

Aportes para el análisis de un proyecto de cambio educativo

Nora YENTEL*



Detalle obra "Tango"
Santiago Rodríguez

Resumen

El propósito de este artículo consiste en presentar las líneas generales del marco conceptual que fuera construido –con el propósito de que opere como un “dispositivo analizador” (Lapassade, G., 1979, Fernández, L., 1996, Souto, M. 1999)– articulando aportes del campo de los estudios institucionales, para el análisis e interpretación de la información relevada con referencia al proyecto de cambio educativo tomado como caso de estudio. Cabe señalar que dicho marco teórico ha sido sintetizado en función de la extensión del artículo, motivo por el cual se presentan los principales conceptos que lo conforman y la conceptualización considerada central respecto de cada uno de ellos. Asimismo, con respecto a la bibliografía, debe decirse que, por igual motivo, se hace referencia acá a los textos a los que se alude en esta presentación. En las páginas que siguen se brindan noticias acerca de la investigación llevada a cabo, acerca del caso analizado y del marco conceptual correspondiente.

Palabras clave: institución, organización, cambio, crisis, poder-autoridad.

Contributions for the analysis of an educational change project

Abstract

The purpose of this paper is to present the broad outlines of the conceptual framework was built, in order to operate as a “device analyzer” (Lapassade, G., 1979, Fernandez, L., 1996, Souto, M. 1999)– article provides the field of institutional studies for the analysis and interpretation of the relevant information with reference to educational change project taken as a case study. It should be noted that this theoretical framework has been synthesized according to the length of the article, which is why we present the main concepts that shape and conceptualization considered essential for each one of them. Moreover, with regard to the literature, it must be said that, for the same reason, reference is made here to the texts which are referred to in this presentation. In the following pages provide news about the investigation carried out on the present case and the relevant conceptual framework.

Key words: institution, organization, change, crisis, power-authority.

Noticias sobre la investigación

El contenido del artículo que aquí se presenta forma parte de la investigación de Doctorado que se desarrolla en función del tema: “*El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción*”.

Los estudios referidos al núcleo central de la temática. “el cambio en educación y, fundamentalmente, los obstáculos que se presentaron en el desarrollo de un proyecto particular” se inician algo más de diez años atrás para el desarrollo de una investigación de Maestría, continuando, luego, para la concreción de la actual investigación de Doctorado¹. Esta investigación² toma el mismo caso que el estudio que la antecede: *el proyecto educativo desarrollado en una escuela de enseñanza media, de orientación agropecuaria, de la provincia del Neuquén*; y se centra en la *reconstrucción histórica y análisis de tal proyecto de cambio* llevado a cabo en dicha escuela entre los años 1991 y 1994. Cabe señalar, sin embargo, que dicha reconstrucción histórica abarca un lapso de veintinueve años –1975/1996– en tanto se extiende desde los primeros antecedentes

* Doctoranda Facultad de Filosofía y Letras UBA, Directora de Tesis: Lidia M. Fernández

del proyecto de cambio hasta la reconfiguración del establecimiento durante los dos años siguientes a su recuperación por parte de las autoridades del sistema educativo de la provincia.

De acuerdo con la información relevada y analizada puede decirse que el proyecto de cambio en cuestión reunió dos rasgos principales: se trató de un proyecto *parcialmente planificado* –en tanto siguió un diseño abierto que se definió con anterioridad a su puesta en marcha pero que se fue ajustando y redefiniendo, junto con los actores institucionales, a lo largo de su implementación– y, *de intención instituyente*, en la medida en que se propuso modificar, en un establecimiento educativo, el modelo escolar en vigencia en las escuelas de enseñanza media de la provincia.

La tesis inicial que orientara el proceso investigativo expresa que la *relación institución y cambio es una relación interferida* en tanto la institución tiende a la conservación y reproducción del orden instituido y el cambio a su puesta en cuestión y modificación. En tal sentido y teniendo en cuenta que un proceso de cambio de *intención instituyente* se muestra como posibilidad de modificar tal orden establecido, representa para los sujetos y los grupos internos y externos al establecimiento educativo que lo lleva adelante, *una vivencia de crisis* entendida como experiencia de ruptura inter e intrasubjetiva en el transcurrir de las cosas (Kaes, 1985, p. 25). La “trama de la interrupción” se configura, por consiguiente, como *una particular articulación entre el ámbito externo y el ámbito interno* del establecimiento educativo y el proyecto de cambio que lleva adelante, y *se va conformando paulatinamente y de manera casi imperceptible* o poco conciente para los actores, a lo largo del desarrollo del proyecto.

En este proceso *resultan cruciales los primeros momentos*, en tanto durante ellos se toman las decisiones que sientan las bases de las principales dificultades que transita el proyecto en su devenir.

Noticias sobre el caso objeto de análisis

Tal como se dijera, *el proyecto educativo desarrollado en la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén (EMETA) representa el caso objeto de estudio*. Dicho establecimiento educativo no existía con anterioridad. Surge en el marco de un programa denominado de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica

Agropecuaria (EMETA) del cual tomó su denominación. Comienza a implementarse en la provincia en el año 1987, sobre la base de un préstamo compartido entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el gobierno nacional.

Se planteó como una *alternativa innovadora* para la educación media provincial y fue creado como *experiencia educativa*. Contó con un *marco normativo específico* para su funcionamiento que le brindó un importante espacio de *autonomía* respecto del sistema educativo provincial y la oportunidad de definir e implementar *formas de organización y de trabajo diferentes* que se concretaron a través de *un conjunto de innovaciones* que la caracterizaron. Comenzó a funcionar el 1° de abril de 1991 en un *edificio especialmente construido* para ello. Fue *localizada en zona de chacras* dedicadas a la producción frutihortícola intensiva a 5 km. de la ciudad de Plottier –fundada en el año 1909 como Colonia Agrícola–, sobre la Ruta Nacional N° 22, que une la totalidad del Alto Valle del Río Negro y Neuquén. El edificio ocupó 380 m. de frente hacia la ruta mencionada con la intención de mantener una *fluida vinculación entre el establecimiento y su entorno*

La propuesta de cambio implementada en dicho establecimiento articuló decisiones previas a la puesta en marcha de la escuela expresadas en el *Proyecto Educativo original y decisiones adoptadas junto con los actores institucionales, durante el funcionamiento* de la misma. Se entendía por *proyecto*, no un diseño previo a la acción, sino una propuesta destinada a orientar un proceso de intervención educativa, conformada por definiciones provisionales en tanto *se construiría como fruto del diálogo y la convergencia de posiciones diversas*. Se consideró que hablar de proyecto implicaba pensar en términos de futuro, *asumir riesgos y dar lugar a la utopía*, al movimiento instituyente (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990, pág., 10).

Se propuso como *finalidad la formación de trabajadores* vinculados con la actividad agropecuaria de la zona sobre la base de *valores* como solidaridad, respeto, cooperación y autonomía. Se esperaba que el *egresado* fuera competente para actuar en una realidad socioeconómica cambiante, compleja y tecnificada; que no se ajuste a dogmas o recetas técnicas sino que desarrolle y aplique conocimientos y técnicas adecuadas al medio; que conozca las modalidades de organización de los productores y fomente formas de trabajo solidarias. Complementariamente, se esperaba que los *docentes* contaran con conoci-



“El llamado 2”, dibujo
Santiago Rodríguez

mientos amplios y pertinentes acerca de la realidad provincial, regional y nacional; sean activos y reflexivos; estudiosos respecto de los saberes a brindar a sus alumnos; dispuestos al trabajo en equipo, a la capacitación permanente y a la investigación. Se pretendía ofrecer una *educación* comprometida con el pensar, el sentir y el hacer de los alumnos, vinculada al trabajo productivo, al conocimiento cotidiano, a la ciencia, a la tecnología; que sea *presupuesto de justicia social* asegurando la permanencia y promoción de los mismos en la escuela. Para poder concretar tales principios esta institución educativa fue pensada como una organización *flexible, capaz de autofinanciarse, de favorecer la participación de los sectores de la producción, de carácter experimen-*

tal y alta dedicación (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990, pág. 7-8).

El proyecto educativo implementado representó el conjunto de respuestas que se consideraron adecuadas a los principios que lo inspiraban. Se puso en marcha una *modalidad de ingreso* diferente a la aplicada en la provincia, tanto para los docentes como para los alumnos; se modificó, para los primeros, *la organización del trabajo* –en cuanto a la relación laboral con el establecimiento educativo, la dedicación horaria, la relación tiempo de trabajo-tiempo de descanso, las tareas previstas y la evaluación del desempeño–; los docentes formularon *el currículo escolar* sobre la base de algunas decisiones de diseño, previas; se definió una *modalidad de trabajo pedagógico* basada en la articulación de contenidos y prácticas y en la participación de los alumnos; se definió una pauta de *evaluación y promoción de los alumnos* diferente a la aplicada en el sistema educativo; *el ciclo lectivo* se organizó en función del ciclo productivo de la zona; se diseñó un sistema de *acompañamiento, apoyo y contención para los alumnos*; los alumnos definieron las pautas en cuyo marco se desarrollaría *la convivencia en la escuela*; se estableció que *jóvenes y adultos participarían en la limpieza y mantenimiento del edificio escolar*; se formuló un *sistema de evaluación de los adultos* de la institución distinto al usual en las escuelas de la provincia; se crearon diferentes *espacios para la participación* de los productores, de organismos vinculados con la actividad agropecuaria, padres y miembros de la escuela; se constituyó una *estructura de conducción* basada en la idea de equipo y *la escuela dependió* –en los años de la experiencia educativa– de la Unidad Ejecutora Provincial con independencia de las autoridades de la provincia (Características de la Escuela Técnica Agropecuaria, 1990, pág. 2 a 10).

Los aspectos señalados y otros fundamentan la afirmación de que se trató –en el marco de la organización de la enseñanza media de la provincia– de una experiencia que tuvo rasgos innovadores. Pero, la propuesta tuvo una existencia limitada a raíz de dificultades internas y de los obstáculos que se generaron en el medio “externo” y que permiten hablar de un “*sucedido crítico*” como rasgo característico de su desarrollo.

Los aspectos señalados y otros fundamentan la afirmación de que se trató –en el marco de la organización de la enseñanza media de la provincia– de una experiencia que tuvo rasgos innovadores. Pero, la propuesta tuvo una existencia limitada a raíz de dificultades internas y de los obstáculos que se generaron en el medio “externo” y que permiten hablar de un “*sucedido crítico*” como rasgo característico de su desarrollo.

Un marco conceptual como dispositivo analizador

El análisis llevado a cabo a lo largo del proceso investigativo fue realizado poniendo *el foco* en una organización social concreta –una determinada escuela– y las vicisitudes por las que atravesara, en ella, el desarrollo de un determinado proyecto de cambio. De allí que, para este marco teórico, resultan de especial importancia –entre otros– el concepto de *organización* y de una organización particular, como es la escuela; así como el concepto de *cambio*. Este análisis, además, es informado desde la perspectiva de los *estudios institucionales*, desde un conjunto de conceptos que hacen posible comprender los hechos a partir de identificar como operan las instituciones al interior de quien observa y que otorgan sentido a lo que se observa o a lo que se manifiesta.

Tal conjunto de conceptos conforman *el marco teórico básico* que sustenta la investigación. Han sido seleccionados considerando su potencialidad frente a la necesidad de explicar y comprender de que manera se fue configurando “la trama de interrupción” en el suceder del proyecto de cambio educativo analizado. Al estructurarlo se pretendió que dicha construcción conceptual operara como un *dispositivo analizador* (Lapassade, 1979; Fernández, 1994; Souto, 1999) en tanto recurso o herramienta capaz de provocar la emergencia de significados y relaciones referidas a los acontecimientos analizados. Han sido identificados como de interés los siguientes conceptos: *institución, organización, cambio, crisis, autoridad y poder, burocracia y poder; contexto social y escuela –como organización-institución–*.

La conceptualización de institución se constituye, básicamente, según las ideas planteadas al respecto por Kaes (1996), Lapassade (1977a), Enriquez y Enriquez (2000), Enriquez (1996), Barembitt (2005) y Fernández (2008). Siguiendo lo que tales autores plantean se considera institución *a una formación cultural y psíquica, biface, que no posee materialidad, que marca las grandes orientaciones de una sociedad estableciendo un marco regulador de las relaciones sociales, que define lo permitido y lo prohibido y hace posible comprender el sentido de las acciones a nivel individual, grupal y organizacional*.

El término organización hace referencia al nivel de la vida social en cuyo marco transcurre la totalidad de la existencia y se desenvuelven los

acontecimientos que observamos y analizamos. Para conceptualizar lo que se entiende al respecto, sus características y modos de funcionamiento se recurre a lo que plantean Barembitt (2005); Enriquez (1979, 1992, 2000); Enriquez y Enriquez (2000); Kaes (1996). Mientras las instituciones se presentan como entidades abstractas, Barembitt (2005, p. 36) señala que al concretizarse, materializarse “*en dispositivos concretos*” conforman las organizaciones que regulan la vida cotidiana. Sin ellas las instituciones no tendrían existencia material; pero, a su vez las organizaciones no tendrían objetivos ni dirección si no estuvieran informadas, orientadas por las instituciones a las que tratan de representar. Enriquez (2000, p. 1) aporta el concepto de *organización-institución*, al que define como *sistema cultural, simbólico e imaginario*. Tal formulación articula el nivel más universal –la institución como marco regulador general–; el nivel particular –los tipos de organizaciones que concretizan las instituciones–; y el nivel singular –esta o aquella organización específica, en su singularidad– *En el caso de esta investigación se considera organización-institución tanto a “la escuela” como a “esta escuela”*.

En cuanto al concepto de cambio se recurre, entre otros, a las ideas de Etzioni y Etzioni (1992), Donati (1993), Gallegos (2005), Lippitt, Watson, y Westley (1958); Schlemenson (1987), Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991 en López Yáñez, 1997); Fernández (1992, 1994 y 2006) y García (1997); Barembitt (2005).

Etzioni y Etzioni, Donati, y Gallegos, brindan elementos referidos a las diferentes perspectivas que se fueron desarrollando históricamente con respecto del cambio social. Lippitt y otros (p. 20) hacen referencia al *cambio fortuito, no planificado*, que se genera por la articulación permanente y dinámica entre los sujetos y entre estos y su entorno, y se produce sin la intervención premeditada de quienes participan en el mismo; a pesar de la estabilidad, constancia o rigidez que todos los sistemas manifiestan. Por otra parte hablan del *cambio planificado* como el que se origina en la decisión conciente y deliberada de orientar el sistema hacia una determinada dirección; mientras que Schlemenson (p. 42) hace referencia al *cambio programado* que se concreta a lo largo de diferentes etapas, no en secuencia lineal y con el apoyo de un experto. Por su parte Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991) definen dos tipos de cambio en cuanto a la profundidad e impacto que producen: el *cambio tipo 1* y el *cambio tipo*

2. Mientras el primero se refiere a movimientos adaptativos; el segundo hace referencia a modificaciones en profundidad. En tal sentido Fernández L. habla de los cambios en profundidad como aquellos que tienden a la *transformación del modelo*. Expresa que existen *modificaciones periféricas a la institución y modificaciones que se acercan mas profundamente a la interrogación institucional* (Fernández, 2006, p. 7).

En cuanto al concepto de crisis se recurre a los desarrollos de Kaes (1985); Schlemenson (1987); Pinel (1998) y Fernández (2008). La crisis es definida por Kaes (p. 25) como una experiencia de ruptura inter e intrasubjetiva en el transcurrir de las cosas que revela “...*que un estado de unión y de continuidad acaba de desaparecer, que una relación ha sufrido un corte, que una unión ha cesado*”. Se trata de una experiencia que cuestiona al sujeto en la continuidad del si-mismo, sus identificaciones, mecanismos de defensa, formas de sentir, actuar y pensar, la confiabilidad de sus lazos con los otros, la eficacia de un código común. Por otra parte, Fernández, L. (2008) señala que las crisis se desencadenan cuando los hechos impactan en los componentes clave de la cultura de la organización y se ve amenazada la fusión organización-institución. Cuando dentro de la organización-institución la crisis no puede ser tramitada por sus integrantes y transformada en una experiencia de crecimiento, de cambio, de refundación, puede configurarse una situación de *crisis caótica o explosiva* según Pinel (1998, pp. 69-70).

El concepto de Autoridad, según el tratamiento que hace del mismo Gerard Mendel en varias de sus obras (1974, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1995a, 1996) resulta central a esta investigación en tanto representa una dimensión psicosocial especialmente conmovida por los procesos de cambio. El autor define a la Autoridad como la angustia antropológica que se va gestando desde los primeros momentos de existencia sobre la base de la desigualdad biológica y el temor al abandono de parte de quienes depende la vida. Aunque la modernidad ha producido un descondicionamiento de la Autoridad tradicional, la experiencia señalada tiene lugar a consecuencia de la prologada dependencia del sujeto humano. De allí que cada vez que a partir de las fantasías, deseos o actos nos comportemos en forma diferente a lo que entendemos que nuestras imágenes parentales desearían, se expresará la autoridad internalizada como temor a perder el amor y la protección que garantizan la seguridad y la vida. (Mendel, 1995, p. 7) En tal sentido será “...*siempre la forma en que una figura de autoridad que aparece como un progenitor... trata de despertar en beneficio propio, esa angustia antropológica.*” (Mendel, 1994b, p. 4).

En cuanto al concepto de poder –en sus diferentes acepciones– se toman los aportes de Foucault (1989); Ardoino (1980), Lobrot (1980), y Mendel (1974, 1993, 1994). Foucault (p. 25) diferencia entre *poder sobre las cosas y poder de unas personas sobre otras*; Ardoino (en Lobrot, 1980, p. 28) hace referencia a *la acepción política*



“Tango”, dibujo
Santiago Rodríguez

y jurídica del término, cuyo predominio ha eclipsado la idea de poder como capacidad de actuar, de hacer. Por otra parte, Mendel (1974) señala que es la existencia y operación el fenómeno de la Autoridad lo que da lugar a la posibilidad de ejercer el poder como poder sobre los otros; en tanto “si a la fuerza externa... se le añade un elemento de presión psicológica... desde el interior del individuo... el poder podrá conseguir sus fines con una economía de medios francamente extraordinaria” (p. 83). Pero Mendel desarrolla también otro concepto del poder. Habla de *acto-poder*, que no se trata del poder sobre los otros, sino del poder sobre los propios actos. Todo acto, según el autor, es poder en tanto incide en la realidad en la cual se aplica. Por su parte el individuo posee mayor o menor poder sobre su acto, situación que tendrá efectos psicológicos diferentes. El acto, una vez producido, ingresa a las estructuras sociales; de allí que para recuperarlo el sujeto deba entrar en contacto, en confrontación, en negociación con los otros, en un *movimiento de apropiación del acto* (Mendel, 1996, p. 174); según lo cual existiría –de acuerdo con el autor– “...una fuerza de carácter antropológico que se expresa de manera no conciente... y que incita al sujeto a apropiarse del acto voluntario y conciente que realiza”. (Mendel, 1994b, pp. 2-3).

El concepto de burocracia –y su relación con el poder– resulta de interés a este análisis, en tanto representa el modo de organización y funcionamiento de las estructuras de gobierno, ámbito de ubicación institucional del proyecto de cambio en cuestión. El mismo es abordado desde los planteos de Max Weber (1925 en Lapassade 1977b); Lobrot (1980); Lapassade (1977b); Enriquez (2002) y Lourau (1979).

Lapassade (pp. 200-226) expresa al respecto que la burocracia es *un problema de poder* que tiene que ver con la *propiedad de la organización*. En ella las *decisiones* se encuentran absolutamente *centralizadas* y son *oscuras* en la medida en que resulta difícil saber donde y cuando se produjeron, facilitándose el ocultamiento del poder; se apoya en una *pedagogía* en tanto cada uno debe aprender a comportarse como un buen miembro del grupo volviéndose, en lo posible, un sujeto sumiso al líder o a la organización; quienes se encuentran en una posición diferente a la del grupo en el poder son considerados *enemigos* y *excluidos*; la organización deja de ser un medio para transformarse en un *fin*; la burocracia *rechaza el cambio y la historia*, la novedad, la crí-



“La botella”, dibujo
Santiago Rodríguez

tica a la que tiende a considerar como un signo de oposición. En el universo burocrático reina una necesidad de orden y uniformidad que, de acuerdo con Lapassade podría resumirse en la frase “no me vengan con historias” (p. 296). A la burocracia no le agradan los conflictos ni los innovadores que cuestionan las ideas y las normas en las cuales se basa; reina en la organización un “imaginario máquina” que trata de limitar el ingreso de la novedad (Enriquez, 2002, p. 96).

La escuela es conceptualizada aquí como una *organización-institución*, en la medida en que concretiza de una determinada manera, en un tipo de organización y en cada organización singular a la institución universal educación. En este caso han sido seleccionados algunos conceptos que permiten una aproximación a su *idiosincrasia* recurriendo a los desarrollos de Alvarez-Uria y Varela (1991), Fernández (1994), Lapassade y Lobrot (1977), Lapassade (1977b). Por una par-

te Alvarez-Uria y Varela (1991) señalan que a lo largo de un *prolongado proceso de institucionalización* –desde el s. XVI hasta el establecimiento de su obligatoriedad en el s. XIX– se fue configurando el dispositivo educativo denominado “escuela” y adquiriendo una serie de rasgos, varios vigentes aún hoy. Es así que su permanencia, extensión y hegemonía la presentan como algo “*tan natural como la vida misma otorgando a su puesta en cuestión carácter antinatural*” (p. 13). Lapassade y Lobrot (1977) hablan de la *escuela burocrática*, en la cual la enseñanza es entendida como un proceso de *transmisión* según el cual los docentes poseen un saber que se vuelca sobre los niños. Esta escuela se basa en una pedagogía que “...*tiene como núcleo al examen, –dado que la burocracia es– un sistema fundado en la angustia y en la desconfianza*” (Lapassade, 1977b, p. 220). Desde esta perspectiva la escuela y la pedagogía burocráticas tienden a la sujeción y colaboran con la burocracia en la medida en que forman individuos dependientes y temerosos. “*Sin embargo, lejos de ser una invención malevolente es la consecuencia de una situación mas general, según la cual la gente reclama la autoridad y se dispone a someterse a ella*” (Lobrot, 1980, p. 142).

En cuanto a los componentes *que estructuran el funcionamiento institucional* –y que representan verdaderas *condiciones*– resulta de interés al análisis lo que plantea Fernández (1994, p. 69) en tanto ofrece un conocimiento que permite reflexionar sobre las dificultades por las que puede atravesar un proceso de cambio; así como el margen de libertad a la innovación que este tipo de organización-institución posee en nuestra cultura. En tal sentido *el proyecto institucional; la idiosincrasia de la tarea; la ubicación de la escuela en la trama social; la institución como objeto representado; el doble mandato; la cultura y el modelo institucional y los guiones dramáticos del modelo*, son condiciones clave que se consideran en el análisis.

En cuanto a los rasgos que caracterizan al contexto resultan de utilidad, entre otros, los aportes de los siguientes autores: Schlemenson (1987) se refiere a la condición de *turbulencia y su impacto en los conjuntos organizados*. Señala (p. 177), que el *contexto turbulento* se caracteriza por la *incertidumbre* y la *variabilidad* que obstaculizan profundamente la posibilidad de prever eventos futuros. Especialmente en las organizaciones-instituciones de la educación este contexto crítico –caracterizado por la escasez de recursos

y de formación técnica y psicosocial para responder a las nuevas circunstancias, desvalorización de la función social de la escuela y crítica hacia los docentes desde los centros de poder técnico– ha producido una conmoción en los patrones de asignación de sentido (Fernández, 1996a, 1997). Por otro lado al riesgo de la pérdida del empleo se agrega, según Garay, Ávila y otros (1996, en Mastache, 2007, p. 171) *la ruptura del ideario y de los principios sobre los que se construyó el sistema educativo: la cooperación, el consenso, la formación ciudadana, la valoración del saber, entre otros* Bó de Besozzi, Brzustowski y otros (2001) brindan elementos de interés que permiten abordar tal criticidad basada en *la caída de los Estados Nación como paninstitución*. Frente a la criticidad del contexto hablan de *un tiempo de destituciones*; fundamentalmente, “... *destitución del Estado Nación, como práctica dominante, como modalidad de organización de los pueblos, como paninstitución dadora de sentido*” (p. 24). No se trata, señalan los autores, del mal funcionamiento de las instituciones del Estado, sino de “...*la descomposición del Estado para todas y cada una de las situaciones*” (p. 24) En estas condiciones el conjunto de las *instituciones disciplinarias* –familia, escuela, hospital, cuartel, etc.– que tenían como finalidad configurar la subjetividad adecuada a la reproducción del Estado Nación quedan huérfanas de tarea y sentido al caer la metainstitución que les proporcionaba el marco (p. 40).

Consideraciones sobre el aporte analizador del marco conceptual presentado³

El análisis de la información relevada a través de documentos y entrevistas ha permitido identificar cinco etapas en la historia del proyecto de cambio: primera etapa, 1975 a 1987, “los antecedentes del proyecto”; segunda etapa, 1980 a 1987, “los inicios en la provincia y la conformación del grupo de trabajo”; tercera etapa, 1987 a 1990, “preparación para la puesta en marcha”; cuarta etapa, 1991 a 1994, “puesta en marcha del proyecto educativo” y quinta etapa, 1994/96 en adelante, “recuperación del establecimiento por la autoridades de la Secretaría de Educación de la Provincia”

Considerando lo que se expresara en la *tesis* que guiara esta investigación, en cuanto a que *resultan cruciales los primeros momentos*, en tanto

durante ellos se toman las decisiones que sientan las bases de las principales dificultades que transita el proyecto en su devenir; se hará referencia a los acontecimientos correspondientes a la etapa de “preparación para la puesta en marcha” y su análisis.

La relevancia de los primeros momentos

Durante los tres años de preparación para “la puesta en marcha” el grupo de trabajo se aboca a la definición del proyecto que deseaba hacer realidad, escribiendo los documentos iniciales y tomando las decisiones que empezaban a dibujar la propuesta de cambio. En tal sentido, durante este tiempo se explicitan para la escuela normas especiales, se le asigna carácter experimental y se la independiza de las estructuras del sistema educativo; se definen modos diferentes a los usuales en cuanto a la designación, la relación laboral y la evaluación de las personas; a la organización ciclo lectivo; el ingreso y modos de trabajo con los alumnos; entre otros aspectos que modifican rasgos del modelo escolar en vigencia.

En relación con este tiempo tres cuestiones se muestran como de especial importancia:

El grupo a cargo del proyecto imagina la escuela: su diseño arquitectónico, sus espacios, su equipamiento, los modos de trabajo y funcionamiento; y al hacerlo comienza a marcar la diferencia con lo conocido. Según expresa Fernández (1996, p. 207) en estos primeros momentos se producen los documentos iniciales que describen la propuesta de cambio, generalmente, una diferente organización institucional y un nuevo diseño curricular. Pero, a través de estos primeros materiales el grupo trata de mostrar la diferencia con los modos de hacer educación, respecto de la enseñanza media de la provincia, dibuja el futuro deseado, y lo hace “*con una impregnación mística que impide discriminar la ilusión de lo posible*”. Algunas expresiones de los actores pueden dar cuenta de esta situación: “*era la etapa de la utopía, de la construcción del proyecto...*” (ex integrante del equipo); “*yo me enganché en la escuela por lo potente que fue la etapa de elaboración del proyecto*” (ex integrante del equipo)

Por otra parte, para poder producir y trabajar en un contexto que se presentaba adverso el grupo parece necesitar vivirse como el mejor, con las mejores personas y capaz de sobrellevar la adversidad. “*Pudimos hacer lo que hicimos por que contábamos con el mejor equipo de profesionales, además de los recursos propios*” (ex director del

programa) Como señala Enriquez (1992, p. 4) *la ilusión, la idealización y la creencia* deben hallarse presentes en la elaboración de un proyecto común, otorgando consistencia y aura excepcional tanto al proyecto como al grupo que lo sostiene. La ilusión hace posible pensar que el grupo es el mejor, que existe un Yo Ideal común que reemplaza al yo individual (Anzieu, 1986). El proyecto aparece como el objeto idealizado, engrandecido pero, también, es preciso que el proyecto se presente como inatacable; transformándose así, en un sistema de creencia.

El grupo del proyecto se separa, corta con el sistema. Cuenta con recursos propios, normas especiales y gran autonomía. No tiene una dependencia formal con el gobierno de la educación. En estos primeros momentos el gobierno de la educación parecer acatar y apoyar el surgimiento del proyecto, lo cual se explicita, entre otras cosas, a través de la emisión de las normas que el mismo requiere. Sin embargo, como se observa mas adelante, durante su desarrollo, estos acuerdos aparecen como puntos de riesgo y fractura (Fernández, 1996) que se irán mostrando al modo de críticas y retiro de apoyo. En tal sentido expresa uno de los testimonios “*en esta concepción de espacio utópico... yo encuentro un nudo importante que fue nuestra desvinculación del sistema educativo provincial... Y... desde el sistema educativo en su conjunto la escuela era vista como un espacio impenetrable*” (ex docente). La modalidad de designación del director del establecimiento y de la conformación del primer grupo de docentes son algunas de las señales fuertes de separación, en la medida en que se producen fuera de lo que establece el Estatuto Docente Provincial que regula la actividad. Según lo relevado en entrevista, estos aspectos que se presentan mas adelante con tono conflictivo, dan lugar ya, a las primeras dudas entre los docentes acerca de la relación laboral “*...ya en diciembre del 90, hacia fines del proceso de capacitación algunos docentes... manifestaban dudas sobre los contratos, si firmarlos o no tal como estaban, o sobre lo que ello implicaba*” (ex docente).

Según Pinel (1998, p. 59) el proyecto nace de un deseo de diferenciación y, para que tome forma y realidad “*...suele ser necesario que esa diferenciación se afirme de manera radical... se enuncie como un corte... como un rechazo de las instituciones antiguas, que de instituciones de afiliación que eran, adquieren el rango de objeto malo, violentamente repudiado...*”. El pacto

fundador parece ser –señala el autor– “*nada de nuestro funcionamiento será asimilable al pasado*”. Desde ese momento quedan desautorizadas la duda, la ambivalencia y las ambigüedades capaces de poner en cuestión los fundamentos de la fundación. El trabajo de la crítica se ve dificultado. “*La ideología fundadora no puede tolerar la refutación y, en consecuencia, no puede admitir un pensamiento dialéctico modelo-contramodelo... (Así) la desligación patológica de los vínculos institucionales está sellada en el zócalo de la institución*” (p. 78).

Notas

- 1 Tanto la investigación de Maestría como la actual de Doctorado se concretan en el marco de los estudios de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y, en ambos casos con la Dirección de Tesis de Lidia Fernández.
- 2 Se trata de una investigación cualitativa, orientada por los enfoques teóricos y metodológicos del campo de los estudios institucionales.
- 3 Aunque la extensión del artículo impide desplegar la propuesta interpretativa realizada con el apoyo de este marco conceptual, parece de interés mostrar, en un ejemplo, el potencial analizador señalado respecto del mismo.

Bibliografía

- ALVAREZ-URIA, F. y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- BAREMBLITT, G. (2005). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires, Ed. Madres Plaza de Mayo.
- BÓ DE BESOZZI, A., BRZUSTOWSKI, M. y otros (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Grupo Doce.
- ENRIQUEZ, E. (1996). “El trabajo de la muerte en las instituciones” en Kaes, R., Bleger, J. y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Paidós.
- ENRIQUEZ, E. y ENRIQUEZ, M. (2000). “El psicoanalista y su institución”, *Tópico* N° 6, PUF, 1971.
- FERNANDEZ, L. (1996a)
- FERNÁNDEZ, L. (octubre 1996). “Análisis institucional y práctica educativa: ¿una práctica especializada o un enfoque necesario de las prácticas?”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, año V, N° 9.
- FERNÁNDEZ, L. (2006). “Prólogo a Yentel Nora, *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- FERNÁNDEZ, L. (1992). “La innovación educativa”, Conferencia de apertura a las primeras jornadas sobre innovación educativa, Escuela EMETA, Neuquén.

- FERNÁNDEZ, L. (marzo 2008). Conferencia de apertura al Seminario: “Crisis y sufrimiento institucional: una oportunidad para pensar la institución”, organizado por ADUNS, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- FOUCAULT, M. (1989). “El poder: cuatro conferencias”, *Libros del Laberinto* N° 15, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- KAES, R. (1985). *Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- KAES, R. (1996). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en Kaes, R., Bleger, J. y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Paidós.
- LAPASSADE, G. (1977b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona, Gedisa.
- LAPASSADE, G. (1977a). “El encuentro institucional” en Lourau, R., Bernard, M. y otros, *Análisis institucional y socioanálisis*. México, Nueva Imagen.
- LIPPITT, R., WATSON, J. y WESTLEY, B. (1958). *La dinámica del cambio planificado*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LOBROT, M. (1980). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas.
- LOURAU, R. (2001). *Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MASTACHE, A. (2007). “El nivel medio: una institución”, *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial: Instituciones Educativas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.
- MENDEL, G. (1994). “Aspecto teóricos de la investigación sociopsicoanalítica. A propósito de la sociedad no es una familia”. Introducción al Seminario dictado en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Buenos Aires (traducción María J. Acevedo).
- MENDEL, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona, Ariel.
- MENDEL, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis o la psicología social*. Buenos Aires, Paidós.
- PINEL, J.-L. (1998). “La desligación patológica de los vínculos institucionales en las instituciones de tratamiento y reeducación” en Kaes, R. y otros, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHLEMENSON, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, M. (1999). “Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica” en *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.

Fecha de recepción: 27/12/2009
 Primera evaluación: 06/01/2010
 Segunda evaluación: 20/01/2010
 Fecha de aceptación: 20/01/2010