

¿Ortodoxia o herejía? Un dilema del educador frente a lo institucional

Miguel LEYVA RAMOS*



Detalle obra "Ventana sobre una mujer",
Roxana Mángano

Resumen

Este artículo estudia la naturaleza del fenómeno institucional y la relación entre la realidad sociocultural y el ámbito organizacional. Trata de comprender cómo la institución puede impactar en algunos actores en el espacio organizacional universitario y el modo en el cual una percepción crítica puede contribuir a comprender la tensión entre las reglas y transformaciones. En este sentido, el trabajo analiza una materia del Departamento de Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata y algunos indicadores de sufrimiento de sus miembros. El análisis del discurso a entrevistas a docentes ha sido contrastado con otros datos en un enfoque multidireccional para entender los procesos sociopsicológicos.

Palabras Clave: normas, transformaciones, realidad sociocultural, organización.

Orthodoxy or heresy? The dilemma of teachers in front of the institutional fact

Abstract

This article studies the nature of the institutional phenomenon and the relationship between the sociocultural reality and the organizational field. It tries to understand how the institution can impact in some actors in the organizational university space and the way in which a critical perception can contribute to understand the tension between rules and transformations. In that sense, it analyzes a subject from the Language Department at the National University of Mar del Plata and some suffering indicators in its members. Discourse analysis of interviews to teachers have been contrasted with other data in a multidirectional approach to understand sociopsychological processes.

Key Words: rules, transformations, socio cultural reality, organization.

Introyto

En este artículo abordamos la naturaleza del fenómeno institucional y cómo la misma media entre la realidad sociocultural y el ámbito organizacional. Desde esta perspectiva, percibimos la manera en que una evaluación de lo institucional puede impactar en algunos actores dentro del espacio organizacional universitario y el modo en que una evaluación crítica coadyuvaría a desocultar la tensión entre lo instituido y lo instituyente, favoreciendo a largo plazo el mejoramiento de la calidad y de la psicohigiene de las instituciones. Particularmente, nuestra exploración medular consiste -desde el guión dramático (Lidia Fernández, 1994)- en elucidar cómo se organiza el funcionamiento de la institución universitaria y, en particular, analizar el funcionamiento de una de las cátedras del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, indagando la presencia de indicadores de sufrimiento en sus integrantes.

Consideramos pertinente anudar la aludida teoría de Fernández al concepto de organización inadecuada o paranoigénica de Elliot Jacques y de allí a Fernando Ulloa, explicitando los ejes conceptuales de una "cultura de la mortificación". Sostenemos, además, nuestra investigación abrevando en otras concepciones como: imaginario social de Castoriadis, las luchas de los campos sociales y la

* Licenciado en Historia. Universidad de La Habana. Especialista en Docencia Universitaria. Doctorando en Historia. UNMDP/UNCPB. Profesor e investigador de la UNMDP. Docente de Principios de Economía y Estadística Aplicadas a las Ciencias Sociales (Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades) y de Sociología y Sociología Urbana y Rural (Departamento de Servicio Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social). Miembro de los grupos de investigación: "Escrituras del desplazamiento: exilios, viajes y migraciones" y del grupo "Políticas culturales: Estado y sociedad" correspondientes al Grupo de Investigación: Teoría y Crítica de la Cultura de la Facultad de Humanidades en la UNMDP. González Chávez 1348. Mar del Plata. (7600) mleyva@mdp.edu.ar

reproducción de Bourdieu, la construcción de la realidad social de Berger y Luckman y la fenomenología de Shültz.

La metodología utilizada parte de una definición del objeto de análisis de manera compleja; resulta una arqueología, en sentido múltiple, al tomar el discurso de los técnicos y trabajadores como espacio de inscripción de la realidad educativa, al observar su producción y reproducción, verificar sus formaciones subyacentes y deconstruir los instrumentos y dispositivos con que se conformaron dicho proceso de trabajo para el que fue de vital importancia la entrevista docentes de la carrera de Letras como herramienta estratégica en la recolección de datos, los cuales conformarán un lote discursivo proveniente de las conversaciones con protagonistas fundadores y testigos del desarrollo de la cátedra en cuestión, cuyos relatos fueron ampliados, asociados o confrontados con otros datos y otros sentidos. De ese contraste multidireccional surgieron elementos para comprender e interpretar claves socio psicológicas sobre cómo se producen los complejos procesos en el ámbito de la cátedra.

Razones espaciotemporales nos obligan a reseñar contenidos más desarrollados en un trabajo final conducente al título de Especialista en Docencia Universitaria por lo que este artículo pretende formalizar una invitación a los lectores interesados en esta temática a consultar su versión original en la cual abordamos, además, la historia del Análisis Institucional y su implementación en las identidades educativas argentinas procurando sistematizar y hacer dialogar diversas teorías desarrolladas por autores como Klein, Bion, Jacques, Castoriadis, Mendel, Enriquez, Bourdieu y Foucault así como los aportes realizados en este campo por investigadores argentinos como Pichón Riviére, Bleger, Garay, Fernández, Ulloa, entre otros

La apuesta por una nomenclatura sustantiva

Lidia Fernández (1994) denomina “guión dramático del modelo” cuando se refiere a aquella producción cultural que funciona como esqueleto de los modelos institucionales y se hace evidente cuando se examinan sus representaciones. Según la autora, del análisis de los modelos institucionales se accede a la producción cultural denominada “guión dramático”, el cual ordena en dos guiones matrices: “el guión utópico y

el mítico”. Debido a la naturaleza institucional universitaria, no nos detendremos en el “guión utópico” por entender que es el “guión mítico” quien mejor caracteriza a esa entidad educativa y que para Fernández, deja configurado un modelo particular para las organizaciones educativas que las configura como espacios-custodia y las define como escenarios rituales, donde sólo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiarla y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo. La relación entre maestro y discípulo compromete a este último reconocer al maestro como sagrado, difundir la devoción al mismo y custodiar el saber, mientras que el maestro se compromete a reconocer al aspirante como novicio y guiarlo en su iniciación. También se produce una relación entre iguales: amarse en la identificación con el maestro.

Todas las características reseñadas con anterioridad representan lo que Fernández denomina “institución cenáculo”. Atendiendo a las mismas estaríamos en condiciones de esbozar la hipótesis de este trabajo: las organizaciones estructuradas, sobre la base de un “guión mítico” favorecerían la instalación de una “cultura de la mortificación” que se evidenciaría en indicadores de sufrimiento que impacta en la calidad de la tarea.

De[s]encuentros, trama de significados y representaciones simbólicas

Cuando definimos la entrevista como metodología para este trabajo decidimos mantener en el anonimato a nuestros entrevistados y sus respectivos relatos, motivo por el cual codificamos las fuentes de manera tal que reflejen sólo las opiniones, los estados de ánimos, las sensaciones y las percepciones del grupo. A efectos de conservar la confidencialidad, convenimos designar a nuestros entrevistados con nombres de los principales dioses de la cosmogonía mitológica griega, asociación metafórica que, según nuestra apreciación, podríamos ligar al modelo de guión mítico.

Para entender los significados y la dinámica grupal consideramos primordial remitirnos a la historia a partir de la cual podremos comprender e interpretar los significados que operan en el grupo y, desde éstos, procurar comprender sus acciones, la manera en que se produce su fundación, cómo se efectúa el ingreso al mismo, los personajes que le integran, elementos indispensables para poder entender su posterior evolución.

El acto fundacional de cualquier proceso social constituye en sí actos “de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo desconocido, pérdida, deslumbramiento, que psicoafectivamente se ligan a las fantasías y las emociones propias del nacimiento” (Fernández, 1998: 85). En correspondencia con el planteo anterior consideramos necesario, al momento de abordar el grupo objeto de estudio de nuestro trabajo y para una mejor comprensión del mismo, indagar en los sucesos pre institucionales (Ulloa, 1969) a través y desde los cuales podríamos sustentar el acto fundacional en cuestión.

Semejante exploración nos remite al ingreso de Urano a la Universidad Católica de Mar del Plata que se produce porque supo cómo marcar su lugar desde el reconocimiento del saber. Al respecto Deméter nos relata cómo Urano priorizaba la investigación desarrollada por el grupo desde la perspectiva de las ciencias duras e impone sus reglas no sólo en la cátedra, que es un lugar institucionalizado, sino que va a “dar forma” (Enriquez, 2002) a una zona mucho más selectiva que va a operar como verdadero espacio de selección de los elegidos.

Lo cierto es que los primeros años de existencia del grupo estuvieron signados por pactos de silencios, murmullos y conspiraciones que facilitaron su preservación respecto del “espacio externo” entendido, por L. Fernández (1998), como

amplio mundo amenazante con el que debe evitarse contacto. Cualquiera haya sido el motivo de esta estrategia funcionó porque hasta el retorno de la democracia no se abre ese espacio grupal. A partir del 1986, Urano convoca a nuevos alumnos a participar de su proyecto, manteniendo esa misma línea de trabajo a pesar de que para Hera “esos orígenes semiclandestinos propician funcionamientos equívocos y crea espacios de lealtades, traiciones, etc., produciendo espacios viados, productores de mitos.”

De todo lo anterior podemos colegir que el “espacio de referencia” está ubicado en el pasado, donde un acto probó su validez y la eficacia para conjurar un peligro o lograr un éxito de inestimable valor para el grupo. Y en el caso que nos ocupa como en cualquier otro, el “tiempo” es pasado y exige la repetición ritual de aquellos hechos originales con la “misión” de preservar de la contaminación un “saber sagrado” asociado a un creador. En ese espacio y tiempo es donde la figura fundadora se corporiza y sobredimensiona abarcándolo todo. Su complicada personalidad, su gran inteligencia, “su rigurosidad” y el “peligro al afuera” formaron parte de una compleja trama de significados que instituyeron al grupo en una primera instancia y, posteriormente, a la cátedra en cuestión.

Atendiendo a los testimonios, alcanzamos conformar una semblanza de los rasgos de la personalidad de Urano (padre creador) y definirle como una persona fría, distante, autoritaria, egoísta, seductora, jerárquica, muy rigurosa e inteligente, autocrítica, obsesiva, vulnerable, ambivalente en lo emocional, con serios conflictos con el poder e insegura en lo relacional.

Pudimos constatar, además, que el “ingreso” al grupo es estrictamente vigilado por parte del “padre creador”, de ahí su naturaleza cerrada, fuertemente regulada, sólo acceden al mismo quienes demuestran poseer las características adjudicadas a los elegidos. En estos términos, la “enseñanza” dentro del grupo en cuestión se define como oportunidad del maestro de mostrar la utilidad del saber y marcar la distancia entre él y el novicio. En estas condiciones, la “socialización y el aprendizaje” que se producen es-



“Ventana sobre una mujer”, xilografía
Roxana Mángano

tán plagados de obstáculos externos que atentan contra los sentimientos vinculados al narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo. Sólo los sujetos que se pueden sobreponer a las degradaciones de frustraciones reiteradas, situaciones de indefensión y dependencia extrema pueden alcanzar la iniciación y son aceptados como integrantes. Por esa enorme dependencia y el sentido de la dependencia al grupo, el “desvió” es considerado herético y castigado con la exclusión y el “error/ el fracaso” se significa como señal del “no elegido”.

Logramos, también, constatar que las “transacciones previstas” tienen la exigencia de sostener la conexión en torno al proyecto, cimentado en la relación maestro / discípulo que exige a este último reconocer al maestro como sagrado, difundir la devoción al mismo y custodiar el saber, mientras que el maestro se compromete a reconocer al aspirante como novicio y guiarlo en su iniciación.

De esa manera, el “sufrimiento de la formación” resulta legitimado, ya que nada de lo que se efectúe para merecer su iniciación al grupo será suficiente ya que avalará la continuidad de la estirpe de la cofradía, del padre. Igualmente, la valía ética de la “institución internalizada” es inmensa porque consigue constituir otro maestro concluyendo con éxito la reproducción de aquel acto original que preservó al grupo o le proveyó del invaluable bien que se conserva.

La muerte de Urano, sin lugar a dudas, produce un cisma tanto en el grupo de investigación como en la cátedra, a pesar de los intentos por parte de algunos de sus integrantes de continuar con ambas actividades dentro de la mayor regularidad posible.

Los acontecimientos acaecidos luego de la muerte de Urano profundizan la ruptura entre los profesores de la cátedra, evidenciando las características descritas por Fernández al definir la “institución cenáculo”.

Cultura de la mortificación: la obstrucción de la comunicación

Explorar una institución suscita el análisis de los lazos sociales que la conforman, la exploración institucional implica un problema paradójico propio de la naturaleza institucional. A esta contradicción se le añade la singularidad de la aspiración particular, antagonica de la situación consensual que requiere la institución. La cons-

trucción institucional, además de consenso, estimula a la utopía, a la dispersión, al desconcierto y a la anarquía de sus miembros. De la institución misma emanaran tantos discursos e intenciones como sujetos la habiten, llegando incluso a producir la dispersión y el cisma de su gente.

Ulloa, por su parte, define a cierta modalidad del sufrimiento social contemporáneo como “cultura de la mortificación”, advirtiendo en ello una salida, aunque sea la de hacer inteligencia compartida de sobre esa realidad. La mortificación aparece por momentos acompañada de distintos grados de fatiga crónica, un cansancio sostenido, neurosis (hipocondría), angustia, neurastenia y una vez instalado ahí, el sujeto se encuentra coartado, al borde de la supresión como individuo pensante.

Para Ulloa, existen indicadores de la mortificación tales como: la resignación acobardada, la merma de la inteligencia, el desconocimiento de lo que sucede pública o privadamente, alegría en la mortificación y resentimiento en la vida erótica, disminución y desaparición del accionar crítico y autocrítico, instalación de la queja y la infracción por sobre las transgresiones. Mientras que para Telma Barreiro, existen algunos mecanismos distorsionantes como autoritarismo, instrumentalización, competencia, lucha por el poder, presencia de subgrupos antagonicos, descalificación, humillación abierta o encubierta, mensajes duales, simulación, agresión, elitismo, discriminación, estereotipia, simbiosis, chantaje afectivo, negación de la subjetividad, distancia, formalismo, depresión y etnocentrismo agresivo, suelen aparecer en la dinámica de los grupos.

Para un mejor abordaje de los indicadores de sufrimientos que caracterizan a la mortificación, atendiendo a razones espacio-temporales y a los alcances de este trabajo, decidimos utilizar como categorías de análisis las herramientas conceptuales presentadas por Ulloa (1995: 236-254) y Barreiro (1995:38-39).

Una posible lectura de las mismas, dentro de las factibles, podría establecer que la resignación acobardada (Ulloa, 1995) estaría relacionada al autoritarismo, la simulación, la estereotipia, la simbiosis, la distancia y el formalismo, como evidencian los siguientes fragmentos:

“(…) Lo cierto es que el autoritarismo de Urano llegaba a grados extremos, vos tenías que leer lo que te indicaba y cuando te lo indicaba (...)” Hestia

“(...) Urano tenía una personalidad fría, muy demandante de afecto, quizás no sabía y no podía pedirlo de la mejor manera y eso resultaba en la mala manera de vincularse en lo relacional (...)” Zeus

“(...) este tipo de grupos propicia una serie de interrelaciones conducentes a la reproducción de espacio de lealtad, sumisión y traiciones (...)”

“Urano casi siempre era una persona respetuosa (...) siempre y cuando uno aceptara sus reglas, situación ésta que generaba un círculo vicioso asfixiante (...)” Deméter

Lo que Ulloa define como el desconocimiento de lo que sucede, desde la empiria examinada hemos podido asociarlo con mecanismos distorsionantes (Barreiro) tales como la descalificación, la simulación, la simbiosis y la negación de la subjetividad.

“(...) había existido una etapa clandestina, llena de secretos y ocultamientos, acompañada esa actitud con una extrema lealtad y sometimiento (...)” Hera

“Sé que cuesta creer que algo tan roto funcione, pienso y me pregunto si no es la misma disciplina lo que favorece éstos procesos (...)” Hestia

“(...) desde mi experiencia personal trato de ser lo más profesional posible, respetar a mis colegas, si el resto no lo hacen no me entero.” Hades

El autoritarismo, la descalificación, la agresión, la simbiosis y el formalismo, en términos de Barreiro los conseguimos relacionar la disminución y la desaparición del accionar crítico y autocrítico (Ulloa), por ejemplo:

“(...) Le gustaba tener siempre gente detrás, tener un séquito (...) éramos muy sumisas y, además, Urano mucha opción no daba, había que hacer lo que decía, no había otra opción (...)” Deméter

“(...) Urano nos planteó desde el primer día que había que tener una actitud de lealtad absoluta, de sumisión (...)” Hades

“(...) después de la muerte de Urano, el grupo se fracturó. Hoy en día, tienen una aparente cordial relación. Pero me parece poco probable que quieran reunirse a charlar, no creo que lo logres.” Zeus

“(...) Creo que no estamos cómodos. Quizás, tenga que ver con el resentimiento, con el enojo debido a una falta de movilidad en lo académico que dura más de veinte años (...)” Hestia

Por último, la instalación de la queja evidencia la instrumentalización, la competencia, la descalificación y las humillaciones, subgrupos antagónicos, simulación y agresión, a saber:

“(...) La expulsión del grupo de investigación de Hades exteriorizó y materializó lo que todos intuíamos que podría suceder frente a un desvío o traición (...)” Hera

“(...) ni siquiera podría asegurarte si alguna vez hubo una relación cordial.” Hestia

“Cuando Urano fallece se produce una primera dispersión (...)” Deméter



“Vuelo en el muro I”, xilografía Beatriz di Nápoli

“(...) estamos trabajando a mi criterio en una forma incorrectamente organizada (...)” Hades

“En todo caso, este grupo está seriamente fracturado (...)” Hestia

Ulloa nos advierte que cada vez que arbitrariamente prevalece la ley del más fuerte se instaura la “encerrona trágica”. Los encierros de esta naturaleza ocurren en toda mortificación más o menos culturalizada. El tomar conciencia de esta “encerrona trágica” implicaría revelar todo el sufrimiento embotado y velado. Las personas que conviven con esta violentación perderán eficacia, habilidad creativa y en esas condiciones es difícil que pueda considerar la singularidad personal y la particular situación de quien lo demanda sufriente.

Impacto en la tarea

Desde Ulloa y Barreiro se podría sostener la idea que en un ámbito de mortificación signado por una fuerte obstrucción en la comunicación, la tarea se vería visiblemente comprometida. Al respecto, en la empiria se registran indicios de que la realización de la tarea está peligrosamente complicada.

“(...) en realidad ni siquiera podría asegurarte si alguna vez hubo una relación cordial (...) estamos en un viaje sin retorno (...)” Hestia

“(...) estamos trabajando en esa cátedra en una forma incorrectamente organizada (...)” Hades

“En todo caso, la ruptura tiene más que ver con las discusiones, conspiraciones, con rumores maledicentes (...)” Deméter

“(...) En este momento el grado lo veo paralizado, es un enigma, cristalizado a nivel cargos, programas (...)” Hades

Algunos cuestionamientos finales a modo de conclusión

El proceso de reconocimiento de la práctica del académico transita desde un imaginario social que otorga un lugar a la profesión, de manera tal es posible encontrar en las apreciaciones de sentido común, ciertas intuiciones acerca de la dimensión inter e intra subjetiva que aborda la docencia aún cuando colectivamente se desconozcan las prácticas concretas de éste. Ese mo-

vimiento de desconocimiento / reconocimiento permite la conformación de una red de significaciones, bien coherentes o contrapuestas que se comparten socialmente, otorgando existencia a la profesión.

Al abordar la dimensión subjetiva del ser humano, estas prácticas profesionales adquieren diversos significados, tanto para quienes se forman dentro del campo, como desde el entorno social. Ricardo Nassif advierte la necesidad de considerar al hombre como el sujeto que da sentido a la educación, ya sea en su función reproductora, dado que es el hombre quien ha de insertarse en un ambiente preestablecido o quien va a superar las acomodaciones pasivas mediante la vigorización de la función renovadora que activa las capacidades humanas transformadoras. Desde la perspectiva anterior, dicha potencialidad transformadora de la educación abre una potente perspectiva para comprender la importancia de la pedagogía racional en la transmisión y asimilación de la cultura. Permite también analizar el punto de partida del individuo concreto, sujeto de la educación, y orientar la generación de estrategias para favorecer el proceso de desarrollo de la creatividad.

La correspondencia entre las estructuras sociales y las mentales limita la percepción política del mundo social y cumple funciones eminentemente políticas. Los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento sino que también son instrumentos de dominación; por su capacidad de integración cognoscitiva, promueven la integración social a un orden arbitrario. Integración social que se produce dentro de una cultura alternativa y anda precisando, a nuestro criterio, de un nuevo concepto de intelectual, la creación de nuevas significaciones, potencialidades instituyentes de nuevas significaciones, revoluciones intersticiales de lo diverso inclasificable. Despersonalización y anonimato de la creación, tensión con la modernidad de creación individualizadora, posibilidad de pensar los colectivos ya no como espacios de producción de aquello ya instituido, de copia de un modelo legitimado, sino colectivos como posibilidad de creación de lo nuevo, de nuevas formas políticas de organización social, de autonomía individual – colectiva.

Nuestra pretensión ha sido realizar nuestra indagación desde un marco teórico, del cual extraer las categorías de análisis para interpretar los testimonios recolectados. Desde éstos, procura-

mos revelar si hay indicios de que operen como un grupo de supuesto básico o como grupo de trabajo, atendiendo a los conceptos vertidos por Bion; descubrir si hay indicadores de sufrimiento institucional (Ulloa, 1995); indagar acerca de la calidad de vida y el desgaste profesional (Tonon, 2003 y Dejours, 1990), advertir en los discursos de los participantes indicios de crisis, así como ubicar en qué etapa se halla la misma (Shlemenson, 1993), pero esencialmente contribuir con nuestro trabajo a sistematizar el análisis institucional como una herramienta indispensable para el mejoramiento de las instituciones educacionales en general y en particular de la institución universitaria y su comunidad docente.

Consideramos que este trabajo exhibe evidencias empíricas que demuestran fehacientemente que las organizaciones organizadas sobre la base de un guión mítico, favorecen la instalación de una “cultura de la mortificación” y la aparición de indicadores de sufrimientos que impactan negativamente en la tarea.

II

El abordaje crítico que ha signado el espíritu de este trabajo nos permite evidenciar cómo los altos niveles de sufrimiento en los integrantes de la cátedra comprometen la tarea. Sólo una elucidación colectiva sobre la propia práctica, posibilitaría salir de ese cuadro, recuperar el pensamiento crítico y el placer por la tarea. Recuperar el diálogo, la palabra para que, de esa manera, se favorezca la enseñanza.

Atendiendo a estas necesidades, hemos pensado en la necesidad de delinear lo que Lawrence Stenhouse denomina “profesionalidad ampliada” (Pruzzo, 2002) desde ciertas características que pensamos podrían encarnar a un nuevo tipo de docente con cualidades que, a nuestro criterio, le permitirían efectuar su intervención pedagógica atendiendo a los nuevos requerimientos que impone el espacio áulico actual. Si

bien somos conscientes de la condición modélica de este boceto, suponemos que en la realidad poseería la capacidad necesaria para oponerse a las estructuras arcaicas preestablecidas e intentar subvertir el orden precedente, factor primordial de los cambios tan necesarios a realizarse dentro del ámbito universitario, con el simple propósito de ayudar a construir nuevos espacios y nuevas dinámicas organizativas que favorezcan la refundación de una universidad acorde con las necesidades actuales.

Desde luego, somos conscientes de los riesgos a los que se exponen quienes asuman semejante actitud, pues como expresara Frederik Ludman, la cultura tiene distintos modos de operar frente al desvío porque la amenaza de otra explicación teórica, no es sólo eso, en el fondo es una modificación práctica. Llegándose incluso a demandar,



“Piedra libre”,
Raquel Pumilla

como estrategia frente al desvío, la aniquilación del otro a través la difamación -pretendiendo con el desmerecimiento silenciar al disidente-, apropiarse de lo que dice el otro e incluso, si ningunas de las anteriores estrategias funcionan, convertirlo en un desvío patológico (patología-reinserción) y, de esa manera, procurar desactivar al incómodo opositor.

Otro de los desafíos que deberían enfrentar quienes aspiren al cambio, y actúen en consecuencia, son los relacionados con la *cultura velada*. La resistencia a conocer, la implicación y la “multisignificación de los hechos” se presentan como obstáculos para el conocimiento y desarrollo de un pensamiento crítico. El análisis de cualquier proceso nos revela un material que esta oculto y, que a largo plazo, arroja luz sobre los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y los modos de comportamiento de los hombres en este contexto.

Además, asumirían que toda organización tiene un sistema político interno y que el poder de lo político entra en la organización de distintos modos, desde de los recursos, desde la habilitación de la tarea y desde los objetivos que se plantea que configura la organización. En el caso interno de la organización hay una circulación o no del sistema político y este concentra / distribuye el tema del poder y obstruye o facilita el trabajo de las personas. Si se produce en una organización la concentración del poder en manos de la “autoridad”, se genera una expropiación de poder del mito de los grupos e inhibe notablemente la posibilidad de, lo que llama Mendel, su “acto de trabajo”. O sea, frente a la dificultad, que puede convertirse en un problema, deben estar alertas y problematizarla.

No obstante, el análisis y la recuperación del pensamiento crítico, la problematización de las dificultades y las acciones orientadas a conmovir el orden establecido, deben producirse dentro las instituciones, su doble rol (protegen y enajenan) hace ineludible su protección e inclusión porque la exclusión representaría la muerte social. Lo importante es permanecer. Para Nosei, el docente tiene un potencial enorme, una magistratura poderosa y a pesar de que durante muchos años han tratado de persuadirlos (terapia de liquidación) de que no lo poseen, el mismo ha sido reconocido por autores como Freud, Martí, Bourdieu, entre otros. El enorme poder y caudal que tienen los docentes, tal vez sea esa la razón



“Sin título XIII”, aguafuerte – aguainta
Cristina Prado

de la preocupación tan centrada de quienes ostentan el poder.

Concebimos a los profesores universitarios como creadores quienes al hacer frente a la tensión entre la “ortodoxia y la herejía” que, según Bordieu, sostiene todo campo de producción cultural, eligen el gesto irreverente y desafiante para hacerse visible como formación alternativa y de oposición, a través de las voces, “experiencias, significados y valores” (Williams, 1980:144), proyectando su emplazamiento, como factores emergentes dentro del sistema institucional universitario.

Si a esta actitud innovadora le agregamos la capacidad que posee la institución universitaria de ser mediadora en la construcción de cultura, como corresponde a todo proyecto educativo. Podríamos pensar la universidad como intermediaria para que el ser humano pueda desplegar su propia naturaleza como inaugurador, como iniciador, como permanente creador, lo que la colocaría, a escala institucional, en un lugar privilegiado, confiriéndole la posibilidad de ser forjadora de comunidades. Lo que implica que a través de la universidad se puedan poner en juego los sistemas simbólicos, los sistemas normativos y los sistemas de expresión de las diversas localidades donde están insertas; contexto que, a largo

plazo, facilitaría a los individuos el arraigo y fortalecimiento de sus vínculos con la institución. Transformándose en una entidad posibilitadora de lo comunitario, del desarrollo de pequeñas comunidades que como nos lo hace ver Sloterdijk adecuaria “La regeneración de los hombres por obra de los hombres [en] un espacio en el que, por la convivencia, se inaugure un mundo”. (Sloterdijk, 1994: 86)

Nos preguntamos si ya no cambia algo al desplazar la función universitaria de ser guardiana de la ciencia a ser mediadora en la construcción cultural -desde la ciencia, pero no exclusivamente- al concebirla como conciencia de época y no tan pretenciosamente como emancipadora del hombre, y al resemantizar el sentido de lo profesional. Desde esta perspectiva ¿cómo se especificarían y cobrarían densidad las trilladas funciones operativas de investigación, docencia y servicio / extensión que se le atribuyen a la universidad? ¿Cómo cambiarían las maneras de ser y de hacer universitarias? Cuestionado de otra manera: ¿cómo serían otras formas de aprender, cómo procederían profesores y alumnos para hacer la nueva universidad?, ¿qué condiciones de dirección gestarían lo universitario? En síntesis, ¿qué prácticas posibilitarían a la universidad hacerse de otra forma?

Este trabajo ha pretendido abordar, desde el análisis de una cátedra en particular, las numerosas interrogantes originadas al analizar el rol de las instituciones universitarias y de los individuos que las constituyen, así como de las intensas y complejas interacciones que se producen en su seno y las repercusiones de las mismas a escala social. Tal vez, esa sea la razón por la cual una vez concluido el mismo, se nos presenten mucho más interrogantes que certezas. Residiría pues en el accionar y el nivel de compromiso de los sujetos que la conforman, la ocurrencia de las inversiones contextuales requeridas.

Bibliografía

- ANZIEU, D. (1993). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ADORNO, T. y M. HORKHEIMER (1969). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Sur.
- ARENDE, H. (1958) *The Human Condition*. Chicago, Chicago Univ. Press.
- BARREIRO, T. (1995). *Trabajo en grupos*. Buenos Aires, Kapelusz.
- BERGER, P. y T. LUCKMAN (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BLEGER, J. [1961] (1972). “Grupos operativos en la enseñanza”. En: *Temas de Psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1965). *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- BION, W. R. (1991). *Experiencia en Grupo*. México, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*, Barcelona, Ed. Anagrama
- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades.
- (1992). *Las reglas del arte*. Barcelona, Anagrama.
- (1989). “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”. En Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, AKAL/Universitaria.
- (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios Ediciones.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ed. Laia.
- BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México, Ed. Grijalbo.
- BUTELMAN, I. (1996). *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad: Madrid*, Ed. Tusquets.
- (1992). *Psicoanálisis, Proyecto y elucidación*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- DEJOURS, C. (1970). *Trabajo y Desgaste mental*. Buenos Aires, Humanitas.
- (1990). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Sicopatología del Trabajo*. Buenos Aires, Editorial HVMANITAS.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Editorial Novedades Educativas.
- ETZIONI, A. (1979). *The Limits of Organizational Change*. Alabama, University of Alabama Press.
- FERNÁNDEZ, A. M. (1993). “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”, en Fernández, A. M. y De Brassi, J. C. (comp.), *Tiempo Histórico y Campo Grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós, p. 85.
- (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

- FREUD, S. (1979). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires, A. E.
- GARAY, L. (1996). "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En Butelaman, I., *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GILBERT, C. (1993). *El Hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*. México, Instituto Mora-Porrúa.
- GUTIÉRREZ, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- HALL, S. (1996). *Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres, Routledge.
- HUSSERL, E. [1954] (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, Paidós.
- JACQUES, E. [1955] (1965). "Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva". En: *Nuevas direcciones en psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- KAUFMAN, H. (1961). *A comparative Analysis of Complex Organizations*, Nueva York, Free Press.
- KLEIN, J. [1956] (1961). *Estudio de los Grupos*. México, FCE.
- LAPASSADE, G. (1977) *La autogestión pedagógica ¿La educación en libertad?* Traducción de Víctor Saad. Barcelona, ED. Guernica, p. 5
- LAPASSADE, G. y R. LOUREAU. (1973). *Las claves de la sociología*. Barcelona: Laia, pp. 198-199
- LE GOFF, J. (1987). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona, Gedisa.
- (1983). *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Madrid, Taurus.
- (1992). *Pensar la historia*. Madrid, Taurus-Humanidades.
- LOUREAU, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- MENDEL, G. (1973). *Sociopsicoanálisis Y II*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1993). *La sociedad no es una familia. Del Psicoanálisis al Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona, Ariel.
- NORBERT, E. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- NOSEI, C. Programa de Evaluación Institucional. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Material digital.
- PICHON-RIVIÈRE, E. y Col. (1960). "Técnica de los grupos operativos". *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 6, 1960.
- (2003). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PRUZZO, V. (2002) "La profesionalidad del docente y el DAC" en *Praxis Educativa*. ICEIH. Santa Rosa, UNL-Pam.
- RICOEUR, P. "La universidad por hacer", en *Revista Esprit* de mayo-junio de 1964.
- (1986). "Reforma y revolución en la universidad", en *Ética y cultura*. Buenos Aires: Docencia.
- RIESMAN, D. (1974). *Individualismo, marginalidad y cultura popular*. Buenos Aires, Paidós.
- SABATO, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires, Seix Barral
- SCHLEMENSON, A. (1993). *Análisis organizacional y empresa universidad. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHUTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires, Paidós.
- (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SLOTERDIJK, P. (1994). *En el mismo barco*. Madrid, Siruela.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- TENTIFANFANI, E. (1981). "La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron". En González Rivera y Torres, *Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos.
- TONON, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada del síndrome de burn-out*. Buenos Aires, Espacio.
- ULLOA, F. (1969). "Psicología de las instituciones". *Revista de A.A.P.A.* Buenos Aires.
- (1995). *La novela clínica*. Buenos Aires, Paidós.
- (1995) *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una Práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- (1999). "Notas para una clínica de la crueldad", *Revista Clínica y Análisis Grupal*, Número 80, enero /abril 1999, Madrid, España.
- (1969). "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica", en *Revista AAPA*, Buenos Aires, tomo XXVI.
- WEBER, M. (1978). *Ensayos de metodología sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- WOODS, P. (1995). *La etnografía en la investigación educativa. La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós.

Fecha de recepción: Enero 2009
 Fecha primera evaluación: Enero 2009
 Fecha segunda evaluación: Febrero 2009