entre docentes, entre alumnos y docente-alumno, sistemas pautados, rígidos, ritualizados.</p>
-------------------------------------	--	---

		<p>Climas tensos, abúlicos, irónicos, produce energías, alegría, agota o desborda. Disciplinas, transgresiones, sanciones, tipos, frecuencia, amenazas, efectos. Sus intervenciones son oportunas, insuficientes, demasiadas?; permite participar?</p> <p>Quedan claros sus objetivos o pueden inferirse? Se puede suponer conocimiento exhaustivo del docente sobre el tema? Da cuenta de conocimiento teórico y práctico, hace referencia a experiencias? Lo presenta en una secuencia lógica interpretable?;</p> <p>Qué esquema didáctico propone, narraciones, ejercitaciones, prácticas?; Qué tipo de diálogo plantea científico, político, doméstico?</p> <p>Como maneja la ignorancia o el error? Hace andamiajes?</p> <p>Cómo maneja los enigmas? Se advierten resolución, cierres que obturan el pensamiento?</p>
--	--	--

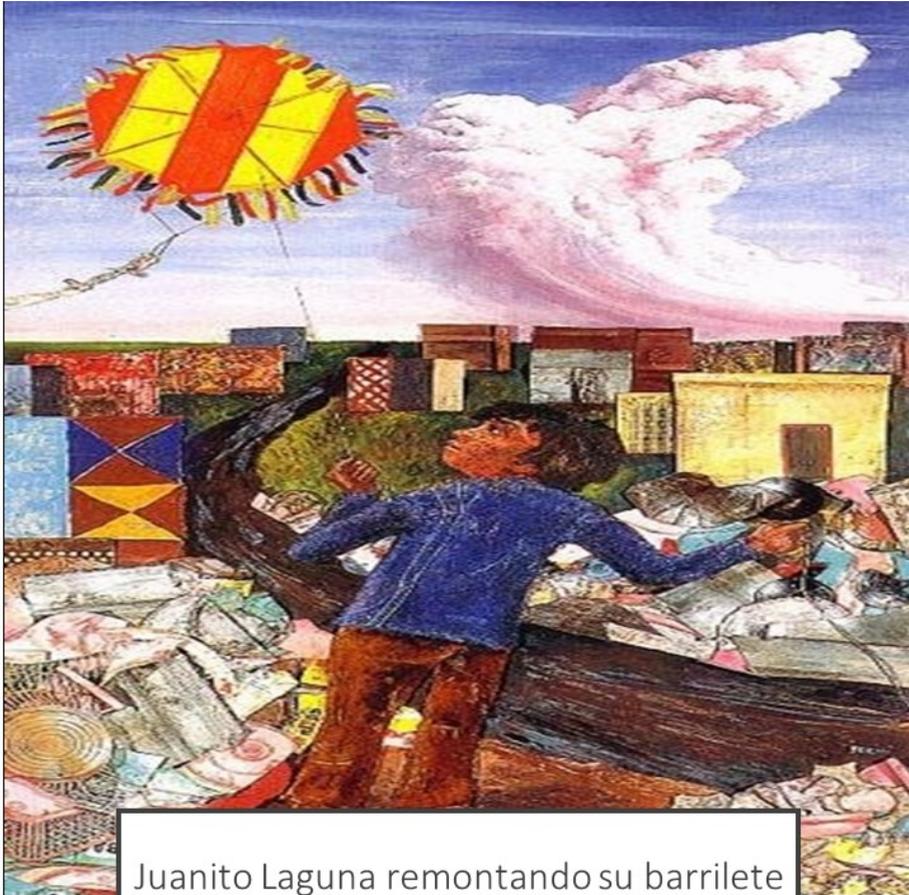
		<p>Por qué sistemas de representación procesa ese contenido? Hay “traducciones” paso de un código a otro?</p> <p>Distribuye su atención a todo el grupo? Relación de los alumnos con la tarea: Interpretan la consigna?</p> <p>Clima de producción, atención general, concentración, dispersión, oscilaciones esperables? La consigna promueve relaciones horizontales y verticales del contenido?</p> <p>Qué funciones cognitivas se ponen en juego: análisis, síntesis, comparaciones, clasificaciones, reversibilidades, etc.?</p> <p>Evaluación e inferencias psicológicas y pedagógicas.</p>
<p>Producciones institucionales Tiempo</p>	<p>La historia institucional Construcción del tiempo institucional, pasado, presente y futuro (utopías)</p> <p>Marcas para el futuro. Función utópica / PEI u otras formas proyectivas.</p>	<p>Construcción colectiva del pasado. Actos fundacionales. La creación, animación, oposición, acompañamientos. Héroes y villanos, grupos en pugna, sacrificios y deudas.</p>

		<p>Quien le contó esa historia? Ud la reproduce? Qué circula, algo está en revisión? Hay “deconstrucción” de la historia?</p> <p>Los discursos de “presentación/identidad” de la institución: el nombre de la institución, lema, logo, preámbulo, ritos de ingreso, oraciones, etc.</p> <p>El patrono, se recuerda, inspira, cohesiona. Los actos escolares. Conmemoraciones fundacionales. Discursos, emblemas, ritos.</p> <p>Presente. Los tiempos y el conocimiento Futuro. Proyectos, la función utópica. Gestión del tiempo.</p> <p>Qué proyectos están en marcha; cuáles están madurando.(de todo tipo) El Libro de Oro como campo de análisis documental Hemos advertido que nos podría explicar por qué.?</p>
--	--	---

<p>Producciones institucionales Espacio</p>	<p>La arquitectura material y la construcción simbólica Institución/ entorno / permeabilidad Gestión del espacio</p>	<p>Infraestructura (breve croquis) Estado general y funcionamiento edilicio.</p> <p>Permeabilidad (adentro y afuera), espacios y circulaciones; sistemas de relaciones permitidos, prohibidos, promovidos, etc.</p> <p>Espacio y matrícula. Espacio y control (esquema panóptico?). Espacios cubiertos y espacios verdes – compensaciones, convenios o alquileres.</p> <p>Perciben necesidad/posibilidades de crecimiento, hay mejoras, proyectos y avances al respecto.. Compensaciones (convenios, alquileres, etc.).</p>
<p>Producciones institucionales Sociabilidades. Autoridad y normas Lazos y redes inter-institucionales</p>	<p>Autoridad y Normas. Visibilidad y enunciación. El discurso del orden.</p>	<p>Sistema de autoridad. Normas escritas – densidad. El discurso del orden. Participación / Delegación Gestión del tiempo y el espacio.</p> <p>El discurso del orden. Reglamento de Convivencia, cómo se produjo? Quiénes participaron? Cohesión, tranquiliza..?</p>

CAPITULO 4

4. Prevención en Instituciones Educativas



Juanito Laguna remontando su barrilete
(Antonio Berni, 1973)

4.1. Ficha de cátedra: PREVENCIÓN y EDUCACIÓN

4.2. Presentación

La Unidad N° 4: “Educación / Prevención, correlatos, una de otra”, resume los antecedentes, los principios teóricos sobre los que se arma el tema y hace un señalamiento político respecto a la necesidad de fortalecer la mirada comunitaria en el ejercicio profesional psicopedagógico y pedagógico. Pretende ser un encuadre para que los alumnos puedan ir a las lecturas indicadas y construir para sí, una idea de prevención integrada a su formación.

Es oportuno recuperar la idea que sostenía José Bleger, de que todo profesional del ámbito de las ciencias sociales debe formarse en tres líneas, tres áreas de trabajo o formas de trabajo, la Asistencia, la Investigación y la Prevención. Bleger solía decir que no hay un profesional que “... sólo hace asistencia...” o “... solo hace investigación ... o prevención”, decía que un profesional sólido en su formación y con claro compromiso social, conoce un problema en su complejidad y sabe cuándo hay que asistir, cuándo investigar y cuándo hacer prevención.

Debe saber identificar el momento para cada línea de trabajo y debe saber también que el incremento del número de casos da cuentas de que es el orden social el que produce el desajuste en los sujetos y que si no se modifica ese sistema de condiciones, se seguirán produciendo sujetos con esos déficit y la asistencia no dará a vasto. Igualmente debe saber cuándo es imprescindible producir conocimiento sobre determinados problemas para asistir con más precisión y para definir líneas de prevención más eficaces.

Tal vez, como profesionales están especializados en teorías y técnicas propias de la investigación, la asistencia y la prevención, pero igualmente les cabe la responsabilidad de denunciar, de convocar a expertos, de compartir conocimientos, de articular servicios.

Son momentos, perspectivas y compromisos diferentes que todos los graduados en ciencias sociales, particularmente en educación, que deben madurar como parte de su formación. Se podría decir que estas tres dimensiones del trabajo profesional, en el mejor de los casos, podrían tener el mismo marco teórico, serán los propósitos, los dispositivos y las técnicas las que serán diferentes.

Los alumnos que cursan esta asignatura, por sus recorridos previos, tienen los conocimientos necesarios para conceptualizar la prevención y sus formas técnicas específicas. Básicamente, un modelo de despliegue subjetivo; un marco teórico sobre

instituciones; conocimientos básicos sobre estadísticas y técnicas de investigación social.

Esto para imaginar cómo, cuándo y qué procedimientos se pueden agregar, eliminar, extender, reforzar, neutralizar dentro de un dispositivo educativo o socio-educativo para lograr efecto preventivo.

4.3. Primera aproximación al concepto

En términos generales la prevención es un acto anticipatorio que procura evitar un problema, un peligro, un desajuste que afecta a grupos, comunidades, poblaciones. Ese acto da cuentas de un saber, supone experiencias previas desafortunadas en cierto campo y también da cuenta de algunas hipótesis sobre el origen de tal evento, que es precisamente lo que se pretende evitar.

La prevención no pretende curar, eso hace la asistencia, procura evitar que se enfermen mayor número de personas, que aparezcan nuevos casos y por ello debe identificar cuáles son los orígenes biológicos y culturales que funcionan como condiciones que favorecen el incremento del número.

La prevención es una visión poblacional, comunitaria, de grupos grandes, no es individual. El profesional que trabaja en prevención no se encuentra con el *sujeto de la prevención* y habría que preguntar si existe tal sujeto o corresponde llamarlo de ese modo. Si lo hay, no tiene rostro, se podría decir, nunca tendremos un cara a cara con el sujeto de la prevención, si con el de la asistencia, en el cual la mirada, la escucha, el diálogo, conforman la misma categoría. Aquí no, incluso se podría suponer que este sujeto no hace una experiencia de sí cuando es atravesado por un procedimiento preventivo, en realidad es a pesar suyo que funcionan estas tecnologías. En rigor, no sabe que necesita ni desea procedimientos preventivos, es el estado, el orden social, tal vez, quien necesita al sujeto saludable, productivo en todos los órdenes y por tanto gestiona su cuerpo, su salud, para mantenerla o recuperarla.

El enfoque comunitario no implica descuidar al individuo: significa más bien que se asume la responsabilidad al procurar no sólo el bienestar de quienes resultan circunstancialmente visibles por haber solicitado ayuda, sino también el de otras personas, con respecto a las cuales el sujeto entrevistado tiene el valor de muestra. (Caplan, 1964)

La prevención no tiene demanda individual, la asistencia sí, igualmente ocurre con la investigación, no hay singulares que demanden mayor conocimiento, es el orden estatal o institucional quienes deciden tal necesidad y organizan programas para

ello. De hecho, la prevención debe continuar paralela y articulada a la investigación y la asistencia.

Por cierto, la perspectiva preventiva no supone que se podrá evitar al total de casos en una población, aún con estrategias bien definidas e implementadas alguien enfermará, porque viene de un entorno más vulnerable.

Para entender la prevención se podría imaginar que hay un grupo social, un porcentaje de la comunidad que ya viene con déficit de nacimiento con base biológica y nunca será sujeto de la prevención, requiere una asistencia especializada. Habrá otro porcentaje que varía en cada grupo social que viene muy fortalecido por el contexto de nacimiento y crianza y no necesita de la prevención, pero no le hará daño. Pero habría un tercer porcentaje del grupo que sí tiene déficit no estructurales y con el apoyo de programas preventivos oportunos se fortalece y sin ellos podría caer y requerir asistencia. Es ese grupo susceptible a la prevención al que se debe apuntar.

La prevención puede tomar varias formas. Puede ser una recomendación profesional demandada o no, por ejemplo, un Asesor Pedagógico que convoca a padres y acuerdan una forma de orientar y contener a un niño; puede ser un diseño institucional como la de promoción automática, la participación en el Acuerdos de Convivencia; o puede ser una norma que obliga o impide hacer algo como la violencia escolar o puede adoptar la forma de políticas públicas.

Todo ciudadano en nuestro país es o ha sido sujeto de la prevención aún sin saberlo porque atraviesa desde la infancia dispositivos institucionales que tienen, en sí mismos, procedimientos y normas que tienen sentido preventivo. Sin duda fue vacunado; si conduce una moto usa casco, de lo contrario sabe que habrá sanción; si es mujer adulta ha recibido reiteradas indicaciones de su ginecólogo de hacerse un examen de Papanicolau y colposcopia anual desde la juventud y hasta la tercera edad, como el ABC de la prevención. Así como un examen de mamas o, un examen de próstata en el caso de los hombres en la línea de detección precoz de enfermedades. Igualmente conoce la recomendación médica reiterada en los medios de comunicación de beber dos litros de agua por día, de reducir la ingesta de grasas y de aumentar el consumo de frutas y verduras o de caminar 20 cuadras diarias.

En el orden de la salud psíquica, otros ejemplos, la prohibición del castigo corporal a los niños o adolescentes que tiene respaldo legal; la prohibición del uso de drogas no autorizadas; la obligación de escolarizar niños desde los cuatro años de edad, son recomendaciones u obligaciones que tienen tras de sí, propósitos preventivos.

Ya se puede advertir que hay líneas de prevención claramente orgánicas y otras de orden psicológico y educativo. La prevención camina hacia conceptos de salud humana complejos que van más allá de lo biológico e incluye la perspectiva social y cultural como constitutiva del sujeto.

Todas las sociedades han tenido y tienen discursos preventivos, en cierto modo es un discurso del orden que se produce desde el ámbito estatal y define un conjunto de normas que son disciplinarias porque son prácticas obligadas o impedidas, no necesariamente deseadas, pero sí de cuidado colectivo.

La prevención intenta anticiparse y modificar las condiciones de posibilidad de un hecho, reducir, neutralizar o eliminar incidencias adversas en base a saberes que, según el hecho, serán biológicos, sociales, psicológicos, culturales, físicos, químicos, estadísticos, que dan cuenta de la etiología de un trastorno. Cuando más preciso y validado es el conocimiento sobre la etiología y formas de contagio, más precisa será la estrategia preventiva.

En el orden de saberes psicosociales y pedagógicos, procura identificar conductas extendidas que serían inconvenientes o claramente patógenas para el despliegue subjetivo de niños y jóvenes y pone norma o procedimiento institucional que las impida algo y promocióne algo.

Debe entenderse que ninguna acción preventiva será efectiva si la misma comunidad no comprende el problema que padece y se compromete en su resolución. No se trata de hacer desaparecer todas las tensiones, menos aún de adaptarse dócilmente a esas tramas que impiden despliegues deseados y merecidos, sin comprender. Se trata de identificar un problema que exige un nuevo aprendizaje para beneficio de todos. Solo con un nuevo saber distribuido, comprendiendo por qué, para qué, cómo, se puede hacer cargo y operar. Por ello, prevención, promoción y educación se articulan en las intenciones de producción subjetiva.

4.4. Dos relatos oportunos sobre prevención

Para insistir en la vigencia y la importancia de la prevención de la salud psíquica, se presentan algunos relatos informales que cuentan que en la década del 70, en un congreso argentino que convocó a psicólogos, pedagogos y psiquiatras, hubo una presentación de un terapeuta que relató sus enigmas en torno a una paciente adolescente que no podría alimentarse y que se provocaba vómitos de todo lo que ingería. Dicen que esta presentación no fue muy comentada en su momento, solo es recordada dos años después cuando en otra reunión científica, tres presentaciones

se referían a casos de adolescentes mujeres, de clase media con serios problemas alimentarios. El problema fue apenas categorizado como psico-somático y denominado en las dos formas que

se presentaba, como anorexia y bulimia, para poder investigarlo mientras se asistía a tías, pero los supuestos del origen era siempre algo del orden de la historia personal del sujeto. Pero los casos iban en aumento en la población total, no solo mujeres, luego no solo adolescentes, no solo de clase media. La seriedad en términos de salud física también se incrementaba, llegando a la necesidad de internaciones y en muchos casos a la muerte.

En los años siguientes, en todo Latinoamérica, el número de casos fue en aumento. El problema hoy es mundial y hay producción estadística al respecto, se afirma que Argentina es el segundo país con mayor número de casos, después de Japón, también se sabe que por cada hombre hay siete mujeres que la padecen. La mayoría de las voces científicas coinciden en que la enfermedad tendría origen psico-social, en una distorsión de la imagen corporal, en comportamientos angustiosos que producen prácticas muy severas para disminuir o eliminar la ingesta.

Se supone también que está ligado a modelos corporales, a ciertas estéticas que sostienen insistentemente los medios de comunicación y las redes sociales; también podría estar asociado a desvalorizaciones subjetivas y a la falta de canales, formas o referentes para la identificación. No hay mucho más que eso, aparentemente la asistencia es psiquiátrica y psicológica y trabaja con protocolos de control de comportamientos, con estímulos aversivos, con recompensas, en fin al mejor estilo conductista con regulares resultados.

Una vuelta de tuerca teórica sería plantearlo en términos de producciones del imaginario sobre lo corporal, lo sacrificial y la alimentación para imaginar nuevas salidas para la asistencia y la prevención. De hecho hay que investigar en redes de conocimiento interdisciplinario, para evitar la aparición de nuevos casos, porque hay riesgos reales en la población.

Un relato muy similar encontramos en referencia con el VIH (virus de inmunodeficiencia humana) agente infeccioso que produce el SIDA (síndrome de inmunodeficiencia adquirida). Empieza a alertar a la comunidad médica la reiteración de casos con un conjunto de síntomas que se presenta en grupos de varones jóvenes en principio homosexuales, luego el grupo de amplía a heterosexuales y a mujeres. En este caso, se identificó con certeza que el agente se trasmite por contacto sexual o a través de sangre y sus derivados contaminados, por ello pudieron definirse las primeras formas de asistencia. No obstante, el incremento del número de casos debió

encararse en forma de programas de prevención³⁵.

4.5. Un hecho histórico decisivo

Se empezó con ejemplos de Prevención en el orden de la salud física porque es la historia misma del concepto, es la forma que más está instalada en el orden social, de hecho, viene armándose desde fines del siglo XIX. Acaso empieza con el microscopio, un hallazgo contundente que produce una revolución en el campo de la salud cuando se identifica el bacilo de la tuberculosis en 1882 y genera un nuevo campo científico, la “microbiología” y se revisa la idea de salud / enfermedad que ya encuentra otras causales más allá de los dioses, los pecados o el azar.

Así se descubren las formas del contagio por contacto, la incidencia en el ámbito público, las estrategias de apartamiento y se advierte también una cuestión fundamental, la diferencia entre asistir, investigar y prevenir y la necesidad de hacer estas tres acciones articuladas.

Pero hay un suceso histórico que es paradigma de la prevención y es bueno analizarlo. En efecto, es en el siglo XVIII, en Viena donde surge la idea clara de la capacidad iatrógena de las prácticas institucionales y la posibilidad y la urgencia de revertirlas, a partir de las experiencias de Ignaz Semmelweis y sus registros médicos.

Aquí ya se hace explícito la complejidad de la situación, su multi-causalidad y la necesidad de organizar líneas preventivas programáticas.

En 1847, en el Hospital General de Viena, una de cada seis mujeres jóvenes moría a días de dar a luz, de lo que se llamaba *fiebre puerperal*, dejando una saga de huérfanos y familias destruidas. Esto ocurre en el contexto de la revolución industrial; con la migración de masas trabajadoras del campo a las ciudades, grupos que pierden las redes familiares de contención y con ello, la progresiva medicalización del parto.

Semmelweis descubre la causa y la prevención como variable para eliminar el problema y define un modelo para pensar que aún hoy es válido. En aquel tiempo fue un instituyente que revertió el orden del poder en las instituciones de asistencia médica y como todo instituyente pagó por ello³⁶.

³⁵Respecto de este tema, la cátedra recomienda ver la película “Y la banda siguió tocando” (1993) dirigida por Roger Spottiswoode.

³⁶Ampliar este tema en http://wikipedia.org/wiki/Ignacio_Felipe_Semmelweis; http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342013000300023; (www.medicinasocial.info)

Sobre las bases de sus procedimientos y sistematizaciones se empieza a armar el campo de la prevención con algunos mojonos que va identificando:

- a) necesidad de contar con el conocimiento científico para la descripción de la enfermedad/desajuste y su etiología;
- b) identificación de las prácticas comunitarias/institucionales que hacen posible la aparición y la transmisión de una enfermedad, en algunos casos como el dengue, será agua estancada en el territorio doméstico; en otros casos será agua potable insuficiente, contaminación de napas con sistemas cloacales o residuos orgánicos como la basura; en otros casos será el hacinamiento y la privacidad imposible; en otros la falta de prácticas sanitarias y/o los déficit alimentarios; traslados y migraciones desde zonas endémicas; el clima y la geografía de ríos, por ejemplo, como una incidencia mayor, entre otros)
- c) identificación de la población de riesgo y de alto riesgo y la cartográfica de asentamiento de las poblaciones.
- d) estadísticas confiables de número de casos probados en esas poblaciones en determinada fecha
- e) apartados y cuarentenas
- f) derivaciones a los ámbitos de asistencia de los ya enfermos
- g) diseño programático de la modificación de las prácticas que inciden y hacen posible la enfermedad.
- h) institucionalización de nuevos procedimientos, normas, prácticas con alcance preventivo.
- i) trabajo estadístico confiable sobre nuevo número de casos/fecha, a partir de la institucionalización.
- j) diseño de estrategias de seguimiento.

Más tarde, a partir de la década del cincuenta se extiende la prevención a la salud psíquica y se adapta el modelo de Semmelweis a los problemas propios del área psiquiátrica y educativa con el nombre de Psicoprofilaxis y en casos de Psicohigiene. Aparecen claves en estos desarrollos los nuevos conocimientos sobre psicologías evolutivas; las nuevas propuestas pedagógicas; la incidencia de la visión socio-comunitaria y el discurso psicoanalítico (la tensión civilización y sexualidad; la transformación de la moral sexual según momentos socio-históricos; el modelo de aparato psíquico; el concepto de represión y de síntoma).

Freud vuelca sus esperanzas de prevención de las neurosis en los progresos de la clarificación. El respeto de la verdad por el educador, la libertad de expresión y de pensamiento otorgada a los niños le parece el camino más seguro para lograrlo. Si el poder de la palabra hace al principio de la cura analítica, también habrá de apoyarse en él la educación para ayudar al niño a superar sus conflictos psíquicos. Además de la represión de la curiosidad sexual, Freud condena igualmente la excesiva severidad hacia la actividad sexual infantil: «El refrenamiento mediante la constricción de instintos poderosos a través de medios exteriores nunca culminó en un niño en la desaparición de ese instinto ni en su dominio. Conduce a la represión que predispone a las enfermedades nerviosas ulteriores». (Milliot :1990; 60)

4.6. Modelo conceptual de Gerald Caplan

Para conformar una idea de prevención, compleja y articulada a otros problemas del ámbito pedagógico y social, se trabaja con el marco conceptual de Gerarld Caplan, propuesta que hoy es un clásico en el área.

Caplan es un psiquiatra de origen canadiense, que en las décadas 50-60 fue director del Programa de Salud Mental Comunitaria de la Escuela de Salud

Pública de la Universidad de Harvard. Más tarde creó un ámbito de investigación sobre Psiquiatría y Comunidad e incluso intervino en la aprobación de la Ley de Centros de Salud Mental Comunitario. En 1964 publica el texto citado que hasta el día de hoy es pionero, en cuanto presenta una sistematización del significado, alcances, límites, métodos y técnicas de prevención en campo social. Su propósito en el libro es ordenar sus experiencias y conformar un cuerpo teórico simple y operativo de aplicación en campo comunitario.

En rigor, el andamio conceptual de Caplan no tiene construcciones teóricas nuevas, Crisis, Aportes y Programas, la base de su propuestas son conceptos del campo psicológico y socio-político, lo que es inédito es pensar un modelo para la prevención no biológica, para trastornos de origen psico-social y que permite pensar el sistema educativo en términos preventivos.

Su visión comunitaria e institucional es clara, en términos de prevención todo se tramita en el campo común en la cotidianeidad social y desde instituciones. Así mismo propone que las formas técnicas de la prevención son programáticas con diseños estratégicos por lo que resulta clave el uso de conocimientos sociales y estadísticos para perfilar y pronosticar comportamientos comunitarios. Por ello es clave también su perspectiva de acción política desde la esfera gubernamental o

institucional.

Caplan sostiene que el sujeto precisa para un desarrollo saludable una cierta **provisión de aportes** que son físicos, psicosociales y socioculturales. Hoy les llamaríamos, condiciones de posibilidad.

Los aportes físicos incluyen alimentación, abrigo, estimulación sensorial, cuidados de daño físico, referencia y amparo emocional, otorgados por otro porque el sujeto no puede proveerse a sí mismo. Ese otro significativo tiene que establecer con el sujeto infante una relación sana, es decir percibirlo como único y diferente, respetarlo en esas diferencias y procurar satisfacer las necesidades de todo orden en función del imaginario de su tiempo. Estos aportes tienen que tener calidad, cantidad y consistencia, esto es la seguridad para el infante que el otro proveerá conforme a su necesidad. Corresponden a la etapa de la primera infancia y a la familia como único entorno o de referencia.

Los aportes psicosociales incluyen la estimulación del desarrollo intelectual y afectivo por medio de una interacción social más amplia que incluye la escuela y tal vez el barrio, el club, la iglesia. Esta interacción brinda modelos de intercambio amoroso; de autoridad, de límites y normas y de participación colectiva, en definitiva son las nuevas ofertas de identidad para un niño o adolescente.

Los aportes socioculturales incluyen las influencias que sobre el despliegue del sujeto en su adolescencia o juventud ejercen las costumbres y los valores de la cultura y de las estructuras sociales. Los factores socioculturales afectan al individuo no sólo directamente sino también en forma indirecta, modificando sus aportes psicosociales al regular la forma en que su familia y amigos lo tratan y modificando sus aportes físicos al determinar su dieta, por ejemplo.

Sin duda, los tres grupos/momentos de factores están entrelazados en la realidad. De hecho no hay pasividad por parte del sujeto, modifica, reacciona, procura desde la primera infancia.

Ahora bien, **qué pasa cuando estos aportes faltan, se debilitan, pierden continuidad o calidad? Caplan relaciona esta pérdida con el concepto de crisis.**

Afirma que en el despliegue subjetivo normal, se pueden inferir de estudios estadísticos y desde la perspectiva poblacional, una sucesión de momentos diferentes, caracterizados por formas propias intelectuales, afectivas y sociales, esto que se llamó etapas evolutivas o estadios. Entre el paso de un momento a otro se dan lo que se denominan *crisis evolutivas* en el modelo y son, hasta esperables de algún modo

están pronosticadas, aparecen en un tiempo más o menos determinado para toda una franja etárea, la adolescencia, el primer trabajo, la maternidad, la jubilación, etc. Los sistemas escolares se diseñaron atendiendo esta visión evolutiva.

No obstante, Caplan señala también que hay *crisis accidentales*, no esperadas ni calculadas, la orfandad repentina, cirugías complejas, una enfermedad invalidante, la búsqueda del primer trabajo, la pérdida de trabajo, la necesidad de inmigración, desastres ambientales, etc.

Entonces **el concepto de crisis** es clave, relaciona al sujeto con cierta encrucijada vital, la necesidad, en casos la obligación o imperativo, de hacer algo y la imposibilidad de hacerlo. Toda persona se maneja en su mundo social aplicando ciertos esquemas, más o menos repetitivos, mecanismos habituales para responder o resolver cuestiones que los ejecuta con un mínimo de autoconciencia y sentimiento de esfuerzo y así mantiene un cierto equilibrio. Pero, en casos, no puede, usa toda su experiencia para resolverlo, prueba todo su repertorio de respuestas y ninguna resulta satisfactoria y la situación le produce una alteración emotiva ansiosa, sensación de deuda e incluso puede llegar a ser paralizante por tiempos prolongados.

Es interesante conocer que la palabra Crisis en idioma japonés se escribe con dos ideogramas, uno significa Peligro, el otro Oportunidad, Optimismo o camino nuevo, resume de muy buen modo la situación de crisis.

El sujeto en crisis requiere de algún aporte extra que lo ayude a generar una respuesta más ajustada, más precisa a la situación, más compleja sin duda, de últimas se trata de un aprendizaje. Si recibe tal aporte, saldría fortalecido, con un nuevo aprendizaje, con competencia sobre sí y sobre la situación externa, si no recibe tal aporte permanece en crisis, no se podría saber hasta cuándo y se podría instalar como una enfermedad.

Según Caplan, habría una relación entre **aportes y crisis accidentales**, de hecho en su modelo la crisis se produce por:

1. pérdida repentina de aportes básicos,
2. por la sola amenaza de pérdida y
3. por las grandes exigencias sociales ligadas a una oportunidad de alcanzar mayores aportes.

En base a estos criterios puede ubicarse social y/o geográficamente una *población destino*, y debe ubicársela, en el mejor de los casos en campos institucionales para trabajar en programas preventivos.

4.7. Población de riesgo

Los epidemiólogos llaman *factor huésped* a las cualidades de los miembros de una población que determinan su vulnerabilidad o resistencia a las tensiones ambientales y que comprende dos grupos de atributos, el primero incluye cualidades como edad, sexo, situación socio-económica, grupo étnico que no puede modificarse porque se ha hecho ya parte del sujeto. El segundo grupo refiere a cuestiones propias de cada uno, como la fortaleza general psíquica, las experiencias en resolución de problemas, la capacidad de tolerar frustraciones, como efecto de experiencias y modelos familiares³⁷. Esto quiere decir que no todas las personas tienen la misma posibilidad de hacer propio el trastorno, aun cuando las condiciones sociales no sean favorables.

Por otro lado, la Organización Mundial de la salud, informa que hay factores de riesgo que afectan a todos, aun cuando pueda darse niveles de afección. Factor de riesgo es cualquier condición, rasgo, característica o exposición de un individuo a contexto social o institucional, que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión. Cuando encontramos una población que tiene sobre-determinación de factores de riesgo durante un tiempo considerable, en casos estructurales, se considera **población de riesgo o de alto riesgo**.

4.8. Niveles de prevención

Caplan plantea la prevención en forma programática, fortaleciendo y sanando grupos e instituciones y trabajando en los campos en líneas diversas, alternadas o simultáneas, pero siempre trabajando en red, intersectorial e interinstitucional.

Según el modelo de Caplan habría tres niveles de prevención que deben pensarse en forma de programas articulados entre sí.

La prevención primaria inicia cuando se advierte un porcentaje importante de una disfunción en una población y una vez que la asistencia hizo las acciones propias, debe empezar a pensarse en la prevención para procurar que **disminuya el número de casos** del trastorno/problema/crisis.

Debería entonces identificar las influencias perjudiciales corrientes, las fuerzas ambientales que ayudan a los individuos a resistirlas y aquellas otras que influyen sobre la resistencia de la población a las futuras experiencias patógenas. Al modificar

³⁷Caplan, considera que los factores cromosómicos estarían en el límite entre estos dos grupos y dado, que aún se sabe poco acerca de ellos, no se podrían trabajar en este campo, pero deja planteado que a futuro se podría intervenir eugenésicamente para modificar la estructura genética de una población y mejorar de esta manera la dotación constitucional básica de sus miembros.

los tres grupos de factores cabe esperar que el equilibrio de fuerzas del presente y del futuro cambie de tal manera que la frecuencia del trastorno, por ejemplo, de aprendizajes descienda, que las presiones perjudiciales se reduzcan en intensidad, que la gente reciba ayuda para encontrar formas sanas de enfrentarlas y que aumente su capacidad para tratar futuras dificultades. En algún caso ese programa se llama también, Promoción y tiende al fortalecimiento de instituciones, aun antes de que aparezcan problemas determinados. Otra vez, se trata de asegurar eso que se llama condiciones de posibilidad.

Se pueden instituir programas de prevención primaria aún sin tener suficientes datos científicos de las etiologías de los trastornos? Caplan afirma que algunos de los más exitosos programas de prevención primaria se han instituido sin poder citar alguna prueba decisiva, de hecho los primeros higienistas hicieron prevención primaria exitosa confiando en observaciones, intuiciones compartidas e incluso en saberes populares.

La prevención de Nivel Secundario procura reducir también el número de nuevos casos pero en particular, **acortando la duración del trastorno**, mediante el diagnóstico precoz y el tratamiento efectivo. Aquí se trata de abreviar el tiempo, mediante detección temprana y asistencia breve, para que en los testeos desaparezcan como casos y se establezca una diferencia en los valores comunitarios.

Respecto al diagnóstico precoz en todas sus formas, se puede decir que todo desajuste físico o psíquico en sus primeras etapas tiene manifestaciones, signos, síntomas que van incrementándose cualitativamente. Por su lado, un diagnóstico es una visión profesional, un complejo juicio basado en la evaluación de síntomas, usando o no otros dispositivos técnicos, como test, incluyendo o no a los contextos familiares y educativos. Pero aquí es necesario que el diagnóstico sea de disponibilidad temprana para evitar que los efectos de una crisis se instale como dato estructural. Aquí también es clave el grado de malestar expresado por la población que lo sufre o la institución que alberga, el grado de tolerancia, que es casos es naturalización, acostumbramiento que ya no advierten.

El Nivel de Prevención Terciario, actúa cuando los casos tratados precozmente se han recuperado, ya no aparecen como número de casos y se pretende hacer un seguimiento para asegurar que no tenga secuelas del trastorno.

4.9. Trabajo Preventivo (institucional/comunitaria)

En consecuencia con la línea conceptual y en síntesis, las sociedades, las instituciones y los sujetos son producidos por el imaginario de un tiempo y un territorio histórico y cuando se presenta una novedad que es catalogada como *problema* que desestabiliza a una institución y se denuncian estas apariciones en aumento, se puede suponer que seguirán incrementando el número de nuevos casos si no se modifica el dispositivo que lo produce. El supuesto sería que el sistema institucional tiene condiciones que hacen posible esa disfunción y hay que identificar dichas condiciones que obran articuladas y que hacen posible la producción de ese desajuste en los sujetos que las transitan.

Por otro lado también se puede suponer que llegará un punto donde los ámbitos de asistencia no podrán responder a tamaña demanda y es hora de pensar en términos preventivos.

Cuando se trata de un problema a escala pequeña, por ejemplo en una sola institución, el problema podría limitarse a gestión con perspectiva de prevención y desde Gabinete o Centros de Orientación Escolar interdisciplinarios, la identificación de causas e incidencias, producir información, la visualización de acciones compensadoras, articuladas y sostenidas y un seguimiento del proceso produciendo información cuantitativa que asegure que va disminuyendo el número de casos. Si esto no ocurre es porque los supuestos no son correctos y las acciones no son las indicadas o han sido mal implementadas.

Si el problema atañe a grupos amplios de instituciones, por ejemplo, todo el sistema educativo de un país, provincia o municipio ya es una escala mayor y se impone plantear la prevención como una política pública.

Es clave identificar **el tamaño del problema**, su efecto inmediato y posterior. No se puede hacer prevención de todo lo que aparece como desajuste que sabemos son normales y en casos necesarios en todos los dispositivos.

Los programas preventivos son altamente costosos, por lo cual hay que definir ciertas cuestiones para darle entidad suficiente a un problema, debe haber significatividad en la cuestión y riesgo de población. Qué implica esto?. En principio se debería considerar frente a un problema, tres dimensiones:

- a) Riesgo de pérdida de población en alto porcentaje. El efecto de la enfermedad/trastorno/problema, es grave y hay riesgo de perder vidas, por ejemplo, la epidemia de fiebre amarilla de 1871 en Buenos Aires, en la presidencia de Sarmiento que costó la pérdida de casi el 10% de

la población. Indague https://es.wikipedia.org/wiki/Fiebre_amarilla_en_Buenos_Aires#Epidemia_de_1871

- b) Riesgo de contraer enfermedad o de contagio alto. O sea que puede impactar en un porcentaje importante de la población. En el caso que citamos de la fiebre amarilla, la posibilidad de contagio fue alta por las condiciones de un sector de la población, concretamente de la zona de San Telmo donde se alojaban las masas de trabajadores e inmigrantes pobres que vivían hacinados en conventillos y sin prácticas de higiene. Contribuyó a esto la falta de alimentación y la no disponibilidad de agua potable³⁸.
- c) Riesgo de secuelas. Aun salvando vidas, queda en el sujeto un daño, una secuela de la enfermedad como en el caso de las discapacidades motoras que deja la poliomielitis.

Hoy se conoce cómo se contagia la fiebre amarilla, qué síntomas tienen y cómo se pueden detectar en forma temprana, cuál es el tratamiento y cómo se previene. Igualmente para la poliomielitis, de hecho, disponemos de vacunas para ambas enfermedades y en algunos casos, los estados las distribuyen a la población infantil como obligación.

La tarea preventiva siempre requiere equipos interdisciplinarios, mínimamente se necesitarán psicopedagogos y pedagogos, pero sería muy conveniente sumar sociólogos especializados en estadísticas y comunicadores sociales.

La prevención en campo educativo supone disponer de modelos teóricos sólidos referido al despliegue subjetivo y los procesos educativos, modelos compartidos por el equipo de prevención, porque las líneas programáticas que se definen dependerán de esa teoría. No será las mismas acciones propuestas si partimos de supuestos psicoanalíticos que si partimos de supuestos conductistas.

Entonces el Programa de prevención en campo educativo, deberá definir los supuestos teóricos, las políticas en función de las cuales se realiza esta inversión; las unidades ejecutoras; las acciones, los mediadores y las formas de evaluación del proceso; los tiempos del programa e incluso los costos del mismo.

En este proceso hay varios desafíos, el de conocimiento, el de diseño programático y el de la comunicación, cómo llegar a la población destino con un nuevo mensaje de tal forma que comprendan y modifiquen su conducta. Así planteado, parecería que el

³⁸Según una investigación de Ángel Pizzorno acerca de fiebre amarilla en la ciudad de Buenos Aires, sesenta sacerdotes, doce médicos, cinco farmacéuticos, y cuatro miembros de la Comisión Popular, (creada para la crisis), murieron colaborando con la población.

tema de la prevención termina en una cuestión de aprendizaje. Debe comunicarse con claridad la conducta a incorporar, qué y por qué, debe transmitirse el mensaje desde voces reconocidas, referentes de conocimiento en la materia y a través de los medios de comunicación, procurando que llegue a toda la población destinataria. Hay que considerar que no siempre es conveniente presentar la propuesta preventiva como una imposición, una obligación amenazante, quizás apelar a formas más persuasivas, más permeables, relatos, metáforas, esto según la resistencia que pueda preverse.

4.10. Prevención y Educación

La prevención no tiene otra forma de trabajar sino desde las instituciones familiares, escolares, sanitarias, judiciales, deportivas, etc. que los ciudadanos atraviesan cotidianamente, sólo ahí los encuentra y puede tener efecto cuando se inserta como procedimiento institucional, agregando, modificando o eliminando algunos de esos procedimientos. Estos formatos repetidos dan forma a la vida cotidiana y en el mismo movimiento hace sujetos.

Es quizás a partir de estas nuevas teorías que se puede pensar la prevención y la promoción en el campo de la educación y desde la institución educativa. Sin embargo, se puede afirmar que la educación toda, como proceso estatal sería una programación preventiva, de hecho, Freud decía que la educación era la mejor prevención contra la psicosis y la perversión y, si vamos todavía más allá, y tal como se planteó en documentos anteriores, todo el hecho social tiene la idea de cuidado de la vida, de protección mutua.

Una revisión histórica de los procedimientos del sistema escolar, da cuentas de viajes intenciones preventivas, lo que se llamó la Copa de Leche, tuvo un sentido preventivo basado en el supuesto alimentación-aprendizaje y fue obligatoria en algunas poblaciones rurales de nuestra provincia. El sistema de Promoción Automática fue una norma de carácter preventivo para evitar la deserción, en este caso bajo la hipótesis de que hay niños que precisan un tiempo mayor para construir los saberes básicos y que esto no significa necesariamente disfunción, tal vez puede estar relacionado con los entornos familiares y modos de trasmisión cultural.

Igualmente la obligación del delantal blanco y los cabellos atados tenían que ver con la higiene como prevención de contagio de enfermedades y esta estrategia tuvo una intensidad particular de control porque la escuela suponía que los hogares de la inmigración no tenían creencias para producir conducta de higiene corporal cotidiana.

El discurso del higienismo en nuestro país ligaba la limpieza del cuerpo a la limpieza del alma, a la claridad (en contraste con la suciedad, lo oscuro y la ignorancia) y hasta el día de hoy en nuestro imaginario la higiene está ligada a la virtud.

Y todavía quedan muchas cuestiones dentro de las instituciones educativas que son problemas/desfasajes y acaso anuncios de enfermedades emocionales y sin embargo pareciera haber naturalizado y ya no los ven, no estiman su número ni su efecto psíquico devastador y no advierten que el aumento de casos merece un tratamiento preventivo.

Cuestiones como la deserción en la universidad argentina; la violencia escolar, los bajos rendimientos y los futuros quebrados, las ausencias docentes por falta de aliento que se reproducirá en los alumnos. No se pueden ver como cuestiones particulares, no se explican desde universos familiares, el orden de recurrencia y la población que afecta ya da cuentas de que algo al interior de la misma institución lo está produciendo, sosteniendo.

4.11. Prevención y Promoción

Estas estrategias, según el caso, el alcance, el ámbito, desde estados y desde instituciones pueden llamarse Políticas Públicas, pueden llamarse Programas de Promoción o Prevención de Nivel Primario.

Dos ejemplos, se promociona la lectura infantil y juvenil para que esa población fortalezca la competencia lectora, el supuesto que está detrás es que la cultura se tramita a través del código de la escritura; pero además habría otras ventajas, que el niño pueda hacer propia la dinámica de la metáfora o sea la capacidad de sustitución y re-significación frente al imposible y acaso eso promueve la autonomía del sujeto en todo orden de la vida. No hay nada específico, es un fortalecimiento de las condiciones que se suponen necesarias y suficientes para el aprendizaje de un sujeto.

Aquí tal vez aplica un principio básico del aprendizaje, por lo cual sus efectos se verán en forma diferida y desplazada, más adelante, en los rendimientos escolares y más allá del ámbito escolar.

Otro ejemplo, hace cincuenta años se iniciaba en nuestra provincia un programa radial que se llamó “El Alero quichua santiagueño” y estaba destinado a los docentes de escuela primaria que enseñaban en zonas de población quichua-parlante para acercarles esa lengua y esa cultura y para que el proceso de aprendizaje en castellano de los niños no fuera traumático ni destituyera la lengua original. Este programa

fue preventivo o de promoción?.

En el ámbito educativo, tal vez la pregunta clave de la Promoción o Prevención Primaria sería, cuáles son las condiciones sociales e institucionales necesarias y suficientes para que todo niño ingresante alcance los objetivos educativos prometidos en la ley?.

4.12. Bibliografía

- BLEJER, J. (1966) Psicohigiene y Psicología Institucional – Edit. Paidós
- CAPLAN, G. (1996) Principios de Psiquiatría preventiva – Paidós Ibérica - Barcelona
- MILLIOT, C. (1990) Freud Anti-pedagogo – Edit. Paidós
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD – GINEBRA (2004) Promoción de la Salud Mental. Conceptos – Evidencia emergente – Prácticas – Informe compendiado.

Prof. Elsa Josefina Hernández



Formación

- Profesor en Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Santiago del Estero – 1976.
- Especialista en Gestión de la Educación Superior – Universidad Nacional de Santiago del Estero – 2005.

Docencia

- Psicopedagogía Institucional y Preventiva 1986-2021 – UCSE en la Carrera Licenciatura en Psicopedagogía.
- Psicología Educacional – 1987-2014 – UCSE – Carrera Licenciatura en Psicopedagogía.
- Organización y Gestión de Proyectos Institucionales – UCSE – Sede Santiago y Rafaela – 1999-2003.
- Diagnóstico Organizacional – 2001-2002 – EIE – Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Cargos que desempeño

- Coordinadora de la carrera de Ciencias de la Educación – UCSE – 1981-1983.
- Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas – UCSE – 2002-2005.
- Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación – UCSE 2007-2011.
- Asesora Pedagógica de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud – UNSE – 2011-2018.
- Secretaria de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud – UNSE – 2013-2018



EDICIONES UCSE

Campus Santiago

Av. Alsina y Vélez Sarsfield, (4200) Santiago del Estero.

☎ +54 (0385) 421 1777

Campus Jujuy

Lavalle 333, (4600) San Salvador de Jujuy.

☎ +54 (0388) 423 6139

Campus Buenos Aires

Rivadavia 573, (1642) San Isidro – Buenos Aires.

☎ +54 (011) 4743 2608

Campus Rafaela

Bv. Hipólito Yrigoyen 1502, (2300) Rafaela – Santa Fe.

☎ +54 (03492) 432 832