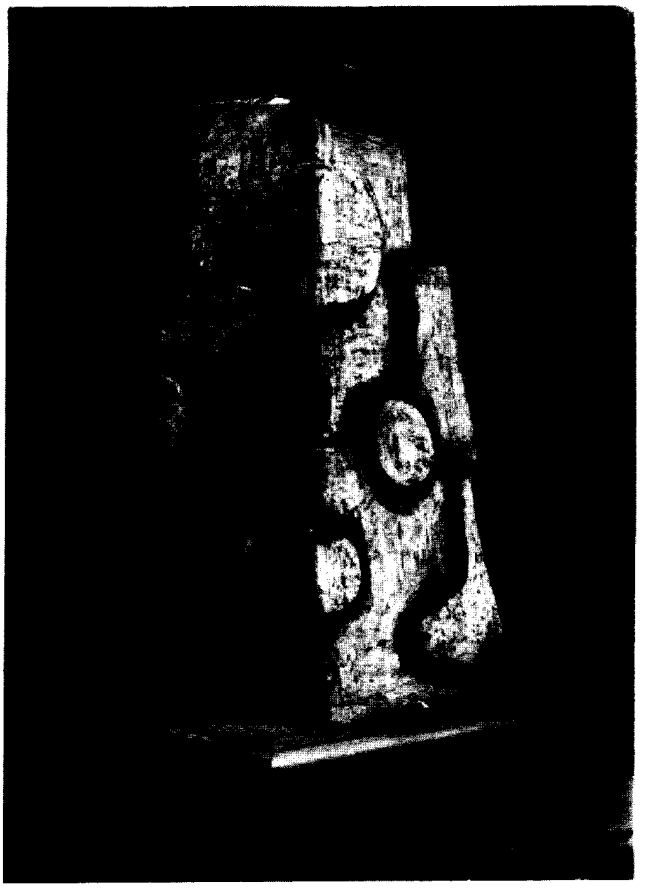
# El análisis de lo institucional en los espacios educativos Una propuesta de abordaje

*Lidia M.* ***FERNANDEZ*** [1]

**LIDIA FERNANDEZ. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Titular Regular, Depto. de Ciencias de la Educación (FF y L-UBA) entre otras, en la Cátedra de Análisis Institucional de la Escuela. Investigadora Categoría A. Directora del Departamento de Ciencias de la Educación FF y L - UBA.**

## Introducción

El desarrollo que voy a hacer enseguida cuenta entre sus fundamentos empíricos un número de casos que son de mi propia práctica de investigación e intervención institucional. El encuadre con que he trabajado en todos ellos se originó en la década del 60 en el intento de organizar con un abordaje institucional los roles de Asesor Pedagógico y de Orientador educacional[2]. En ese momento la definición del campo de las prácticas institucionales que hacían Enrique Pichón Riviere, José Bleger y Fernando Ulloa en el campo de la Salud Mental e Ida Butelman en el campo de la Educación,[3] llamaron fuertemente la atención de algunos integrantes de mi generación sobre el interés de este intento.



A pesar de las vicisitudes políticas que interrumpieron por dos veces (66 y 76) su presencia - y la nuestra- en la Universidad, los enfoques institucionales sobrevivieron con fuerza en Argentina y volvieron a los ámbitos académicos en el 84[4] instalándose en forma sistemática en la formación de grado y postgrado de los especialistas en Educación. Estos años de práctica -dentro y fuera de la Universidad- y la reciente difusión de abordajes muy distintos a los que se llama indistintamente institucionales muestran, con evidencia, la necesidad de aclarar el significado con que se utilizan los términos y, de paso, colaborar a despejar algunas confusiones habituales en el campo.

Parece prudente entonces antes de entrar de lleno en el tema de este trabajo hacer explícitas algunas ideas de base.

### *1.Acerca de lo institucional*[5]

Del modo en que lo defino , el término ***institucional*** no es sinónimo de organización. Tampoco se refiere al conjunto de problemas que hacen a la gestión o a los que se presentan en el nivel de las relaciones o vínculos.A mi ver el término institucional debe ser precedido por un artículo que acentúa su indefinición y al mismo tiempo su pertinencia general: ***lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social,*** presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión -la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos -. Ella expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se concretiza, *para la percepción de los sujetos*, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales como ***marcos externos;*** los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia la autoestima y el remordimiento como ***organizadores internos*** de su comportamiento.

Lo institucional resulta así la dimensión en que, bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual sobre todo **en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio**. Si se quiere nos hallamos frente a una nueva manera de definir lo psicosocial o mejor, frente a conceptos que aluden- como el de crisis- a la realidad humana siempre grupal y colectiva, aún en lo más individual de la persona, su subjetividad.

No puedo entrar aquí a detallar las producciones de las culturas institucionales que en nuestro material de investigación e intervención en establecimientos educativos aparecen en forma reiterada con importancia particular pero sí quiero referirme a una de ellas a la que asigno importancia relevante para el tema en tratamiento. Me refiero a ***la representación del establecimiento en su carácter de institución.***

Dentro de la perspectiva que define el modo de

entender que planteo, cada establecimiento escolar tiene una *cualidad material*- (su edificio, sus equipos, sus personas, su contexto-), presenta una *cualidad organizacional.* (es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir,captar y resolver dificultades - tiene un estilo). posee una *cualidad psíquica*, es un objeto de vinculación, y además una *cualidad simbólica*, es también un objeto representado. En una combinatoria compleja de todas esas cualidades el establecimiento *define por último, un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincracia singular.*

En ese espacio vital colectivo y más notoriamente en la dimensión de su cualidad simbólica el establecimiento se comporta como siendo *la institución* y *representándola.* Quiero significar con esto que la *representación de lo que el establecimiento* es refiere a lo instituido, a lo estable y se liga a la institución que en él se concretiza- en nuestro caso la educación o la formación- pasando a formar parte de lo que es posible llamar su *identidad institucional.* Desde ella -que se comporta como un núcleo organizador-esta representación opera como objeto de vinculación para los miembros del establecimiento y en esta función podemos atribuirle, a mi juicio, el mismo poder para provocar identificaciones horizontales y verticales -de los miembros entre sí y con el proyecto institucional- que Freud atribuyó a los líderes. Esto resulta así porque en general la encontramos fuertemente ligada a otro conjunto de representaciones que definen las posiciones y papeles simbólicos de los distintos actores escolares y centralmente, los significados de la tarea primaria y su costo en sufrimiento. Modelos e ideologías, apuntalan esta representación que en el campo de la interacción y la percepción da existencia real al establecimiento, *lo instituye como objeto cultural.*

En términos simples podríamos hacer una relación entre el grado de integridad y fuerza de la representación del establecimiento como institución (como creación, como producción de la cultura, como hecho que *está ahí* y tiene existencia más allá del edificio) , su poder para provocar adhesión, compromiso, fidelidad : su consistencia para tolerar y recuperar desvíos y su potencia para aceptar y aún provocar los movimientos instituyentes que le permiten adaptarse a las variaciones de su medio externo e interno.

Quiero detenerme un breve espacio en una consecuencia particular de este fenómeno.

La complejidad de la tarea formativa, mayor cuando se realiza en espacios institucionalizados, exige la confrontación contínua de los datos de realidad con una formación cultural especial **el diagnóstico consuetudinario** . Tal diagnóstico en general es legitimado por los modelos e ideologías institucionales del establecimiento y por sus referentes culturales, y está fuertemente apuntalado sobre la representación del objeto-institución tal como lo hemos caracterizado. De por sí y a veces por su mera existencia a lo largo del tiempo, marca un orden natural dentro del que se significan los diferentes hechos y acontecimientos de la vida cotidiana.

Este orden que en última instancia queda así configurado por la institución del establecimiento como objeto simbólico, es fuertemente protegido en ese carácter y resulta investido de la autoridad que deriva de su vinculación con el proyecto institucional de origen y con la historia del estilo institucional. Por supuesto dados estos atributos, tal orden y los aspectos institucionales que él protege resultan amenazados por un pensamiento que los cuestione.

Voy a usar aquí la expresión *función crítica o elucidante del pensamiento* para aludir a un tipo de análisis de los hechos sociales que producen su develamiento. De resultado de este análisis ellos quedan claramente expuestos como productos culturales, de valor relativo y factibles, entonces, de cambio. La perturbación consecuente de aquel orden natural y la conmoción de los encuadres de la vida y el trabajo cotidianos no resultan sólo riesgos para la tranquilidad que emana del statu quo, pueden también quebrar las apoyaturas (Kaës. 1979) que la organización natural prestaba a la identidad de los sujetos, e instalar en ellos verdaderos estados críticos.

Por consiguiente, la operación de un pensamieno crítico dentro de los espacios institucionalizados produce consecuencias que resultan en primera instancia disruptivas y que sólo en un procesamiento posterior, a veces signado por la gratificación que adquiere habitualmente la experiencia de insight,a veces signado por un aumento del sufrimiento institucional y un tránsito laborioso, pueden arrojar evidencias de una regulación institucional más saludable para sus actores.

En general un *funcionamiento* crítico de esta índole no es habitual y sólo se produce cuando se conjuga un conjunto de circunstancias. Por una parte aquellas que hacen inevitable la necesidad de *volver a pensar* y por otra, las que funcionan como prerrequisitos para que éste volver a pensar sea efectivamente posible.

**2.Acerca de la necesidad de volver a pensar y sus obstáculos.**

Ampliemos la idea anterior.

Cuando una serie de resultados de la acción humana -entre ellos los rasgos que adquieren los espacios institucionalizados como hábitat- no conforman y no han dado frutos los esfuerzos para modificarlos o cuando, aunque aceptables, se desea su desarrollo- se hace necesaria, con claridad para un observador externo, iniciar una reformulación del modo de ver la situación para comprenderla desde nuevos ángulos. **Es indispensable entonces la disponibilidad de los actores para poner en cuestión el diagnóstico consuetudinario** que basa regularmente su funcionamiento.

Para que ésto se haga viable tienen que darse varias condiciones. Es menester en primer lugar que el conjunto de grupos que conforman el colectivo institucional -o por lo menos buena parte de él- coincida en que resulta útil el esfuerzo conjunto por alcanzar ese propósito. Luego -y en parte para que esa coincidencia sea posible- es necesario que se produzcan por lo menos tres hechos complejos: **(a)** debe recuperarse- y si nunca existió debe construirse en la gente- un núcleo fuerte de confianza en su *capacidad colectiva* para transformar condiciones institucionales sobre las que tienen un poder conjunto real (habitualmente comprometido por luchas internas); **(b)** debe alcanzarse para el colectivo un desarrollo técnico y psicosocial que garantice su intervención en el planeamiento, el desarrollo de tareas y la evaluación institucional de productos y resultados; **(c)** debe producirse una progresiva discriminación de las condiciones sobre las que efectivamente se puede incidir desde el espacio de trabajo con respecto de otras sobre las que la gente de la escuela sólo podrá actuar a través de la intervención en distintas esferas de la vida político ciudadana.

Habitualmente estos requisitos son el resultado de un proceso de desarrollo institucional que concluye

habilitando a los grupos para un funcionamiento crítico - y por consiguiente experimental- pero ***requiere de una experiencia matriz en la que ambos sean probados como posibles.***

Esta experiencia matriz se produce muchas veces en el mismo devenir institucional y- como lo muestran muchos estudios [6]-por la operación de pequeños grupos desviantes. Cuando ocurre y realmente provoca una reformulacion del *diagnóstico consuetudinario y como consecuencia la del proyecto institucional*, (en global o en algunos de sus aspectos), deja una *marca* que ingresa en los registros de la historia institucional y en los modelos con la fuerza de un mandato idiosincrático. Una especie de versión singular que es prueba de la potencia del colectivo y que se defiende luego como un nuevo pasado heroico que merece ser conservado.

***Voy a proponer como hipótesis de trabajo que las organizaciones de la educación son portadoras de dificultades especiales para revisar aquellos aspectos de sus culturas vinculados a las formaciones institucionales que he enunciado hasta aquí[7] y que, por consiguiente, enfrentan obstáculos, a veces fuertes, para alcanzar la experiencia matriz a la que acabo de aludir.***

En su capacidad para definir y trabajar las dificultades en términos de problemas los colectivos institucionales de la educación se ven amenazados por cuatro riesgos centrales: (a) un estilo de desarrollo que se arraiga a lo fundacional y acepta innovaciones en sectores acotados pero se defiende intensamente de revisar los rasgos pregnantes del modelo institucional[8]; (b) la escasa recepción o la desestimación de la importancia de las señales o indicadores de dificultad; (c) la tendencia a evitar la interrogación sobre las dificultades respondiéndolas con ideología; (d) el tratamiento de las dificultades-percibidas y codificadas- en circuitos de acción rutinaria que no hallan tiempo para el diagnóstico, el diseño de alternativas , los períodos de la prueba y los de la verificación.

En nuestros materiales de investigación, estos riesgos se presentan emparientados con dos tipos de fenómenos que los explican: ***la presencia de contradicciones que instalan un sustrato dilemático*** en el funcionamiento y la intensa actividad de ***los fenómenos psicosociales ligados al problema de la Autoridad.***

Veamos ambos en algún detalle.

*** Contradicciones en la base del funcionamiento institucional de la educación**

La tarea primaria de los establecimientos educativos -***la formación***- supone una tensión irreductible (Etzioni l965) entre los sujetos que portan el poder formador y los que deben aceptar ser formados y, en cada uno de ellos, entre la tendencia a aceptar y la tendencia a rechazar lo que le toca en parte en esa dinámica. Aprender-no aprender; socializarse-quedar salvaje; enseñar-no enseñar, por fin, violentar o no, son términos habituales en la expresión dramática de estas ambivalencias. ***El conflicto entre la pasión por saber y la necesidad de ignorar*** tal vez sea el que refleja más profundamente y en su caracter bifronte[9], el ***núcleo dramático*** de sus dinámicas.

A esta tensión inevitable entre las necesidades de los sujetos y las de la organización social mayor con su particular distribución de poder, se añaden otras que se vinculan con el tipo de compromiso que las instituciones educativas establecen con la sociedad y con los individuos.

***Por un lado los establecimientos educativos sufren la incidencia de mandatos sociales de carácter paradojal***[10]

En general la doble demanda se evidencia al análisis como contradicción . Se *dice* una formulación de fines y objetivos que son *contradichos* por la asignación diferencial de recursos de trabajo , y por la promoción oficial de expectativas sociales también diferenciales . Su relación con las diferentes formas de fracaso que consolidan la selección educativa queda en general velada y la exclusión se justifica por ideologias que pasan a la cultura institucional con el status de fundamento técnico.

***Por otra parte y por la índole de su tarea primaria (la formación), la dinámica del establecimiento es proclive a provocar y receptar los efectos de la activación de conflictos psíquicos que permanecen disponibles en los niveles profundos de la subjetividad....*** los vinculados a las relaciones con las experiencias de gestación, nacimiento, alimentación y crianza,los vinculados a las relaciones con las experiencias de logro en la autonomía y la diferenciación respecto a los otros, el ejercicio del poder sobre los propios actos y el avance en la recuperación de potencia depositada en las figuras de autoridad,los vinculados a las relaciones con las experiencias primarias de ser observado, juzgado, comparado y en definitiva elegido o rechazado por personajes de alta significación emocional, los vinculados a la relación entre la curiosidad y el deseo de conocer y el consecuente temor a la sanción, la exclusión y el castigo..." (Fernández, L.M. 1990,94).

Los componentes mencionados en segundo y cuarto lugar están particularmente intensificados (en Argentina y seguramente en otros países con historias semejantes) por la operación de la experiencia social represiva que parece haber legitimado en estas instituciones un modelo particularmente perturbador para codificar la realidad: "***el afán por conocer - asociado al deseo de poder hacer y explorar se liga al peligro de desear el cambio en las condiciones que nos afectan y atraer con la acción consecuente la amenaza del desorden, el caos y el posterior castigo...***" (Fernández, L.M.1994).

Basta advertir la presencia constante de esta amenaza en muchos discursos oficiales[11] frente a las manifestaciones críticas cuando éstas provienen de un conocimiento que ha quebrado el orden natural de la percepción social[12].

En síntesis: ***Muy al contrario de lo que marca habitualmente la representación social vigente y por la presencia de tales contradicciones y tal potencial de activación y recepción, los espacios educativos son medios potencialmente turbulentos, atravesados por pasiones intensas y sometidos a fuertes esfuerzos defensivos. La existencia de demandas que encierran doble mandato instala además -a nivel de su dinámica institucional- un sustrato dilemático causante en algunas ocasiones, de rutinización, pérdida de capacidad de progresión, disminución de capacidad de retención; provocador en otras, de fuertes tendencias a la estructuración polemógena de las dificultades institucionales (Freund l990) determinante siempre de condiciones que obturan la capacidad de volver a pensar .***

**** El fenómeno de la autoridad y la capacidad de pensar.***

El uso de las funciones críticas está sustantivamente

relacionada también con ***los fenómenos psicosociales que se producen alrededor de la autoridad***, (Mendel, G. -[13])

Con esta conceptualización Gerard Mendel alude a estados en los que grupos o individuos con poder real o simbólico quedan investidos de atributos provenientes de estratos arcaicos de la experiencia infantil. Atrapados en ese estado los sujetos, los grupos o los colectivos se comportan como si estuvieran en presencia de alguien dotado de omnipotencia, adoptan posiciones sumisas y temerosas y se ven coartados en su autonomía para usar del poder sobre sus propios actos.

Por supuesto, las personas o grupos beneficiadas con tal investimiento pueden aumentarlo manipulando estos estados de vulnerabilidad a través de diferentes formas de amenaza de quita del afecto.

Desde su origen institucional la escuela estuvo autorizada -tenía autoridad- para imponer reglas y normas a los niños bajo su responsabilidad.Cuando premios y emulación no alcanzaban -o no eran culturalmente aceptables- podía utilizar para lograr su aceptación desde la amenaza de la exclusión, la humillación y el terror hasta cruentos castigos.

En la medida en que el avance social fue restándole derechos y reconocimiento para el uso de formas de poder cohercitivo[14] fue profundizando su habilidad institucional para el uso de diferentes formas de poder normativo y utilitario. No obstante el uso del fenómeno de autoridad está fuertemente arraigado en las prácticas en parte por el posicionamiento institucional del alumno como el que no sabe, el que no tiene (posicionamiento agravado cuando se trata de niños, jóvenes, ancianos o de sujetos de cualquier edad socialmente marginados) y en parte por la profunda vigencia de los modelos de dinámica familiar como base y sustento de las dinámicas educativas institucionalizadas.

La manipulación afectiva ( si no aprendes no te amaré/ no te amarán más/ te burlarán, despreciarán, echarán, no podrás formar parte de nosotros ) está en el sustrato de uno de los recursos de control que el Poder pone a disposición de la institución escolar: la exclusión y la amenaza de exclusión presente y futura que significa el fracaso en los estudios.[15]

Al mismo tiempo, la demanda fuertemente para revisar la vigencia y manipulación del fenómeno autoridad, se hace desde dos vías. Por un lado enfrenta el desafío de incorporar los avances de la revolución tecnológica y el de enriquecer su currículo con los conocimientos científicos de punta. Por otra, se le reclama que sea eficaz para formar un ciudadano con capacidad democrática.

Ambas demandas la ponen frente a la necesidad de revisar las formas de socialización y control y los criterios sobre los que regula la vida social de los miembros.

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

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

En algunos casos, mucho de lo realmente innovador queda oculto y obstaculizado por la conflictiva que desencadena el ataque que el cambio produce -a nivel fantaseado- sobre las personas u objetos institucionales investidos de autoridad. Diría más, muchas veces el desarrollo de la crisis queda paralizado porque la destrucción fantaseada, la culpa que ésta desencadena y el temor al castigo (bajo la forma de temor a la desorganización, el caos, la pérdida de alumnos o alguna otra calamidad institucional) son tan fuertes que impiden avanzar siquiera en la comprensión de lo que está sucediendo. Son en general los casos en que un proyecto de cambio se resuelve -luego de interrumpido por miedo, el transcurrir de la crisis- en una vuelta a lo tradicional definido en términos renovadamente rígidos.

En otros, sobre todo cuando la acción institucional se encamina a modificar las modalidades de la participación institucional y de la autonomía sobre el propio aprendizaje, la dinámica de los procesos se desdobla. En un plano se juega el ensayo técnico y en otro y de manera turbulenta se vive el drama del temor, la desconfianza, la hostilidad y la angustia de la lucha contra fuerzas que se experimentan todo poderosas. En parte porque esta dinámica activa vivencias de tipo arcaica que son propias del psiquismo humano (Mendel 72). Además porque, en sociedades como la nuestra las experiencias autoritarias y cruentas han provocado una fuerte vulnerabilidad ante la manipulación.

### 3.La necesidad de un tercero

Volviendo a la hipótesis que pusimos a consideración.

Nuestros resultados de investigación coinciden con los que muestran a las unidades educativas como organizaciones sociales con vigilancia especial sobre el uso del pensamiento en sus funciones críticas. Esta vigilancia parece provenir o estar relacionada con su definición social como parte de instituciones ideológicas -por consiguiente fuertemente comprometidas con modelos y valores- y probablemente en vinculación a ese caracter con el uso -a veces abusivo- del fenómeno de autoridad como base de la regulación y el logro de compromiso . La vigilancia amplía además su razón de ser si consideramos plausible la idea de un funcionamiento institucional que pivotea sobre mandatos de carácter paradójico porque la presencia de un pensamiento que pueda observar y denunciar la contradicción, se presenta amenazante desde esa lógica.

Además en términos generales es posible dar por firme la relación entre la consistencia y fuerza de influencia de los mandatos y modelos institucionales (que aluden al estado de cosas que se persigue como meta y las formas a respetar para garantizar el progreso hacia ellas) y la disponibilidad para captar dificultades que los pongan en cuestión. Mandatos y modelos muy fuertes -por su historia o por su amplitud de consenso- funcionan bloqueando la capacidad de ver, oír y tomar efectivamente en cuenta hechos institucionales cuya existencia los pone en duda.[16]

Algunos rasgos de la organización clásica -el horario mosaico de clases, la contratación de profesores por horas, la gran dificultad consecuente de lograr espacios de reunión, estrechamente ligada a la concepción del trabajo docente como trabajo frente a alumnos-, colaboran desde los obstáculos estructurales a mantener esta dificultad. Los temores que se activan frente a un pensamiento que puede poner en cuestión las ideologías aceptadas se hacen más poderosos a la

luz de un colectivo que -en muchos casos- no funciona como trama social de sostén sino y por el contrario como el conjunto del que emana la amenaza de exclusión.

En condiciones - como las que vivimos hoy- que ponen en cuestión los proyectos y los resultados institucionales. El desmonte de estos rasgos muestra en general a sujetos que, enfrentados a demandas de signo contradictorio y aquejados por la vulnerabilidad señalada, encuentran difícil salir de la paralización y sus efectos más obvios: la obturación de la capacidad de pensar y la de actuar, entonces, reflexivamente[17].

Considerada la situación de esa manera, ***si aceptamos como hipótesis de trabajo que este tipo de organización tiende a estructurarse sobre la alienación de la capacidad de pensar y producir como conocimiento sobre su propio ser y dinámica aun cuando en sus fines manifiestos se defina en la búsqueda contraria,[18] será claro que encontraremos que esta alienación se intensifica en situaciones que conmueven la identidad institucional y los organizadores del sentido cotidiano:*** situaciones que tienen que ver con pérdida de figuras de alta significación o con cambios en los proyectos originales, situaciones desencadenadas por crecimientos institucionales de diversa índole sobre todo cuando transcurren dentro de procesos de innovación[19], situaciones que quedan configuradas por deterioro debido a convulsiones externas o internas.

**El peligroso andar de noche... Adriana G. Muñoz**

***Planteada la necesidad de volver a pensar , de no existir en la historia institucional la experiencia matriz a la que aludí al principio*** - una que muestre al colectivo institucional con fuerza para revisar los diagnósticos consuetudinarios, reformular proyectos y salir indemne del peligro que encierra romper con partes de la historia y de los mandatos institucionales- ***o de tener que enfrentar una situación crítica que ha perturbado su poder de respuesta en conjunto, es habitual que la dinámica intensifique sus rasgos regresivos y con ellos su incapacidad para hacerse el espacio y el tiempo para tal pensamiento***[20].

*Volvamos por un momento al tema del objeto-institución.*

En situaciones convulsivas en las que se responde con configuraciones críticas del espacio institucional (Fernández. 1992 b) este objeto sufre de una inevitable fragmentación. Ella es obvia en los espacios estallados y desvastados, pero también lo es en el resto de las configuraciones que he mencionado.Parte del ***objeto institución*** es escamoteada , oculta, negada, despreciada, idealizada por la necesidad defensiva y esto se hace a costa de la renuncia a una percepción integrada de los aspectos que concurrieron a constituir el material de la representación.Habitalmente este proceso se encuentra acompañado de estructuraciones conflictivas enquistadas y de heridas crónicas en las subjetividades.

La ruptura, el desgarramiento que aparece en la situación crítica (Kaes, 1980) pone todo esto en evidencia y provoca un dolor mayor: el objeto institución ha perdido poder para unir y evitar el desmembramiento. El proyecto institucional está despojado de convocatoria (está agonizante o muerto, está seriamente amenazado por enemigos externos o internos). No hay mas protección en el espacio institucional. La promesa básica de la institución- el asegurar contra el riesgo que conlleva la soledad- queda seriamente cuestionada. La dinámica de devastación parece sobrevenir como consecuencia del ataque que ambos tipos de experiencia producen sobre la confianza en el poder del colectivo institucional en un contexto donde las unidades centrales han dejado de proveer, o -lo que es peor aún- son el origen del desvalimiento.

**Si el establecimiento debe seguir existiendo, la quiebra, las heridas deben suturarse y el objeto institución debe recuperar en la representación su poder instituyente (su capacidad de respuesta frente al contexto externo o el medio interno que lo ha desestructurado).**

En las circunstancias que estamos describiendo la necesidad de ***un tercero*** sobreviene en general porque el sufrimiento institucional se intensifica y el colectivo o alguno de sus grupos percibe el riesgo del fracaso defensivo -el peligro de estallido y desvastación consecuente- o, en otras circunstancias, porque el sufrimiento institucional se advierte inexplicable o inadmisible.

***El tercero será entonces alguien con la suficiente ajenidad y la indispensable capacidad de ofrecer certeza como para intermediar entre los actores y la realidad tal como ellos la viven*** -por lo menos- en tres niveles de significados: en el **nivel de lo percibido y dicho** (la trama de tareas y relaciones con el mundo material y personal que se presenta a la conciencia como valorado y/o permitido), en **el nivel de lo percibido y silenciado** (la trama de acontecimientos que son objeto de acuerdos, pactos de silencio , motivo de comunicación clandestina y rumor) y en el **nivel de lo no percibido, lo reprimido, lo negado,** aquello que se presenta a la conciencia como rechazado o desvalorizado o merecedor de crítica y por eso se mantiene inconciente o visto, se niega y reniega.

En rigor esta "ajenidad confiable" es producto de un contrato de partes en el que la dimensión ética se ve fuertemente desafiada.Se trata de una condición que puede poseer tanto un equipo externo convocado como un grupo o persona interna solicitada para esa función. En ambos casos- en el primero con mayor facilidad que en el segundo- la función exigirá al que debe posicionarse como tercero una consistencia ética sostenida y una capacidad técnica finamente desarrollada.

El tiempo actual es uno que exige -sin duda para mí- una fuerte inversión de esfuerzo en la difusión y la formación para este "oficio" de tercero institucional. Se trata de una función y un conocimiento que debe ocupar lugar prioritario en el herramiental de los actores educativos.

*La evaluación de una experiencia realizada en 1994-95 en la Provincia del Chubut con 90 Supervisores y casi 700 directivos acompañando un programa de desarrollo en el análisis institucional organizado por la Dirección de Educación Superior va a resultar de alto interés en este sentido. Ya los primeros resultados muestran que estos actores pueden acercarse a los textos y conceptos más complejos y significarlos desde sus prácticas obteniendo de esa tarea de análisis institucional una experiencia que consideran irreversible en cuanto a su poder elucidante. (Lo visto con la utilización de estos enfoques pasa a formar parte de la realidad percibida y esta aumenta sustantivamente su complejidad quedando develada en sus múltiples atravesamientos institucionales). Un sendo nivel de la formación, que se retoma ahora desde la Universidad de la Patagonia, y un programa que iniciaremos en 1997 en la UBA- de formación semipresencial en estas prácticas nos van a permitir alcanzar la ampliación y los niveles de desarrollo a los que aludo. Podremos ver entonces en la práctica el modo en que pueden establecerse redes entre colegas para ocupar este lugar de interviniente institucional.*

Preguntémonos ahora, sobre el modo en que puede operacionalizarse la terceridad de la que hablamos.

**4.La elaboración de un Estado de situación institucional**

En el vasto panorama de los abordajes institucionales voy a referirme especialmente a un tipo de análisis que privilegio en mi práctica en el tipo de situaciones actuales.Es el que se presenta claramente a la percepción de los miembros del establecimiento, como resultado de un tipo de proceso que llamo *Elaboración colectiva de un estado de situación institucional*.

*Un* ***Estado de situación institucional*** es un tipo de analisis diagnóstico que toma como campo **el establecimiento** completo aun cuando la intervención haya sido solicitada por problemas puntuales o dificultades en un área .Se oferta como trabajo global pues parte de dos supuestos fundados en la práctica. El primero: aún los problemas o dificultades específicas requieren de la comprensión del estilo institucional como conjunto de variables que intermedian y a la luz de las cuales deben mirarse los temas puntuales. El otro: habitualmente los pedidos de asesoramiento o ayuda, cuando emergen del tipo de configuración crítica que he descripto, raramente vienen presentados como el riesgo de una desestructuración global del espacio institucional. Las más se velan con el enunciado de alguna problemática específica que le pone nombre a la conciencia de estar en riesgo de los que piden o reciben el trabajo[21].

En la elaboración del estado de situación mencionado tanto el *interviniente*, como el *Estado de situación mismo*, operan como instancias de terceridad.

**Esta terceridad supone en términos genéricos la configuración de un** espacio transicional **en el que los sujetos puedan recuperar seguridad y/o desarrollar capacidad colectiva para volver a pensar su realidad a través del proceso que provoca el procesamiento diagnóstico y el trabajo con sus resultados.**

En condiciones logradas este proceso ofrece a los actores una cuádruple oportunidad (a) la de una toma en conciencia (Mendel 78) de los aspectos omitidos; (b) la de comunicación - y rectificación consecuente de significados fantasmáticos- de los aspectos no dichos; (c) la de la consecuente reconfiguración de la realidad colectiva representada; (d) la del desarrollo de aprendizajes sociales que posibilitan retomar o instalar dispositivos de autoevaluación institucional permanentes.

Obviamente cuando esto se da, se produce una revisión de todo el campo,- incluidas las dificultades crónicas y las condiciones críticas que se pueden entonces posicionar como problemas a los que atender y no a los que hay que evitar-y ella desencadena, casi como fenómeno inevitable, el planteo de nuevas alternativas de acción y el movimiento dentro de esas líneas.

***En general un proyecto de intervención pedagógica -dentro de la propuesta que planteo- se propone como el tipo de experiencia matriz de la que hablamos al principio, adquiere luego el valor de una instancia de reformulación del proyecto institucional y tiene como consecuencia no conciente para el colectivo la sutura de aspectos que se experimentaban rotos y la reconstitución de la institución como objeto de representación y vínculo.[22] El espacio institucional, en definitiva puede recuperar su capacidad de contención psíquica y su poder instituyente.***

Para que estos resultados sean factibles la intervención de un externo debe sujetarse a un abordaje y una forma de operación que lo garantice.

Resulta imposible exponer aquí las estrategias y técnicas que han ido adquiriendo importancia en nuestra práctica a lo largo de estos años. Atendiendo al espacio disponible he optado por exponer suscintamente sobre dos puntos que a mi ver resultan cruciales.

**El primero se refiere a la *inserción institucional del tercero y el trabajo de análisis en sí.*** Tiene que ver en términos amplios con la definición del contrato de análisis, la delimitación de su espacio, la de las responsabilidades de las partes y la prevensión de riesgos en el desarrollo del proceso que da como resultado el *Estado de situación institucional*.

**El segundo se vincula al *proceso de análisis mismo*** y su capacidad para permitir la elaboración de una propuesta interpretativa con potencial elucidante. Dentro de este aspecto voy a prestar atención especial al *diseño diagnóstico* y a la *propuesta interpretativa* que se ofrece como devolución a los actores.

El enunciado de algunos principios de "Buena práctica" en el campo ayudarán a precisar ambos puntos.

**4.1. Sobre la inserción del trabajo de análisis.**

*Frente a la propuesta de análisis institucional es menester en primer lugar que el conjunto de grupos que conforman el colectivo institucional -o por lo menos buena parte de él- coincida con una amplitud significativa en que resulta útil el esfuerzo conjunto por alcanzar ese propósito.Esto exige garantizar reglas claras para la inserción del diagnóstico[23].

*Un analisis institucional debe hacerse cuando existe la intención de garantizar el acompañamiento de un proceso de diagnóstico u operación a cargo de los actores de la organización. y cuando la gente está dispuesta a encuadrar ese trabajo como un proceso dirigido a avanzar en la comprensión de las características de su vida y producción institucional y en la de las condiciones que las determinan. En ningún caso dentro de este encuadre -el trabajo del equipo que opera como tercero, aún cuando se trate de profesionales externos- hace menos necesario o reemplaza a los miembros del establecimiento. Por

consiguiente, el trabajo se basa sustantivamente en la instalación de dispositivos dirigidos a facilitar dos procesos. ***Por una parte, la evaluación exhaustiva de la situación y la problemática que se desea enfrentar; por otra, precisado su diagnóstico y consecuentemente, la ampliación de la capacidad colectiva para el diseño y prueba de alternativas de acción.*** Por supuesto la intervención externa pone a jugar en el diagnóstico y en el diseño de alternativas, las propuestas interpretativas y consideraciones que emergen de una mirada con menor involucración ( eso se espera) y si se trata de intervinientes especializados, de un juicio que agrega a esa mirada algún tipo de basamento teórico. La inclusión de tal juicio y la explicitación de sus fundamentos hacen del campo de la intervención institucional un campo con potencial de formación y desarrollo.

*Las personas de la institución y los terceros tienen que contratar su compromiso con ***un proceso de trabajo institucional cuyo resultado será por una parte un estado de situación en los niveles de la organización, la dinámica y la dramática. Por otra la identificación de puntos críticos, zonas de riesgo y necesidades de cambio que servirán de base para analizar posibles recomendaciones y alternativas de acción.***

*La índole de este enfoque supone de parte de los agentes la aceptación voluntaria de la participación en las actividades que propongan los dispositivos diseñados. Se entiende que las personas deben ser invitadas a intervenir en un proceso como éste cuando sus responsabilidades las involucran en él de hecho, pero se considera también que deben poder decidir su intervención sin presiones de las jerarquías, de sus pares o subordinados. Por esto el encuadre supone una difusión previa adecuada del plan de trabajo acordado entre contratentes y profesionales externos y la adopción de medidas que garanticen la autonomía de decisión al respecto. De ahí también la importancia que puede adquirir la confianza previa con que cuente el equipo profesional externo entre los miembros de la unidad o proyecto que decide entrar en el trabajo de análisis.

*Con respecto al diseño puntual de actividades la experiencia en este tipo de trabajos muestra la conveniencia de utilizar uno que las organice en secuencias de ***consulta y retroalimentacion***[24] e involucre a todos los tipos de personas que están comprometidas de hecho en el problema que se enfrenta y sobre el que se decide la intervención externa.La experiencia y los resultados de nuestra investigación institucional aconsejan también que la situación de consulta respete las posiciones y roles institucionales. Esto significa que las personas participan de entrevistas o reuniones solos o con otros que ocupan su misma posición y / o desempeñan la misma función.[25] En la etapa final del proceso se planifica y propone algún tipo de situación de colectivo completo en el que éste toma concreción a través de la participación física (si el número lo permite) y/o de la visibilidad que da el producto del trabajo en común.

*Los diseños habituales suponen el uso de las técnicas comunes en el diagnóstico social y psicosocial (entrevistas individuales y grupales, encuestas, observación directa en terreno, trabajo en dispositivos expresivos, lúdicos o psicodramáticos, etc) y para un campo amplio de análisis como el que puede configurar un establecimiento de grandes proporciones,o un conjunto de establecimientos, la combinación de estrategias de trabajo con el universo,con muestras y con unidades de caso.

*Un punto crucial en estos trabajos es el compromiso del o de los intervinientes y de los contratantes respecto de la devolución de información a todos los sectores consultados. Él material de devolución es el que resulta del análisis de la información aportada por cada grupo. El compromiso de retorno es para cada grupo el de aquellos aspectos que le competen y para el conjunto el del diagnóstico de la situación problemática en los términos generales en que emerge de la comparación de fuentes a la mirada del análisis. Habitualmente las formas de devolución varían según la amplitud del proyecto y el número de personas participantes. Existe una devolución inmediata a la realización de cada reunión o entrevista de consulta, cuyo contenido deriva de la explicitación de la visión del interviniente tal como resulta del análisis in situ. . Otra mediata puede suponer la circulación de informes escritos o el trabajo del material de retroalimentación en reuniones ad hoc. La reserva en cuanto a la identidad de las personas es un punto a acordar para aumentar las garantías de seguridad que estos trabajos requieren. La buena marcha del análisis exige en este aspecto el empeño de las personas en el control del rumor y en el cuidado de la información.

*Un proceso de evaluación institucional del trabajo (facilitado por un diseño que acompaña al de recolección y al de elaboración de los datos) permite intensificar el potencial de la experiencia en su dimensión de aprendizaje social sobre todo en aquellos aspectos que funcionan como contrainstitucionales respecto de las formas organizativas en vigencia. En general ese proceso se vehiculiza por la instalación de dispositivos en los que todos los actores involucrados en el diagnóstico -progresivamente- se incorporan a analizar el mismo proceso en todas sus dimensiones. Se trata de dispositivos que recuperan en parte funciones de los T-group pero las amplían.

En la exposición de las reglas del buen hacer que he puesto a consideración he procurado mostrar con claridad el modo en que las condiciones del planteo e inserción del asesoramiento lo pueden convertir en una real intervención institucional facilitando la estructuración de *este tiempo de diagnóstico como un espacio y una organizacion transicional* en el sentido en que antes los caracterizamos.

**4.2.Sobre el proceso de análisis**

Quiero agregar ahora brevemente algunas consideraciones sobre la ***dinámica del proceso mismo y algunos de sus puntos cruciales.***

Cuando las cosas andan bien , - cuando los intervinientes han logrado una inserción aceptada en el espacio institucional - el equipo de análisis se amplía y multiplica en los grupos institucionales y también se complejiza la información que produce la intervención diagnóstica. Esto es así porque , de hecho , los diseños de indagación que en sí son analizadores artificiales (Lapassade,l967), puestos a funcionar en entrevistas y reuniones, suelen comportarse como productores de analizadores espontáneos,en los que- con diferentes modos e intensidades de participación pero ya sin la presencia externa - los grupos institucionales entran en estado de disponibilidad y producción analítica"[26].

Durante este tiempo puede hacerse una paulatina reconstrucción del objeto institucional que se presenta habitualmente en diferentes planos y niveles de significación y que, en configuraciones críticas, sufre los avatares de difíciles procesos de fragmentación.

En esta tarea le sirven como fuentes, el material

directo que los actores proporcionan, el que proviene del análisis de su propia implicación, y el que deriva de la captación de significados que en la dinámica del equipo externo reproducen los núcleos más significativos de la dramática institucional.

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

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

Uno de los errores más frecuentes en el campo educativo está ligado a la definición a priori de esquemas interpretativos que son impuestos a los datos. Este error provoca la obturación del acceso a significados no previstos en esos esquemas y genera luego en el profesional la impresión de no ser comprendido.[28] La exigencia de entrar al campo con la distancia mìnima que permite el estado de impregnación al que aludimos exige romper con núcleos duros de la cultura profesional y se convierte en una de las capacidades más difíciles de lograr.

### *4.2.1. Sobre el diseño diagnóstico*

Se trata entonces de definir un diseño diagnóstico que permita al conjunto de integrantes de la institución en cuestión, elaborar, intermediados por un tercero externo, un **estado de situación** de su organización, dinámica y nivel de logros. Para comprender la índole del diseño con que se trabaja en estos casos, es menester comprender la lógica aceptada de algunos de los asuntos con que se trata en estos establecimientos.

Los logros de un proyecto educativo se miden habitualmente en términos de aprendizajes obtenidos por una población determinada y/o en términos del impacto social (respuesta o creación de necesidades) que, con la formación producida, se obtiene en el contexto al que sirve el proyecto.

Un aspecto complementario lo constituye el estudio y discriminación de las variables que se asocian significativamente a los logros. Su identificación se vincula estrechamente con el marco de concepciones desde el que se define la manera en que el aprendizaje está condicionado.y la revisión de estos marcos se convierte en prerequisito para el avance del análisis.

*En varios trabajos he hablado de este tema señalando el modo en que coexisten en nuestro medio - por lo menos - cinco modelos para explicar los resultados de la producción escolar en términos de aprendizaje. (por supuesto son modelos con diferentes grados de inflitración ideológica ): **Modelo I** El aprendizaje/ fracaso escolar es provocado por condiciones del alumno ; **Modelo II** El aprendizaje / fracaso escolar es provocado por condiciones del alumno y la familia ; **Modelo III**: El aprendizaje/ fracaso escolar es provocado por condiciones del alumno, la familia y su medio ; **Modelo IV**: También importan las características del docente , **Modelo V**: ...y además por algunas condiciones de la escuela. Estos modelos sirven como ordenadores de la percepción y operan como defensa contra la irrupción de información que pondría en cuestión esas interpretaciones.*

*Es interesante comentar el salto que se produce cuando en situaciones de formación o investigación se presenta un sexto **Modelo que procura aproximarse a la complejidad del campo**: El aprendizaje / fracaso escolar es el resultado de un conjunto complejo de variables . Reiteradamente se registran algunos tipos de impacto que son de por sí significativos.:sobresalto, vivencia de anabarcabilidad e impotencia, expresiónes de confusión frente al abigarramiento que aparece inextrincable, y diferentes formas de abandono del campo (desde la risa quién puede con todo esto" !hasta el enojo Se supone que vamos a atender también todo esto!).*

*La reacción indica que los sujetos se ven sorprendidos por la expresiòn diagramada de esa complejidad y reaccionan como si la expresión misma fuera su responsable (no les falta razón porque el diagrama opera como analizador- aunque tímido, en su capacidad real para dar cuenta de la realidad, de lo habitualmente no visto).*

*Todo sucede además como si costara advertir que el recurso es sólo un pálido reflejo de la complejidad que se sufre-, sin advertirla, en la vida cotidiana. Sólo con un trabajo en profundidad es posible que de esa sorpresa rechazante se pase a reconocer que la realidad en sus múltiples facetas y determinaciones puede resultar un espacio no amenazante, y aún amistoso, si media una comprensión de los significados con que se entrama en nuestra vida y nuestros sufrimientos.*

En términos generales los miembros de este tipo de establecimientos esperan obtener comprensión sobre la relación entre diferentes aspectos y los resultados que se obtienen en el proceso de producción institucional.Un informe diagnóstico que cubriera información sobre las condiciones institucionales a lo menos en cuatro campos: condiciones externas (el medio social), condiciones materiales (los edificios, los equipamientos, las instalaciones), condiciones organizacionales de base (el proyecto, la organización y la tecnología), condiciones personales (las características de los sujetos, sus biografías) y sobre su sustento hiciera recomendaciones de acción se ubicaría dentro de lo esperado.

La propuesta que estoy desarrollando sostiene que debe avanzarse sobre esto dándole carácter institucional a la respuesta. A partir de tal información de base el núcleo central de un análisis institucional, la clave de significación de su resultado "El estado de situación" debe ser la estimación del comportamiento de lo institucional en el campo de relaciones entre todas esas condiciones y los resultados.

***La elaboración del diseño diagnóstico*** desafía fuertemente el marco referencial teórico del equipo interviniente y el modo en que lo utiliza en las diferentes acciones.

*Parece interesante discriminar en ésto dos aspectos: primero,* el marco referencial debe convertirse en un diseño de análisis y adquirir el valor de un dispositivo analizador que aplicado a hechos y datos ayude a atribuir significados posibles que permanecían no vistos. Luego, el marco referencial teórico convertido en esquema analizador debe llamar la atención sobre el conjunto de variables que afectan la producción del grupo y orientan a su consideración sistemática.

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

Así encarado el trabajo del diagnóstico se ve facilitado ***metodológicamente*** por la utilización de dos **recursos:** ***encuadres y esquemas de análisis.***

***El encuadre*** es un particular recorte del campo de variables que se van a observar (supone siempre el dejar de lado algunos para privilegiar otras). En el tipo de análisis que estoy describiendo el nivel de **la obtención de información** debe hacerse desde un encuadre histórico situacional y debe mantenerse en el relato dramático.

***Un esquema de análisis*** refleja en principio el marco teórico de los intervinientes pero luego incorpora las categorías que progresivamente aporta la producción del análisis para modificar, añadir, desechar , reformular, las categorias teóricas que la empiria ha interpelado y puesto en cuestión.

En el sentido en que aquí lo uso, un esquema de este tipo precisa los aspectos que van a ser interrogados en la realidad pero al utilizarse como un dispositivo analizador se presta como **tercero indispensable** entre el analista y el campo del análisis (sobre todo cuando éste se superpone -como en todas las prácticas educativas- con el campo de intervención).

La utilización de un esquema de análisis se sustenta en la decisión sobre los encuadres dentro de los que se va a mirar el objeto de estudio.

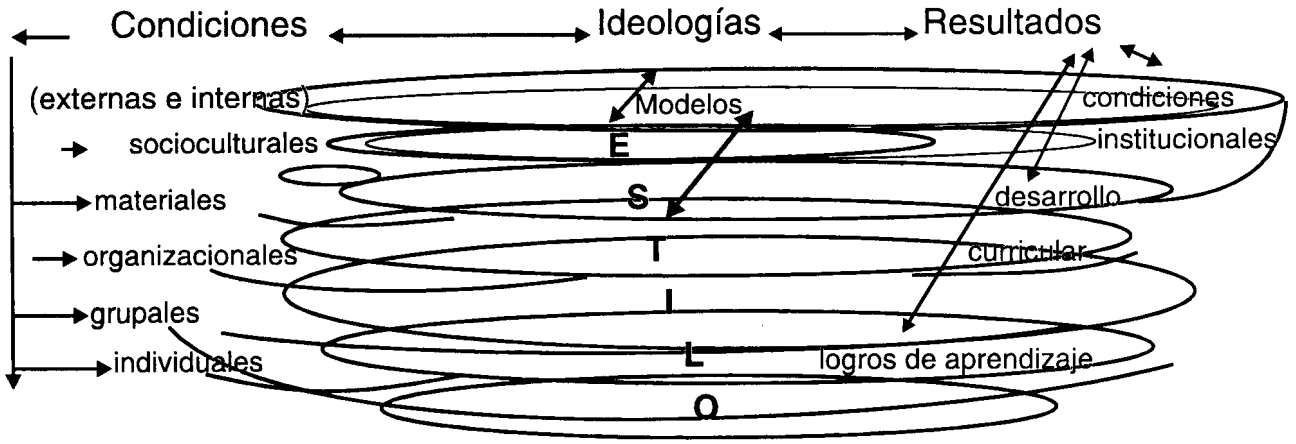
Recordemos que nuestro objeto de análisis es la relación de los resultados obtenidos en la tarea primaria con sus diferentes condiciones y presta atención particularmente al modo en que esas relaciones están afectadas por las dimensiones institucionales operantes en ellas (tanto en su forma de normas y reglas como en la de los fenómenos ligados al control internalizado).

Veamos el modo en que se ordenan en esta propuesta de análisis atendiendo simplemente al uso de ambos encuadre.

**(*)El encuadre situacional**

El análisis situacional debe permitirnos captar la vida institucional tal como ella se presenta para sus actores en **el nivel de lo percibido y dicho** (la trama de tareas y relaciones con el mundo material y personal que se presenta a la conciencia como valorado y permitido) en **el nivel de lo percibido y silenciado** (la trama de acontecimientos que son objeto de acuerdos, pactos de silencio u omisión, motivo de comunicación clandestina y rumor, lo que se presenta a la conciencia como rechazado o desvalorizado o merecedor de crítica o repudio), y en **el nivel de lo no percibido** (lo silenciado por la represión, los compuesto por olvidos, lo que es objeto de negación y no accede a la conciencia pero se expresa en forma indirecta como perturbación inexplicable o cronificada en los niveles anteriores).

Consideremos como ejemplo los tres tipos de resultados que se vinculan a las áreas ya mencionadas: los aprendizajes que efectivamente hacen sus alumnos, el mejoramiento de las condiciones institucionales y el desarrollo curricular.




Con el uso de un **encuadre situacional** interesa específicamente discriminar para un momento particular: el *estado* de esos tres tipos de resultados (u otros que se decida estudiar) y *las relaciones* posibles de discriminar entre esos estados de logro y las variables que se precisen dignas de estudio en los cuatro campos mencionados.

**A. Hechos y relaciones miradas situacionalmente**

El diagrama sólo pretende hacer explícita la relación que suponemos operante.

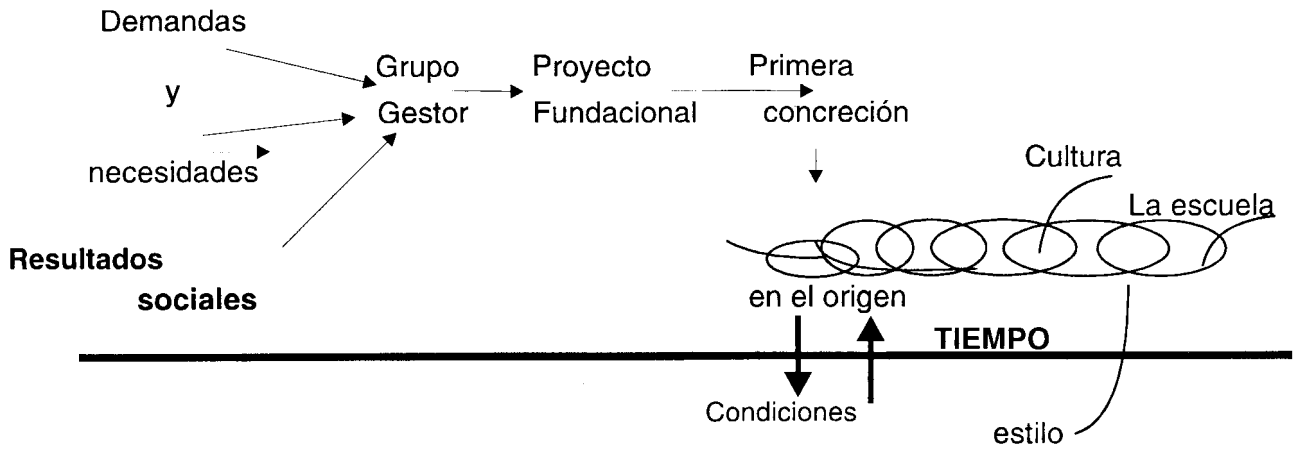
***Los resultados de la acción institucional (en el campo de la modificación de condiciones institucionales, en el área del desarrollo curricular y en el área de los aprendizajes logrados) se explican por el modo particular en que los miembros de la escuela responden -según el*** *estilo institucional-* ***a las diferentes condiciones que los afectan.***

En todos los casos, cada una de estas descripciones incluye el material de los actores institucionales (los modos en que ellos perciben y experimentan cada uno de los aspectos analizados y las relaciones que ellos establecen así como los modos en que interpretan su realidad), el material que emerge del análisis de los datos recogidos por observación o intercambio y el que proviene del análisis de la propia implicación del equipo interviniente.

Para el análisis situacional el concepto de ***estilo institucional*** funciona al modo de organizador teórico. El estilo es la dimensión privilegiada en la que se expresa -más o menos cristalizado- el poder de lo institucional en sus diferentes formas. Fortalecido por una historia que lo fundamenta y por modelos e ideologías que lo legitiman, el ***estilo institucional*** opera a la vez como patrón de asignación de significados, encuadre de socialización, y punto de anclaje para las identificaciones de los sujetos. Efectivamente su componente nuclear, la

*representación colectiva de la identidad institucional* es parte constitutiva de las identidades personales y grupales.

Lo dicho basta para la presentación metodológica que quería introducir. Un encuadre situacional supone entonces **(a)** ***la descripción del estilo:*** los modos de




En el conjunto de ***condiciones*** que pueden incluirse en el diagnóstico, es posible otorgar un papel organizador central a *los modelos e ideologías institucionales* que dan cuenta de la peculiar forma en que la institución en cuestión ha resuelto un conjunto de contradicciones que le son constitutivas. Algunas provenientes de la tarea con su particular objeto de trabajo. Otras derivadas de su particular relación con el medio. *Modelos e ideologías* son también la vía de penetración cultural directa de los *guiones dramáticos*[29] con que la sociedad mayor asigna significación al sufrimiento de los procesos de formación y demarca en el nivel normativo el margen de autonomía institucional del establecimiento en cuestión (por supuesto si esta vía falla, el Poder político tiene el recurso del control utilitario y coercitivo).

Los *resultados* configuran el nivel en que se expresa mas dramáticamente el modo en que las condiciones entran en juego con el estilo institucional para recibir una asignación de significados que los hace fuente de reafirmación y autoestima o de sufrimiento institucional.

Cuando los resultados son percibidos como indicadores de éxito, refuerzan la identidad institucional y la hacen un fuerte apoyo a las identidades de los sujetos. Aún en condiciones extremamente desfavorables, el que las tareas salgan bien - y el que los formadores reciban por ello el amor y el reconocimiento de sus alumnos, se convierte en una razón poderosa de convocatoria y compromiso. En cambio cuando los resultados señalan fracaso se convierten en contenidos difícilmente tolerables y provocan fuertes movimientos de proyección y depositación.

Enseguida y de manera de presentar esto mismo de un modo más sintético, puntualizo algunos aspectos que han resultado de particular interés en distintos trabajos. Tomando como ***punto de atención la situación de formación el diagrama B ordena aspectos que pueden considerarse relacionados con ella y su calidad. De hecho un corte situacional en un análisis exahustivo debiera dar cuenta del estado de todos estos aspectos y (otros) y del de sus relaciones.***

**B**.Esquema para guiar la indagación situacional (algunas de las variables a considerar) Cuadro 1. Pag. 18.

producción en la tarea primaria; aquellos que hacen al sostén de la trama de relaciones sociales que sustentan la producción y los apoyos a la identidad y control psíquico de los sujetos; **(b)** ***la descripción de los componentes culturales*** que lo *expresan* ( mitos, leyendas, historia oficial, novela institucional, objetos culturales etc; **(c)** ***la descripción de los resultados;*** **(d)** la ***descripción de los tipos de condiciones***; **(e)** ***la formulación de relaciones entre los tres anteriores.***

**(*)El encuadre histórico**

En el caso de utilizar un ***encuadre histórico*** interesa sobremanera precisar estas relaciones y poder iluminar el modo en que se han configurado las condiciones de los cuatro campos mencionados a lo largo de un determinado período de tiempo. Eso permitirá comprender la forma en que se ha construido el estilo institucional y discriminar sus núcleos más irreductibles (aquellos que están ligados mas fuertemente con componentes que de ser movidos introducirían la crisis en el espacio institucional objetivo y subjetivo). El diagrama que sigue ayuda a ejemplificar estas relaciones.

**B.** Hechos y relaciones vistas históricamente

El esquema pretende mostrar que los resultados institucionales, entre ellos el estilo institucional (mediatizador del tipo de respuesta que los miembros de un establecimiento dan a las áreas tomadas como cruciales) son el producto de las vicisitudes sufridas por el proyecto fundacional a lo largo del tiempo, en su confrontación con la realidad de su concreción y las condiciones.

Un encuadre histórico supone al análisis **(a) la** descripción del *contexto sociocultural en* el que se origina el proyecto, las necesidades y demandas sociales (***situacion desencadenante***); **(b) la** descripción de la interpretación que hace el grupo gestor de esta situación y su concreción en el ***proyecto fundacional***; **(c) la** descripción de la *operacionalización inicial* del proyecto, del *colectivo inicial* (conjunto de grupos de la escuela) y las *características sociohistóricas del origen* (***situacion de origen), (d)*** la discriminación y descripción de ***las etapas históricas*** de mayor interés según las versión de informantes clave y actores institucionales; **(e)** el análisis minucioso de las ***vicisitudes del proyecto original en cada una de esas etapas*** así como de la paulatina configuración de un estilo y componentes singulares en la cultura

institucional;**(f)** La estimación de ***logros actuales*** del proyecto (en términos de aprendizaje, desarrollo institucional y curricular); **(g) El *análisis comparado del proyecto original en su primera y actual concreción*; (h)** la estimación de ***relaciones de sentido entre (d) (e) (g) y los resultados.* (f)**

El que sigue es un **esquema de indagación histórico** que sirve para orientar el trabajo diagnóstico. De hecho complementa el diagrama anterior y permite obtener información sobre el conjunto de variables institucionales en su devenir.

**C.**Esquema para guiar la indagación histórica (algunos aspectos a tomar en cuenta)

- Objetivos. **Diagnósticos**

1. Descripción del contexto sociocultural en el que se origina el proyecto, las necesidades y demandas sociales. ***(situacion desencadenante)***

*2.* Descripción de la interpretación que hace el grupo gestor de esta situación y su concreción en el ***proyecto fundacional.***

3. Descripción de la **operacionalización inicial del proyecto, del colectivo inicial** (conjunto de grupos de la escuela) y las **características sociohistóricas del origen**. (***situacion de origen***).

4. Discriminación y descripción de las etapas históricas de mayor interés según las versión de informantes clave y actores institucionales.

5. Análisis minucioso de las vicisitudes del proyecto original en cada una de esas etapas así como de la paulatina configuración de un estilo y componentes singulares en la cultura institucional.

6. Estimación de logros actuales del proyecto (en términos de aprendizaje, desarrollo institucional y curricular).

7. Análisis comparado del proyecto original en su primera y actual concreción.

8. Estimación de relaciones de sentido entre 4-5-7 y los resultados.[6].

***- Areas de indagación***

**A. En la prehistoria**

**I. Antecedentes**

1 Experiencias, precursoras; figuras e ideas que inspiran el proyecto.

**II. Gestación**

2. Características del contexto socioeconómico. Necesidades de educación. Demandas manifiestas y no manifiestas.

3. Características de la cultura respecto de la escuela (valoración) de la educación en general y la educación agropecuaria en particular, relación.

4. Los gestores; características, motivaciones, disponibilidad.

5. La elaboración del proyecto fundacional. Rasgos - vinculación con proyectos de la comunidad o sus grupos.

Vicisitudes materiales, ideológicas, imaginarias. Dificultades y conflictos.

6. Inserción institucional del proyecto fundacional. Significación comunitaria

**B. En la historia.**

***I. Los hechos en el origen***

7.El proyecto fundacional

**7.1 Fines y objetivos**. Tesis implícita,. Componentes utópicos y míticos.

**7.2 Fundamentos** empíricos, políticos, teóricos.

**7.3.La propuesta y sus aspectos innovadore**

**7.3.1** En la estructura formal y el gobierno escolar

**7.3.2** En el currículo:**a**. Su diseño-**b.** Sus objetivos en las diversas áreas-**c.** La organización de los contenidos-**d.** La propuesta de encuadres pedagógicos-**e.** Los tipos de actividad sugeridas-**f.** Los ejes de formación-**g.** otros aspectos

**7.3.3** En la organización institucional para dar condiciones al currículo: **a.**El uso del espacio-.**b** La distribución y el uso del tiempo **c.**La definición de pertenencias-**d.** La distribución de responsabilidades **e.** La organización de los grupos (adultos y jóvenes)-**f.** El sistema de normas y su reglamentación-**g.** La socialización y el control-**h.**La capacitación-**i.** Las relaciones con el medio-**j.**El uso de conocimiento experto- **k.** otros aspectos

**8. Los fundadores** (docentes, alumnos, padres, administrativos, técnicos)

**8.1** datos generales: composición por edad, sexo, origen social, zona de residencia, formación previa, escuelas de procedencia, historias de rendimiento, títulos profesionales, etc., según corresponda

**8.2** Expectativas y motivaciones iniciales para la pertenencia. Significación del proyecto fundacional para los actores.

**8.3** Otros datos de interés.

**9 Las condiciones materiales** (edificio, instalaciones, equipos, etc.).

**10**. La posición social de la escuela.

**10.1** Vinculaciones y posición en la trama de instituciones educativas y otras instituciones de la comunidad.

**10.2** Valoración asignada a la escuela.

**IV. *Las etapas en el funcionamiento***

En la historia transcurrida se discriminarán etapas significativas para comprender la particular evolución de la escuela. Esta significación puede estar asociada a crisis, cambios, avances, retrocesos.que se consideran importantes.

En cada una de las etapas así discriminadas se precisará

**12.** Problemas focales (que concentraron la preocupación, la acción, la dinámica de la mayoría de los grupos).

**13.** Dificultades reiteradas o de dificultosa solución.

**14.** Proyectos que concentraron el interés y la participación.

**15.** Surgimiento o consolidación de rasgos propios para hacer determinadas cosas.

**16.** Resultados en aprendizaje; en el desarrollo curricular; en el desarrollo organizacional.

**17. O*tros*** aspectos que se consideren importantes para describir la etapa.

**18.** Registro de la etapa en la cultura institucional.

**18.1** Los éxitos y fracasos .

**18.2** Los sufrimientos y peligros.

**18.3** Los héroes y los villanos .

**18.4** Los acontecimientos que marcaron hitos.

**18.5** La valorización de la escuela y sus logros en esa etapa.

**18.6** La valorización de la escuela y sus logros en esa etapa tal como se la estima ahora.

**18.7** Lo que la gente perseguía como meta en ese momento.

**19** Otros aspectos que se consideren importantes para entender de qué modo quedó la etapa en la memoria colectiva. **19.1**-Hechos cronológicos, hitos.

**4.2.2.La propuesta interpretativa**

El trabajo del análisis debe permitir la captación y expresión en una propuesta interpretativa del modo en

que la vida cotidiana institucional y la producción en sus tres áreas principales( el cuidado de las condiciones , el desarrollo curricular y el logro de aprendizaje) adquieren sentido y debe hacerlo de modo que acceda a la escucha de los actores.

***La propuesta interpretativa es el producto del procesamiento que los intervinientes hacen de la información obtenida en el diagnóstico.*** Dado que se usará como material de trabajo con los miembros del establecimiento que han participado se convierte en un instrumento crucial del tipo de intervención que me ocupa.

Este material debe ,por una parte, ser posible de oir para los miembros del establecimiento. Debe estar formulado en los términos de su lenguaje y en los significados de su dramática. Debe además resultar una evidencia del objeto institucional (tendrá que mostrar que está vivo a pesar de las fragmentaciones) para hacer también evidente la existencia del colectivo en su potencial de producción.

Cada actor debe poder reconocerse y reconocer al colectivo en su historia, su situación y su proyecto. Este reconocimiento -histórico y situacional - permitirá desencadenar procesos de sutura en los desgarramientos de índole crítica.

Es claro que aquí se juega un punto crucial de la intervención. El equipo externo podrá demostrar o no que ha podido funcionar efectivamente como intérprete e intermediador. Que puede operar como tercero ( es la real acepción del término tal como es usado por los enfoques institucionales) y que como tal puede interponer el procesamiento de la experiencia de sufrimiento institucional entre los sujetos y el sufrimiento mismo generando el espacio y dando las primeras herramientas para pensar.

Sin duda resulta evidente la dificultad de esta tarea. Gran número de testimonios muestran el valor de recuperación que adquiere para los colectivos institucionales el trabajo con la propuesta interpretativa cuando ella ha logrado expresar la dramática institucional en sus mismos términos Y en esta necesidad de expresar la existencia del objeto institucional y hacerlo oir y que la escucha resulte reparadora y no disruptiva, se juega, insisto, tanto ***el procesamiento de la implicación de los intervinientes*** como el ***contenido y la forma en que se presenta la propuesta.***

*El primer punto -***el procesamiento de la implicación***-tiene que ver sustantivamente a mi juicio con la capacidad del los intervinientes para haberse dejado impregnar de lo institucional en el campo singular de la intervención -desde el lenguaje hasta la captación de los núcleos dramáticos que juegan su sustrato dilemático- sosteniendo la propia capacidad de análisis crítico.

En general esto no es posible si el equipo no se convierte a sí mismo en un espacio de control de la interpretación y en un ámbito de análisis de la implicación en aquellas dimensiones en que cada uno de sus miembros resuena y dramatiza las vicisitudes del espacio institucional en análisis.En éste sentido el equipo de análisis es la primera y central herramienta para la captación en su propio cuerpo dinàmico del objeto institución que da sentido a la vida de los actores que requieren su ayuda.

Una batería metodológica importante es la que está conformada por las técnicas que el trabajo analítico pone a disposición de los intervinientes para registrar, decodificar e interpretar adecuadamente los efectos de esa resonancia y utilizarla como fuente de datos en el proceso de comprensión y con aquellas que permiten un avance clínico riguroso del análisis.Otra batería está compuesta por la utilización de una metodología de elaboración de información que permita captar las recurrencias y concurrencias de significado a través de la comparación aportada por diferentes fuentes( los testimonios dados por los diferentes actores según su rol y posición, los documentos, los datos de caracter secundario,la observación,..).

*En cuanto al segundo punto-***el contenido y forma de la propuesta interpretativa-**tampoco es posible - hacerse oir- si en la traducción de esa captación el equipo no halla los modos de expresar esa dramática de un modo que sirva a la sutura de las heridas y la integración de lo fragmentado.

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

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

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

En períodos normales de la vida del establecimiento- cuando las cosas transcurren como lo marcan sus modelos o con desvíos que no amenazan la identidad institucional y su nucleo central, la representación del objeto-institución , los registros de la historia institucional,el proyecto, la tarea primaria, los modelos, son organizadores pregnantes.

Cuando en cambio, el espacio institucional sufre una conmoción crítica y los sujetos y grupos- desprotegidos de la legitimidad de aquellos organizadores- se ven embarcados en dinámicas defensivas, es habitual que emerjan nuevos organizadores de la vida institucional.

En términos generales el análisis de los casos en que me estoy basando ha mostrado que en esas circunstancias,***el organizador lo es porque expresa el modo en que los miembros del colectivo están tratando la tensión y la ansiedad que produce el conflicto operante como núcleo de la dramática*** (mas o menos intensa según el sentido que posea para ellos el aspecto del espacio institucional que se halla amenazado: el proyecto, su tarea o su pertenencia,los resultados, la existencia del espacio en sí etc.)[30]

En muchos de ellos durante el procesamiento de la situación crítica, se produce un desarrollo de esos tratamientos y los organizadores en cuestión pasan a formar parte del repertorio disponible en la cultura institucional. De hecho, es posible pensar que sea éste el modo en que se genera la novedad, el modo en que operan los movimientos instituyentes y luego,el modo en que lo producido se instituye y pasa a formar parte de la cultura en una de sus producciones de fuerte potencial organizador:la novela institucional.

***En cuanto a las estrategias*** nuestra práctica ha mostrado insistentemente que algunas tienen un potencial particular. Me quiero referir e ilustrar especialmente tres:

•la reconstrucción de la ***memoria institucional.***

En el modelo que utilizamos más frecuentemente, ***la reconstrucción de la historia institucional tal como aparece en la memoria de los actores***(distinta a la recogida por análisis de documentación y posible

luego de comparar con ella) se hace a partir de entrevistas en profundidad con los miembros más antiguos y los de incorporación más reciente de cada grupo funcional (en una escuela por ejemplo: los directivos, los maestros, los alumnos, los ex alumnos, los administrativos, los padres, etc) y personas de la comunidad que son propuestos como Informantes por cada uno de ellos. Esta información tomada como eje vertebral se completa con los aportes -recogidos también en reuniones grupales- con todos los actores consultados. Generalmente el ordenamiento de estos datos, primero cronológicamente y luego por hitos de la dramática histórica- permite la elaboración de un primer documento.

***La memoria colectiva*** que es puesta a circular entre todos los miembros de la institución con el pedido de comentario, corrección y ampliación. Ajustada con el material adicional que así llega forma parte de los materiales que contextúan la propuesta interpretativa global y el trabajo de devolución .

En general la forma que toma este documento es el de una **orquestación**, pues sobre cada punto, fecha, época, acontecimiento, muestra a través de testimonios, el modo en que lo relatado se compagina en las miradas y recuerdos que se poseen desde las diversas posiciones institucionales.Por supuesto, los Informantes no son identificados por sus nombres, pero sí por su función:

• la reconstrucción de la ***dramática institucional tal como aparece en la trama de significados alrededor de los núcleos y organizadores detectados.***

En general recurrimos en esta reconstrucción a ***diagramas que procuran mostrar el modo en que se ordenan los acontecimientos alrededor de los núcleos dramáticos subyacentes a la dinámicas.***

Otros especialistas en nuestro medio utilizan diferentes formas de expresión desde las puestas dramáticas y los relatos novelados a la exposición sistemática verbal del análisis auxiliado o no- al modo de un informe de investigación- con cuadros de datos y gráficos. Por supuesto que estos últimos son complementos indispensables en un estado de situación completo sólo que no les dedico espacio pues presentan el mismo carácter de los habituales informes de investigación y he querido mencionar aquí aquellos instrumentos con los que se puede dar cuenta del objeto y de la dramática institucionales tal como los vengo definiendo.

• la elaboración de una ***propuesta interpretativa*** que procura mostrar la situación actual a la luz de la reconstrucción histórica.

La propuesta interpretativa es el resultado del análisis desde los encuadres situacional e histórico y en general se traduce en un documento convencional en el que procuramos mostrar el estado de situación del objeto institucional y su vinculación con las dificultades que han movido la necesidad de intervención.

He excedido el espacio que me había propuesto para éste desarrollo pero no quiero finalizarlo sin insistir en cuatro ideas:

***La intención que orienta un análisis institucional*** diseñado para producir el *Estado de situacion institucional*sobre el que vengo hablando y la exigencia de respeto a los principios y reglas que he enunciado tienen que ver con el *propósito de generar unas condiciones a la producción colectiva que le permitan - en el tránsito del trabajo diagnóstico- adquirir el valor de una experiencia referencial* (a la que se puede volver como ejemplo, inspiración, desafío, esperanza, compromiso...)

***El supuesto*** que fundamenta ese propósito es que de lograrse esta experiencia, ella funcionará como analizador institucional de las condiciones que en la organización y dinámicas habituales son responsables de la enajenación de tales posibilidades (la de la producción colectiva y la del aprendizaje consecuente).

***El prerrequisito*** es que el análisis se plantee como propuesta a la unidad completa, en todos sus sectores y grupos, aun cuando no todos decidan luego participar en él.

***La expectativa***-que se ha cumplido en muchos de los casos trabajados- es que la intervención externa desencadene un proceso de análisis critico de la institución en su carácter de espacio institucional pedagógico en el que pueda trabajarse con el material que deja develado la experiencia:

•el referente a los estilos de vida y producción institucional en lo que se refieren específicamente a la tarea institucional primaria (la de la formación);

•el vinculado a los modelos institucionales que operan en el campo de trabajo de cada uno de los roles y los que inciden en el conjunto;

•el relacionado con la particular inserción social e institucional del establecimiento o proyecto;

•a la luz de todo lo anterior la significación que adquieren tanto el tipo de resultados hasta aquí como la índole de las dificultades que movilizaron la necesidad de revisar y poner en cuestión el diagnóstico consuetudinario.

***Los puntos cruciales del valor operacional del análisis*** tienen que ver en parte importante con la consistencia ética y técnica de los intervinientes

Facilitar la recuperación de la capacidad de pensamiento crítico es el desafío que enfrenta el tipo de análisis que he intentado presentar. Su destino en éste intento está profundamente ligado a ***tres puntos cruciales de la capacidad del que opera como tercero:***.(a) Haber sido capaz de captar los núcleos de la dramática institucional; (b) ser capaz de traducir esa comprensión en una propuesta interpretativa posible de ser recibida porque es dicha en ese mismo lenguaje dramático; (c) estar disponible para retirarse del campo en el momento en que el colectivo institucional da indicación de haber retomado su movimiento instituyente.

El ***tercer punto***, la disponibilidad para abandonar el campo, tiene profundamente que ver con una actitud del equipo interviniente que debe estar presente desde el inicio del contrato y , como creo habrá sido claro cuando hablabamos de las reglas de buena páctica , se vincula a una intención sustantiva, la de operar como un simple mediador entre el colectivo institucional y su propio proyecto obstaculizado o en peligro por la situación crítica.

Logrado esto, y eso es mucho decir, la tarea debe ser cerrada pues su permanencia en el espacio institucional más allá de lo indispensable, provocaría un efecto contrario al deseado. La intervención institucional tiene en este sentido el mismo riesgo que todos los procesos humanos organizados. Su institucionalización conlleva en sí el riesgo de producir el problema que ha venido a solucionar.

Por eso y tal vez como condición básica los decididos a operar como intervinientes con éste abordaje deben partir de una renuncia difícil: la que significa reconocer que las soluciones y el futuro están - y así debe ser- en las manos de los que protagonizan la vida institucional. La función de este tercero es sólo una circunstancia, será feliz si los protagonistas se hacen prontamente cargo de su propio destino colectivo. Habrá sido memorable si -en una aparente paradoja- puede ser efectivamente olvidada.

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

[2]He dado cuenta de estos intentos en varios trabajos: *"La orientación educacional: áreas, campos y niveles de trabajo.* Escuela Ciencias de la Educ. Univ.Nac.de Córdoba.1964; "*El curso de apertura*", Facultad.de Arquitectura Univ.Nac. de Córdoba.en colaboración con Lucía Garay, 1965; "*Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre*", 1er, simposio de Análisis Organizacional, 1979. y en una serie de publicaciones que cito en la Bibliografía final.

[3]Sobre la base de las corrientes de la Psicología Social de Kurt Lewin y la teoría psicoanalítica-escuela inglesa:M.Klein, Bion, Jacques, y una particular visión de los enfoques preventivos que debían adquirir las prácticas en salud y educación, estos autores producen en ese momento, a través de seminarios universitarios y diversas publicaciones (Ver Bibliografía) un movimiento de debate teórico clave en este desarrollo.

[4]Progresivamente todas las Universidades del país incorporaron estos estudios a sus currículos de formación de educadores.En la UBA, , en 1984 me hice cargo en el Dep. de Ciencias de la Educación de una Cátedra en la que recomenzamos este desarrollo.En 1986 iniciamos el Programa de Investigaciones "Instituciones educativas" con el apoyo financiero del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) a través de Becas para formación de investigadores jóvenes, y con él el afianzamiento de estos enfoques.

[5]Este apartado toma parte de mi ponencia:"Los conceptos de organizador y nucleo dramático en el análisis instituciona."Congreso Internacional de Educación Fac.F.yL.UBA.Bs.As.1996

[6]Ver por ejemplo Lapassade,G.(1977 y 1979 ) y Etkin y Schverstein (1989)

[7]La definición de dinámica que planteó José Bleger en 1960 (Bleger,J.1997) así como la caracterización de las dinámicas progresivas y regresivas con la que me manejo habitualmente (Fernández 1990,1994) deben ser tenidas en cuenta pues son conceptualizaciones de base a todo el desarrollo.

[8]Probablemente vinculado a la necesidad de mantener constantes de situación (el marco en términos de Kaes, el encuadre en términos de Bleger) en una historia social poblada de fracturas, interrupciones y violencia.

[9]Con una cara determinada por lo social y otra por lo subjetivo Puede verse Kaës ,R. y otros..1989

[10]Si bien la situación de las escuelas aisladas se presenta con mayor patetismo, en Argentina el de las Universidades públicas se convierte en un ejemplo paradigmático de casi todo esto y más.

[11]Cada tanto las más altas esferas del poder político nos anuncian una repetición. Si intentamos reclamar por algo justo "seguramente tendremos que lamentar tragedias y nos verán nuevamente en la ronda de las Madres de Plaza de Mayo" o "nos encontraremos sometidos a una inflación incontrolable"u otras amenazas que sirven para controlar la denuncia de las que han dejado de ser amenaza para estár efectivamente actuando en la realidad: la enajenación, la exclusión, el avance de la pobreza.

[12]Puede verse un desarrollo más amplio en Fernández, L.M.(1994)pag 105 a 188

[13]Aludo a **fenómeno psicosocial de la autoridad** como lo caracteriza Mendel, G. en *La descolonización de la* infancia. Ariel 1977.y en varias de sus obras citadas en la Bibliografía.

[14]Etzioni, A. en Organizaciones Modernas. UTHEA México, hace un análisis conceptualmente claro sobre el poder en sus tres formas: coercitivo(uso de la fuerzo o amenaza del uso de la fuerza); utilitario (uso de la retribución económica) normativo (uso del consenso social) en sus dos formas, normativo social (uso de la presión de los otros sobre la conducta de uno) normativo simbólico (uso de los atributos que indican la aprobación del grupo). Y lo hace en función del tema del control de la conducta organizacional.

[15] He abundado en este tema en Fernández L.M. 1992 a)

[16]Como he mostrado en otros trabajos (1994) esta aparente fortaleza institucional se convierte en fragilidad en tiempos convulsivos -como éstos para la educación publica- en los que la existencia misma de la institucion (no ya de lo instituido) se encuentra amenazada.

[17]La rémora dilemática (debatirse en la duda sin toma de decisión)o la actuación (pase a la acción de contenidos internos no procesados por el pensamiento)son los observables de esta realidad

[18] Bleger analizó este tipo de fenómenos en 1960 (Bleger,J 1991).

[19]Puede verse el desarrollo de este tema a partir de un análisis comparativo de casos en Fernández L.M.1996 a).

[20] Fernández,L.M.1993

[21]Esta alarma podrá aparecer luego nombrada y se convertirá en material de análisis para la definición clara de la demanda real que ha movido el pedido de consulta o la aceptación de una oferta de asesoramiento que se hace desde centros de asistencia , con otros fines (investigación por ejemplo)

[22]Habitualmente los miembros del establecimiento experimentan ésto como la "*alegría de habernos dado cuenta que somos nosotros" o "la emoción de vernos que somos muchos" o " tener la conciencia de que somos todos"* o con formas semejantes.

[23]Estas garantías nunca son ciertas. Son muchas las situaciones en las que los avances del trabajo en el sentido de sus propósitos provocan su interrupción. Esto en general se da por una combinatoria en la que la movilización (imprevista en sí o en algunos de sus aspectos o para algunos sectores ) de ***aspectos*** que comprometen el statu quo institucional se une a la falta de previsión del equipo profesional

[24] En el año 60 Fernando Ulloa recomendaba ya la realización de contratos breves que funcionaran como ciclos válidos en sí y permitieran a las personas -en caso de interrupción- hacer de la experiencia participada, una de aprovechamiento propio y colectivo.

[25]La teoría sociopsicoanalítica dá fundamento teórico a esta verificación extraida de la práctica. Ver Obras de Mendel en Bibliografía.

[26]Esto es lo que da a la intervención la potencia de una matriz de experiencia social.

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

[28]En el campo educativo, la explicación "no acepta mi explicación/ mi interpretación porque no sabe, no entiende (es ignorante) " es equivalente a la muy habitual en el campo de trabajo psicológico "no acepta mi interpretación "por resistencia" **Ambas dejan afuera de la cuestión al interviniente y su ignorancia sobre" la forma de entender y hacerse entender.** Aun cuando fuera cierta la ignorancia o la resistencia de los otros,lo que interesa poner en consideración en nuestra imposibilidad o dificultad para operar con ella.

[29]Ver Fernández, L.M. 1994. pags 105 a 152

[30]He trabajado extensamente este punto en *Instituciones educativas.* Bs As. paidós 1994 retomando conceptos elaborados a raiz de la Investigación "*Dinámica y dramática en cátedras universitarias. La reacción ante los grandes números*" 1986-1989-SCyT de la UBA

***Bibliografía***


BATESON, George. *Pasos hacia una ecología de la mente.* Buenos Aires, Planeta, Carlos Loblé, 1991. Parte III Forma y Patología en la relación

BLEGER,José *Psicoanálisis y dialéctica materialista.* Buenos Aires, Paidós 1965

—*Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires. Paidós 7a edición 1995 (la. Edición 1964)

BUTELMAN Ida (comp) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.*Buenos Aires.Paidós 1996

BION,Wilfred *Volviendo a pensar,* Buenos Aires. Hormé, 1985

BENNE, Kenneth, y otros: *Teoría y práctica del grupo T,* Buenos Aires, Paidós, 1975.

ETZIONI, Amitail. *Organizaciones modernas,* México, Uthea, 1965.

ETKIN, Juán. y Schvarstein, León. *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

FERNÁNDEZ, Lidia M. Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre. *Revista Argentina de Educación,* Buenos Aires. Año I, Nº 2, 1982.

—Asesoramiento pedagógico institucional. Relato de un caso,*Revista Argentina de educación, (AGCE)* Buenos Aires. Año I, Nº 3, 1983.

—La escuela, ¿es posible poner punto al sufrimiento institucional?, *Versiones* Revista del Programa UBA y los profesores secundarios,

—*Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

—*Crisis y dramàtica del cambio.Avances del anàlisis en grupos de innovaciòn.* En Butelman I.(compil) Ob.Cit.1996.

KAËS,René y MISSENARD Andre y otros: *Crise, rupture et depassement. Bordas. París 1979.*

KAËS,René y otros. *La institución y las instituciones,* Buenos Aires,.Paidós, 1989. *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones.* en Kaës y otros Ob.Cit

LEWIN, K. *La teoría del campo en la ciencia social,* Buenos Aires, Paidós, 1978

LAPASSADE, George *Grupos Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia,* Barcelona, Gedisa, 1979.

—*El analizador y el analista,* Barcelona, Gedisa, 1977.

MENDEL, Gerard. *La descolonización del niño.* Buenos Aires, Ariel 1974.

—*Autoridad y poder en los espacios escolares.* En Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educacion. UBA. Buenos Aires. Miño y Dávila 1994

—*Sociopsicoanálisis y Educación.*Documento 2. Serie de los Documentos. Carrera de especialización posgrado Formación de Formadores. Fac.F.y Letras de la UBA. Buenos Aires. 1996

ULLOA,Fernando. "*Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*, Revista AAPA, Buenos Aires. Tomo XXVI, 1969.

—*Novela clinica psicoanalitica. Historial de una práctica.* Buenos Aires. Paidós 1995.