

## CAPITULO V

### **Ser docente: la diferencia y la distinción en la construcción de las identidades profesionales**

Laura Cecilia Boggia\*

#### **Introducción**

El presente trabajo retoma algunas categorías y conceptos construidos en un proceso de investigación acerca de la comunicación institucional en una escuela privada especial que atiende niños con dificultades severas.

Dadas las condiciones adversas con las que se trabaja: recursos humanos y materiales insuficientes, cargos solamente reconocidos pedagógicamente por el estado, condiciones laborales inestables de los docentes, etc. se decide abordar la problemática desde una perspectiva que permita ir más allá de la escuela, ya que esto nos posibilitará inscribir lo particular en un contexto más amplio que le dé sentido.

No obstante, es en lo particular donde se teje la trama de lo social, donde pugnan estilos de gestión específicos, donde se confrontan “culturas”, donde se decantan políticas públicas.

Considero que la comunicación institucional está fuertemente atravesada por los cambios estructurales y por las nuevas formas de interacción y construcción de identidades institucionales que surgen con ella. Me pregunto entonces: Cómo se construyen y significan las relaciones vinculares, cuales son las representaciones respecto al trabajo en equipo, cuales son las dimensiones del estilo institucional que permiten dar cuenta de ellas.

Pretendo entonces mostrar como se construyen y significan las diferencias individuales al interior del equipo docente a partir de algunas categorías de análisis construidas hasta el momento en el proceso de investigación. Hay luchas de “distinción” a partir de quien tiene capitales más legítimos; luchas por ser posicionados en lugares legitimados, clasificaciones y representaciones construidas desde el uso del espacio, el poder, la tensión mandato pedagógico vs. terapéutico, la pertenencia, que dan cuenta de ello.

El trabajo consta de seis puntos:

-El punto I constituye un primer acercamiento a la problemática desde una perspectiva social y antropológica que permitirá delinear y focalizar mejor la temática en cuestión.

-El punto II retoma algunas consideraciones teóricas previas que constituyen el marco teórico del proceso de investigación de referencia.

-El punto III toma el espacio como “lugar” en el que se inscriben las diferencias. En este sentido, constituye un análisis de lo no-dicho, lo analógico en la estructura institucional.

-El punto IV analiza los procesos de diferenciación y distinción en el equipo docente a través del uso del poder en sus múltiples formas.

-En el punto V se parte de las contradicciones existentes respecto al mandato pedagógico y su relación con el tipo de alumnos que atiende la institución. Intento mostrar cómo las características de los alumnos promueven acciones de diverso tipo, que se conjugan (o confunden?) por momentos con intervenciones terapéuticas; lo cual produce significaciones dispares desde los padres, colegas y la comunidad en general.

-En el punto VI a partir de la pertenencia, se analiza su impacto en la distinción y obtención de recompensas simbólicas.

-Por último, la conclusión, más que cierre, se constituye en una reformulación de interrogantes acerca del tema y del proceso mismo de investigación.

El desafío consiste en pensarnos y reconocernos desde miradas y quehaceres alternativos en relación al “otro”. Y en esto estamos todos involucrados.

---

\* Psicopedagoga. Profesora en Educación Especial. Docente de las cátedras Taller de investigación I, II, III y Jefa del Departamento de investigación de IFD "San José"D-47 de Chajarí, Entre Ríos.

## I. Aproximación al objeto

Mucho se ha dicho acerca de los múltiples atravesamientos de la institución en la constitución de los sujetos, como así también el impacto de mandatos externos que se cristalizan en el ámbito institucional.

Considerar las instituciones, y más precisamente las instituciones educativas, en el proceso de transformación estructural de las mismas, supone lanzarse a encontrar nuevas categorías de análisis de las mismas.

Al decir cambio estructural me refiero a lo que Lucía Garay define como:

-Cambios en la función del Estado: en sus funciones de organizar y conducir, en la responsabilidad de garantizar el mantenimiento y desarrollo de todos los servicios educativos públicos. Crisis de la función del Estado en su papel de organizador centralizado de los procesos educativos, de su planificación y de su gestión.

Históricamente, las escuelas nacieron y se institucionalizaron fuertemente anudadas al Estado en una relación de mutua complementariedad, funcional y simbólica. Ambas, escuela y Estado, compartieron un modelo organizativo centralista y directivo, de ahí que el perfil neoliberal en el que se inscribe el Estado, con su propuesta de desprendimiento de los servicios educativos adquiera hoy el carácter de fuerte disruptor institucional

-Mercantilización de los espacios educativos: que alcanza a los servicios estatales como a los privados.

Así, la educación, convertida en mercancía, supone que la relación entre necesidades educativas vinculadas a la formación humana, a la identidad personal y social y a la enseñanza queda atravesada y sobredeterminada por las lógicas del valor de mercado, de las acreditaciones y de los títulos.

La mercantilización supone que el valor formativo de la educación cede su lugar a ésta como microsistema económico, sujeto al criterio de ganancia y rentabilidad, el vínculo pedagógico a la lógica laboral, las cualidades del aprendizaje a los valores numéricos del rendimiento.

-Ruptura de los órdenes simbólicos que estructuraban las culturas institucionales: en particular el desplazamiento de la ley, como fuente de los códigos de convivencia, como ordenador de conflictos y disputas en un marco de legalidad. Aparece entonces la arbitrariedad personal, la pérdida de garantías jurídicas para la acción escolar, la fuerza de la función como fuente de legitimación de la autoridad, la violencia institucional como respuesta a la irracionalidad.

La judicialización de los conflictos entre escuela y padres, entre escuela y comunidad, es otro indicador de esta pérdida de la capacidad del sistema escolar de resolverlos en su propio ámbito y por la vía de los acuerdos.

-Cambios en los criterios que identificaban las identidades institucionales: el espacio y su significado ha sido central en la formación de la identidad institucional. Tener un espacio propio es una demanda de la escuela en su deseo de ser tal. La fundación o refundación de una escuela siempre apareció ligada a la inauguración de su edificio propio.

El espacio, en términos de lugar, creó una frontera: lo que está afuera de lo que está adentro, los que pertenecen y los que no.

Así, dos procesos estructurales han cambiado rotundamente el valor del espacio, como marca de identidad y como frontera que diferenciaba pertenencias:

- Por un lado, la globalización económica y la revolución informática han reemplazado el espacio físico por el espacio abstracto, global, virtual y en red. El individuo puede acceder a un enorme número de lugares, en los que puede "estar", circular, consumir, informarse, pero que paradójicamente, no le pertenece. No hay marcas de su propiedad, ni él pertenece a ese lugar. Los espacios se hacen cada vez más públicos y neutrales.

- Por otro lado, la pérdida del espacio propio, compartir el lugar con otro, funcionar en otro lugar genera pérdida de identidad y pertenencia.

Se exige en tanto, nuevos lugares de pertenencia, nuevos criterios de pertenencia que ya no pueden ser externos porque las propias instituciones para poder subsistir y desarrollarse deben ceder a nuevas demandas de mercado.

Estos criterios pasan a ser internos, a la vez, estas fronteras dejan de ser físicas (como el espacio) y se convierten en fronteras simbólicas.

La frontera espacial está siendo sustituida en la formación de identidades institucionales por fronteras interiores, las basadas en la diferencia.

El presente trabajo parte de la diferencia, la diversidad dentro del equipo docente, para dar cuenta de algunos procesos institucionales que atraviesan la comunicación en las mismas.

Construir un objeto que pretenda dar cuenta de la dinámica institucional y que ancle en uno de los aspectos más problemáticos en ellas como lo es la comunicación supone delinear un enfoque que trascienda el análisis vincular de las relaciones en la institución y que permita contextualizarlas en un espacio más amplio, el de los procesos y relaciones sociales.

Romper con aquellas prenociones surgidas desde el sentido común, del uso del lenguaje, de la ilusión de transparencia, el peso de la tradición teórica, constituye el desafío en el intento de construcción de un enfoque social de estos procesos. Es decir, poder cuestionar, desnaturalizar nuestras prácticas para reconstruir nuevas representaciones de ella.

“El descubrimiento no se reduce a una lectura de lo real, aún del más desconcertante, sino a una ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción(...) Debe romper las relaciones más aparentes, que son las más familiares, para hacer surgir un nuevo sistema de relaciones entre los elementos”.<sup>1</sup>

Desde esta pretensión nos acercaremos a la comprensión de la diversidad al interior de los equipos docentes, en el marco de las transformaciones operadas y desde las significaciones otorgadas al espacio, la pertenencia, mandato pedagógico/terapéutico, al poder como “marcas de distinción”.

Hablar de diversidad, de la alteridad, del “otro” me lleva necesariamente a una reflexión acerca del auge de esta problemática que aparece en el centro de los debates actuales dentro de la antropología, la sociología, con fuertes implicancias en el ámbito educativo. Por ello, más allá de la posible moda en el uso de este concepto, considero que situarlo en la historia de las ciencias constituye una salida necesaria a la rápida naturalización del mismo en nuestras prácticas.

Es en este sentido que Menéndez sitúa la importancia de mirar los conceptos desde los problemas que los han generado, las tradiciones teóricas que los han acuñado, ya que de esta manera podemos comprender los procesos de erosión, resignificación, difusión de los mismos.

Si miramos la antropología vemos que ésta se ha constituido como disciplina abocada a la diversidad. Se constituyó como respuesta tendiente a explicar toda cultura diferente a la sociedad occidental. Eric Wolf es muy gráfico cuando señala que la antropología es hija del imperialismo.

Ahora bien, esta preocupación ha sido trasladada en la actualidad, al interior de las culturas. Vale decir, la diversidad ya no es dimensionada desde lo que ocurre “entre” sociedades sino cada vez más “dentro” de las mismas.

Por esta razón, los trabajos etnográficos realizados en relación a la temática son variados; más precisamente los que toman la escuela como escenario del multiculturalismo, la pobreza, el etnocentrismo, la “alterofobia”.

Actualmente, las escuelas están atravesadas por el mandato de la diversidad. Digo mandato porque se ha constituido en un deber en el plano discursivo que dista mucho de las representaciones acerca de la misma. En muchos casos, creo que han generado mayor exclusión y estigmatización de los alumnos, especialmente cuando se asemeja diversidad a desigualdad.

La desigualdad implica acceso diferencial a la propiedad y control de los bienes que se consideran importantes. Supone relaciones de poder y subordinación ya que la capacidad de algunos de apropiarse de ciertos bienes se produce a partir de la negación de esta posibilidad para otros.

Ahora bien, ¿cómo se construye la diferencia entre los docentes?

---

<sup>1</sup>Bourdieu, Chamboredon, Passeron. “El oficio de sociólogo”. Ed. Siglo XXI. México. 1986.

Con respecto a esto, retomo algunos conceptos de la investigación realizada por Achilli respecto a los procesos de construcción de la diferencia y la interculturalidad en docentes que trabajan en contextos de pobreza.

La autora plantea la existencia de **matrices socioculturales** acerca de la diferencia y la interculturalidad que circulan en los espacios escolares (y los trascienden)

Por eso, define en los “bordes” de interacción con el otro matrices reificadoras de la diferencia (bajo modalidades diferentes, estigmatizantes, romantizadas, dialógicas), procesos identificatorios en los que cobra singular importancia lo afectivo (Retomaré esto al hablar de mandatos) y matrices acerca de la diferencia del “otro” maestro.

Es este último aspecto el que constituye el objeto de mi análisis.

Situarme en la diversidad del equipo docente supone reconocer y romper con aquellas prenociones (derivadas del sentido común) que aluden al trabajo mancomunado, sin tensiones o conflictos, la articulación de acciones, para poder describir (y descubrir) la singularidad de la misma en el marco de los cambios estructurales y a la luz de la propia trayectoria de la institución.

Considero que la comunicación institucional esta fuertemente atravesada por los cambios estructurales y por las nuevas formas de interacción y construcción de identidades institucionales que surgen con ella. Me pregunto entonces: Cómo se construyen y significan las relaciones vinculares, cuales son las representaciones respecto al trabajo en equipo, cuales son las dimensiones del estilo institucional que permiten dar cuenta de ellas.

Pretendo entonces mostrar como se construyen y significan las diferencias individuales al interior del equipo docente a partir de algunas categorías de análisis construidas hasta el momento en el proceso de investigación. Hay luchas de “distinción” a partir de quien tiene capitales más legítimos; luchas por ser posicionados en lugares legitimados, clasificaciones y representaciones construidas desde el uso del espacio, el poder, la tensión mandato pedagógico vs. Terapéutico, la pertenencia, que dan cuenta de ello.

La necesidad de marcar la diferencia, de diferenciarse, puede hablar de que no es tan evidente dicha diferenciación; por ende hay que luchar por mantenerla. Cuando las diferencias son claras y cada uno tiene garantizadas las maneras de reproducirse en su propio estrato social, no hay demasiada necesidad de explicitarlo, “es algo que aparece a simple vista”.

Bourdieu señala que los dominantes aparecen como distinguidos porque han nacido en una posición relativamente distinguida, donde su habitus, lo social hecho cuerpo, se ajusta a las exigencias del juego con “naturalidad”.

“Les basta ser lo que son para ser lo que es necesario ser, es decir, naturalmente distinguidos de aquellos que no pueden hacer la economía de la búsqueda de la distinción. Lejos de ser identificable con la conducta distinguida(...) la búsqueda de la distinción es su negación: en primer lugar porque encierra el reconocimiento de una carencia y la confesión de una aspiración interesada, y porque, como se lo ve bien en el pequeño burgués, la conciencia y la reflexividad son a la vez causa y síntoma del defecto de adaptación inmediata a la situación que define al virtuoso.”<sup>2</sup>

La diferencia, más aún, la diferenciación negativa es una de las formas de exclusión más fuertes en la escuela: definiciones que dan cuenta de la carencia, de lo que no se tiene o a lo no se puede acceder.

Las representaciones socialmente construidas respecto a la figura del docente toman hoy características singulares al interior de los equipos docentes: las prácticas, los intercambios, se traducen en un “sálvese quien pueda” donde cada uno intenta posicionarse y mantenerse en el sistema. Son cada vez más importantes las diferencias entre nuevos y viejos, novatos y experimentados, procedentes de una institución formadora determinada, etc.

Estas luchas generan la fragmentación de los docentes como colectivos de trabajo e instalan la problemática de “ghettos” dentro de las escuelas.

---

<sup>2</sup> Bourdieu Pierre. “La distinción Criterios y bases sociales del gusto”, Taurus, España, 1988.

Achilli describe en su trabajo las modalidades de diferenciación del *otro* (maestro. Señala la paradoja que existe en la reificación de la “otra” diferencia fundante de las escuelas en contextos de pobreza con respecto a la “misma/cercana” diferencia.

A partir de ello, describe:

-La modalidad del desconocimiento de la diferencia del otro cercano construida alrededor de matrices socioculturales que conciben a la escuela como espacio de la homogeneidad consensual, en el que “todos estamos de acuerdo”, “somos como una gran familia”. Supone la institucionalización de “lo no-dicho” acerca de lo que “difiere” a esa imagen de la “integración armónica” de la vida escolar.

Tal negación de la diferencia, no coloca la conflictividad en el espacio público, pero no significa su anulación. Por el contrario, se va generando una circulación subterránea de diferentes procesos de conflictividad. Las diferencias perviven aunque se imponga un pacto -generalmente implícito- de no decirlas.

-Modalidades que colocan las diferencias entre docentes en el espacio público escolar, pero que imponen una de estas expresiones. Pueden implicar el des-conociendo de las otras, “no escuchándolas” -no porque no se digan- sino desde modalidades que no posibilitan que la conflictividad de lo diferente, perturbe/flexibilice a cada una en la perspectiva de la construcción colectiva de políticas que transformen la vida escolar.

-Modalidades que se sustentan en una exacerbación de la conflictividad de lo diferente, mediante distintos usos de violencia simbólica. Los modos en que se concreta tal desconocimiento de las diferencias puede darse en la imposición de “una” sobre “otras” en procesos de hegemonización homogeneizadora.

-Modalidades en que la conflictividad configure tal clima institucional que imposibilite procesos de transformación: en este sentido se convierte en un campo de inmovilización, boicot, en el que cada uno se queda donde está, “no puedo hablar”, “no puedo escribir”. El conflicto configurándose como espacio de “muerte” de las diferencias.

Intentaré acercarme a la comprensión de estos procesos a partir del trabajo realizado en la institución mencionada.

## **II. Algunas consideraciones teóricas**

Detenernos en los docentes como grupo, atender a la particularidad de sus interacciones supone dar cuenta de un espacio más amplio que el de las escuelas, inscribir el problema dentro de un marco sociopolítico, económico y cultural que permita dar sentido a las mismas.

Es necesario entonces cierto “estrabismo metodológico”, para no perder de vista el lugar inmediato que se está observando ni las fronteras correspondientes a ese espacio exterior.

Contextualizar el objeto nos permite mirar la fuerte repercusión que la problemática de la diversidad tiene hoy desde el campo de las ciencias sociales. Ésta se halla en un contexto paradójico que, combina procesos de globalización y particularismos múltiples.

Dice Achilli, refiriéndose a esto:

“Un contexto orientado por políticas que globalizan economías transnacionales, medios de comunicación y, a la vez, profundizan procesos de empobrecimientos y exclusiones variadas que fragmentan el tejido social. Un contexto sociopolítico en el que, simultáneamente, se van construyendo -a modo de imaginarios socioculturales- diferentes legitimaciones de las situaciones generadas las que, explícita o implícitamente, se confrontan entre sí.”

En nuestro país, los cambios estructurales(Véase punto I) han generado rupturas y cambios en las representaciones que los sujetos van construyendo de Estado, Nación, lo público, lo privado, el consumo, el propio lugar dentro de la estructura social. Estamos hoy ante una profunda crisis de identidades: de los Estados-Naciones, las instituciones que los conforman, de los partidos políticos como representantes de los ciudadanos, de los sujetos sociales que antes se pensaban como clases, trabajadores, como gremios, patronal, como campesinos y que hoy no encuentran patrones identitarios claros, ni, menos aún, colectivos.

Estas identidades fragmentadas son producto de lo que Augé denomina la sobremodernidad, cuya característica esencial es el exceso. A partir de este concepto el autor

establece categorías de análisis de la misma: la superabundancia de espacios, tiempo y la individualidad de las referencias. Dice refiriéndose a esta última:

“Más allá del acento importante que hoy se pone sobre la referencia individual, o si se quiere, sobre la individualidad de las referencias, a lo que habría que prestar atención es a los hechos de singularidad: singularidad de los objetos, singularidad de los grupos o de las pertenencias, recomposición de lugares, singularidad de todos los órdenes que constituyen el contrapunto paradójico de los procedimientos de puesta en relación, de aceleración y de deslocalización rápidamente reducidos y resumidos a veces por expresiones como homogeneización o mundialización de la cultura”.<sup>3</sup>

Es importante detenernos en esta categoría, la de la individualidad de las referencias ya que nos permite situar la diversidad en el equipo docente y las luchas por la distinción en un marco amplio.

En este sentido, es importante señalar cómo desde la economía de mercado se impulsa el trabajo por cuenta propia, bajo lo cual la responsabilidad de la desocupación y de la disminución de los ingresos se atribuye al propio desocupado, por su obsolescencia y su falta de capacitación. Se lo induce a capacitarse sin ton ni son, buscando salidas individuales que lo saquen de esta situación que se re-presenta y se vivencia como un fracaso personal.

La concepción de igualdad de oportunidades para todos, que sólo dependen de la “capacidad” y el “empuje” de cada uno como pasaporte para el éxito, es uno de los discursos que se está afianzando en las prácticas docentes con mayor fuerza.

Así, toda mejora y seguridad en los niveles de vida queda absolutamente librada a las posibilidades de ubicarse en el mercado.

Esto puede verse a través de las capacitaciones que hacemos los docentes, en donde lo primordial es la obtención del puntaje que permita mantener o asegurar un lugar en el sistema. Esto genera disposiciones específicas en relación al conocimiento, al lugar docente en la producción de conocimientos y al “otro” maestro.

En este sentido, es importante leer los datos aportados por la encuesta de AGMER en nuestra provincia y comenzar a pensar en las significaciones otorgadas a la capacitación: ¿Esta es una herramienta para mejorar su tarea? ¿Un bien de consumo?

Ahora bien, pensar las instituciones en este marco, nos lleva a mirar “la institución”, ya que es en lo particular donde se teje la trama de lo social, donde pugnan estilos de gestión específicos, donde se confrontan “culturas”, donde se decantan políticas públicas.

Una institución es ante todo un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social, expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.

En ellas se diferencian grupos y sectores que reivindican su derecho al usufructo de una mayor cuota de bienes sociales: más espacio, más objetos, más poder para manipular cosas y personas, más acceso a conocimientos y secretos, más símbolos que certifiquen estos mayores derechos.

Esto hace a la configuración de señas particulares y rasgos de identidad que constituyen el escenario de las actividades de la institución. Es lo que se denomina **cultura institucional**: incluye principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, esquemas estructurantes de las actividades.

Frigerio, Poggi y Tiramonti, establecen tipologías que describen las características con las que puede presentarse dicha cultura: la institución como una cuestión de familia, como una cuestión de papeles o como una cuestión de concertación. A partir de esto, definen rasgos propios respecto al modelo de gestión, vínculos privilegiados, peculiaridad de los conflictos, etc.

Esta cultura es valorada, conservada y transmitida; en este sentido cada institución estructura un statu quo que resume centralmente ciertas formas exitosas de responder a demandas y mandatos de la sociedad con ciertas formas exitosas de encontrar solución a las tensiones que se generan por su mera existencia social.

---

<sup>3</sup> En este sentido resulta interesante la lectura de “Universal/particular: Un falso dilema” de Dolores Juliano ya que permite reparar en el universalismo etnocéntrico y el ultra- relativismo como discursos legitimados de la diversidad.

Retomo el concepto de **estilo institucional** de Lidia Fernández ya que permite el análisis de la dinámica institucional desde categorías que resultan interesantes para el presente trabajo.

La autora plantea el estilo como un mediador entre condiciones y resultados, es la contracara de cultura institucional. Alude a la recurrencia de ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional, que llevan a caracterizar a la misma como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, etc.

La definición operacional del mismo estaría dada por:

- Modos de producción: técnicas, modelos que orientan la acción, ciclos, imágenes que controlan los desvíos.
- Modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear dificultades como problemas, definir necesidades, maneras defensivas de reacción, etc.
- Formas de percibir y juzgar la realidad: en especial las vinculadas al trabajo, al medio externo y a las interacciones.
- Modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales.
- Modalidades de distribución del poder y responsabilidades.
- Modalidades de control y distribución del conocimiento.

Considero que a través del estilo se configuran, construyen y reconstruyen las significaciones ligadas a la diferencia y la distinción en el equipo docente. Dicho de otra manera; anclar en estas categorías permite descubrir el peso que tienen en la constitución de las diferencias.

Acercarnos a la dinámica institucional, en el sentido que da Bleger al término permite visualizar este estilo desde la tensión y el conflicto como sustrato del funcionamiento institucional.

Bleger sugiere esto en términos de reconocimiento de tensiones, su planteo como problema y los intentos de solución dados a las mismas.

A partir de ello, Lidia Fernández identifica **modalidades progresivas y regresivas de Funcionamiento**.

Las primeras están dadas por la discriminación y control de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro. Se acompañan de intenso compromiso y disponibilidad de los miembros para la curiosidad, el interés, la exploración.

Las modalidades regresivas se caracterizan por la pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades o problemas y originar líneas exploratorias de solución.

Se acompaña de la preponderancia del prejuicio sobre el juicio basado en el análisis de los hechos, el incremento de conductas impulsivas, la intensificación de la circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales, y el aislamiento progresivo del contexto. Generalmente, la incomodidad y el incremento de angustia que se ocasionan producen la idealización de algún estado pasado al que se procura regresar y al que se evoca con profunda nostalgia.

Este funcionamiento puede ser situado en diferentes niveles:

- Instrumental técnico: procesos con los que se da cuenta de la producción institucional.
- Organizativo: relacionado con la construcción, mantenimiento y ajuste de los sistemas en los que se encuadran las interacciones y con los que se garantizan las condiciones para el desenvolvimiento instrumental.
- Social: alude al movimiento que producen las interacciones formales, informales y fantasmáticas que se dan en los grupos oficiales, los grupos paralelos, los intersticiales, en forma especial en los colectivos por función.
- Ideológico: relacionado con la elaboración de concepciones y representaciones que justifican el estilo y los modelos institucionales.

-Emocional: vinculado a los conflictos y material inconsciente activado por las vicisitudes de la pertenencia y por los rasgos referidos a los sentimientos de identificación, cohesión, identidad institucional.

La **identidad institucional** constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es, esto supone la concurrencia de:

-La definición de su función tal como está expresa en el proyecto y el modelo institucional.

-La definición de lo que ha sido, la **novela institucional**, que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a los héroes, personajes y villanos.

-la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman el estilo.

La construcción de la **identidad docente**, las identificaciones profesionales, juegan un papel importante en nuestro análisis, ya que el trabajo cotidiano se desarrolla en determinadas y concretas condiciones históricas, sociales e institucionales que definen las marcas singulares de la “vocación” y ejercicio del rol.

A partir de esto, es posible mirar los procesos de diferenciación al interior de los equipos docentes y determinados **clivajes** (zonas posibles de ruptura) derivados del mismo.

### III. El espacio en la construcción de la diferencia

Podríamos definir el espacio en dos sentidos:

- En un sentido amplio, contextual: nos aproximamos a la institución en relación al contexto en el que esta inserta (geográfico, social. Esto nos permite conocer su grado de conexión o aislamiento respecto a los centros en los que se concentra el poder y la autoridad, significación para el tipo de población que atiende, relación con el servicio que ofrece la escuela en función de dicho contexto.

- En sentido restringido, aludimos al ámbito físico, material, geográfico, espacio – materialización, en términos de Schvarstein, en el que se desarrolla la tarea institucional; ámbito teñido por las significaciones atribuidas al mismo, espacio simbólico. Habla de cómo los miembros de una institución conciben las relaciones entre sus integrantes y la realización de sus procesos a partir de ello.

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y las interacciones.

Vayamos entonces, a una somera descripción de la escuela:

*Se encuentra situada a pocos metros del centro de la ciudad, en una calle de tierra que se interrumpe por el cruce de las vías del ferrocarril. La zona es baja, esto provoca inundaciones frecuentes ante lluvias poco copiosas.*

*El barrio no presenta niveles de ruido que puedan dificultar la tarea.*

*La mayoría de los alumnos debe asistir en transporte escolar dadas sus dificultades y su distancia del establecimiento. Debido a la imposibilidad de pagar el transporte, la escuela gestiona todos los años la ayuda del municipio para costear los gastos del mismo.*

*La escuela tiene 2 sectores diferenciados: el sector viejo, que corresponde a la casa en la que comenzó a funcionar la escuela: el nuevo, que constituye la mayor parte del edificio escolar.*

Retomaré los aspectos que Lidia Fernández propone para considerar los aspectos simbólicos del espacio escolar:

- Es preciso tener en cuenta que constituyen y funcionan como el continente (en el sentido de límite, cobijo, protección) de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como un cuerpo.

*“(...) El diálogo, charla, opiniones, lecturas, tener en cuenta lo que cada uno opina. Es como que, no sé si nos falta espacio para el diálogo o no queremos charlar o qué, pero es como que, yo lo veo así, en nuestro grupo es escaso.*

*(...) En general. Yo no sé si es porque este año se dividió más la escuela, que hay más grupos a la tarde, ya no estamos todas, pero es que hay como una desconexión, digamos. Yo siento que hay una desconexión entre nosotras ¿viste?. Ya sea a nivel institucional, proyecto, así sea por una joda, una charla “X”, de recreación, es como que falta algo. Yo no sé qué es, cómo llamarlo pero es como que hay algo que falta. Yo no me siento tan unida como antes. En todo lo que sea. Pero también, ha crecido la población de las maestras y se ha dividido en los dos turnos. Esa es otra.”(Docente)*

- Operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social (la comunidad, sus instituciones) y como pantalla-espejo de la dinámica institucional interna.

Así, la escuela presenta espacios en los que determinados temas no se tratan, espacios en los que se resuelven determinadas tensiones que no podrían inscribirse en otra parte.

Los intersticios, como lugares comunes a todos, lugares de paso, de encuentro, permiten desde su misma ambigüedad, acomodamientos en la distancia subjetiva con el otro, “tantear el terreno” respecto a los intercambios.

Los lugares en los que pueden encontrarse carteles, notificaciones, esquelas, son indicadores significativos respecto a las significaciones con las que se los carga.

La cocina como lugar privilegiado, en el que circula gran parte de la información habla de la construcción de significados en relación a ella. Esta funciona como sala de maestros y en ella, la ordenanza tiene mayor peso en las decisiones, ya que es “su lugar”. La frecuencia con que se asiste a la misma, la participación que la ordenanza tiene en decisiones ajenas a su rol será descrita mas adelante (Ver poder).

- Son expresión de un modelo pedagógico que condiciona el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan.

Así, se materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que deben ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un control indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción. (Volveré mas adelante a este aspecto, al hablar de mandatos)

*En el caso de nuestra escuela la ubicación de las salas da cuenta de una organización mixta: las salas que forman parte de la casa son pequeñas, con pasillos que las comunican; el resto de las salas esta dispuesto sobre una gran galería en forma de L.*

*El espacio remite también, al cómo se habitan, se llenan los mismos: los recursos.*

*La escuela cuenta con poco material didáctico, algunas salas se encuentran mejor equipadas que otras y generalmente hay movilidad de material en toda la escuela. Esto origina tensiones como las que expresó la ordenanza en una de las entrevistas: “Lo del otro, no interesa. (...) Lo del otro no se cuida como lo de uno (...) Desde libros de cuentos, juguetes...”*

*Por otro lado, la apoderada legal señala “Si tendrían todo, no harían todo lo que hacen” (aludiendo a un proyecto que había tenido fuerte impacto en la escuela y en la comunidad)*

La limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado genera el sobreesfuerzo y el trabajar “como si” esa limitación no existiera o desde fantasías omnipotentes.

Todo esto nos hace pensar en lo que institucionalmente se ha construido, en términos de representaciones, respecto al espacio: El espacio destinado al pasado (documentos y archivos, lo que se sitúa en la construcción vieja) en relación con el del futuro (lugares para la elaboración de proyectos), el espacio del deber y del juego, espacio de la emergencia y de lo habitual, espacio de producción y de descanso, espacios de poder (lugares - propiedad de...) genera diferencias en el uso que de ellos hacen los miembros de la escuela.

No obstante, podemos decir que los espacios:

- Aseguran la recurrencia requerida en las interacciones, se constituyen en soporte de la cotidiana reiteración de las redes vinculares.

- Determinan la percepción de la presencia del otro.

- Es no sólo productor, sino producido. Emerge en el seno de una trama vincular de relaciones de poder, es el escenario y escenógrafo del desarrollo y la confrontación de las diversas racionalidades que se manifiestan en el devenir de la organización.

Hay espacios prescriptivos y espacios proscriptivos. Las proscricciones pueden obedecer a las normas de seguridad, de confidencialidad o de poder (Ej. : “no se puede tomar mate en los recreos”).

Las prescripciones obedecen a la especificidad de ciertos roles, también identifican instancias de la vida organizacional: éste es el lugar para protestar, éste es el lugar para participar. Hay espacios para pensar, para actuar, para sentir (Golpear antes de entrar, espere ser atendido).

El espacio puede ser estudiado desde sus características físicas, desde los propósitos con los que fue instalado, desde los recursos que lo habitan, desde las relaciones de poder como lugar en el que se territorializan la confrontación, la imposición, etc.

*“Otra cosa es el cuidado de las salas que se ocupan doble turno, es una cuestión de respeto. Me parece que no necesitás decirle al otro... A mí me costaría, yo soy muy agresiva.*

*Yo lo doy por hecho, la persona se tiene que dar cuenta.*

*Sin ofender a nadie, pero acá, lo del otro no interesa. Eso lo veo yo. Lo del otro no se cuida, como lo de uno. Desde libros de cuentos, juguetes... acá en la cocina sin ir más lejos: vienen con los chicos, cocinan, no importa cómo queda todo” (Ordenanza)*

Hemos reparado fundamentalmente en lo que Schvarstein denomina *espacio materialización individual* y *espacio materialización organizacional*. Por un lado, consideramos aquellos instrumentos concretos que marcan lo que cada persona considera símbolos inequívocos de apropiación de los espacios, señales del esfuerzo de reconocerse como uno mismo en lugares por cuya posesión es necesario luchar, por tanto es indicador de pertenencia. Por otro lado, el espacio *materialización organizacional* está configurado por la forma concreta que asume la distribución de los elementos a los ojos de los participantes de la organización. (Ver pertenencia)

El *espacio abstracción organizacional* alude al modelo que tiene toda institución acerca de su propio funcionamiento, representaciones, no siempre explícitas, que sustentan los procesos que hacen a la afiliación, pertenencia, comunicación, cooperación. Esto tiene que ver directamente con el estilo institucional.

En nuestra escuela, la “*cabina de transmisiones*”, “*el rinconcito de la comunicación*”, “*el triángulo de las Bermudas*”, (Expresiones de docentes respecto a determinadas salas) ponen en palabras el significado de estos espacios donde se interactúa con los demás.

Es posible afirmar entonces que el espacio marca diferencias o tiende a borrarlas: si se levantan paredes, es para separar lo que estaba junto, si se ubica a una sala en el fondo de la escuela es porque se necesita tener mayor distancia de ella. Estas diferencias no están dadas solamente desde lo material sino desde lo simbólico.

Sostengo por ello, que en el uso de los espacios hay una fuerte tendencia a la diferenciación, no sólo como clarificador de roles y funciones sino como barrera o marca simbólica bajo la que cada miembro intenta construir la distinción.

Continuidad-discontinuidad, encuentro-separación, cohesión-dispersión son los pares polares que revelan la existencia simultánea de dos lógicas de sentido contrario.

#### **IV. Boceto para una escultura de las relaciones de poder**

Desde el análisis de la dinámica institucional es posible plantear una serie de contradicciones que son la base de tensiones y conflictos que se generan en las instituciones. L. Fernández enfatiza las tensiones producidas por tres tipos de contradicciones:

- Necesidades individuales-necesidades sociales.

- Necesidad de actuar según procesos secundarios en situaciones como las de aprendizaje y que por su índole activan modalidades de funcionamiento y ansiedades primarias.

- Tensiones que genera la división del trabajo.

Nos vamos a detener ahora en esta última.

La existencia de un sistema de divisiones acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político.

Esta organización genera fenómenos diversos:

-quedan definidos grupos del mismo rol o función con cuotas semejantes de autonomía y poder.

-queda relativizado el poder de cada grupo por referencia a los grupos que están por encima o por debajo.

Ahora bien, será preciso entonces detenernos en el concepto de rol.

Butelman puntualiza que todo rol es una conducta observable, con objetivos que pueden ser espontáneos o predeterminados y se realiza en diversas situaciones o contextos.

Un rol se constituye como acción mediadora entre personas, supone un “uno” y un “otro”. Están sujetos a un sistema de códigos que organiza los contenidos de los mensajes con el fin de que puedan ser entendidos.

Toda estructura de roles se apoya en:

-La necesidad del individuo de entenderse a sí mismo, en su grupo, en sociedad.

-La necesidad de lograr una clara identidad al darse cuenta de que puede hacer códigos (roles o conductas significantes) y deshacer códigos (analizar, interpretar) mediante sus conductas mediadoras.

Por ende, la estructura de roles tiene que ver con la identidad y con la comunicación: la identidad del “otro” y la propia. No es posible comunicar mensajes a alguien que uno confunde con otro.

Entonces, los roles de cada miembro de la institución, deben ser interpretados en el contexto situacional que los pone en relación. El rol formal o funcional, es la modalidad de desempeño esperado en la institución para realizar la tarea que contribuirá a lograr junto a los otros el objetivo institucional. Este rol depende de la modalidad de comunicación instituida en cada escuela, a la vez que de la estructura de poder de la misma.

La idea de comunicación lleva a la de burocracia. Esta es la objetivación y puesta en acción de un organigrama de relaciones jerárquicas con particulares y específicos estilos de comunicación formal, con tendencia a la retención del poder y de la toma de decisiones, en un nivel superior de jerarquías (la dirección).

En el modelo Weberiano, cada nivel en la institución, se organiza en función de normas y funciones específicas. Las normas y regulaciones deben ser lo suficientemente abstractos como para ser abarcativas, como para que cada miembro tenga señaladas sus funciones. Lo que importa es mantener la estructura. Este modelo se ve seriamente obstaculizado cuando el líder comienza a mandar informalmente, fuera de la función concreta.

En este modelo, las “ondas de poder” tienen arriba más fuerza. Los niveles jerárquicos sucesivos en la pirámide actúan con ondas de menor fuerza sobre sectores específicos si bien a veces más numerosos. A medida que bajamos en los estamentos, los jefes de sector van perdiendo poder en cuanto a su superior, pero reproducen su “forma” de aplicación.

El poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones y supone la potencialidad de prescribir o prohibir conductas de los actores.

Mendel<sup>4</sup>, ha mostrado que la falta de oportunidad para ejercer poder sobre los propios actos lleva al sujeto a sucesivos movimientos regresivos (primero al tipo de funcionamiento psicofamiliar, luego al funcionamiento omnipotente). La instalación de mecanismos de expropiación del poder en cadena, facilita la manipulación de las clases subyacentes.

---

<sup>4</sup> Mendel, G. “Sociopsicoanálisis Institucional”, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

En relación a esto, Girard y Koch señalan las fuentes de poder y las legitiman en tanto producto de toda interacción social, situándolas como naturales en toda situación de conflicto. Retoman la descripción de fuentes del poder que realiza Mayer (1987), la cual me resulta valiosa para las pretensiones del presente análisis.

Así, Mayer destaca:

-Autoridad formal: el poder derivado de una posición formal (director, administrativo, ordenanza, por ejemplo, en nuestro caso).

-Poder basado en los conocimientos o la información: conocimiento o información que otros no tienen.

-Poder asociativo: derivado de los vínculos con personas de influencia o peso social.

-Poder basado en los recursos: derivado del control de recursos valorados, como el dinero, materiales, etc.; también puede ser producto de la capacidad de negar tales recursos a los demás.

-Poder de procedimiento: control sobre los procedimientos por los que se toman decisiones (secretaría de una escuela, confección de temario para una reunión)

-Poder de sanción: derivado de la capacidad (o capacidad percibida) de hacer daño o impedir a otra persona dar respuesta a sus propios intereses.

-Poder de molestar: derivado de la capacidad de causar incomodidad; a veces manifiesta a través de mensajes verbales, pero a menudo no verbales, de desinterés, falta de respeto, desacuerdo, irrupción e interrupción en el "lugar" de trabajo, etc.

-Poder habitual: poder derivado del statu quo ("No podemos cambiarlo porque las cosas siempre han sido así").

-Poder moral: Surge de apelar a valores comunes a mucha gente, a menudo es el resultado de la convicción de que uno está en lo cierto.

-Poder personal: Derivado de atributos personales que a menudo magnifican otras fuentes de poder; signado por la confianza en uno mismo, la decisión, la resistencia, capacidad de comunicación, etc.

Sugiero entonces, que cada miembro de la institución a partir de su cuota de poder puede hacer uso del mismo bajo diferentes formas que constituyen una manera de "hacerse presente", tener voz y voto. Es precisamente en las interacciones cotidianas, habituales, en donde se filtran algunas de estas expresiones que generan malestar.

Me detendré ahora en algunas formas específicas de poder en la institución, recogidas hasta el momento.

#### El poder de la ambigüedad:

*"Como que... cómo te puedo decir. No sé, vos das una opinión, tres te escuchan, podés discutir, podés seguir el tema, podés acrecentarlo, hacer críticas constructivas; mientras tanto otras tres están totalmente en otro canal. Después yo veo que cuando estamos en esas... lo más palpable es esa media hora tenemos, hay gente que emite una opinión sobre un tema y no le dan bolilla ¿me entendés?"*

*Vos sentís que nunca tienen en cuenta lo que uno opina. Y claro, siempre, nunca estamos... Siempre otra cosa, siempre de fondo se está hablando otra cosa, picoteás acá, picoteás allá. Y bueno, esas opiniones que quizás son muy valiosas, quedan dando vueltas y no se las tiene en cuenta. Me ha pasado que me han dicho "¿por qué no dijiste?". Yo dije, pero en ese momento nadie escuchaba por ejemplo, no me pasó a mí, a otras chicas también. Siempre hay una desviación a lo importante, digamos."(Docente)*

Quisiera señalar una peculiaridad en la interacción en la institución de la que venimos hablando: La ambigüedad en las relaciones. La ambigüedad es la no-definición de una situación, hecho o relación, el carácter incierto, dudoso, de algunos mensajes, situaciones, lo cual genera montos de ansiedad importantes. "Todo se abre, pero no se define nada", señala una docente respecto a esto.

En definitiva, el poder queda ligado en este caso al poder de expresión, aunque éste sea anulado en su propósito específico y concreto. La ambigüedad deja a todos en igualdad de condiciones, aunque subrepticamente posibilite la ganancia o la pérdida para algunos.

Creo que esta ambigüedad se ha convertido en *recurso seguro de la comunicación* y que en muchos casos deja en suspenso toma de decisiones que cuestionarían el modelo de gestión y el poder de la función que se ejerce. Es decir, la apertura es vivida como imposibilidad de tomar decisiones o “cerrarlas” porque esto marcaría una contradicción con el principio de decidir y hacer entre todos.

*“Lo más importante, que a mí me parece, es que así sea la media hora y sea un tema sencillo: concluirlo. Por X causa, porque surgió, porque nos acordamos sin tenerlo programado. Llegar a la solución. Pero es como que se va dilatando, dilatando... y al otro día... retomar otra vez.*

*Nadie pone punto. Faltaría algo así como un líder, que sin ser autoritario diga lo terminamos sí o sí. Por ejemplo. Nos quedan diez minutos, lo terminamos a esto, chicas, ténganlo en cuenta, vamos a terminar este tema. (...)*

*Bueno, hay cosas que son propias del equipo directivo y las tiene que resolver él. Por Ej. Que todos andamos enojados, hablamos en los pasillos, en las salas, incluso delante de la directora, de las inasistencias de algunos compañeros. Entonces, esas medidas las tiene que tomar ella, no ponernos en una reunión y que le digamos a J. Ya le dijimos 3 veces, porque yo estoy segura. Hicimos una reunión en la que le dijimos a J y a M, en la que no salió nada bueno, porque salimos todos chinchudos... Pero esas cosas las tiene que manejar ella. Punto. Ella sabrá si tiene que poner inasistencia, sanciones, lo que sea; no ponernos al frente a nosotras. Encima, de por sí, no es muy agradable trabajar, porque todos preferimos quedarnos en casa. Bueno, nadie le va a decir la verdad a J cuando ya se le dijo una vez, para andar mal con tu compañero, sabiendo que vos tenés que... en lo posible que sea un clima cordial y alegre.(...)*

*Entonces hay cosas que el director debe tomar, no hacerle cargo al equipo docente. Estoy de acuerdo que la ayudemos, que sea democrático, pero por ahí, por ser muy democrático se van cosas de las manos” (Docente)*

Se marca un profundo rechazo a estas situaciones en las que se deposita el poder en el grupo, quedando éste expuesto.

Es interesante lo que plantea esta docente en relación a la falta de liderazgo, ya que induce a cuestionar cuáles son las representaciones de los docentes (incluyendo a la directora) respecto a la función del directivo como líder y cómo se articulan con la historia institucional, el tipo de gestión y concretamente, en el sostén de la ambigüedad.

Si bien no comparto con Manuel Álvarez algunos aspectos de su enfoque acerca de la gestión organizacional, me parece valioso su aporte respecto a la revisión de la función de los equipos directivos.

Señala, a partir de investigaciones realizadas con equipos directivos, la relación que suele haber entre liderazgo y poder; entendido como manipulación política, intriga, lucha por adquirir posiciones de dominio que permiten castigar o premiar. La mayoría identifica la autoridad bajo las formas de protección, seguridad, criterios (o valores de referencia). En este sentido, el equipo directivo se transforma en alguien que tiende a asegurar que todo funcione bien, a evitar los conflictos o a soportarlos una vez surgidos, a curar heridas de todo tipo, a armonizar las tensiones entre el funcionamiento de la organización formal con las que provoca la dinámica oculta de la organización informal.

Por ello, considera que el líder debe ser un facilitador, es decir:

-Posee conocimientos y experiencia en dinámica de grupos y modificaciones organizativas.

-Posee algunas cualidades de conducción de grupos como competencia, sensibilidad, disciplina, capacidad de influir, y sobre todo, capacidad de implicar a las personas alrededor de un proyecto común que tenga en cuenta los objetivos de la organización.

-Se siente bien en situaciones de cambio, ambigüedad y soporta el conflicto.

De esta manera el liderazgo aparece como una función clave en los equipos directivos, aunque esto no implica que en algunas situaciones un director puede liderar una situación en un momento y ser liderado en otros por un individuo que funciona perfectamente en el nivel informal de la organización.

Creo, por otra parte, que la función directiva debería mirarse desde una perspectiva histórica que permita recuperar e hilar estas significaciones. Por el momento, esto excede los límites de este trabajo.

#### Un rol construido desde la posición “entre”: la ordenanza.

La ordenanza de la escuela es uno de los miembros más antiguos en la institución. Como hemos mencionado anteriormente, es la *dueña* de la cocina. Muchas tensiones se han originado a partir de su sensación de ser invadida, no respetada, cuando la misma es usada para la realización de talleres con los chicos o reuniones de docentes o cooperadora.

La movilidad de su función, a partir de la falta de personal que pueda hacerse cargo de otras funciones que no le corresponden, hace que su rol se construya desde esta movilidad: por momentos es la secretaria de la escuela, la mandadera, el nexo de escuela cooperadora, quien lleva la administración de los beneficios más importantes.

Por ello, señalo que su rol está definido desde su posición “entre”: entre director-supervisor, director-cooperadora, docente-director, docente-padres, padres-director, turno mañana-turno tarde. Esto genera tensiones y conflictos al interior del grupo.

De esta manera podría decirse que esta posición particular hace que se convierta en el portavoz de gran parte de situaciones conflictivas, es quien denuncia, y también quien intenta mediar en las mismas.

Ha liderado muchas situaciones que marcan una clara contradicción con su rol, lo cual la lleva a situarse en un lugar de no-diferencia con el equipo docente: usos del espacio, señalamientos pedagógicos a padres, etc.

En esta no-diferencia radica su posibilidad de distinción, a partir del “plus” de poder asignado.

#### El poder a través del dominio de determinados productos institucionales.

Este es uno de los aspectos en los que la lucha por la distinción se hace más evidente y marca puntos de fractura frecuentes en la determinación de conflictos.

La puesta en marcha de un Proyecto que tenga alto reconocimiento en la comunidad, o ante los padres, el esfuerzo por recaudar fondos, la ayuda a cooperadora, son algunos de los ejemplos más frecuentes.

Esto remite necesariamente a pensar qué capitales entran en juego al momento de diferenciarse y distinguirse del resto del grupo: en algunos casos los “contactos” con referentes importantes en la comunidad, en otros, la iniciativa y el esfuerzo de 2 o 3 personas en la realización de actividades de orden cultural ponen en el tapete el ejercicio de competencias no exploradas por todo el grupo.

Un ejemplo de ello, lo constituyó la participación en Feria de Ciencias de un grupo de alumnos a cargo de una docente y la psicopedagoga de la institución. Esta experiencia implicó un reconocimiento social importante (recibió un premio provincial y una invitación de carácter nacional) y un fuerte impacto en el grupo de padres.

En el grupo docente, esto fue vivido como una experiencia que “dejó afuera” a la mayor parte de los colegas y que el reconocimiento se debía a las dos personas a cargo, pese a que figurara la institución.

Por ello, la distinción aparece en la posibilidad de diferenciarse del grupo respecto a las recompensas simbólicas recibidas, no sólo desde lo institucional sino también e incluso con mayor peso, desde lo comunitario.

La diferencia marcada por el título es un matiz importante en esto y es valorada más allá de la función o rol que se ejerce. Un hecho singular lo constituye la presencia de tres psicopedagogas en la escuela, dos de las cuales estamos a cargo de grupo y una como miembro del equipo técnico. La presencia de “maestras comunes” fue también en un momento un factor condicionante en la valoración de la tarea.

Considero que el capital cultural tiene peso en el grupo a la hora de tomar decisiones, destacar la tarea realizada, valorar determinados productos institucionales.

## V. Mandato pedagógico vs mandato terapéutico

En este apartado daré cuenta de las contradicciones existentes respecto al mandato pedagógico. Intento mostrar cómo las características de los alumnos promueve acciones de diverso tipo, que se conjugan (o confunden?) por momentos con intervenciones terapéuticas.

Esto tiene alta incidencia con los “productos” institucionales y la diferenciación entre los docentes.

Se hace necesario partir de los componentes fantasmáticos que se activan en la tarea educativa para poder comprender el carácter paradójico de los mandatos sociales a la escuela y más precisamente, a “esta” escuela. Estos componentes son:

- Aquellos vinculados a la gestación, nacimiento, crianza, alimentación, que se generan por las relaciones de ayuda que exige la tarea educativa y el intenso intercambio afectivo.
- Los vinculados a las experiencias de logro de autonomía y 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. Se activan por la exposición de sí en los resultados, vigilancia y control que adquiere la función educativa respecto al logro.
- Los vinculados a las experiencias primarias de ser observado, juzgado, comparado, elegido o rechazado por personajes de alta significación emocional. Resultan activados por la índole competitiva de la vida institucional y las funciones encubiertas de selección social.
- Los vinculados a la relación entre la curiosidad, el deseo de conocer y el consecuente temor a la sanción, la exclusión y el castigo. Son activados por la significación de poder asociada al conocimiento y los modos sociales e institucionales de proteger el privilegio de conocer y la concentración del conocimiento en los sectores o grupos que encarnan la autoridad.

A su vez, y en consonancia con esto, es importante situar el mandato desde los orígenes de la institución, desde la fuerza del discurso de los fundadores.

El discurso de los fundadores, marca una impronta acerca de aquellas cosas con las que debe cumplir la institución. Si a esto agregamos la presencia viva y la actualización cotidiana de esta proclama y las circunstancias adversas en las que se enmarca la institución, podemos comprender el carácter heroico o utópico que reviste por momentos la tarea.

Lidia Fernández a partir de su trabajo en instituciones, sostiene que las regularidades originadas en la presión de los mandatos sociales sobre los proyectos institucionales se vehiculizan a través de guiones de índole dramática. Estas representaciones dramáticas son sucesos que poseen intrínsecamente la facultad de interesar y conmover, movilizar afectos por su impacto, mediante el desarrollo de una o varias acciones.

Estos guiones son: utópico, que consiste en desafiar el presente para lanzarse a la conquista de un mundo diferente en el que todos somos iguales. Remite al problema del deseo humano entendido como disconformidad, proyección, búsqueda, curiosidad, exploración, de una realidad imaginaria una vez perdida y siempre por venir.

El quión mítico, supone el deseo por la recuperación de un tiempo primordial que se encuentra en el repetir de los rituales. La protección contra el peligro proveniente de la indefensión y la ignorancia, los éxitos en la solución de problemas de supervivencia, las hazañas en la superación de grandes pruebas, conforman el contenido que legitima la oportunidad y necesidad de reiterar comportamientos y acciones.

Recordemos que en este caso son cuatro madres quienes inician la escuela y quienes actualmente, desde cooperadora, ayudan a pagar los sueldos de los docentes. Conviene señalar que sólo cuatro docentes reciben sueldo y aportes del Estado, el resto se sostiene con los beneficios de cooperadora. Puntualizo esto porque creo que constituye una variable importante al momento de evaluar el peso de los mandatos en las prácticas docentes.

No es desestimable tampoco la población de alumnos con los que se trabaja, ya que esto posibilita la intensificación de atención a necesidades primarias, el hecho de trabajar con turnos y en atención individual con algunos, el “perder el tiempo” dando de comer, cambiando a un niño, o bien, trabajando específicamente sobre estas áreas con un sentido más terapéutico que pedagógico.

Así, por ejemplo, es interesante ver cómo se plantea, desde la planificación, la consolidación de praxias orofaciales como hábitos alimenticios; lo cual marca una clara

contradicción respecto de los objetivos pedagógicos de la institución. Esto en las representaciones de la comunidad está presente bajo distintas formas, por Ej. la que sostiene que la escuela es más un centro de día que una escuela. (Afirmación de una docente de una escuela de la zona)

De esta manera, creo que la misma ambigüedad en la función genera contenidos fantaseados respecto a la misma, prácticas diferentes, cuyos resultados pueden ser valorados de forma diferente. No es lo mismo trabajar con contenidos propios del primer nivel de EGB con un grupo, que desempeñarse en estimulación temprana o en grupos con severas dificultades motrices, sensoriales e intelectuales<sup>5</sup>

El desafío diario, la hazaña en la realización de la tarea diaria matiza el quehacer pedagógico y ayuda a sostener desde la diversidad de los alumnos, la propia diversidad de los docentes, que se van distinguiendo respecto a los logros pedagógicos / terapéuticos de cada grupo.

Considero que a las características singulares de cada grupo, se agregan el reconocimiento de los padres, los colegas, directivos, la comunidad, en el matiz y construcción del rol que realiza cada docente.

Creo, no obstante, que es un factor ligado a las gratificaciones simbólicas que pueden obtenerse con el mismo, y por tanto se constituye en un mecanismo de poder. Hay formas legitimadas de ser docente, de trabajar con los alumnos, de emplear metodologías y recursos alternativos o creativos.

En suma, la transformación del espacio escolar en un ámbito asistencial/terapéutico plantea la contradicción entre la necesidad de una profesionalización y especialización pertinente del docente que atiende a niños con una demanda particular, y por el otro, la incorporación de actividades que exceden en mucho lo específicamente pedagógico e intelectual del trabajo docente. Se dan entonces mecanismos de enajenación, neutralización de la especificidad del quehacer docente. A esto agreguemos la ansiedad, y frustración que puede generar la práctica pedagógica en función de los escasos logros *visibles*.

Achilli, alude a esto cuando habla de las identificaciones profesionales como construcción a partir de las imágenes, percepciones, expectativas que como docente se generan acerca de los niños con los que se desarrolla el quehacer. Señala la crisis de identidad del docente al ser tironeado por contradicciones que lo tensionan en su función asistencial y su función pedagógica. Dilemas donde la afectividad puesta en juego permea las descripciones de las prácticas y las argumentaciones valorativas que se construyen de las mismas.

Será importante re-situar la práctica desde la elaboración misma de estrategias pedagógicas para ahondar en la comprensión de las representaciones y expectativas respecto al aprendizaje de estos niños.

De esta manera, podremos tener mayor claridad respecto al qué-hacer en el contexto específico de nuestra escuela.

## **VI. Las marcas de la pertenencia en la construcción de la diferencia**

En función de los mandatos sociales que le dan origen, las vicisitudes de su historia singular, las características de su realidad material y la de sus miembros y en el interjuego de todas las variables que componen estos aspectos, cada establecimiento elabora una versión singular de las instituciones sociales.

Esta versión constituye una real cultura, y la pertenencia implica un proceso de socialización más o menos duro según sea el grado de apertura o de clausura que ella incluye como valor.

La cultura institucional integra, en un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar

---

<sup>5</sup> Existen recientes trabajos respecto a este tema realizados por docentes de la Provincia de Santa Cruz y que serán publicados en el transcurso de este año. Fueron presentados en el marco del Congreso Internacional de Educación realizado en abril de 2001. Sus autores son Marcela Sambran, M. Susana Guillerma, Myriam Sambran y Sergio Ramírez.

dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas y, por último, un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable. Todo esto acompañado de concepciones y representaciones que legitiman el estilo y la producción institucional.

Por estos hechos peculiares, existe lo que puede llamarse un *statu quo* singular con el que la institución ha establecido transacciones adecuadas entre las tensiones de su dinámica y a la que sus miembros protegen de diferentes modos.

En todos los casos, el establecimiento de pertenencia es para los individuos que lo conforman un objeto de vinculación y representación.

La incorporación a un establecimiento institucional es para el sujeto la inclusión en un mundo de significados que debe intentar comprender e incorporar en un nivel óptimo de aceptación: el que le permite participar con niveles tolerables de disonancia e incongruencia.

Se habla, en general, de pertenencia en dos dimensiones.

- Desde el punto de vista formal, el sujeto establece con la institución una relación basada en un rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación.
- Desde el punto de vista fantasmático, el sujeto establece una relación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática, y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario.

Vale decir, **la pertenencia formal** implica un intercambio entre los factores de inversión y retribución definidos para el rol.

El sujeto invierte en la pertenencia edad, experiencia, formación, tiempo, motivación, trabajo, y recibe a cambio retribuciones materiales y simbólicas: prestigio, poder, interés en la tarea, posibilidad de desarrollo, etc.

Las investigaciones parecen mostrar que la pertenencia se ve favorecida por el equilibrio entre factores de inversión y retribución (baja inversión-baja retribución, alta inversión-alta retribución), y perturbada por cualquiera de los dos tipos de descomposición posibles: más inversión que retribución (desencadena resentimiento, humillación y diferentes conductas de oposición desviadas o frontales); menos inversión que retribución (desencadena vergüenza, culpa, hostilidad de los otros y diferentes formas de encubrimiento y negación del desequilibrio).

Cada uno elige o decide su incorporación a un establecimiento porque éste ofrece la posibilidad de satisfacer necesidades básicas o derivadas. Cualquiera que sea la organización, los márgenes de discrecionalidad que otorga al sujeto se relaciona de forma directa, con la posibilidad de desarrollar la creatividad y utilizar la pertenencia en función del avance de un proyecto personal. Esto aumenta el interés por la pertenencia y disminuye los niveles de conflicto en los casos en los que las retribuciones de carácter material son menores que la inversión.

La cuota de enajenación que acompaña la pertenencia se vincula de forma genérica a la renuncia que el sujeto debe hacer de su deseo de libertad y satisfacción de necesidades personales, en función de su aporte al cumplimiento de las metas colectivas. De forma específica, esa cuota varía según la posición del sujeto en la distribución de poder, fundamentalmente en su intervención en las decisiones referidas a sus condiciones de pertenencia, el destino de su acción y el de la producción colectiva.

**La pertenencia fantaseada** tiene que ver con el carácter que el establecimiento adquiere como objeto psicológico.

En ese carácter el sujeto establece con la institución un vínculo en el que pueden discriminarse aspectos de la realidad externa (definidos como pertenencia formal) y aspectos de la realidad interna (definidos por el grado en el que el objeto institución se hace depositario de objetos del mundo interno inconsciente del sujeto)

Este grado se halla persistentemente relacionado con los montos de enajenación que exige la pertenencia, con la existencia y profundidad de las fracturas en la articulación de diferentes movimientos institucionales. A mayor gravedad de las fracturas, mayor monto de enajenación y aumento de la posibilidad de utilizar el objeto-institución como depositario de imágenes pertenecientes al nivel de lo fantasmático.

La pertenencia -cuando el individuo puede mantener con ella una distancia óptima- tiene peso sustantivo para sostener el equilibrio emocional, y su pérdida o el cambio radical en sus condiciones (cambios que conmueven aspectos centrales de la cultura institucional) ponen en riesgo ese equilibrio.

Por ello, una distancia excesiva impide al sujeto unirse con otros, encontrar en ellos el apoyo afectivo contra la soledad, frente al propio mundo fantasmático. Una distancia excesivamente escasa aumenta el riesgo de enajenación (con el fantasma de la desaparición del otro) e intensifica angustias primarias.

Mendel señala como determinante central de la cualidad de la pertenencia, el grado de poder que el sujeto puede, le está permitido, ejercer sobre su propio acto y el acto colectivo.

Un bajo grado de este tipo de poder forma parte de una dinámica de expropiación del poder de los sectores altos sobre los sectores bajos de la jerarquía institucional y provoca un sufrimiento regresivo (abandono de la acción en el nivel de lo político y pasaje a la acción de tipo psicofamiliar o arcaica). En el último caso, estaríamos en la dimensión de fenómenos que Ulloa y Bleger explican con los conceptos de depositación en las fracturas y pérdida del clivaje de los aspectos sincréticos, indiscriminados, ambiguos. Esto se traduce en pérdida de la distancia y tiene como consecuencia el aumento de los rasgos persecutorios de la pertenencia.

La pertenencia genera diferencias en el compromiso con la tarea, en los modelos de referencia institucionales que se ponen en juego en el quehacer, en los informantes calificados, las palabras autorizadas, etc.

En otras palabras, las “marcas” de la pertenencia tienen una impronta específica en el uso del espacio, del poder, en las decisiones, etc.

De esta manera, la institución “convoca” de forma diferente a su miembros y llama a pelear, a resolver situaciones, a generar cambios, de acuerdo a ello. En términos de Schvarstein, existe una organización convocante, una organización actual principal y una organización original. Esta última se engarza con la experiencia e historia organizacional personal, sus modelos, pautas, que a modo de matrices han dejado huellas que se imprimen en la organización principal actual.

Una organización principal puede ser o no la convocante.

Esto introduce la necesidad de bucear en la relación sujeto- institución para poder dar cuenta de los nuevos sitios de anclaje de la pertenencia en el contexto de nuestras escuelas.

Al comenzar el trabajo puntalicé el papel del espacio como configurador de pertenencia, las marcas de las identidades institucionales.

Creo que debemos profundizar en los contenidos fantaseados de la pertenencia para encontrar algunas respuestas en relación a la construcción de identidades (Institucionales y personales).

## **Volviendo a empezar**

“La escuela como institución ni es aconflictiva ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga -teorías de la reproducción- sino que produce simultáneamente conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo” (Apple, M. Educación y poder, Barcelona, Paidós, 1987).

La trama de relaciones e interacciones en la institución reviste una complejidad que sólo puede ser comprendida y abordada desde esta condición. Preguntarse por las prácticas y representaciones de los docentes en relación a la problemática implica inscribir estas prácticas y estas representaciones en un campo más amplio; esto es, anclarlas en un tiempo y en un espacio particular, con una historia social, institucional y de los agentes que las operan, movilizan o resisten.

Encontrar-me en esta problemática, situar-me en ella, implicar-me, re-conocerla, no produce cambios mágicos, pero me lleva a encontrar discursos y prácticas que la legitiman.

No creo haber encontrado respuestas acabadas en relación a la comunicación de los equipos docentes (tampoco fue mi pretensión), aunque sí he llegado a comprender mejor el marco en el que ésta se inscribe.

Poder atender esto lleva a reformular problemas, interrogantes y posibilita generar estrategias a nuestro alcance.

El intento de explicación de cualquier hecho social debe transitar necesariamente el intrincado camino de destejer diversos niveles de significación hasta llegar a poner a la luz la trama de relaciones entre las tensiones básicas y las construcciones ideológicas que la justifican.

El presente trabajo constituye un pequeño intento de reconstruir esta trama y no pretende agotar el análisis de la problemática.

Las representaciones sociales acerca del *otro* maestro son producciones que se forjan de manera contradictoria y vinculadas a prácticas complejas. No son mera reproducción de una realidad, sino que están a su vez dándole entidad. No sólo representan sino que producen lo que esperan.

Por ello, creo que queda mucho por comprender acerca de los docentes como equipos de trabajo, la configuración de identidades profesionales en el contexto actual, como así también la construcción de las identidades institucionales. Será necesario buscar algunas respuestas para poder tejer nuevas prácticas.

Prácticas que reconozcan al otro.

Prácticas que se encuentren con el otro.

Prácticas que construyan con el otro.

Prácticas que transformen con el otro.

La utopía se parece a este recorrido.

## Bibliografía

- Achilli, Elena.** *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Homo Sapiens ediciones, Rosario, 1996.
- Alvarez, Manuel.** *El liderazgo de la calidad total*, Ed. Praxis.S.A, Barcelona, 1998.
- Augé, Marc.** *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Ed. Gedisa, España, 1993.
- Bleger, José.** *Psicohigiene y psicología institucional*, Ed. Paidós, Bs As., 1991.
- Bourdieu, Pierre.** *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, España, 1988.
- Bourdieu, Chamboredon, Passeron.** *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI, México, 1986.
- Butelman, Ida.** *Psicopedagogía institucional*, Ed. Paidós, Bs As., 1991.
- Maldonado, Mónica.** *Una escuela dentro de una escuela*, Eudeba, Bs. As, 2000.
- Menéndez, Eduardo.** *Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?*, en *Alteridades*, Año 9, Nº 17, Junio 1999. Univ. Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Dpto. de Antropología, México.
- Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel.** *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Bs. As, 1999.
- Fernández, Lidia.** *Instituciones educativas*, Ed. Paidós, Bs. As., 1994.
- Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita.** *Instituciones educativas. Cara y ceca*, Ed. Troquel, Bs. As., 1995.
- Girard K. y Koch S.** *Resolución de conflictos en las escuelas*, Ed. Granica, Barcelona, 1997.
- Juliano, Dolores.** "Universal/particular: un falso dilema", en BAYARDO, R y LACARRIEU, M. (comp.) *Globalización e identidad cultural*, Ediciones Ciccus, Buenos Aires, 1997.
- Schvarstein, Leonardo.** *Psicología social de las organizaciones*, Ed. Paidós, Bs. As., 1992.
- Wolf, Eric.** *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987. (en inglés 1982)

## Artículos:

- Devalle de Rendo, Alicia; Vega, Viviana.** "La capacitación docente ¿otro bien de consumo?" *Revista Novedades educativas* Nº 76.