

LA INSERCIÓN INSTITUCIONAL EN EL CURRÍCULO

Parte II: Un avance en la respuesta a los interrogantes planteados

Lidia M. FERNANDEZ¹⁾

⁽¹⁾ Graduada en Ciencias de la Educación con estudios de posgrado en Psicología y Educación. Profesora Titular por concurso de "Análisis institucional de la escuela" UBA-Directora del Programa de Investigaciones "Instituciones Educativas" IICE UBA-Su tema de investigación: "Dinámicas institucionales en condiciones críticas".

Nota aclaratoria

Los apartados que aquí se presentan continúan el artículo cuya publicación se inició en el N° 4 de PRAXIS.⁽¹⁾

Escrito en 1988 en su primera versión por invitación de Pedro Lafourcade⁽²⁾, con algunas modificaciones se publica hoy en esta Revista con la intención -afortunadamente compartida por su Dirección y los Evaluadores- de llamar la atención sobre una problemática sustantiva que debe ser vuelta a poner en la consideración política.

La exposición plantea ahora una especificación de los rasgos de comportamiento que debieran ser de atención curricular sistemática en los ámbitos escolares y pone luego a consideración el diseño de algunos dispositivos pedagógicos que la ilustran. Termina con algunas consideraciones sobre la importancia del tema.

Se retoman las cuestiones con las que cierra el punto 3.⁽³⁾

4. Los comportamientos socioinstitucionales y sus garantías

Se parte de la definición de ciertos rasgos en la vinculación del sujeto con lo socioinstitucional tanto entendido como dimensión estructurante de su propia conducta cuanto como objetos sociales concretos: los establecimientos institucionales, las leyes y normas sociales.

Se procura luego definir algunas de las "garantías" del mantenimiento de esos rasgos desde el punto de vista del individuo en sí y desde el de la organización.

Con esto se estructura la base para especificar, en el siguiente apartado, algunos de los comportamientos que podrían convertirse en objetivos de aprendizaje curricular.

4.1. Los rasgos deseados

Atendiendo a las definiciones y conceptos desarrollados en la Parte I es posible especificar como rasgos deseados de la vinculación:

Autonomía: definida como la posibilidad de percibir diferentes demandas sin verse compelido a una respuesta inme-



B. di Napoli 2000

diata y en sentido afirmativo.

En lo manifiesto se vincula con la demora de la respuesta y un tiempo destinado a analizar la situación que crea la demanda y las alternativas de acción.

Capacidad de reflexión: definida como la posibilidad de convertir un comportamiento o hecho en material de análisis sin verse compelido a darle sentido inmediato en función de interpretaciones consuetudinarias o convencionales.

En lo manifiesto se relaciona con la diversificación de los análisis e interpretaciones que el sujeto puede hacer sobre los hechos y con el tiempo que está dispuesto a destinar para la revisión de sus acciones.

Capacidad crítica: definida como la posibilidad de interrogarse acerca del sentido y legitimidad de lo instituido y discriminar sus aspectos positivos y negativos (para el sujeto)

En lo manifiesto se vincula con el planteo de opciones, innovaciones y cambios que puede hacer el sujeto frente a una situación.

Integración: definido como la posibilidad de vincularse con objetos totales y la de implicarse afectivamente en esas relaciones.

Utilizo estas expresiones en el sentido psicoanalítico, aludiendo a un objeto de vinculación - posterior a la posición de disociación- en el que el sujeto puede reconocer aspectos negativos para sí sin comprometer defensivamente el vínculo. En el caso del objeto-persona, puede hacer un reconocimiento del otro como un para sí en los términos en que lo explica J.C. Filloux ⁽⁴⁾

En lo manifiesto estas posibilidades se relacionan con una disposición receptiva hacia los otros y con la frecuencia de contacto y manifestación que es recibida positivamente por ellos.

4.2. Sus garantías en la estructura personal del sujeto

Enunciaremos aquí algunos aspectos que se juzgan básicos y pueden considerarse pre-requisitos de la consistencia en los rasgos enunciados.

Grado de autonomía del yo

La autonomía yoica se define como la capacidad de establecer contacto con los diferentes estímulos manteniendo el control sobre el tiempo, tipo y oportunidad de la respuesta.

Es interesante la conceptualización de Rapaport ⁽⁵⁾ sobre este atributo.

Sobre la base de ideas de Freud este autor sostiene que el garante de la autonomía del sujeto tienen que ver con dos polos de influencia. El representado por los estímulos internos (sus impulsos y necesidades) y el representados por los estímulos externos (exigencias, demandas, órdenes, mandatos).

La garantía es recíproca. La autonomía respecto de los impulsos internos está garantizada por la conexión con las demandas del medio, el sujeto no puede someterse a sus impulsos porque el mundo exterior lo reclama en sentido contrario de ellos y necesita mantener los suministros que él le proporciona. La autonomía respecto de los estímulos externos está garantizada por

la conexión con los internos (el sujeto no puede someterse absolutamente a las demandas sociales porque tienen deseos e intereses en contrario que necesita atender para mantener un mínimo de confort consigo mismo)

Cualquier disminución de contacto y atención a alguno de estos estímulos trae paradójicamente, no mayor independencia sino mayor dependencia respecto del otro.

Por consiguiente el equilibrio y la posibilidad de regulación provienen de una adecuada intra e intercomunicación y de la posibilidad de juicio crítico sobre la decodificación de ambos tipos de demanda.

La enajenación y el funcionamiento tipo estímulo respuesta es la expresión de una pérdida de autonomía respecto al medio (el sujeto obedece ciegamente) e indica la pérdida de contacto con las propias necesidades, deseos e impulsos.

La regresión y el funcionamiento omnipotente y arcaico es la expresión de una pérdida de autonomía frente a los impulsos primarios (el sujeto no puede establecer demora, en sus relaciones priman los contenidos fantasmáticos y puede- en situaciones extremas- funcionar alucinatoriamente ⁽⁶⁾) e indican una desconexión con las demandas del exterior.

Cualquiera de los rasgos de la vinculación con lo socioinstitucional que hemos enunciado (autonomía, reflexión, crítica, integración) tiene que ver directa o indirectamente con estas dos garantías que son en realidad condiciones de la personalidad del sujeto. ⁽⁷⁾

Capacidad de actuar

La capacidad para actuar con discrecionalidad aparece vinculada centralmente con tres aspectos, el conocimiento de sí mismo (el saber acerca de la propia capacidad) y el deseo de hacer que se vincula a su vez con la posibilidad de asumir los riesgos de la acción y el poder para convertir la acción imaginada en acto. ⁽⁸⁾

El conocimiento de sí está condicionado por la calidad de los sistemas de referencia desde los cuáles el sujeto se mira como objeto. Por consiguiente tiene que ver con las fuentes de información que el sujeto es capaz y tiene disponibilidad de usar.

A su vez, el deseo de actuar (el deseo de autonomía en definitiva) se liga al grado de autoestima del sujeto y la adecuación de sus niveles de aspiración por un lado y al grado de permisividad de las estructuras de control interiorizado, por otro. Este último parece fuertemente vinculado al grado de elaboración de la rivalidad con las primeras figuras de poder, la fuerza de la hostilidad hacia ellas, el temor al castigo y la culpa por la destrucción (que son consecuentes a la envidia, la rivalidad y la hostilidad).

La capacidad de convertir la acción imaginada en acto, se relaciona con el grado de poder recuperado por el sujeto para sí y por consiguiente está directamente afectado por la estructura y dinámica organizacional.

4.3. Las garantías en la estructura del ambiente

Las condiciones personales que garantizan los rasgos que hemos tomado como centrales, se vinculan y son resultantes de ciertos caracteres del ambiente social del sujeto. Los más importantes:

Suficiente estimulación

Con esto se alude al grado en que el ambiente cuenta y pone a disposición del sujeto, fuentes de información y estímulos de su deseo de conectarse, buscar, indagar, pensar.

Y también, al grado en que le ofrece las ayudas necesarias para utilizar los recursos, moverse en el medio, actuar en función de sus intereses, etc.

Dentro de estos estímulos y ayudas resultan de relevante importancia las que hacen a los procesos de retroalimentación del sujeto sobre sí y su acción.

Tolerancia a los desvíos y aceptación de diferencias

Aquí se incluyen todos los rasgos que hacen a la aceptación del sujeto y sus características (y la devolución de esta información) y a los márgenes de libertad que da el sistema normativo.

Dentro de este margen de libertad se ha estudiado en especial el que se refiere al grado de discrecionalidad definido como la amplitud de asuntos en los que el sujeto puede decidir sin consulta a sus superiores en la jerarquía organizacional. (ver E. Jackes⁽⁹⁾)

Características estructurales y estilo de funcionamiento institucional

En términos generales es posible relacionar un estilo de funcionamiento progresivo con el incremento de probabilidad de comportamientos del tipo 4.2.

La literature disponible coincide en considerar algunos rasgos del estilo como especialmente determinantes de estos comportamientos:

- las características del sistema de gobierno institucional en lo que hace al margen de intervención que da a cada sujeto y el campo de negociación que permite a los grupos funcionales (grupos de clase, Mendel)

- la existencia de dispositivos de evaluación institucional continua

- la existencia de una adecuada comunicación entre los diferentes grupos tanto en lo que hace a la tarea como en lo que tiene que ver con los sistemas de relaciones que le sirven de trama-sostén

- la existencia de un conjunto de valores y concepciones que incentive los rasgos del comportamiento tal como fueron caracterizados

- las características de la producción institucional y la manera en que es valorada intra e interinstitucionalmente, así como el lugar (en cuanto poder y prestigio) que el establecimiento tiene dentro de la trama institucional de la sociedad mayor a la que pertenece

- las cualidades de la valoración que el establecimiento (o el grupo en cuestión) hace respecto de la producción del sujeto y de sus características personales.

5. Los aprendizajes vinculados a lo socioinstitucional

Este apartado expone a consideración, la puntualización de un conjunto de conductas que se consideran requisitos para el logro de las "garantías" consignadas en el punto 4.2 y 4.3 y se vinculan, en consecuencia, con la facilitación de rasgos incluidos en el punto 4.1.

Para hacer esta puntualización se ubica al sujeto en el punto de articulación de su sistema de relaciones con el mundo externo y consigo mismo.

Como supuesto metodológico hemos tomado al que considera a éste sujeto como un "centro" regulador de percepciones y acciones referidas a ambos aspectos de la realidad (interna y externa). Con respecto a percepción y acción supondremos la segunda condicionada por la primera y a ésta funcionando tal como resulta del modelo de J. Bruner.⁽¹⁰⁾

En la discriminación de conductas utilizaremos la clásica entre disposiciones emocionales, información y habilidades.

5.1. En vinculación con la relación del sujeto con la realidad externa

A. Información que el sujeto debe ubicar, comprender y ser capaz de usar en sus análisis (enfoques sistemático e histórico)

A.1. Datos, conceptos, modelos y teorías sobre:

a. La sociedad y la cultura en sus rasgos universales.

Estructura y funcionamiento. Los procesos de estabilidad y cambio. Las variaciones en diferentes momentos históricos y grupos sociales.

Los diferentes sistemas sociales (económicos, políticos, educativos, religiosos, etc.)

b. Los establecimientos institucionales y los grupos.

Estructura y dinámica. Su valor como objetos de vinculación y representación a nivel formal y fantaseado. Las modalidades de funcionamiento.

Análisis especial del problema de los resultados y sus condiciones estructurantes. En especial: las características y el peso de fines, tipo de tarea, sistema de división del trabajo, sistema de control y participación.

Análisis especial del problema del cambio institucional. Facilitadores e inhibidores de los cambios.

Análisis especial del problema de la distribución y dinámica de roles y del referido a los tipos de pertenencia del sujeto.

c. Algunos casos particulares.

Fenómenos típicos de estructura y dinámica en las instituciones y establecimientos que componen la trama institucional en la que se inserta la cultura de su grupo: Por ejemplo la **familia en sus diferentes tipos**, las **iglesias**, las **escuelas**, el **hospital**, los **centros de salud**, las **empresas y las fábricas**, el **club**, el **partido político**, los medios de comunicación (la prensa escrita y oral, la TV, y sus unidades

organizacionales: las Emisoras, los Canales de TV, las Agencias de Noticias etc), las organizaciones **gremiales** (centros de estudiantes entre otros); las organizaciones **laborales, vecinales**; Los grupos: el **grupo escolar**, el **grupo de pares**, la **banda**, los **grupos delictivos**. Las instituciones que atraviesan transversalmente todas las otras: el género, la clase, la etnia, los oficios etc.

d. Algunos fenómenos socioinstitucionales particulares.

El **prejuicio**, los **autoritarismos**, la **corrupción**. las diferentes formas de marginalidad (delincuencia, prostitución, drogadicción, etc.). la **colonización**. Los grandes ejemplos históricos: momentos y personajes.

Los proyectos sociales: el heroísmo social, las luchas por causas consideradas justas, los movimientos sociales de cambio, las revoluciones. Los grandes ejemplos históricos: momentos y personajes

Atención especial a caracterizar a través de diferentes testimonios, la vida cotidiana de los grupos y las personas en cada uno de estos casos.

A.2. Datos, conceptos, modelos y teorías sobre:

a. El conocimiento de lo social y lo institucional.

Las dificultades para incluir este conocimiento en el interior de los grupos y las instituciones: resistencia, ocultamiento, implicación.

La 'peligrosidad' del conocimiento de lo institucional vinculado al temor frente al cuestionamiento de lo establecido. La 'complejidad' proveniente de los diferentes niveles de significación.

Recursos técnicos (analizadores-modelos de análisis) y requisitos a tener en cuenta: los modelos, ámbitos, y niveles para analizar los fenómenos. Los recaudos: el grupo como contexto y el control de la implicación.

b. La acción en el medio social, las instituciones y los grupos.

Modelos de cambio social y función que asignan a los individuos y grupos.

Modelos de cambio institucional. Función de los individuos y grupos.

Los tipos de acción: diagnóstica, de transformación, de preservación. Técnicas y estrategias.

B. Actitudes

B.1. Vinculadas a la comprensión de los fenómenos socioinstitucionales.

a. disposición a asumir el riesgo de las suspensiones de interpretaciones cotidianas

b. disposición a asumir la responsabilidad de un proceso autónomo de conocimiento

c. disposición a valorar y obtener placer de la percepción y trabajo con fenómenos de alta complejidad (tolerancia y aún búsqueda de situaciones abiertas-ambiguas)

B.2. Vinculadas con la acción institucional.

a. disposición general a la acción (percibir, valorar, actuar, aún y especialmente en condiciones desfavorables)

b. disposición a organizarse con otros para encarar proyectos y luego (desde el grupo propio)

articularse con otros grupos.

C. Estrategias y técnicas para alcanzar comprensión y actuar respecto de instituciones y grupos

C.1. Vinculadas con estrategias de trabajo intelectual.

a. *Reformulación de dificultades en términos de problema abarcando las dimensiones social, institucional, grupal.*

b. *Reconocimiento de aspectos significativos desde el punto de vista de la sociedad, la institución y el grupo en cuestión*

c. *Definición de datos necesarios para confirmar/disconfirmar hipótesis*

d. *Interpretación de distintos significados: ubicándose en distintos ámbitos, puntos de vista, niveles de análisis*

en todo lo anterior

e. *utilización de un encuadre reflexivo, definición del problema, hipótesis previas, análisis, ajuste de hipótesis y así sucesivamente.*

f. *utilización de modelos de análisis con explicitación de sustento teórico.*

C.2. Vinculadas con estrategias de trabajo grupal

En función de un plan de acción:

g. *evaluación de la organización y dinámica grupal con explicitación de marco teórico*

h. *idem con aspectos o fenómenos institucionales*

i. *idem con aspectos o fenómenos sociales*

C.3. Vinculadas con diferentes etapas de la acción institucional

(identificación de necesidades, planificación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de proyectos, reajuste...)

j. *técnicas básicas de indagación social*

k. *técnicas básicas de animación socio-cultural*

l. *técnicas básicas de intervención socioinstitucional.*

5.2. En vinculación con la relación del sujeto consigo mismo y su realidad interna.

A. Información

A.3. Datos, conceptos, modelos y teorías sobre:

a. La personalidad, su operación y desarrollo

La personalidad como variable determinante de las relaciones del sujeto con el medio y consigo mismo.

Procesos básicos que permiten esa relación: identificación, percepción, comunicación, pensamiento.

Variaciones de la personalidad en relación con la cultura general, la ubicación en la escala social, la ubicación histórica, etc.

b. El origen y desarrollo de la personalidad

Los determinantes: herencia, constitución, ambiente. Lo social como matriz de la personalidad.

Los procesos de transformación de la conducta.

Las etapas tempranas. Características de las relaciones arcaicas. Constitución de imágenes prototípicas. El Yo corporal. Sus posibilidades de

defensa.

La paulatina socialización e individuación. Conformación de la ley y la autoridad internalizadas. Discriminación. Emergencia de la persona y el para sí. Esquema corporal e identidad.

Los conflictos y crisis vitales. Duelos del crecimiento. Dinámica de las crisis: regresión y progresión.

c. El comportamiento de los individuos en los grupos e instituciones

Modalidades de pertenencia y dinámica: motivaciones, identidad, temores, ansiedades, defensas.

En particular en los grupos e instituciones mencionados en A.1.c.

d. La variable individual en algunos fenómenos particulares (los mencionados en A.1.d.)

Relaciones y vínculos. Motivaciones y defensas.

Historias de vida de los personajes que ejemplifican.

A.4. Datos, conceptos, modelos y teorías sobre:

a. El individuo frente al conocimiento

El vínculo con el conocimiento. Curiosidad y resistencia. Variables históricas en la relación con el conocimiento.

Significados posibles de las dificultades para aprender y conocer.

El caso particular del conocimiento acerca de lo socioinstitucional. Resistencias, temores, defensas. Movilización de las vinculaciones arcaicas con las figuras de autoridad.

Incidencia de los contextos represivos.

El caso especial del conocimiento escolar y su dimensión institucional.

Vinculación con hechos 5.1.2.a, b.

El individuo en la acción socioinstitucional

Las esferas de acción. Autonomía y alienación.

Compromiso y enajenación. Significados y determinantes de estas modalidades de acción

La acción a nivel regresivo y progresivo. Temores, ansiedades y defensas.

Vinculación con los hechos mencionados en 5.1.A.2.b.

B. Actitudes

B.3. Vinculadas a la comprensión de la variable personal en los fenómenos institucionales.

a. valen las explicitadas en los mismos puntos del apartado 5.1B.1.

b. valen las explicitadas en los mismos puntos del apartado 5.1B.1.

c. valen las explicitadas en los mismos puntos del apartado 5.1B.1.

d. disposición a incluirse como objeto de análisis dentro del campo en reflexión y como determinante de los hechos

e. disposición a aceptar las percepciones y juicios de los otros sobre el propio comportamiento y tomarlos como dato.

f. Disposición a considerar la posible operación de significados que permanecen inconscientes (en consecuencia tendencia a no cerrar las interpretaciones de los hechos).

B.4. Vinculadas a la inclusión de la variable personal en la planificación y evaluación de la acción.

a. disposición a procurar la articulación entre proyecto personal y proyecto institucional

b. disposición a establecer compromiso emocional y ético con grupos e instituciones en proyectos de cambio.

C. Estrategias y técnicas para alcanzar comprensión sobre sí en las situaciones institucionales y grupales

C.4. Vinculadas con el desarrollo del autoconocimiento y el control emocional

a. explicitación de pre-juicios y suspensión de juicio (percepción ampliada)

b. análisis de la propia implicación

c. evaluación del desempeño en los procesos de conocimiento y acción institucional y grupal

C.5. Vinculadas a la posibilidad de captar y poner en análisis la implicación en las situaciones institucionales y grupales

a. captación en la propia conducta de los indicadores de implicación

b. uso del juicio o señalamiento de los otros y los resultados de la propia acción para esa captación

c. uso de analizadores específicos

d. etc



5.3. Síntesis de las categorías utilizadas

Aprendizaje que facilitan una relación con las características enunciadas en 4

ENTRE EL SUJETO

	LA REALIDAD EXTERNA	LA REALIDAD INTERNA
INFORMACIÓN SOBRE (datos, conceptos, modelos, teorías)	A 1 a. La sociedad y la cultura en sus rasgos universales A 1 b. Los establecimientos institucionales y los grupos A 1 c. Estructura y dinámica de algunos grupos e instituciones en particular A 1 d. Algunos fenómenos socio-institucionales particulares A 2 a. El conocimiento de lo social y lo institucional A 2 b. La acción en el medio social, las instituciones y los grupos	A 3 a. La personalidad, su operación y desarrollo A 3 b. El origen y desarrollo de la personalidad A 3 c. El comportamiento del individuo en esos grupos e instituciones particulares A 3 d. La variable individual en tales fenómenos A 4 a. El individuo frente al conocimiento A 4 b. El individuo en la acción institucional
DISPOSICIONES EMOCIONALES	B 1. Vinculadas a la comprensión de los fenómenos socio-institucionales B 2. Vinculadas con la acción institucional	B 3. Vinculadas a la comprensión de la variable personal en los fenómenos institucionales B 4. Vinculadas con la inclusión de la variable personal en la planificación y evaluación de la acción
ESTRATEGIAS Y TECNICAS para alcanzar comprensión y actuar en instituciones y grupos	C 1. Vinculadas con el trabajo intelectual C 2. Vinculadas al trabajo grupal, institucional y social C 3. Vinculadas con las diferentes etapas de la acción institucional y grupal	C 4. Vinculadas con el desarrollo del autoconocimiento y control emocional C 5. Vinculadas a la posibilidad de captar y poner en análisis la implicación en las diferentes situaciones grupales e institucionales

6. Acerca del problema de la inserción socioinstitucional y su tratamiento curricular. Replanteo

Al hacer este nuevo planteo de la problemática tendremos en cuenta algunos de los supuestos con que concluimos el análisis expuesto en la parte I del trabajo.¹⁷¹

Luego sintetizaremos, a la luz de lo dicho en los puntos 4 y 5 de esta sección, los requerimientos cognitivos y emocionales que deben cumplir las ayudas pedagógicas de modo de tener un cuadro de situación que sirva de base inmediata a los lineamientos que se proponen en la segunda parte.

Sobre el aprendizaje de lo socioinstitucional

1.- los aspectos sociales pasan a formar parte de la personalidad de los sujetos a través de dos modalidades de aprendizaje:

la que se desarrolla en situaciones intencionales y especialmente diseñadas para provocarlos

la que se produce como efecto de la mera interacción y por operación de un nivel de comunicación no consciente a través del cual el sujeto capta significados y estructura imágenes que guían su percepción y operan como principios en la selección de experiencias.

2.- Esta segunda modalidad parece la responsable de los rasgos definitorios de la identidad del sujeto y de su mismo sentido de mismidad. Por consiguiente cualquier planteo de la problemática del aprendizaje y la influencia pedagógica en este área debe considerar la factibilidad de

incidir sobre los procesos que se desarrollan en gran parte en niveles no conscientes: identificación, transferencia, constitución de representaciones e imágenes, etc.

3.- Estos procesos están fuera de la operación intencional con los instrumentos convencionales de la enseñanza. Requieren condiciones especiales para ponerse de manifiesto y técnicas de facilitación de índole psicosocial y cognitiva capaces de promover la reflexión y el trabajo de análisis con diferentes niveles de significado.

4.- La posibilidad de operación con esas condiciones y técnicas debe considerarse obstaculizada por la índole ambivalente de cualquier conocimiento sobre lo socioinstitucional en aquellos aspectos de significación que permanecen enmascarados.

5.- Estos hechos plantean a la selección de ayudas pedagógicas una serie de requerimientos:

Requerimientos cognitivos

La complejidad de los fenómenos institucionales y sus diferentes niveles de significación hacen necesario:

un encuadre de estudio: multidisciplinario, multidimensional y clínico-reflexivo

fuentes de información diversas: las distintas ciencias sociales como fuente de perspectivas de análisis y referencias de interpretación, la realidad de los fenómenos como fuente de materiales de análisis; el sujeto mismo como fuente de datos sobre las vicisitudes del proceso mismo

técnicas de recolección de datos que incluyan el trabajo con dispositivos analizadores

situación de trabajo que combine períodos de

trabajo y reflexión individual con períodos de trabajo y experimentación grupal, institucional y comunitaria

Requerimientos psicoemocionales

El grado de implicación psicoafectiva que provoca el contacto con lo socioinstitucional como objeto de conocimiento reclama el trabajo en una situación de formación que cumpla los siguientes pasos:

· configuración en un sistema relacional delimitado en el espacio y el tiempo, en el que se suspenden el uso de la amenaza de coerción en todas sus formas y cualquier otra forma de conducta consciente que resulte en desmedro de la seguridad afectiva del sujeto

· definición de esa situación como dispositivo analizador y como tal como principal fuente de material de análisis para el trabajo de aprendizaje

· provisión de la situación con el máximo de recursos técnicos, materiales y humanos necesarios para garantizar a los sujetos los aprendizajes cognitivos necesarios para reasegurar su capacidad de comprensión de los fenómenos

6.- Los hechos enunciados en los primeros cuatro puntos también plantean a la institución escolar una serie de requerimientos:

en la relación con el sujeto: aumento de los márgenes de discrecionalidad y participación

en el funcionamiento institucional: preponderancia de un funcionamiento basado en el análisis.

7.- El análisis de diferentes experiencias y la evaluación de sus estrategias y técnicas muestran como recomendable:

· pensar en el sentido de modalidades combinadas ó mixtas en las que tengan presencia diferentes formas de trabajo sobre lo socioinstitucional

· en sus distintos ámbitos

· con diferentes formas de aproximación

· teórica

· con diferentes maneras de contacto emocional

· prestar especial atención al ámbito de la escuela como situación de formación total en articulación con diferentes ámbitos menores en número de integrantes y diversificados en cuanto a tarea y composición

Esta síntesis puede concluirse con algunos interrogantes

Sobre el currículo

¿qué características tendrá el diseño curricular de este área? ¿y qué características en cuanto a idiosincrasia?

Sobre las actividades

¿cuáles serán las opciones de actividad para el alumno?, ¿en qué tiempo?, ¿a qué ritmos?

Sobre las ayudas pedagógicas

¿qué ayudas se pondrán a disposición del alumno? ¿con qué carácter?

7. Algunos lineamientos para dar respuesta a estos interrogantes

En lo que sigue se ponen a consideración una serie de ideas referidas al modo de trabajo

curricular del área que nos ocupa.

Se hace una presentación que recapitula y avanza en el desarrollo consignando entre paréntesis los apartados y páginas en las que se han hecho desarrollos que lo fundamentan o enuncian con mayor amplitud.

i. El objeto de trabajo:¹²

· *lo socioinstitucional:* dimensión de significados sociales conscientes e inconscientes, presentes en la conducta humana

· *Unidades socioinstitucionales:* agrupaciones humanas con diferente grado de concentración y formalización de lo social (grupos, organizaciones, comunidades y en nuestro caso los establecimientos institucionales) *inserción socioinstitucional:* vinculación del sujeto

· con lo social presente como dimensión en su propia conducta

· con los establecimientos institucionales y demás agrupaciones socioinstitucionales de su comunidad.

ii. Un Modelo posible de inserción socioinstitucional

Criterio: el modelo se especifica a través de rasgos del vínculo

Rasgos esperados:¹³ autonomía, reflexión, acción crítica, integración.

Requerimientos

en el sujeto:¹⁴

· autonomía y/oica: contacto y retroalimentación a partir de los estímulos externos e internos

· capacidad de acción, movimiento en la realidad externa basado en el conocimiento de sí/ autoestima/tolerancia a la ambigüedad

en el contexto:¹⁵

· funcionamiento progresivo

· estimulación y ayuda suficientes (incluye evaluación y retroalimentación del sujeto)

· tolerancia al desvío (reconocimiento de diferencias, oportunidades de participación, etc.)

iii Supuestos

· Una vinculación con las unidades socioinstitucionales caracterizada por los rasgos mencionados supone la capacidad del sujeto para reflexionar sobre sí mismo (autoanálisis, retorno sobre sí etc)

· un desarrollo socioinstitucional de los sujetos tal como el caracterizado en I, requiere: un contexto social con amplio margen para las libertades individuales

· un contexto institucional que aporte la función matriz de un funcionamiento en torno al análisis de las dificultades convertidas en problema (centralmente dada en relación con la modalidad de funcionamiento)

iv. El área de inserción socioinstitucional dentro del currículo

iv.1 Su responsabilidad.

Propuesta y conducción de experiencias que faciliten el desarrollo socioinstitucional de los alumnos

Atención al logro de las condiciones institucionales que las hacen posibles (ver punto 4.3. de este Número)

iv.2. Los Aprendizajes necesarios (objetivos)

En los Alumnos: los vinculados con la información, actitudes y habilidades mencionadas en el Punto 4.1 de este Número

En el Personal de la escuela: los mismos más los pertinentes a los roles de ayuda psicosocial

iv.3. Un posible diseño del área

Unidad de organización: Ámbitos de desarrollo de proyectos	PROYECTO LA VIDA INSTITUCIONAL, LA COMUNIDAD
Ejes de actividad según el propósito preponderante de formación	DESARROLLO PARA LA ACCIÓN DESARROLLO TEÓRICO DESARROLLO EMOCIONAL Y TÉCNICO
Tipos de actividad Se señalan a título de ejemplo, algunos que parecen presentar mayor potencial formativo	

DESARROLLO PARA LA ACCIÓN EN LA REALIDAD EXTERNA

Participación en programas de trabajo institucional: en evaluaciones de la vida en las distintas agrupaciones institucionales (aula, grupo por función, todos los alumnos por ejemplo, el conjunto institucional, las distintas asociaciones, etc)	Participación en programas de exploración en terreno
<u>Estables:</u>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ estudio de modalidades de pertenencia (X) ❖ estudios diagnósticos en instituciones (X) ❖ estudios de aspectos de la vida comunitaria
<ul style="list-style-type: none"> ❖ registro de la historia institucional ❖ comunicación interna ❖ comunicación con el medio ❖ mantenimiento físico ❖ obtención de fondos y recursos ❖ investigación ❖ otros 	(X) por lo menos un club, un hospital, una iglesia, una asociación vecinal, una unidad de producción, una escuela
<u>contingentes:</u>	(XX) salud, vivienda, culturas y subculturas, producción, recreación, etc.
❖ Varios	

DESARROLLO TEÓRICO

- ❖ Equipos de indagación bibliográfica y de búsqueda de información pertinente a los problemas tratados en los proyectos.
- ❖ Seminarios destinados a profundizar temas.

DESARROLLO EMOCIONAL Y TÉCNICO

Participación en Programas con énfasis en los propósitos de sensibilización y desarrollo psicosocial:	Participación en Programas con énfasis en propósitos de desarrollo técnico social
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio de experiencias estructuradas sobre dinámica grupal e institucional (fenómenos más habituales) • Grupo T. encuentro: autogestión u operativo • Grupos de aprendizaje operativos • Grupos de reflexión y análisis sobre las dinámicas de los proyectos y las de la implicación • etc 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Talleres de entrenamiento en técnicas de indagación (entrevista, encuesta, observación) ⇒ Talleres de entrenamiento en tareas de análisis y elaboración (discusión de problemas, análisis de contenido, etc) ⇒ Talleres de entrenamiento en presentación de información (oral, escrita, audiovisual, expresiva, etc.)
Programas de acción	
A partir de los diferentes proyectos de acción práctica Participación en definición de propósitos y proyecto (planeamiento, ejecución, evaluación, reajuste e información a la comunidad)	

iv.4. El Encuadre pedagógico

El marco de referencias teóricas que hemos utilizado y el diseño del área que se está proponiendo a discusión, exige un encuadre pedagógico de las siguientes características:

- Todo trabajo se organizará en momentos diferenciados. Su organización respetará la discriminación en un tiempo destinado a la operación y un tiempo destinado al análisis y evaluación de la acción realizada.

- Las ayudas pedagógicas se administrarán tomando en cuenta el diagnóstico del profesor y la demanda de los alumnos.

El desarrollo de los proyectos se hará en situación grupal-tutorial y deberá respetar las exigencias de una situación de formación.

- En términos generales un proyecto deberá respetar dos líneas simultáneas de actividad: la

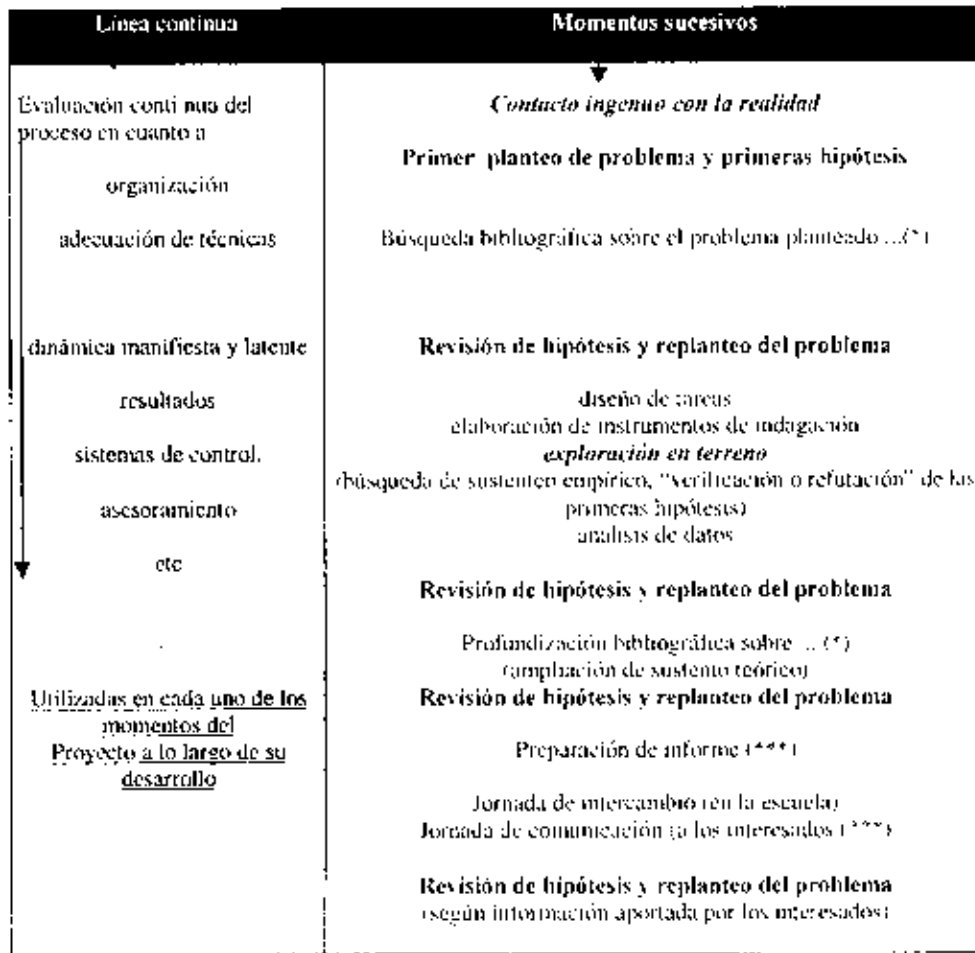
centrada en el problema y la centrada en la evaluación permanente; y exigirá una secuencia de etapas semejante a la que se define enseguida.

- El encuadre exige al docente diversidad de roles desempeñados en los lineamientos de la facilitación.

- El marco referencial de cualquier proyecto debe respetar las características de multidimensionalidad y multidisciplinariedad que señalamos como requisito a los aprendizajes socioemocionales.

- Por sus características los proyectos del área pueden funcionar como ejes organizadores de la integración de las distintas áreas.

Secuencia de acciones cruciales a lo largo de un proyecto



(*) se puede articular con los Profesores de Ciencias Sociales y Naturales según corresponda al problema.

(**) con apoyo de los profesores de otras áreas -según corresponda.

(***) con Profesores de Lengua, Comunicación, Psicología, etc., según corresponda.

El análisis del esquema anterior permite apreciar con claridad que se ha convertido en sucesión de momentos sistemáticos aquellos que son los propios del pensamiento reflexivo y a la vez la base del proceso científico.

No existe por tanto en esta secuencia una no-

vedad. El ser humano ha avanzado en la comprensión de su mundo y de sí mismo a través de este proceso de ruptura y revisión sucesiva de explicaciones. Los Pedagogos han usado y usan de este pensamiento y lo convierten en didáctica ayudando así a los alumnos a "convertir lo vivido

en experiencia" (16)

Lo que significa si un desafío es la utilización sistemática de este tipo de abordaje, dentro de la escuela y a los efectos de facilitar una relación reflexiva con el medio y con la propia posición del actor pues exige el diseño de dispositivos pedagógicos específicos.

Si bien los diferentes ensayos de escuela nueva, escuela abierta, escuela libertaria... aportan experiencia en el uso de este tipo de dispositivos y la investigación psicosocial en formación ofrece una gama importante de herramientas, en los últimos 40 años (por la necesidad de control social que se expresó bajo diferentes formas todas ellas basadas en un aumento de enajenación) el currículo y la vida en la escuela operó sobre su olvido y cada vez que estos dispositivos permiten transitar el proceso de avance que provoca el uso riguroso de esta secuencia, los sujetos viven la sorprendente experiencia del pensamiento y la señalan como nueva. (17)

Por supuesto que esto no hace más que llamar la atención sobre algunos puntos a los que se hace referencia al cierre de este trabajo

iv.5. El Equipo docente

El funcionamiento de un área como la que se propone requiere de un equipo docente compuesto -por lo menos- por un Profesor-Tutor (por cada división) y tres auxiliares docentes.

Desde ya toda persona debe tener dedicación exclusiva a la escuela.

Los docentes tendrían bajo su responsabilidad la orientación tutorial del curso a cargo y la de todos sus alumnos (esto significa por lo menos tres entrevistas individuales)

La distribución de responsabilidades podría seguir los lineamientos que se consignan:

Profesores-Tutores: reunidos en el departamento del área tendrían bajo su responsabilidad la programación de actividades anuales, la realización de las consultas de base necesarias (a alumnos y al resto de las áreas), las conexiones y articulaciones instrumentales, la administración del programa y la coordinación de todos los subprogramas (control, evaluación, implementación, etc.)

Este grupo debe pautar su propio funcionamiento y establecer con los grupos con los que interactúa (auxiliares, otros profesores y estudiantes) las vías de relación y comunicación que garanticen la marcha del área.

Individualmente cada Profesor Tutores responsable de un grupo de curso. Tal responsabilidad debería abarcar la orientación general del grupo en su funcionamiento instrumental y dinámico y la orientación especial a cada uno de sus integrantes. Tres entrevistas individuales por año con cada estudiante más aquellas que éste solicite (sólo o en grupo) puede ser un número patrón sobre el que hay alguna experiencia de interés.

Auxiliares docentes: supongo que su función principal sería la ayuda a los Profesores en la organización de trabajos en terreno y apoyo a los estudiantes del proyecto.

Esta responsabilidad podría compartirse con los auxiliares-adscripción

Necesariamente la función exigiría la participación de estos auxiliares en todas las tareas de evaluación y programación.

Auxiliares adscripción: estudiantes universitarios o de profesorado que cumplirían de este modo residencias y trabajos en campo por períodos no menores a 6 meses.

Su función sería colaborar con los auxiliares docentes y aportar sus competencias en diferentes tareas de apoyo.

Secretaría. El área requiere de una persona que asuma las responsabilidades de secretaria y asegure un funcionamiento fluido de las comunicaciones con el exterior (en este tipo de trabajo esas comunicaciones se convierten en un punto clave y su perturbación adquiere rápidamente el carácter de pantalla defensiva). Ellas son el garante de la concreción de proyectos que incluyen exploración y acción en terreno.

Profesores de otras áreas: estos profesores deben operar como consultores científicos del área de inserción socioinstitucional. Pueden ser convocados para el asesoramiento bibliográfico, la asistencia a los grupos de indagación teórica, el dictado de seminarios libres de profundización, la evaluación de la calidad de estudios y diagnósticos, etc.

El perfil del equipo docente del área debería respetar los siguientes rasgos básicos:

- formación básica en ciencias sociales, psicología y educación
- formación especial en trabajo institucional (ad hoc)
- dedicación exclusiva a la escuela
- alto interés en la experiencia

Atiéndase a que estos docentes deben estar en condiciones de asumir la responsabilidad tutorial pero además la de la coordinación de las experiencias de sensibilización y talleres de entrenamiento técnico, y por consiguiente la de rotar en encuadres y modalidades de trabajo. La flexibilidad y la tolerancia a la ambigüedad se convierte -junto a una sólida formación (18)- en condiciones personales indispensables para estos roles.

La tarea a asumir será altamente compleja para estos equipos. Inevitablemente se convertirán - si su funcionamiento es adecuado- en ámbitos de consulta y articulación de la dinámica institucional. Por consiguiente deben estar constituidos por gente entrenada en el tratamiento de los fenómenos institucionales para prevenir los abusos de poder que en caso contrario serían posibles.

Las escuelas debieran poder ofrecer a estos equipos el asesoramiento y el control que puede proveer un especialista externo.

iv.6. Recursos

El funcionamiento de un área de este tipo exige inversión de recursos. El personal docente y su especialización por un lado, el mantenimiento de un asesoramiento externo y los materiales que llevan implícitos los trabajos en terreno por otra (papeles, fotografía, bibliografía, gastos de viati-

cos, impresiones, etc.) hacen que sea ilusorio pensar en un pleno funcionamiento sin partidas especiales.

Los proyectos pueden ser en sí fuentes de recursos cuando la escuela pueda tener afinado su funcionamiento (obtención de pagos por estudios realizados por ejemplo) pero en un comienzo es necesario obtener fondos de subsidio.

Una inadecuada provisión de recursos iniciales es doblemente riesgosa. Por un lado puede hacer fracasar los proyectos y convertirse en una "demostración" de la utopía del intento. Por otro, puede demandar un excesivo esfuerzo de los docentes y provocar el abandono de las tareas, o el desaliento y progresiva disminución en la calidad de las ofertas.

iv.7. Puntos críticos en la organización

Se enuncian aquí algunos de los puntos que se consideran de importancia definitoria para el funcionamiento de un área como la que se ha comenzado a caracterizar.

iv.7.1. Respecto al encuadre general pedagógico

La escuela es al área socioinstitucional como el laboratorio de ciencias al área científica. Su cuidado -como organismo institucional- se convierte en el primer punto crítico.

Las actividades del área sólo podrán desarrollarse si la escuela como comunidad institucional funciona en un sentido progresivo tal como en éste trabajo ha sido caracterizado.

Una consideración especial a las condiciones que debe cumplir la situación de formación se hace indispensable.

iv.7.1.1. Una variable de consideración especial ... El encuadre básico de la situación de formación

Definamos primero el significado que atribuimos a los términos.

Al hablar de situación aludimos al recorte de un conjunto de relaciones en un espacio y tiempo especialmente delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con ese espacio-tiempo, las relaciones con los objetos materiales, las relaciones con las personas participantes, las relaciones con las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales, las relaciones con el afuera institucional y social. Todas ellas vistas y tomadas en sus múltiples dimensiones de significado consciente e inconsciente tanto individuales; en el sentido de su vinculación con la historia psicoafectiva y sociopolítica de los individuos; como sociales; en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes sociales y con el grado de alineación del poder sobre los propios actos que corresponde a cada posición de la distribución, y en el de su relación con imágenes, representaciones, concepciones, prejuicios, ideas, mitos, y leyendas socioculturales.

Al hablar de formación nos referimos específicamente a un proceso que a través de la comprensión de todos los significados y variables operantes en la particular forma de ser, estar y hacer con otros, permite recuperar el poder

personal y colectivo para revisar, inventar y probar nuevas formas de relación y acción individual y social y para trabajar en el sentido de la consolidación y desarrollo de aquellas que efectivamente mejoran la calidad de vida de las personas los grupos y las comunidades.

Al utilizar el término situación de formación intentamos definir una situación especialmente preparada para operar como dispositivo analizador de todos sus componentes que al mismo tiempo ofrece el grado de seguridad psicológica y continente afectivo necesario para facilitar el proceso de formación.

Los resultados de mi búsqueda en casi 20 años de práctica pedagógica fuera de la Universidad (en instituciones formales y no formales) y lo recogido en las experiencias puestas en marcha desde 1984 en la carrera de Educación de la UBA, parecen mostrar que una situación se convierte en situación de formación cumple o cuenta con los siguientes rasgos:

- ser una situación grupal en la que se da un alto grado de "grupalidad".

- ser una situación grupal que se consolida como tal en torno al ejercicio de las acciones claves dentro del rol para el que los sujetos desean formarse y en contextos de realidad no de ficción.

- ser una situación que prevea, al principio en tiempos especiales y luego como dimensión continua, la reflexión y el análisis de la acción en todos sus significados facilitando que ambos lleguen a aplicarse a la realidad del mismo grupo, sus individuos y la comunidad institucional y social en la que están imbricados.

- ser una situación encuadrada en el compromiso mutuo de confidencialidad acerca de la información que en ella se obtiene sobre la intimidad de los otros y en el de restitución de todo lo que sobre ella comenten, reflexionen y comprendan los sujetos, fuera del tiempo de trabajo común.

- ser una situación en la que el ámbito principal de la acción sea el grupo mismo y las salidas al "exterior" (que aumentan progresivamente en tiempo y complejidad) ensayos, cuyos resultados se traen al análisis grupal.

Quando los individuos en formación dejan de necesitar esta vuelta al interior del grupo, la situación de formación puede darse por concluida pues está incorporada como dispositivo analizador interno que les permitirá manejarse con autonomía en el campo de trabajo externo...⁽¹⁹⁾

iv.7.2. Respecto de las relaciones docentes-alumnos

El tipo de experiencias y trabajos que aquí se proponen pueden generar intensificación de fenómenos emocionales.

Por un lado es de importancia clave mantener relaciones tutoriales y configurar situaciones de formación como las aquí caracterizadas. Por otro es indispensable cuidar que no se establezcan vínculos de excesiva adhesión emocional.

Es menester entonces producir una diversificación de las relaciones docente-alumno en el área. En general esto puede lograrse con la or-

ganización de actividades opcionales a cargo de diferentes profesores y tomando recaudo respecto a no superponer el rol de Profesor Tutor de un curso con el de coordinador de talleres y grupos de sensibilización para el mismo grupo.

Es necesario estudiar el modo para que las actividades de taller y sensibilización puedan ser coordinadas por profesores no pertenecientes al elenco estable de la escuela. Esto es sencillo cuando son varias las escuelas que realizan este tipo de actividades y los estudiantes pueden asistir a ellas -contraturno- en una u otra por ej. pero deben encontrarse alternativas para condiciones más complejas.

iv.7.3. Respeto al trabajo con los problemas

El tipo de problemas y contenidos que se manejan en el área se presta a un tratamiento con infiltración ideológica.

Es indispensable garantizar la consistencia y rigor de un enfoque científico de los problemas. Las ideologías con que ellos pueden explicarse, también deben ser objeto de análisis.

El recaudo más importante a este respecto es asegurar el conocimiento de las diferentes teorías, perspectivas, enfoques que hay sobre los temas, sobre todo en aquellos casos más controvertidos. Habitualmente se dice que los estudiantes son demasiado pequeños o demasiado inmaduros para recibir las diferentes interpretaciones acerca de los fenómenos.

El argumento debe ser dado vuelta. Los estudiantes -por ser sujetos en formación, no pueden tolerar -sin grave riesgo para su desarrollo- el ataque que significa estar sometido a la limitación de una única perspectiva perceptual y valorativa.

iv.7.4. Respeto a la selección de problemas

El diseño curricular del área debe mantener la flexibilidad como rasgo central. Es imposible fijar temas y problemas a tratar pues estos dependen de la realidad institucional y regional por un lado y de los intereses y urgencias de estudiantes y profesores por otro.

Es importante mantener fijos los propósitos - la comprensión de la realidad socioinstitucional y todos sus niveles de significado, la operación sobre ella- y los encuadres de trabajo -reflexivo críticos- pero respetar amplios márgenes de autonomía para la institución y el área en cuanto a la selección de problemas-proyectos.

A lo largo de un pequeño número de años -si la escuela no burocratiza el área- será posible que cada institución tenga una gama diversificada de conocimientos sobre la realidad y pueda entrar en una incidencia mayor sobre el medio -a partir de la difusión de ese conocimiento- y en una mejor interrelación con otras instituciones escolares -a través del intercambio de información y experiencias.

Adviértase que éste puede ser un camino para que las escuelas medias se conviertan en unidades de producción de un cierto tipo de conocimiento útil a su comunidad y por lo mismo en unidades de formación con mayor potencial de influencia.

iv.7.5. Respeto de la administración de recursos

Las diferentes condiciones básicas de un diseño como el que se propone a discusión hacen de la obtención y administración de recursos un punto crucial.

Esto es más notorio en lo que hace al personal docente y auxiliar que puede llevar adelante una experiencia como ésta.

La complejidad y costo de su formación y todo lo señalado en iv.7.1/2/3/4, hace necesario diseñar formas de organización que permitan un máximo cuidado de la calidad de las experiencias con el menor costo posible.

A continuación se exponen algunos modelos en cuanto a administración de trabajo docente que sólo sirven de ilustración al criterio.

Se toma como problema el que configura la posible superposición de roles Tutoriales y de Coordinación De Talleres Y Laboratorios.

Los modelos que se exponen intentan evitar esta superposición pero además lograr la intensificación de efectos formadores que acompaña la diversidad en los vínculos docente-alumno y la potenciación de creatividad que implica la interacción entre docentes co-responsables de una tarea.

Modelo 1. Para una escuela única

Cursos	1°	2°	3°	4°	5°
Profesores Tutores	(Profesor A)	(Profesor B)	Profesor C)	(Profesor D)	(Profesor E) "
Coordinador de taller	(Profesor D)	(Profesor D)	(Profesor B)	(Profesor A)	Profesor C)
Coordinador Laboratorios	(Profesor E) "	(Profesor E) "	(Profesor D)	(Profesores A y B)	Profesores A y B)

Adviértase el beneficio adicional que configura para el Profesor de un extremo de la escuela, el contacto con estudiantes del otro

Modelo 2. Compartiendo profesores en más de una escuela

Escuela A	Escuela B
Profesores Tutores de Escuela A	Profesores Tutores de Escuela B
Coordinadores de talleres y laboratorios de B	Coordinadores de talleres y laboratorios de A

Opciones a.

En cada escuela los Profesores se desempeñan como Tutores y en cambio rotan en las Coordinaciones de Talleres y laboratorios (La ventaja aquí es que el Tutor conoce a los alumnos, la desventaja puede ser la implicación que esto

Escuela A	Escuela B
Profesores Tutores y coordinadores de laboratorio de B	Profesores Tutores y coordinadores de laboratorio de A
Coordinadores de talleres de A	Coordinadores de talleres de B

mismo produce).

El inconveniente anterior se salva aquí para las tareas en las que la prescindencia del rol de evaluador-calificador puede tener mayor importancia

Escuela A.	Escuela B.	Escuela C.
Profesores Tutores	Profesores Tutores	Profesores Tutores
Se especializan en Laboratorios X.	Se especializan en talleres Z.	Se especializan en Trabajos en Terreno

Opción b.

b.1. Los alumnos de escuela B y C van a participar en los laboratorios X que organiza la escuela A y los de la escuela A participan en los talleres Z que realiza la Escuela B y los Trabajos en terreno que organiza la escuela C.

b.2. los laboratorios y talleres se desarrollan en algún lugar central (un centro comunitario, un centro cultural, etc.) y los alumnos de las tres escuelas asisten en grupos mixtos.

Tómese en cuenta que la opción b.2. puede tener la ventaja adicional de dar el carácter residencial y externo a este tipo de actividades.

Además en algunos casos los laboratorios y talleres pueden estar abiertos a ciertos sectores de la comunidad con la cual el área se abre a una perspectiva de interacción escuela-contexto de alto interés.

En la opción b. cabe la intervención de otras

instituciones: los Profesorados, las Universidades, etc.

iv.7.6. Respecto de la comunicación interinstitucional e intrainstitucional

El funcionamiento óptimo del área requiere atención prioritaria a los problemas de la comunicación interna y con el medio

Este punto ha sido trabajado varias veces a lo largo de esta exposición. Aquí sólo es necesario destacar algunas de sus implicaciones

Es indispensable garantizar la comunicación de los profesores y estudiantes entre sí salvando las barreras que la organización por cursos crea a la interacción. La planificación de laboratorios, talleres y proyectos a los que puedan asistir alumnos de diferentes cursos, la libertad para que estudiantes de diferentes años propongan proyectos de acción en común y el intercambio de roles señalado en iv.7.5. colabora con este propósito

Uno de los riesgos del diseño propuesto es el de hacer depositaria a las reuniones institucionales de evaluación de toda la responsabilidad por la comunicación intrainstitucional. Lo que señalamos como posibilidad en el párrafo anterior también trabaja en contra de esta distorsión defensiva. La gente de una institución debe encontrarse y comunicarse en la tarea básicamente y a raíz de la necesidad de evaluarla en su proceso y resultado deberá encontrarse también en el análisis de las interacciones. Pero no al revés pues se corre el peligro de una perverción en el funcionamiento

Es indispensable también asegurar una fluida comunicación con el medio. Tal como se viene desarrollando, el área puede convertirse en un núcleo institucional dinamizador de este tipo de comunicación; el intercambio que significa el trabajo en terreno y la devolución de resultados de

información; la posibilidad de que estos proyectos puedan llegar a hacerse con contrato de producción; la factibilidad de abrir a la comunidad algunas de las actividades de entrenamiento y sensibilización; la existencia de equipos de trabajo estable que garanticen la comunicación con el exterior a través de las organización de publicaciones, jornadas, encuentros, etc. van en el sentido de tal propósito

8. Acerca del problema de la inserción institucional y su tratamiento curricular

Síntesis y Consideraciones Finales

En este apartado se intenta sintetizar una serie de respuestas dadas a las preguntas enunciadas en el punto 3 de la primera parte.²¹¹

Sobre el currículo, su idiosincracia y su diseño

Es posible pensar en el tratamiento curricular de los aprendizajes socioinstitucionales siempre

que se supere la concepción vigente que asimila currículo a conjunto de saberes dividido en unidades artificiales: disciplinas escolares.

Los aprendizajes socioinstitucionales se hacen fundamentalmente en la vida cotidiana y la escuela se convierte -en su carácter de institución sociocultural- en matriz de estos aprendizajes.

El área que nos ocupa debe estructurarse sobre la base de éste reconocimiento. La atención al funcionamiento institucional se convierte en su requerimiento específico pues se trata de proveer un ambiente de aprendizaje que garantice los rasgos definidos como metas del desarrollo.

Por consiguiente estamos frente a la demanda de estructurar un área curricular centralmente basada en experiencias que no siguen -más bien se contraponen- a las convencionalmente usadas en la escuela.

El eje de organización de las experiencias curriculares debe ser la práctica en los ámbitos en que lo socioinstitucional se expresa con mayor claridad: los grupos, las instituciones y las conformaciones colectivas de la comunidad (vecindades, barrios, zonas, etc.).

Estas prácticas deben ser encaradas con un encuadre reflexivo-crítico que utilice perspectivas de análisis multidimensional y multidisciplinaria.

Se hace necesario por consiguiente prever los ámbitos espacios y tiempos de la reflexión tanto como los "insumos" de información que la alimentan y defienden de distorsiones ideológicas.

Esta información debe incluir las diferentes posturas y perspectivas teóricas que la ciencia aporta al conocimiento de los problemas tanto como los distintos saberes e ideologías que los interpretan.

Aún los conocimientos científicos y los saberes comunes deben convertirse en objetos de análisis epistemológico.

También se hace necesario prever los ámbitos de trabajo, las técnicas y la información necesaria para ayudar a los estudiantes a comprender la incidencia de lo socioinstitucional en su propio comportamiento y acceder a niveles de autonomía que garanticen su posibilidad de inserción crítica.

Por consiguiente y como resultado de todo lo anterior, tratamos con un diseño que deberá manejarse con alto grado de flexibilidad, integrando las actividades en tres ejes centrales: el de acción práctica ya en el ámbito de la institución misma ya en su contexto; el de la instrumentación teórica y el de la instrumentación emocional y técnica.

Su unidad de organización: el proyecto, puede ser llevado a la práctica por alumnos de un mismo curso en total, por equipos, por alumnos de distintos cursos y aún por estudiantes y distintos miembros de la comunidad.

Será también un eje articulador de actividades de las distintas áreas curriculares.⁽²¹⁾

Sobre actividades y ayudas pedagógicas

Es posible pensar en ayudas sistemáticas para el aprendizaje de los comportamientos

socioinstitucionales que interesan y para el desarrollo de los rasgos que hemos definido siempre que se obtenga:

- reestructuración del funcionamiento institucional en sentido progresivo (lo que exige una revisión profunda de la formación del personal de las escuelas)

- adecuada formación del equipo docente a cargo del área

- adecuada provisión del área con el equipo docente necesario

Las ayudas pueden ser agrupadas en tres tipos:

- Creación de los ámbitos y la coordinación de actividades que permitan la inserción del estudiante en procesos de producción y evaluación institucional (reuniones de evaluación y programas de trabajo institucional) y en procesos de conocimiento e intervención social (trabajos de exploración en terreno y proyectos de acción)

- Organización de actividades destinadas a ayudar al estudiante a obtener la información necesaria para la rigurosa fundamentación de su análisis y reflexión (equipos de indagación y seminarios).

- Constitución de ámbitos y la coordinación de actividades destinadas a facilitar al estudiante el desarrollo de habilidades para la participación crítica en los grupos e instituciones y el de la comprensión acerca de las características de los vínculos personales que se comprometen en tal participación (talleres y laboratorios destinados a entrenamiento técnico y sensibilización emocional).

En el 2000, Cuestiones abiertas

El saber acumulado hasta aquí tanto en el campo psicosocial como en el de las mejores tradiciones pedagógicas de nuestro medio permiten ver todo lo expuesto en éste artículo como una síntesis parcial de posibilidades que han hallado concreción en múltiples experiencias.

Muchas veces en el ámbito de la experimentación, otras muchas en el de las respuestas que los Maestros encuentran frente a condiciones y demandas de especial dificultad o frente a la necesidad interior de responder a ideales de fuerte convocatoria.

Lamentablemente aquellas mejores tradiciones han sido demasiadas veces omitidas por el Poder Técnico y reemplazadas por palabras nuevas- importadas de otros campos- cuya sólo función es interrumpir la conexión con las culturas profesionales y generar un campo propicio a la manipulación.

Los últimos años, y con la justificación de la globalización, la cruenta reforma económica trajo consigo un incremento de esos procesos. El énfasis en las disciplinas como ejes organizadores de los currículos y el diagnóstico de una mala calidad asociada a la falta de saber disciplinar silenciaron la palabra acerca del potencial formador que la vida escolar puede tener sobre los trayectos vitales de las personas. Con ella se dejaron en el gris de lo menos importante aquellos saberes que HABLAN SOBRE el modo en que la vida colectiva puede alumbrar la resis-

cia cultural a la enajenación.

La iniciación del siglo, el incremento de los indicadores de una vida insatisfactoria para las mayorías, la existencia de señales de una voluntad social que puede permitir la conciencia sobre lo que ha sucedido abren un espacio que exige recapitular y tomar decisión frente a los valores que merecen ser defendidos.

El desarrollo socioinstitucional tomado como una de las dimensiones centrales de la formación y no simplemente como la mención elusiva en alguna asignatura menor debe convertirse en cuestión abierta y de consideración principal.

Eso nos lleva sin duda a cuestiones de difícil tratamiento: ¿cuáles son las condiciones mínimas que deben ser cumplidas para comenzar a trabajar en la introducción curricular de esta área

más allá de su mención tangencial?

¿De qué modo garantizar las características de una adecuada situación de formación en contextos de crisis y cambio como los actuales?

¿Cómo proveer a la formación de los Profesores para este tipo de trabajo?

La intención de publicar un trabajo cuya primera versión fue escrita a poco de retomada la democracia, es la de colaborar con los que desean hacer de esta hora un momento propicio para definir cambios de rumbo indispensables.

Me refiero por supuesto y especialmente a los que pueden desembarazarnos de la parafernalia que oscurece la producción pedagógica legítima e impide a los educadores recuperar y mostrar con firmeza los resultados de su creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

- BARUCH BUSH Y FOLGER, (1996). La promesa de la mediación. Barcelona España, Ediciones Granica
- BERGEROT, J. Y MENDEL, G. (comp). (1980). La intervención institucional. Ediciones Folios.
- BERGEROT, J. (1995). Textos actuales en intervención institucional. Ediciones Francesa Bordas Dunod.
- BERBIER, R. (1977). La recherche actions dans l'institution éducative. Gaulhiers Villars Bordas, Paris
- BLANCHARD LAVILLE, C. (1996). Relación con el saber y formación. Aproximaciones clínicas, Vol 5, Serie Los Documentos. Buenos Aires, Fac. Fil y Letras -UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- BLEGER, J. (1987). «El grupo en la institución y la institución como grupo», en Kaes y otros, La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós.
- BLOUET-CHAPIRO, C. y FERRY, G. (1991). El psicólogo en la clase. Buenos Aires, Paidós.
- BRONFMAN, A. y MARTINEZ, Y. (1996). La socialización en la escuela Una perspectiva etnográfica. Barcelona, España, Paidós.
- BRUNNER, J. (1990). Actos de significado. Alianza Editorial.
- BUTELMAN, Y. (1982). Psicopedagogía institucional. Buenos Aires, Paidós
- BUTELMAN, y otros. (1986). Pensando las instituciones Sobre teorías y prácticas. Buenos Aires, Paidós.
- DABAS, E. (1993). Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires, Paidós.
- ESCOUBÉS, MOREAU (Groupe Desgenettes). (1987) La démocratie dans l'école. Preface G. Mendel, Syrous Editer.
- FERNÁNDEZ, L. (1995). Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós.
- (1986). «Una experiencia de formación en el análisis institucional», en Revista de la Asociación de Graduados en Cs. de la Educación, Año X, Nro 8.
- y Otros. (1998). El análisis de los institucional en la Escuela. Texto para la formación grupal autogestionada. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ A.M. y De BRASI J.C. (1993). Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERRY, FILLOUX y otros. (1973). Pedagogía y psicología de los grupos. Buenos Aires, Nova Terra.
- FERRY, M. (1987). El trayecto de la formación. Buenos Aires, El Ateneo.
- (1996). Pedagogía de la formación, Vol. 6, Serie Los Documentos, Buenos Aires, Fac. Fil y Letras -UBA y Ediciones Novedades educativas.
- FILLOUX, J. C. (1986). Los pequeños grupos. Buenos Aires Libros de Tierra Firme.
- (1964). La personalidad. Buenos Aires Eudeba.
- (1995). Intersubjetividad y formación, Vol. 3, Serie Los Documentos, Buenos Aires, Fac. Fil y Letras UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- (1984). "Clínica y pedagogía", en Revista Mexicana de Sociología, México.
- GARAY, L. (1995). El análisis y la intervención. Universidad de Córdoba.
- GERTZ, C. (1994). El conocimiento local. Buenos Aires, Paidós Básica.
- GIMÉNEZ CHAMIZO, D. "La pedagogía y los grupos en el análisis institucional", en Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI
- GINETTE, M. (1971). Análisis institucional y pedagogía. Buenos Aires, Ediciones de Bolsillo.
- GIBB J. y otros. (1975). Teoría y Práctica del Grupo I. Buenos Aires, Paidós.
- IANNI N. y PÉREZ E. (1998). La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Buenos Aires, Paidós.
- KLAUS, A. (1986). Práctica de la dinámica de grupos Ejercicios y Técnicas. Herder.
- Kats y KHAN, R. L. (1981). Psicología social de las organizaciones, México, Trilla.
- KOLB, D. RUBIN, I. y MC INTYRE, J. (1976). Psicología de las organizaciones, México, PrenticeHall International
- LAFOURCADE, P. (1993). Autoevaluación institucional. El Ateneo.
- LAPASSADE, G. (1979). Grupos. Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Barcelona, Gedisa.
- (1977). El analizador y el analista. Barcelona, Gedisa.
- (1977). El análisis institucional. Madrid, Campo Abierto.
- (1980). Socioanálisis y potencial humano. Gedisa, Barcelona.
- (1974). Autogestión pedagógica. Barcelona, Gedisa.
- LEWIN, K. (1978). La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires, Paidós.
- LEWIN, K. y otros. "El microsistema educativo", en Beaudot (comp.), ob. Cit.
- LELAND, P. Bradford y otros. (1975). El Laboratorio psicoterapéutico, Paidós
- LOBROT, M. Pedagogía Institucional. Buenos Aires, Humanitas

..... (1998). De la Pedagogía a la psicoterapia grupal, Buenos Aires. Lumen Humanitas.

MAISONNEUVE, J. (1980). La dinámica de los grupos. Buenos Aires. Nueva Visión

MARC, E. y PICARD, D. (1992). La interacción social: Cultura, instituciones y comunicación. Buenos Aires. Paidós.

MARTÍNEZ, Bouquet, G. y otros. (1971). Psicodrama, cuándo, cómo y por qué dramatizar. Buenos Aires. Proleto.

MELICH, J.C. (1998). Antropología simbólica y acción educativa Barcelona, Buenos Aires, Mexico. Paidós

MENDEL, G. (1994) La sociedad no es una familia. Paidós.

..... (1996). Sociopsicoanálisis y Educación Serie Los documentos de la Carrera de Formación de Formadores. Fac.F yL UBA y Ediciones.Novedades Educativas

..... (1970). La descolonización de la infancia. Ariel

MOSCONI, N. (1998). Vol 8 Serie Los Documentos Buenos Aires. Fac. Fil y Letras -UBA y Ediciones Novedades Educativas

PAGÉS, M. (1976). Psicoterapia rogeriana y psicología social no directiva. Buenos Aires. Paidós.

PAIAZZOLI, M. SELVINI y otros. (1986). Al frente de la organización. Estrategias y técnicas. Buenos Aires. Paidós

..... (1987). El mago sin magia. Buenos Aires. Paidós

ROGERS, C. (1978). Libertad y creatividad en educación. Buenos Aires. Paidós

..... (1979). Grupo de encuentro. Buenos Aires. Amorrortu

SEGUIER, M. (1978). Crítica institucional y creatividad colectiva. Marsigal.

SOUTO DE ASCH, M. (1987) «El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa», en Revista Argentina de Educación. Buenos Aires. Año 5. Nº 8.

..... (1982). «Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje», en Revista Argentina de Educación. Buenos Aires, Año 1, Nº 1.

..... (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

..... (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. Cuadernos de cátedra OPFYL-UBA

Ullca, F. (1962). La entrevista operativa. Publicación 149, Departamento de Psicología UBA.

..... (1969). «Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica». en Revista AAPA. Buenos Aires, Tomo XXVI.

..... (1995). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires, Paidós.

VARELA, J y ALVAREZ URÍA, F. Arqueología de la escuela. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.

VÁZQUEZ, A. y OURY, F. (1971). Hacia una pedagogía del siglo XX. México. Siglo XXI.

WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991). La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ LA INSERCIÓN INSTITUCIONAL EN EL CURRÍCULO. Parte I. Bases para la discusión. Revista PRAXIS Educativa. Año IV. Nro 4, Junio 1999.

² Fue objeto en 1988 de una edición de circulación restringida dentro de los Documentos que produjo el Proyecto "Autoevaluación y mejoramiento de la calidad en la enseñanza media" del MeyJ.

³ "Planteo de algunos interrogantes..." PRAXIS Educativa Cit. Pag 14 "Planteo de algunos interrogantes..."

⁴ Filloux J.C. Intersubjetividad y Formación. Serie Los Documentos de la carrera de Formación de Formadores. Vol 4, 1996. FfYL de la UBA y Ediciones Novedades Educativas

⁵ Rapaport L. Aportaciones a la teoría y técnica del psicoanálisis. Editorial PAX. México, 1962.

⁶ Son de sumo interés las investigaciones que se han hecho sobre los efectos del encierro prolongado o la derivación sensorial y aquellos otros que han estudiado las consecuencias de un sobrecontrol y represión sobre necesidades y deseos del ser humano. Los campos de concentración en un caso y los períodos de intensa represión política por otro han funcionado como pruebas.

⁷ Erikson, E. Infancia y sociedad. Hormé, y Mendel G. La rebelión contra el padre, Peninsula. y La descolonización del niño. Ariel, hacen análisis de gran interés sobre esta problemática.

⁸ Mendel G. L'acte est une aventure, Editions la découverte Textes a l'appui/ série psychanalyse et société Paris 1998.

⁹ Lacque E. Ob Cit en Praxis Educativa, Nro 4, pag 14

¹⁰ Bruner, J. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Edit. Alianza 1990. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa Editorial. 2da Edic. 1994.

¹¹ Tratamiento conceptual en Revista PRAXIS Educativa. Nro 4. Puntos 1,2 y 3.

¹² Tratamiento conceptual en Revista PRAXIS Nro 4. Punto 1, pag. 6 a 10.

¹³ Tratamiento conceptual en Parte I. Punto 4.1 y 4.2 de este Nro de Praxis

¹⁴ Tratamiento conceptual Parte I Punto 4.2. de este Nro de Revista PRAXIS Educativa.

¹⁵ Tratamiento conceptual en Parte I 4.3. de este Nro de PRAXIS Educativa

¹⁶ Esta fue la explicación sobre su pedagogía que me dio un Maestro Rural-único responsable de una escuela primaria integrada en medio de un reserva andina cerca de la frontera con Chile en ocasión de una investigación que llevábamos a cabo en la Pcia del Neuquén. Al pedirle que me contara su modo de enseñar, me contestó " ...si es por la teoría ...no sé que teoría uso...Lo que sé es que mis alumnos viven y yo trato que todo lo que viven se convierta para ellos en experiencia...Y cuando esto sucede ...está bien. ellos crecen..."

¹⁷ Este es un hecho que se repite en forma recurrente en los seminarios, en la cátedra, en los programas de formación institucional en el que el eje de trabajo es el análisis. El aporte de nuestra experiencia con esta didáctica está expresamente mostrada en el equipo de materiales " El análisis de lo institucional en la escuela" que fue distinguido con el Premio de Jurado "IX Jornadas de Educación" en la categoría Obra teórica.

¹⁸ Sobre las características de este tipo de formación puede consultarse la Serie Los Documentos de la Carrera de formación de formadores de la Facultad de Filosofía y Letras UBA en coedición con Ediciones Novedades Educativas.

¹⁹ Extraído de Fernández L.M. "La situación de formación y sus condiciones. Una mirada institucional al Problema". Ponencia en la Reunión de Facultades, Escuelas y Departamentos Universitarios de Educación Bogotá 1986.

²⁰ Revista PRAXIS Educativa, Año IV, Nro 4, Junio 1999, pag. 14.

²¹ A la fecha en que se hizo la primera versión de este trabajo, Pedro Lafourcade y las Escuelas participantes en el Proyecto "Autoevaluación y mejoramiento de la calidad de la Educación" experimentaban con los llamados Proyectos integradores y Proyectos de los alumnos que abrían un espacio curricular a estas funciones.