

El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional
El caso de una escuela especial N° Xxx en la ciudad de Río Gallegos. Provincia de Santa Cruz. Año 2015.

The institucional educative project of school like analyzer and organizer of the institutional operation
The case of a special school N° Xxx in the city of Rio Gallegos. Province of Santa Cruz. Year 2015

Villegas Ojeda Pamela Beatriz, (pamela_villegasrg@hotmail.com)
Dra Maria S Reinoso, (martareinoso@speedy.com.ar)
Lic Eduarne Zubimendi, (edurnezubimendi@gmail.com)

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos
Río Gallegos, Año 2016

RESUMEN

Este trabajo presenta los avances realizados en el año 2015 en el estudio del caso de la Escuela Especial N° XXX en el marco del Proyecto de Investigación “Los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Cruz desde la provincialización hasta el Presente. Sujetos, instituciones y prácticas”. Estos avances dan cuenta del modo en que se configura la singular relación entre el proyecto educativo institucional (PEI) de la escuela, la actuación de sus actores y los resultados obtenidos en relación a la tarea primaria. En esta ocasión se focaliza el análisis de esa relación al observar una serie de incongruencias entre los objetivos que se plantean y las prácticas que se realizan.

Consideramos importante reflexionar y analizar este tema ya que el PEI en un establecimiento educativo es, desde nuestro punto de vista, una condición estructurante del funcionamiento y al mismo tiempo, cumple la función de organizador; por lo que se constituye en un analizador privilegiado de la vida cotidiana de la escuela, de su cultura y de sus prácticas.

Por esta razón como surge del análisis del caso en estudio, las fallas, contradicciones, vacancias, desajustes, en el proceso de construcción del PEI o en su organización, su falta de explicitación, la discrepancia que existe entre las metas que propulsa y las condiciones existentes para cumplir esas metas, produce el efecto contrario, es decir desorganizador y en consecuencia puede llegar a configurarse como condición negativa del funcionamiento institucional (Fernández, 1994). Esta negatividad puede verse intensificada en situaciones de dificultad con efectos en la dinámica de la vida cotidiana, en el desarrollo de la tarea y en los vínculos interpersonales, inter institucionales y con la propia comunidad.

Para arribar a la comprensión de fenómenos arriba mencionados recopilamos información de diferentes fuentes y con variadas técnicas como distintos tipos de entrevistas, observaciones con registro denso, diálogos y análisis documental desde una perspectiva cualitativa.

Palabras clave: Proyecto Educativo Institucional; Organizador/Analizador; Funcionamiento institucional.

ABSTRACT

This paper presents the progress made in 2015 in the study of the case of special school N°XXX in the context of the research project “The integration processes at schools in the province of Santa Cruz since it was declared province to the present days. Subjects, institutions and professional practices” These advances presents how take shapes the singular relation between the Institutional Educative Project (PEI) of the school, the performance of the actors and the results obtained through primary task. On this occasion is focused the analysis of that relation to observe a series of incongruities between the agreed targets and the practices made.

We consider important to reflect and analyze this topic because the PEI is an educational establishment and from our point of view a structuring condition of the functioning and at the same time performing the function of organizer, consequently it constitutes in a privileged analyzer of the daily life, the school, its culture and its practices.

For this reason, it comes up from the study of the analysis of the case study, the fails, the contradictions, vacancies, imbalances, in the process of construction of the PEI or in its organization, its poor explicit, the discrepancies between the goals its propel and the conditions to reach this goals. Causes the opposite effect which means disordering and consequently it could be conceived as a negative condition of the institutional functioning. (Fernández, 1994). This negativity could be intensified in difficult situations with effects in the dynamic of the daily life, in the development of tasks and in the interpersonal ties, inter institutional and with the community.

In order to arrive to the understanding of phenomenons previously mentioned we collected information from different sources and with varied techniques like different types of interviews, observation with dense registration, dialogues and documental analysis from a qualitative perspective.

Key words: Institutional Educative Project; Organizer/ Analyzer; Institutional functioning

INTRODUCCIÓN

Breve Reseña sobre el Proyecto de Investigación

El proyecto de investigación¹ 29/A322 radicado en el Instituto de Educación y Ciudadanía de la Unidad Académica de Rio Gallegos, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, “Los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Cruz desde la provincialización hasta el Presente. Sujetos, instituciones y prácticas” tiene como propósito central la descripción y análisis de casos de integración escolar orientados a la inclusión socio-educativa en nuestra región.

El caso de la Escuela Especial XXX, integra la casuística del proyecto junto a otros casos que hacen referencia a la educación en contextos de encierro, la implementación de proyectos de terminalidad educativa como el Plan Fines y además de otros casos que constituyen

1 El proyecto se inicia en el año 2014. Actualmente el equipo de investigación está integrado de la siguiente manera: Directora Marta S. Reinoso, integrantes: Britos Adriana, Cornejo Pedro, Escobar Raquel, Ramírez Sergio, Rodríguez Guillermo, Rotman Silvio, Sierpe Luis, Zubimendi Eburne. Becarias: Vorja Karen y Villegas Pamela. Integrantes alumnas: Auyeros Viviana, Pérez Verónica, Martínez Luciana. Pasantes: Fernández Cesia y Martínez Paula, Serrudo Brenda.

experiencias pioneras de integración previas a la implementación de las últimas Reformas educativas.

Los objetivos generales del proyecto son:

- “A) Elaborar una versión de la Historia de las formas específicas con que se han diseñado y concretado a través del tiempo los procesos de integración escolar en el Sistema Educativo santacruceño;
- B) Caracterizar los proyectos de integración escolar desarrollados en Santa Cruz en diferentes momentos de la evolución del Sistema Educativo provincial;
- C) Comparar y analizar la incidencia efectiva (continuidades y rupturas) en las modalidades o modelos de integración escolar y en la cultura de las escuelas producidas con la implementación la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional.”

En este informe expondremos algunos avances en relación a la construcción del objeto del caso en estudio prestando especial atención al objetivo B) que hace referencia a los proyectos educativos de los establecimientos escolares. El cumplimiento de dicho objetivo implicó la concreción de dos objetivos específicos:

“B.2.- Describir las representaciones, teorías y supuestos de los proyectos de integración en escuelas de los distintos niveles del sistema educativo.

B.3.- Determinar la incidencia de diferentes condiciones requeridas para llevar a cabo proyectos de integración escolar tales como, características de la cultura y del proyecto institucional de las escuelas, formación de los docentes, apoyaturas técnicas, entre otras.”

Para llevar a cabo esta tarea estudiamos el proyecto educativo institucional (PEI) de una Escuela Especial/Laboral N° XXX², de la ciudad de Río Gallegos analizando sus componentes y sus principios rectores.

Entendemos que el análisis realizado aportó al estudio del caso en cuestión las siguientes hipótesis explicativas: los desajustes, las fallas en el proceso de construcción del PEI o en su organización, su falta de explicitación, la discrepancia existente entre las metas que propulsa y las condiciones reales para cumplir esas metas tiene un efecto desorganizador en el funcionamiento institucional que se ve reflejado en indicadores a nivel de los vínculos interpersonales, en la realización de la tarea principal -educar y formar- y en los resultados en término de buenos aprendizajes y de satisfacción en el trabajo y desarrollo profesional de los trabajadores del centro educativo.

Metodología

El diseño metodológico corresponde al tipo de investigación cualitativa propio del campo de las ciencias sociales.

El abordaje del caso de la Escuela Especial/Laboral N° XXX se realizó desde la perspectiva del análisis institucional realizando el esfuerzo para captar su singularidad, complejidad y sin perder la visión holística de la realidad.

Nuestra tarea en el marco del estudio del caso, consistió en describir y analizar el proyecto educativo institucional en sus dimensiones material y simbólica (la estructura organizacional que propone, los circuitos comunicativos, el modelo de gestión, las concepciones pedagógicas, los criterios de planificación del currículo, otros). Considerando que el PEI es a la vez, un modo de expresar las representaciones construidas alrededor de la tarea primaria y de la vida en la escuela, como una propuesta de planificación –en el caso que esté documentado- interesaba ver el modo en que el mismo se concretaba en la práctica y el nivel

² En cumplimiento al Acuerdo de Confidencialidad que existe con la institución se hace expresa reserva del nombre del establecimiento educativo.

de adecuación entre las metas que se proponía y las condiciones para llevarlas a cabo; pues suponíamos que el mayor o menor grado de congruencia entre las metas y las condiciones, tienen un efecto en las prácticas cotidianas y en la realización de la tarea primaria del establecimiento (Kernberg, 1998).

Con este propósito, los trabajos de campo se organizaron en momentos o etapas que implicaron: a) en primer lugar, etapa exploratoria de revisión de literatura acerca de las concepciones en torno al PEI, las características y posturas ideológicas; b) en segundo lugar, la inserción al campo, donde realizamos la búsqueda y registro de información acerca del PEI de la escuela, de sus grandes lineamientos, componentes, concepciones pedagógicas sobre la formación, las posturas y visiones sobre la función de la escuela, otros. Para recabar esta información utilizamos diferentes tipos de técnicas como la observación de impregnación sin registro, la observación del establecimiento educativo y de su vida cotidiana con registro denso, entrevistas flash y abiertas en profundidad, diálogos informales, recopilación de fuentes documentales, entre otras. Todo ello nos permitió construir categorías analíticas que luego sirvieron para estimar el grado de adecuación entre el PEI y las condiciones institucionales y caracterizar los rasgos que asumían los vínculos y la dinámica de la vida cotidiana de la escuela; c) el análisis y sistematización de los datos, dio lugar a la producción de un primer avance de carácter interpretativo sobre la incidencia del PEI de la escuela en estudio, prestando atención a la efectividad de este proyecto en relación a su función organizadora y de condición estructurante del funcionamiento institucional.

La estructura del informe se organiza en tres partes: 1- El marco de referencia conformado por los marcos histórico y conceptual; 2- Los resultados, análisis y discusiones donde presentamos: una breve reseña de la metodología utilizada y del caso de la Escuela Especial/Laboral N° XXX, el avance en el análisis del funcionamiento institucional; 3- expone a modo de notas finales algunas conclusiones y recomendaciones en relación al caso estudiado.

1. MARCO DE REFERENCIA

Abordamos el estudio del caso desde la perspectiva del análisis institucional. Estos enfoques contribuyen significativamente tanto con sus aportes teóricos como instrumentales para el estudio comprensivo de la vida en las instituciones educativas.

Lourau R. en Reinoso M. (2013) definió al análisis institucional como una tentativa de comprender las organizaciones y el psiquismo dentro de las mismas, propiciando intervenciones que generaran una tendencia analítica colectiva y permanente, es decir un modo de intervenir en la institución que instrumenta a sus propios actores para llevar a delante procesos reflexivos y auto-evaluativos que favorecen el despliegue de las potencialidades y de las capacidades creativas de los sujetos y grupos en el seno de las organizaciones.

Este tipo de análisis implica asumir la complejidad de la vida social por lo cual y tal como lo postula Lidia Fernández (1994), es preciso tomar en consideración las dimensiones material y simbólica, y la simbólica, en sus niveles manifiesto y latente.

Por su parte, Eugene Enríquez (2000) postuló que por detrás de la organización está la institución como un sistema cultural, simbólico e imaginario. Estos tres componentes centrales son indispensables para su mantenimiento y permanencia debido a que constituyen la base simbólica donde arraigan las construcciones que permiten garantizar la identidad a la que aspira todo el conjunto social. Como sistema cultural, la institución ofrece una cultura, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción para socializar y moldear las conductas de sus miembros. Estableciendo un conjunto de costumbres rituales, expectativas de roles que facilitan acción y producción colectiva.

En este sentido, “el análisis institucional como perspectiva teórica permite el abordaje de los fenómenos organizacionales, de la “acción organizadora”, con una mirada atenta al develamiento de esas regulaciones colectivas que afectan consciente o inconscientemente los comportamientos de sujetos y grupos”. Es decir, con una mirada que hace posible la captación del modo en que las instituciones operan en la subjetividad incluso en sus niveles más profundos” (Reinoso M., 2013, p.43).

Entendemos que el proyecto de la organización que en el caso de las escuelas es un proyecto de carácter educativo, condensa las características de la institución como sistema cultural simbólico e imaginario. Esto es así, porque todo proyecto en tanto anticipación de un futuro porvenir debe estar impregnado de un fuerte imaginario prospectivo y es expresión de los valores y de la cultura del colectivo institucional y del modo en que los sujetos representan y simbolizan las interacciones y las prácticas cotidianas dando sentido a su hacer.

Marco histórico

Antecedentes del proyecto educativo institucional

Hemos realizados estudios exploratorios, para ver el estado de situación sobre el tema del PEI como analizador, tanto a nivel internacional, nacional y provincial.

Algunos de los antecedentes históricos que pudimos revisar y sirvieron de sustento en nuestro caso, lo conformaron:

- La guía metodológica para los centros educativos que propuso Sonia Lavín, Silvia del Solar y Andrés Padilla en su documento *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*, publicado en Octubre del año 2009. Allí el PEI fue considerado como instrumento de planificación estratégica situacional y construcción de identidad. Además describió las características, el proceso de construcción, implementación, seguimiento y evaluación.
- Irene Alfiz en 1997, publicó *El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo*, en el cual mencionaba las diferentes dimensiones que debe considerar el PEI, en su construcción como proceso colectivo, el diseño, gestión y evaluación.
- Las investigaciones realizadas por Lidia Fernández, como: *Análisis institucional de cátedras. Dinámica actual y dramática de la reacción ante los grandes números*. Lidia Fernández, Sylvia Mendoza y equipo SECYT, UBA, 1987-88; publicada en el libro “*Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*” del año 1994. En esta obra mencionaba, la idea de que el proyecto encierra la concreción de los fines institucionales, mandatos sociales y su capacidad convocante cuando encierra una idea de desafío y peligro.
- Schlemenson Aldo en su obra de 1998 *Análisis organización y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*, sostuvo diferentes dimensiones para el análisis organizacional, entre ellas “el proyecto en el que se sustenta la organización”. Esta idea consideraba que el proyecto está primero que la organización; está idea refería a algo que pudo haber sido creado para satisfacer las necesidades de una audiencia externa y de los miembros de la organización.
- Los documentos oficiales, que tuvieron impronta para la utilización de los PEI, luego de la Reforma Educativa de la década de los '90, donde los proyectos educativos institucionales eran entendidos como una herramienta de transformación, innovación, gestión y autonomía institucional. Para ello se informó, capacitó, diagnosticó, supervisó, asesoró y evaluó, tanto a directivos de escuelas y supervisores para determinar los momentos de elaboración, construcción de acuerdos, de sensibilización,

de participación, de implementación y evaluación del mismo. Uno de éstos documentos se denominó “*Curso para supervisores y directores de las instituciones educativas*”, llevado a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el año 1998.

- El artículo publicado en “Espacios 21” en el año 2001, *Notas para una redefinición de la estructura organizativa de la Escuela. Necesidad de nuevos enfoques*, el cual explica que la conceptualización del PEI tal como hoy se la conoce, en la provincia de Santa Cruz, es bastante reciente en el campo educativo, dado que en el estudio del PEI recién en la década del `70 los Ministerios pertenecientes al campo educativo comienzan a solicitar de forma explícita la elaboración de lo que antes se llamaba Planificación Institucional, la cual se mantuvo hasta la década de los `90, cuando por la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 se extrapola el modelo educativo español cambiando de significación y concepción.
- El informe científico técnico, *El Estado, las normas y las reformas. El Sistema Educativo como escenario de materialización de discursos e internalización de prácticas sociales: El caso Santa Cruz* de la UNPA, Unidad Académica De Río Turbio, del año 2009. El cual recuperaba a través de un abordaje histórico, las configuraciones de la Reforma del Sistema Educativo argentino de los años `90 en la provincia de Santa Cruz, para determinar la incidencia del PEI en las prácticas educativas del rol docente.
- Las cátedras de *Educación Formal III* de la licenciatura en Psicopedagogía, dictadas por la profesora titular Dra. Marta S. Reinoso, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica de Río Gallegos, que se vinieron desarrollando desde el año 2003 hasta el día de la fecha. Aunque si bien, no se dedican exclusivamente al proyecto educativo institucional, fue una categoría que siempre analizaban para el abordaje de instituciones educativas. Por ejemplo destacamos el Informe Diagnóstico para la Dirección Provincial de Regímenes Especiales sobre una Escuela Especial de la localidad de Río Gallegos (2006) donde se realizó una prolongada intervención. En este informe se toma el PEI, como una categoría analítica fundamental.
- El avance que se realiza en el caso del Plan Fines en el Centro Educativo de la Mutual AMSA entre los años 2014-2015, el cual integra la casuística del Proyecto “Los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Cruz desde la provincialización hasta el Presente. Sujetos, instituciones y prácticas” focalizando en el análisis del PEI en situación de crisis.

Por lo expuesto, consideramos que seguir avanzando en la construcción de conocimientos sobre la temática planteada significaría un aporte importante para comprender más acabadamente la importancia de insistir en el análisis de los proyectos educativos de las escuelas dado que es una condición estructurante del funcionamiento educativo.

Marco Conceptual

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En este apartado referimos al PEI, según diferentes enfoques teóricos que caracterizan al funcionamiento institucional de una escuela, que le dan un sentido particular y singular.

El enfoque técnico racional define la realidad institucional según una visión funcionalista desde la cual adquiere importancia las dimensiones observables, como la estructura, la distribución de los espacios, los horarios, para descubrir las regularidades que mantienen la eficacia de la escuela. Así, el PEI, es una descripción de lo que debe articular, las diferentes

dimensiones que guían el accionar de los miembros, con el fin de luego ejercer mecanismos de control para observar si están actuando con eficacia o no. Así, autoras como Sonia Lavín (1999) afirman que el proyecto educativo institucional “es un instrumento orientador de la gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración”.

Otros documentos que refieren a la misma línea conceptual, la constituyen los documentos oficiales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998), en los que se enuncia que “El PEI es un instrumento que expresa y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar de modo coherente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar”.

Estos documentos lo consideraron como una herramienta de gestión, que define las directrices por las que la institución toma las decisiones y efectúa el control hacia las orientaciones generales, la programación curricular y el reglamento institucional, los cuales establecen las formas procedimentales del funcionamiento de la institución.

De esta manera, estos enfoques se posicionan en lo técnico instrumental respecto a lo que es el funcionamiento escolar y por ende el proyecto educativo institucional, constituido como una simple descripción objetiva que regula las dimensiones y la relación individuo-organización.

Por su parte, el enfoque interpretativo que parte de la idea de que las “las organizaciones no son concebidas como estructuras sujetas a leyes universales, sino como “artefactos culturales”” (Reinoso M., Op. Cit., p.38), donde adquieren relevancia, los significados subjetivos, la comprensión profunda de los acontecimientos y la concepción de la organización situada desde lo simbólico de la organización.

El PEI bajo esta concepción se concibe en una manera más práctica que tiene en cuenta las necesidades de los actores, pero sin considerar la complejidad del objeto de estudio.

Por otra parte, el enfoque crítico que tiene en cuenta la complejidad del mundo organizativo, entendiéndolo no sólo como construcción social, sino que en esa construcción interviene la realidad política, social, ideológica y cultural, y la manera en cómo impactaron en la estructura, en las condiciones de existencia, en las relaciones, es decir en las dimensiones de la institución. De este modo, el PEI es una construcción que procura el cuestionamiento de las posturas existentes, pretendiendo transformar esas condiciones de existencia y teniendo en cuenta la compleja red de relaciones. En este sentido, adquiere una capacidad convocante y transformadora.

El potencial de convocatoria de un proyecto está relacionado con la medida en que el fin encierra en sí mismo una tesis enlazada con algún valor (ético, político, estético...) cuya validez propone demostrar. En realidad la tesis parece resultar más convocante cuando encierra un desafío y un peligro.

Cuanto más profundo es el cambio que propone, mayor es el riesgo que encierra el recorrido; más contestatario es el proyecto y más probabilidad tiene de generar, en los grupos que la sostienen, una dinámica de tipo heroica. (...) El componente utópico de los fines educativos y su coexistencia con los aspectos ocultos del imperativo social parecen hacer esperable la existencia de componentes heroicos en cualquier proyecto educativo (Fernández L., 1994, p.116).

Así el PEI, se ve envuelto por un componente ideológico que lo define destacando la naturaleza política de la organización.

Por último el enfoque institucional, que constituye un aporte para comprender la complejidad de los hechos, procesos y dinámicas de funcionamiento mediante una intervención que requiere una modificación en su accionar cotidiano. Pretende como dice Schlemenson (1998) de un proyecto creativo, que exprese deseos, utopías, organización y una acción de un futuro deseable; entendiéndolo que en la constitución de una organización el proyecto está primero;

esta idea es la que justifica la existencia de la misma y debe responder a las necesidades de una audiencia externa e interna. Asimismo afirma que “el proyecto necesita ser suficientemente explícito y compartido por todos aquellos que están involucrados en su realización” (Schlemenson, 1998, p. 40).

De esta manera, el PEI se expresa como un núcleo potencialmente explicativo del funcionamiento institucional, ya que “en las líneas de significación que definen el fin-proyecto y las representaciones que lo acompañan se halla, sin duda, la pauta para comprender cuáles son los rasgos de la situación de formación que, dentro de ese contexto de significados, van a ser funcionales para producir seguridad emocional y ayuda técnica adecuada.” (Fernández L., Op. Cit., p. 118).

En este sentido, consideramos que el PEI es uno de los organizadores de la institución:

El concepto de organizador alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su develación de hechos que lo cuestionan”. Entre ellos podemos mencionar: “la idiosincrasia de la tarea, la representación acerca del origen y la historia institucional registrada en diferentes aspectos de la cultura (...), la inserción en el medio, el fin-proyecto, el espacio y los recursos, el conjunto aceptado de representaciones y significados sobre la institución, los componentes simbólicos de los modelos institucionales. (Fernández L., Op. Cit., p.85)

Funcionamiento Institucional

Para el abordaje de la explicación de los hechos y fenómenos institucionales, utilizamos el concepto de funcionamiento institucional presentado por Lidia Fernández (1994). Se hace indispensable considerar el concepto de “dinámica institucional como la descripción del funcionamiento en términos de procesos a lo largo del tiempo o en un corte temporal determinado.” (p. 53).

Siguiendo el desarrollo de dicha autora, tomamos los aportes del campo de la psicología, para referir al término de “dinámica”, el cual alude al estudio de los hechos y sus motivaciones.

La autora se refiere a Bleger que aporta a la definición mencionada “como la capacidad del establecimiento –sus integrantes y sus sistemas- de plantear las dificultades como problema y encarar acciones de prueba y ajuste de soluciones” (Fernández L., Op. Cit., p. 54).

Esta definición se comprende mejor a la luz de la discriminación que este autor hace entre las formas en que puede “trabajarse” institucionalmente una dificultad: dilema (el planteo se hace en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución); conflicto (el planteo se hace en términos de dos posturas contrapuestas, generalmente encarnadas por dos bandos institucionales); problema (el planteo se hace a modo de un interrogante que abarca la dificultad y su posible significación) (Fernández L., Op. Cit., p.54).

El grado de dinámica está dado por la existencia de mecanismos para reconocer las tensiones, plantearlas como problemas e intentar solucionarlos. Un alto grado de dinámica es garantía de desarrollo, un bajo grado se traduce en estereotipia, enajenación, cristalización, son defensas ante la dificultad de hacerse cargo. O como dice como dice Ulloa F. (1969) se pueden establecer tendencias orientadas a la integración-dispersión, en la cual según el grado de no explicitación y negación de las diferencias que presentó en sus orígenes la institución se pueden transformar en “puntos enquistados” en la historia configurando pautas culturales de pensamiento que sistemáticamente tienden a aparecer luego como antagónicas, aún en el caso que no lo sea, esto sería el origen a una tendencia a la dispersión.

De esta manera, quedan asentados movimientos institucionales que provocan integración, consolidación, cohesión, como otros que determinan dispersión, disolución, desintegración, o;

de los cuales Fernández L., refirió a posibles interpretaciones a partir de un encuadre dramático que incluía niveles simbólicos de las concepciones institucionales.

Una observación sistemática de los sucesos institucionales ocurridos dentro de un establecimiento durante un tiempo más o menos prolongado permite discriminarlos y agruparlos conformando tendencias contrapuestas (esto, probablemente, es lo que acentúa el riesgo de utilizar conceptos mecanicistas de fuerza, tendencia, valencia, y perder de vista la dramática del desarrollo observado).

- Hechos que provocan integración/ Hechos que provocan desintegración.
- Hechos derivados del análisis racional de la realidad/ Hechos derivados de la contaminación fantasmática de la realidad.
- Hechos que develan modificaciones del contexto/ Hechos que resultan de la dramatización del contexto.
- Hechos que develan significaciones políticas / Hechos que ocultan significaciones políticas.
- Hechos que procuran una regresión al pasado/ Hechos que se orientan hacia el futuro (Fernández L., Op. Cit., p.55).

En este sentido, la autora definió dos tipos de dinámicas según el modo en que se resuelven las dificultades:

- a) La modalidad progresiva que es aquella en la que existe el control y la discriminación de los aspectos irracionales, posibilidades de cuestionar y ensayar proyectos alternativos y el sentido de pertenencia en función de los mismos, tener una visión prospectiva. Este tipo de dinámica está acompañada generalmente con mucho compromiso y disponibilidad de los miembros de la organización para aceptar involucrarse en los desafíos implicados en la solución de las dificultades.
- b) La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida o inhibición de la capacidad institucional para diagnosticar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y desarrollar líneas exploratorias de solución. En estos casos la vida institucional se empobrece porque se produce una progresiva pérdida del criterio de realidad o porque se fusiona negando la realidad (como si la dificultad no existiera o como si la tarea no se desarrollara inmersa en ese contexto).

Tomamos este último concepto de dinámica para presentar las dificultades que presenta la Escuela Especial N° xxx, en términos de problema, para que de esta manera se pueda trabajar en la manera de generar alternativas de solución o aportes que sirvan de sustento para el mejoramiento de la calidad educativa.

El PEI de la escuela en su carácter de analizador institucional

Siguiendo en la misma línea de enfoque institucional, quisimos hacer mención a una de las herramientas importantes para el análisis institucional de una escuela, este es el PEI. Para ello tomamos a Lidia Fernández quien menciona que “un analizador es un dispositivo artificial – un microscopio, un ecualizador, etc.- o natural –el ojo, el cerebro- que “produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente” (Lapassade, 1974)” (Fernández L., Óp. Cit., p. 43).

Ello refiere a los acontecimientos y hechos que suceden como inesperados, extraños en el espacio institucional, los cuales permiten ser analizados para develar los rasgos del funcionamiento institucional.

Cada hecho o conjunto de datos, cada situación de una realidad institucional particular, deben ser analizados en todos los ámbitos de expresión (individual, interpersonal, grupal, organizacional y comunitaria) desde el punto de vista de todo los actores (la síntesis de una mirada de todos nos da aquello que es único pero colectivo y que expresa la idiosincrasia del establecimiento) en la trama de significaciones develadas por esa síntesis pero a la luz de sus sentidos universales y sociohistóricos particulares (Fernández L., Op. Cit., 44).

Teniendo en cuenta los aportes hasta aquí expresados, consideramos a los hechos significativos que se manifiestan como al proyecto educativo institucional como uno de los analizadores del funcionamiento institucional, por su función organizadora, su capacidad convocante y transformadora de la realidad; de manera nos va a permitir ver las fallas, desajustes y disfunciones de la institución, que se manifiestan en los diferentes ámbitos de expresión tanto en sus niveles implícitos como explícitos, de modo que nos permita caracterizar el estilo institucional en un proceso de comprobación e interpretación teórica.

2. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Materiales y Métodos

El presente estudio de caso lo realizamos bajo el diseño metodológico propio de la investigación cualitativa. El estudio de caso “consiste en el abordaje de lo particular priorizando el *caso único*, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995)” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 219).

Parte de una visión holística de la realidad, que pretendemos comprender acerca de las relaciones que se establecen en el caso, otorgándole significación al momento socio-histórico en el que transcurren los hechos desde su complejidad. Siguiendo a Stake R. (1995) “los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales”.

Por su parte, supuso trabajar desde fundamentos epistemológicos que permitieron sustentar la construcción de conocimiento, articulándolo con datos empíricos recopilados. El enfoque institucional procuró contribuir “a través de la práctica de intervención institucional, encontrar caminos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones y para facilitar a los individuos y grupos un juego social más libre (Fernández L., 1994, p. 22). Por lo que, captar y analizar los conflictos que sucedieron allí, permitió centrarnos en interpretar los hechos a nivel explícito e implícito profundizando en el mundo de los significados, más allá de lo descriptivo y de generalizaciones.

El caso en análisis es una Escuela Especial/laboral ubicada en la ciudad de Río Gallegos. Los avances analíticos se realizaron a partir de la información obtenida en los trabajos de campo llevados a cabo en el año 2015 y primer cuatrimestre de 2016 (se debió extender el período fijado en el cronograma del PI debido al conflicto docente).

El PEI de la escuela en tanto objeto de estudio, se construyó siguiendo las pautas definidas en los objetivos específicos de la investigación y del Plan de trabajo³ de la Beca:

- Caracterizar el proyecto educativo institucional.
- Realizar el relevamiento y análisis de los documentos referidos al PEI: instrumentos legales, orientaciones técnicas, actas de reuniones o talleres institucionales para la construcción del mismo.
- Análisis del material documental, para la elaboración de informes científicos-académicos.

Para cumplir con las metas enunciadas, utilizamos diferentes técnicas para recabar y procesar la información, de manera que construimos datos fehacientes acerca de la temática en

3 Refiere al plan de actividades científicas y académicas, como alumna integrante de la beca de iniciación de investigación para estudiantes de grado y pregrado de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica de Río Gallegos del año 2015.

cuestión. Como lo expresamos anteriormente el cumplimiento del Plan se realizó en tres momentos:

El primer momento, consistió en un estudio exploratorio de revisión de literatura a través reuniones y actividades preparatorias antes de la inserción al campo. Consistieron en el abordaje de las concepciones, características y posturas ideológicas acerca del PEI. Se sintetizaron en la producción de un Informe Bibliográfico.

El segundo momento, consistió en la inserción a la Escuela Especial N° XXX. Por un lado realizamos el primer acercamiento hacia la zona de influencia de la institución escolar a través de un recorrido del contexto, que abarcaba la jurisdicción del establecimiento educativo, en donde resultaron de utilidad la observación sin impregnación en primera instancia, y luego con impregnación y registro con el fin de determinar la infraestructura y el estado en el que se encontraba la zona, observar rasgos de la vida cotidiana, visualizar problemáticas, la utilización de los espacios públicos, etc. Este sondeo nos permitió caracterizar el medio en el cual el establecimiento educativo se encuentra inserto. Y por otro lado, la inserción concreta al establecimiento educativo que implicó, utilizar diferentes instrumentos para recabar datos en relación a la existencia del PEI, las concepciones, visión, posturas, y la orientación de expresión. Todo ello, resultado de la descripción y caracterización de los aspectos de la vida cotidiana de la escuela tales como, las condiciones edilicias, distribución de los espacios y tiempos, organización de la tarea, las funciones de los actores institucionales, relaciones, es decir de todo aquello que configura el funcionamiento institucional.

Las técnicas empleadas fueron:

- La observación densa de la vida cotidiana.
- Rastreo y recopilación de fuentes documentales. Lectura, análisis y sistematización, elaboración de Planilla Síntesis de los Documentos.
- Entrevistas flash y en profundidad, diálogos informales.

Todo esto, se constituyó en la confección de diarios memoria, visualizado en un cuadro de triple entrada, donde primero describimos lo que observamos, hecho que supuso "...una actividad de codificación, significación e interpretación del objeto de observación" (Poggi Margarita, 1997, p.63). Luego registramos la implicancia de los detalles de los hechos sucedidos, con el sentido de recuperarlos como protagonistas, se refirió como dice Susana Castro (2011) "...de la (re)construcción de una narración que sostenga –en su complejidad– las voces de los otros...". Y por último, reflexionamos y analizamos al material documentado para aproximarse a una construcción categorial.

Para finalizar, cabe mencionar el trabajo con los datos obtenidos, donde retomamos las instancias de supervisión y análisis respetuoso de singularidad de los datos obtenidos, consultando y reflexionando acerca del material bibliográfico seleccionado para el posterior análisis crítico. Nuestro propósito, fue construir un documento que contribuya a la formulación de hipótesis que explicaran el estilo institucional, los factores condicionantes y los resultados institucionales, se relación y congruencia con proyecto educativo institucional, conforme a las condiciones existentes. De modo que, en el proceso de análisis, la información que obtuvimos se fue desmenuzando para ampliarla y contextualizarla, poniendo en juego reflexiones más integradas, construyendo anticipaciones hipotéticas, configurando el proceso de interpretación. Para ello utilizamos técnicas de triangulación y contrastación del trabajo en terreno y de interpretación de la información recabada, donde también se trabaja reflexivamente la subjetividad y la implicación del investigador. "Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 28).

Resultados y discusión

Avances en la comprensión del funcionamiento institucional

Para comprender el funcionamiento institucional de la Escuela Especial/Laboral N° XXX primero, tomamos como analizador un hecho que manifestaron los actores institucionales con recurrencia, éste fue el cambio de nombre de la misma. Esta situación se presentó de manera disruptiva por provenir del contexto exterior de la organización dado que no fue un hecho insignificante sino que impactó directamente en la identidad institucional, provocando desorganización en la dinámica y en las dimensiones⁴ escolares; y en segundo lugar, avanzando y profundizando en nuestra línea del caso, presentamos el proyecto educativo institucional, que también fue producto del impacto proveniente del contexto, el cual nos permitió desentrañar los sentidos y significados de las prácticas de los actores de la institución, de una organización desarmada, sin sentido y dirección para poder organizar su funcionamiento del adentro y afuera.

El cambio de nombre de la Escuela Especial/laboral N° XXX

Dicha situación se llevó a cabo por Acuerdo N° 177/12 del Consejo Provincial de Educación, ente que regula las políticas educativas de la provincia de Santa Cruz, con el fin de adherirse a los criterios de centros educativos integrales y de nivel secundaria de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Allí se estableció que la unidad escolar de estudio, la Escuela Especial de Capacitación Laboral N° XXX pase a llamarse Escuela Especial N° XXX.

Este hecho externo, se expresó como un acontecimiento proveniente del contexto que golpeó a la organización provocando cambios profundos en la orientación, objetivos y motivaciones del conjunto, el cual desestabilizó los aspectos instituidos de la dinámica y estructura de la misma, como el lenguaje, estilo, modelo, la ideología e identidad. Así, el origen del centro escolar estuvo caracterizado por residir alumnos con discapacidad intelectual de catorce a veinticuatro años para su formación laboral. La distribución del tiempo y espacio estaban destinados a los diferentes talleres -carpintería, herrería, administración, formación agraria, lavandería, electricidad y cocina- donde los alumnos se incorporaban al inicio de la jornada y se les enseñaba tal oficio a partir del proyecto tecnológico de cada taller. Este modo de funcionamiento, representó el modo legítimo por el cual se instituyó la organización, por lo que el cambio de denominación implicó modificaciones sustanciales en la identidad institucional por el impacto que tuvo en las distintas dimensiones de la escuela. Represento, como dice Schlemenson (1998) una crisis⁵ de discontinuidad en el funcionamiento institucional dado que los elementos constituyentes por los que la institución materializó las formas estructurales de la escuela –el espacio físico, el proyecto, la tarea primaria, el sistema de organización de las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales- se vieron modificados evidenciando malestar en las subjetividades y en el colectivo.

4 Las dimensiones a las que hacemos referencias refieren a las que plantea Schlemenson (1998) para el análisis organizacional: el proyecto, la estructura organizativa, la integración psicosocial, las condiciones de trabajo, el sistema político y el contexto.

5 Tomamos los aportes de Schlemenson A. para aludir al concepto de crisis organizacional, el mismo nos explica que se refiere “a una alternación particular en la estabilidad de las relaciones por la cual el campo total conformado por variables internas y externas sufre un cambio cualitativo, equivalente a un cambio de estado, hecho inédito, desconocido para la organización” (Schlemenson A., 1998, p. 238).

Así, este hecho se expresó como una situación conflictiva que circuló de manera latente en la vida cotidiana de la escuela por la tensión y dificultad de asumir la implementación del cambio, que no considero las necesidades de los actores, ni tuvo en cuenta las condiciones para llevarlo a cabo. De modo que los entrevistados nos expresaron:

- *“Venimos atravesando diferentes crisis, por eso que te decía, el cambio de nominación de la escuela fue una crisis fuertísima, nos enteramos por una circular...” (E.:1)*
- *“Si, llegamos de vacaciones y nos informaron que se llamaba Escuela Especial N° XXX, no hubo una explicación previa, no hubo nada, y así seguimos porque nunca nos explicaron bien” (E.:2)*
- *“Y estos cambios son los que se están generando en este último tiempo y que nos estamos acomodando por ahí a la propuesta, bueno, los profes que tienen más años en la escuela les ha sido todo un simbronazo porque ellos están acostumbrados a trabajar en lo que es la formación de talleres y esto es como que se va recortando” (E.:2)*

De esta manera, el cambio de denominación implicó modificaciones sustanciales en el espacio institucional: por un lado, disminuyeron la oferta educativa en lo que respecta al rango etario de la población ya que pasaron a atender a jóvenes de catorce a veintidós años; por otro lado, incrementaron los servicios agregando áreas especiales que refieren a los espacios de educación física, teatro, danza y música, cuando antes sólo daban educación física y música; segregaron los espacios de formación –laboral y pedagógico- en dos áreas diferentes, los que antes se ofrecían de manera conjunta en el taller, tornándolas como lógicas contrapuestas sin poder de integración; también modificaron las condiciones de los espacios físicos para el lugar de enseñanza-aprendizaje adecuando las instalaciones para el dictado de las materias curriculares, el currículo, el proyecto, entre otros. De este modo, la escuela fue invadida por el malestar que produjo estas modificaciones en la dinámica escolar reflejándose en quejas, perturbaciones, las versiones opuestas en la historia, los conflictos latentes, la ambigüedad de metas en el proyecto, en la falta de consenso en pronunciarse en forma colectiva respecto de los objetivos de la tarea primaria, constituyendo a las dimensiones de la escuela en el espejo reflector del desorden y malestar.

Esta desorganización no sólo se expresó en el orden material, sino también en el nivel simbólico de la institución. Los miembros de la organización que sostenían un proyecto, se vieron paralizados en el hacer y pensar, ocasionando un constante sufrimiento en la integración psicosocial de los sujetos, obstaculizando la función instituyente debido a la imposibilidad de re-organizarse para encontrar un espacio de contención y confianza con el cual se sientan identificados, dificultando los vínculos con la institución y haciendo perder de vista el objetivo de los roles y de la tarea primaria. Tal es el caso de los miembros del equipo técnico de la escuela, a quienes se les cuestionaba su quehacer considerando que su tarea no era productiva, atrapando a los actores y a ellos mismos en este imaginario. De esta manera expresaron:

- *“Dicen que no somos operativas, que somos muy vuelteras...” (E.: 1. Entrevistado 1)*
- *“Si hay algo que a veces nos cuestionamos como equipo es eso ¿no estaremos siendo poco efectivas en esto? Si, nos cuestionamos siempre porque sabemos que hay una parte de la institución que cuestiona esto.” (E.:1)*

Con el paso del tiempo, este hecho, fue asumiendo cierta dimensión crítica mostrando fallas en la organización técnica del trabajo, falta de interacción entre los miembros, desconocimiento de la tarea, de las dificultades y necesidades de los otros. Esta situación se dio por la falta de confianza en el otro como sostén significativo, llevando a los actores a actuar con sensaciones de incertidumbre, confusión y ansiedad, haciendo desplazar la tarea primaria de la institución. Consideremos que la tarea primaria de una organización “funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos” (Kaes R., 2002,

p.61). En el caso en estudio la tarea primaria –educar y formar- se vio desplazada por las necesidades de los sujetos para sobrevivir y soportar las condiciones imperantes en el establecimiento. Siguiendo con el ejemplo del equipo técnico mostramos una de las fallas en la organización técnica del trabajo que refiere al mecanismo de control que se estableció sobre el equipo técnico de la institución. Éste grupo debió realizar un registro quincenal para presentar a los directivos con el fin de comprobar el cumplimiento de su tarea, porque “nadie entendía para qué estaban” y “se sospechaba que no hacían nada”, debido a la falta de organización y efectividad en la tarea que realizan, viéndose perturbados las bases sólidas del equipo y los lazos de solidaridad de los profesionales entre sí y con los demás miembros de la institución. Por lo tanto, este mecanismo de control generó sentimientos de injusticia e inseguridad, apareciendo cosas insólitas como el desconocimiento –parcial o total- de los diferentes proyectos que llevaba a cabo la institución como el de integración y el de las áreas especiales, provocando desarticulación, fragmentación y comportamientos estancos.

Percibimos que la escuela funciona desde hace un tiempo considerable en una modalidad regresiva. Un indicador de esta dinámica es la incapacidad de reflexión colectiva sobre sus metas, diagnosticar dificultades y definir problemas, proponer y ensayar modificaciones, generar consenso para expresarse y actuar de manera conjunta. Así, en el caso en estudio advertimos en el funcionamiento grupal una tendencia a la dispersión más que en la integración (Ulloa F., 1964) generando un ambiente hostil entre sus miembros, que manifiestan en contradicciones tales como pretender producir integración escolar e inclusión social y laboral en una cultura caracterizada por el predominio de la desintegración la dispersión entre sus miembros.

En definitiva, la escuela en estudio asumió una modalidad dramática de funcionamiento del tipo al que Lidia Fernández (1998) denomina “espacio estallado” dado que el proceso de adaptabilidad a las circunstancias descritas se vio alterado, los sujetos de la institución se vieron imposibilitados en poder tomar una dirección ya que la desestructuración provocada por la inconsistencia de un proyecto sin criterio de realidad impacta en la construcción de la identidad institucional por su incapacidad de servir de referente de identificación y organizador de la vida en la escuela, según lo ilustra el testimonio de una integrante del equipo técnico: “*No sabemos bien quiénes somos, ni hacia dónde vamos...*” (E.: 1)

Tengamos en cuenta que “la identidad es el conjunto de rasgos de la cultura y el estilo de funcionamiento que constituyen la organización, transformándola en singular y única a los ojos de los sujetos” (Schvarstein L., 1992, p. 226) y aunque, reconocemos que existen movimientos o variaciones en la vida cotidiana de la escuela que preservan el estado preexistente de la institución, existen otros eventos que producen modificaciones repentinas, alteraciones que impactan en los mecanismos internos de regulación y que producen desequilibrio e incertidumbre. Así, el sentimiento de seguridad que provoca la adhesión al núcleo identitario sufrió un quiebre asociado a este hecho disruptivo ya que “la renuncia al objeto amado no es automática puesto que en él se ha depositado una considerable carga libidinal cuya substracción y readjudicación no es sencilla ni rápida” (Schlemenson, Op. Cit., p. 250). Todo ello hizo que el funcionamiento de la institución se presentara como un espacio perturbado por el cambio impuesto de modalidad (de laboral a especial) que afectó a todas las condiciones de la escuela, con la consecuente circulación de sentimientos de impotencia, indefensión y fragilidad para poder funcionar, para poder delimitar objetivos claros que reorienten la tarea primaria, desarmando y dejando al descubierto el punto más delicado de la institución, su identidad, modificando los vínculos de los sujetos, impidiendo cualquier intento unificador.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Especial/Laboral N° XXX

En este apartado exponemos algunos aportes de la investigación a la comprensión de la problemática del caso poniendo el acento en el análisis del PEI. Para ello, avanzamos en el análisis profundizando a través del hecho mencionado anteriormente, el cambio de nombre de la Escuela Especial/Laboral N° XXX, entendiendo que produjo una serie de situaciones desencadenantes dentro de la misma del estado de situación que venimos planteando. Inicialmente el análisis del PEI tenía como objetivo determinar las características y concepciones pedagógicas del mismo, pero conforme avanzábamos en este sentido observamos algunas características del proyecto de la escuela que estarían indicando, mostrando, desajustes, contradicciones, vacancias, disfunciones tanto en la dinámica como en los resultados, ligados a una falla en la capacidad estructurante de dicho proyecto. Esta falla se presentaba fundamentalmente en la inconsistencia entre los objetivos que proponía y las condiciones existentes para llevar a cabo esos objetivos. Tengamos en cuenta que el PEI, según la concepción teórica a la adherimos, es uno de los organizadores de la vida institucional, pues él debe expresar la síntesis de todas las dimensiones de la organización y las aspiraciones de los sujetos que la integran, además de tener la capacidad para operacionalizar las decisiones colectivas en objetivos, metas, proyectos específicos en un plan de acción que responda a la tarea primaria de la escuela, que ordene las relaciones y acciones de los integrantes de la institución, dando respuesta a las necesidades de sus miembros y de la comunidad a la pertenece.

En el caso de estudio, no encontramos un documento que explicitara el PEI, los objetivos y proyectos específicos de la escuela. Consideremos que el PEI cumple una función motora en el funcionamiento institucional, en las acciones, las prácticas y en los significados de la escuela y organiza más si se encuentra explícito ya que ha sido producto de la reflexión y análisis de los actores. Esta falta de explicitación constituye un punto de fragilidad en la organización, con efecto desorganizador, incrementando la producción de construcciones imaginarias que intensifican la desconfianza, la circulación de rumores, la incertidumbre, ante el desconocimiento, por lo cual se genera un clima de sospecha pues no se sabe hacia dónde se va ni que se puede esperar de los demás. También genera una percepción negativa del equipo directivo y del conjunto que expresan directivos, docentes y equipo técnico, “en la escuela no tenemos proyecto”, “había proyecto pero no se actualizó”, “desconozco si hay un proyecto porque es un tema que no se trata”, entre otras.

Pasar a ser una escuela especial debió implicar modificaciones sustanciales en el proyecto, aunque es muy difícil que esto suceda cuando debido a la falta de un proyecto explícito los actores institucionales se ven privados de un referente para llevar adelante instancias de reflexión y auto evaluación institucional, es decir poder contar con un documento que pueda ser sometido a crítica y que sirva de base a las discusiones y debates que den inicio a un auténtico proceso de transición o pasaje de escuela laboral a escuela especial. También influye el hecho de que frente a una situación extraordinaria como es el cambio de modalidad de una institución educativa, tanto desde las autoridades centrales como desde la escuela se actuó como si se tratara de un simple cambio de denominación o cambio en los documentos.

Esta banalización de la situación generada por el cambio de modalidad, se profundizó por la falta de espacios institucionales, de reflexión, asesoramiento y evaluación de la institución, obstruyendo la posibilidad de visualizar los reajustes que eran necesarios efectuar en la definición y organización de la tarea primaria, las etapas en que harían progresivamente los cambios, la actualización en la formación de los docentes, los roles de los equipos directivo y técnico, la función del supervisor, entre otras.

De esta forma, el colectivo institucional al encontrarse desorientado, no pudo organizarse para canalizar las energías, saberes y herramientas en acciones que permitan afrontar dicho

cambio, paralizándolo e invadiendo los encuadres institucionales que se habían configurado como espacio de contención y resguardo de su trabajo y las redes de relaciones y vínculos. Un ejemplo de esto fue la falta de consenso para planificar de manera colectiva la tarea primaria. Los actores de la institución nos manifestaron:

- *“Este año teníamos que escribir nuestro proyecto de convivencia (...) estamos en noviembre y no está escrito, no lo pudimos finalizar. Pero eso, lo arrancamos en febrero y no lo terminamos (...), lo que es el PEI, nunca se termina. (E.:1).*

Esta impotenciación de las capacidades individuales y colectivas produce una parálisis que obstruye la capacidad instituyente, de pensar y hacer con predominio de prácticas y modos instituidos, por el contrario “lo instituyente es buscado y reconocido como la potencia organizante, el reino de los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo diferente deseado. Objeto de una “intención de hacer” en pro de la transformación” (Garay L., 2000, p. 17).

De tal forma, los integrantes de la escuela, al desarrollar un proyecto implícito sin siquiera tener conciencia de ello, actúan desarticuladamente presentando diferentes proyectos contrapuestos que responden a lógicas de los sujetos o de los diferentes subgrupos, provocando el desplazamiento de la tarea primaria e instituyendo un encuadre contradictorio e insuficiente de trabajo. Frente a estas condiciones los actores invierten sus energías para soportar el malestar e incluso el sufrimiento institucional (se observa en conflictos graves, sumarios, carpetas médicas prolongadas, etc.) a la vez que mantienen una postura queja como mecanismo defensivo, sin alternativas de modificar tal situación, percibiéndose a sí mismos y siendo percibidos por los demás como discapacitados. Bion (1980) refiere a esta modalidad de funcionamiento como aquella en la que los sujetos actúan en función de la espera, ya que sus capacidades analíticas se encuentran impotenciadas por lo que dependen del afuera para resolver sus problemas. De este modo los actores expresaban *“Yo insisto nosotras necesitamos a alguien externo” (E.:1)*. Esta modalidad fue atrapando a los actores, obstaculizando el pensar y el hacer.

En la escuela coexisten dos proyectos, el pedagógico de la escuela especial (que es el más indefinido), y el de formación en oficios de la escuela laboral, se supone que ambos se basan en una ideología integradora (hay experiencias con alumnos integrados), y como específicos los que refieren a las áreas especiales: el de murga y pileta, y los destinados a cada ciclo orientado (talleres laborales) que dependen del oficio que se enseñe. En este sentido, nos interesa destacar el proyecto de integraciones escolares, destinado a los alumnos que asisten a la Escuela Especial N° XXX, pero en contra turno concurren a escuelas comunes donde realizan las integraciones. También hay alumnos que sólo participan de las integraciones y no asisten a sede pero figuran como alumnos de la Escuela Especial, en ese caso la escuela interviene para el seguimiento de los alumnos que se realiza a través de la Coordinadora de Integraciones. Respecto a la primera situación identificamos disfunciones en la incoherencia de los contenidos pedagógicos que se enseñaban, en relación a los niveles a los que asistían los alumnos y la edad de los mismos, según lo expresa una de las entrevistadas:

- *Hay chicos que están desfasados totalmente por la edad, en los contenidos que realmente tendrían que adquirir y se hace un recorte de contenido entonces eso va generando también desfasaje con los compañeros, tenés desde cuestiones de intereses que ya no comparten intereses, los querés integrar dentro del aula y tampoco podés porque los chicos están trabajando un contenido al estar en primer año y tenés que estar trabajando contenido de primaria. Tampoco podés integrar a esos chicos. (E.: 1).*

Por lo tanto, los resultados en relación a esta dificultad fueron los recortes de los contenidos en las materias pedagógicas ya que la escuela especial les brindó algunos contenidos básicos del nivel primario y cuando realizan la integración en una escuela común de nivel secundario, se encuentran absolutamente desorientados, sin los saberes mínimos que hagan posible una real integración, profundizando las diferencias e incrementando las condiciones que

obstaculizan la integración que se pretende. Así los alumnos supuestamente integrados se tornan visitante transitorios de la escuela secundaria común, sin que esa experiencia tenga relevancia educativa.

- *“La experiencia común no asume a ese alumno con discapacidad como propio, lo asume como alguien que viene desde afuera y punto, y depende de los docentes, de la disponibilidad de cada uno, de la formación que tengan, de que lo tomen como alumno o simplemente sea una persona que transcurre la escolaridad en esa escuela.” (E.: 1)*

Esta situación implicó desajustes mayores en el caso de los alumnos que simultáneamente llevaban a cabo su integración en escuelas secundarias y asistían a la Escuela Especial/Laboral dificultando las relaciones con sus pares y con los docentes, ya que al generarse este desfase de nivel, los alumnos se dedicaban a realizar otras acciones que no respondían a los contenidos pedagógicos, distorsionando las relaciones en el espacio áulico interrumpiendo las clases. Es posible que estas situaciones sean formas de expresión del fenómeno llamado por Bourdieu (1977,1983) “violencia simbólica”, aunque intensificado por las características de la situación.

Por otra parte, la segmentación/desarticulación entre los espacios de formación pedagógico y laboral a la que hicimos referencia en un punto anterior también se agudiza progresivamente, al punto de funcionar como si fuesen dos organizaciones independientes. Se esperaba que la escuela que desde su creación estuvo orientada a un proyecto educativo pragmático, utilitarista e instrumental (al menos en el decir de los docentes), a partir de la última Reforma se transformara en una institución educativa enfocada en la realización de un proyecto pedagógico integral, centrado en los valores propios de la educación diferenciada (Meirieu, 1997, 2016). Esta desarticulación también se observa en la organización técnica del trabajo de los docentes. Inscriptos en las concepciones pedagógicas y en la tradición didáctica del taller para la formación en oficios, la incorporación de las “materias pedagógicas” como espacios curriculares por fuera de los talleres no puede significarse generando desconcierto. Puesto en la balanza la opción preferente de los docentes la inclina a favor del taller lo cual es posible que esté relacionado con un mecanismo defensivo al servicio de la preservación de la identidad de la escuela laboral y de ellos como formadores en oficios. Algunos de los entrevistados nos decían:

- *“Este cambio en la escuela implicó un montón de movimientos internos y de cambios en la currícula, de cambios en la organización diaria, en la que los alumnos se agruparon de manera diferente, los docentes tuvieron que asumir materias que antes no...ante una forma diferente de dar áreas pedagógicas, bueno entonces, todo eso implicó muchos cambios para todos.” (E.:1).*
- *“(…) me gusta mucho la escuela lo que es la parte de capacitación laboral, lo que es talleres, y le hago esta aclaración porque yo definiendo mucho esa parte” (E.: 3).*

De este modo, siguió prevaleciendo lo instituido, la idiosincrasia de escuela laboral a la que estaban ligados afectivamente. Como resultado de esto, se produjo la distribución de horarios pedagógicos y laborales, en forma desarticulada y desintegrada. Los testimonios que siguen ilustran esta situación.

- *“(…) cada vez que sale una discusión en relación a cosas que hacemos, para que estamos formando, cuales son nuestros objetivos, sigue apareciendo –“bueno, es que somos la escuela laboral y nos sacaron horas de taller y ahora como vamos a certificar que los alumnos...” (E.: 1).*
- *“De hecho el nombre de la escuela sigue ahí porque aún coexisten dos modelos de escuela que, todavía hay cosas de las cuales no nos podemos despojar como escuela laboral, que en parte seguimos siendo porque se sostienen los ciclos orientados, que antes se llamaban talleres” (E.:1)*

Las nuevas condiciones de funcionamiento inciden en las representaciones del “espacio institucional”, es decir del “espacio que se configura por la red de relaciones y vínculos”

(Reinoso, M., 2006, 2010), esto ocurre porque a nivel simbólico pierde su función de contención, protección y resguardo, al estar atravesado por conflictos y dificultades que no encuentran alternativas de resolución. El cambio definido externamente desde la administración resultó intolerable para la gente de la escuela produciendo confusión y ansiedad. En este escenario las condiciones de dificultad para la realización de la tarea primaria debido a las características de la matrícula (constituida por personas con discapacidad) se tornan adversas. “Lo adverso se opone, obstaculiza, dificulta o impide actuar de un modo establecido, conocido, instituido. Bloquea la acción, lleva al fracaso la actividad, impide acceso a las metas que la dirigían y frustra los deseos y necesidades más profundas ligadas a ella” (Fernández L., Op. Cit., p. 68).

Es necesario que los actores reconstituyan los lazos de confianza y crean en su capacidad para modificar la realidad. Para ello es necesario que realicen el duelo por la pérdida de la vieja modalidad de escuela superando el clima de tensión y malestar imperante, reformulando el nuevo proyecto como alternativa superadora del funcionamiento crítico actual. Una transición saludable debiera avanzar hacia la construcción de un proyecto integrado, el grupo institucional debería revisar las prácticas y tradiciones instituidas, generar lazos de confianza entre los sujetos y en sus capacidades, propiciar el trabajo colaborativo, para que en esta reciprocidad se organicen para construir nuevos sentidos sobre lo pedagógico, su hacer y sus prácticas.

3. CONCLUSIONES

Para realizar nuestras reflexiones finales retomamos los objetivos del Plan de Trabajo realizado como Alumna becaria del Proyecto de Investigación “Los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Cruz desde la provincialización hasta el presente. Sujetos, instituciones y prácticas.

En dicho plan, considerábamos estudiar el proyecto educativo institucional (PEI) de la Escuela Especial/Laboral N° XXX de la ciudad de Río Gallegos analizando sus componentes, principios rectores y las condiciones para llevarlo a cabo, ya que entendíamos que una de las funciones sustantivas es organizar y orientar las prácticas y los vínculos institucionales.

Tomamos el cambio de modalidad de la escuela como un hito /evento, un analizador que nos permitió develar los rasgos de la vida cotidiana de la institución. Más allá de la visión idealizada de la escuela laboral pudimos identificar las discrepancias entre los ideales y objetivos manifiestos con los resultados obtenidos. La crisis que provocada por el cambio abrupto vino a develar estas discrepancias, cuestionando el sentido del proyecto fundacional interrogando a los docentes y demás miembros adultos de esa comunidad educativa sobre el tipo de integración que producían, si era real o solo una ficción.

La falta de un proyecto elaborado colectivamente, explicitado y comunicado, fue un impedimento importante para habilitar procesos de auto evaluación y análisis que dieran lugar al análisis crítico de la vida cotidiana, del modo en que se realizaba la tarea primaria, de los resultados obtenidos en términos de integración e inclusión socio-educativa.

Para que la escuela pueda reorganizarse, refundarse, antes sus miembros deben poder superar el proceso de transición de escuela laboral a escuela especial, lo cual no es un paso sencillo ni rápido ya que significa reemplazar ciertos referentes identificatorios que los ligaban al proyecto de la anterior escuela centrada en la transmisión de oficios, para instituir nuevos referentes. Para llevar adelante este desafío el trabajo con el proyecto institucional es prioritario.

4. RECOMENDACIONES

Por último, nos interesa aportar algunas sugerencias a partir de lo analizado en el caso de la escuela laboral/especial.

Es importante tener en cuenta que una organización, en este caso una escuela, no es una isla, que su actividad no solo se reduce al accionar de sus actores al interior de los muros que establecen los límites con la comunidad a la que pertenece, sino que en ella inciden los hechos y acontecimientos que se producen en el contexto. Es más, en el caso de las instituciones educativas, por el hecho de integrar un sistema jerarquizado, puede ocurrir que decisiones externas tomadas por el organismo central tengan un importante efecto disruptivo.

Por esta razón consideramos necesario que los sujetos y grupos desarrollen los conocimientos y capacidades necesarios para identificar hechos y situaciones que tengan la potencialidad de cuestionar lo instituido, anticipando los posibles riesgos de configuración de conflictos que lleven a la desorganización y a la desatención de la tarea principal. La perspectiva del Análisis Institucional resulta ser de gran utilidad para llevar a cabo estos procesos de reflexión y autoevaluación.

Teniendo en cuenta que recientemente por Acuerdo del Consejo Provincial de Educación se creó el cargo de Orientador Social para integrar los equipos de orientación en las escuelas, consideramos importante la oportunidad de complementar la formación de los licenciados en Trabajo Social con estos enfoques que instrumentan para el análisis y la realización de diagnósticos estructurales y dinámicos de las escuelas y de los grupos y situaciones de formación.

AGRADECIMIENTOS

En primer término, quiero agradecer a los docentes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral de la Unidad Académica de Río Gallegos, de la licenciatura en Trabajo Social que me invitaron a participar de la experiencia en investigación.

Expreso mi profundo agradecimiento a todos mis formadores, en especial a los profesores Zubimendi Edurne y Rámirez Sergio quienes se comprometieron en esta tarea, acompañándome en todo momento. Asimismo a la directora de la investigación, quien se destaca por su trayectoria en Análisis Institucional en el campo Educativo, quien sin recelos nos brindó su conocimiento y apoyo en las situaciones de dificultad.

Y por último, a docentes que me ofrecieron su ayuda para comprender las características de la investigación cualitativa.

Quiero resaltar esta experiencia como única e inolvidable por haber compartido, junto a los demás integrantes, tantas horas de estudio para la construcción de datos y agradecerles su aporte a mi formación como futura profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFIZ, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires. Aique.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona- Buenos Aires- México. Paidós.
- BAREMBLITT, G. (2005). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires. Ed. Madres de Mayo.
- BAZÁN, S. R., Assat, M. A., Muñoz, M., Irusta, A., Mazú, A. V. (2009). *El Estado, las normas y las reformas. El Sistema Educativo como escenario de materialización de*

- discursos e internalización de prácticas sociales: El caso Santa Cruz.* (ISSN: 1852-4516) Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica De Río Turbio.
- CASTRO, S. (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. En: Producciones Docentes. Carrera de Trabajo Social, UBA. Año 1, Nro.1.
- ENRIQUEZ, E. y Enriquez, M. (2000). *El psicoanalista y su institución, Tópico 1971, N° 6.* París, Presse Universitarire de France (mimeo).
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones de la educación y la formación.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales.* Buenos Aires. Paidós.
- GARAY, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas.* Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- KERNBERG, O. F. (1998). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones.* Barcelona. Paidós.
- KERNBERG, O. F. (1998). La evolución paranoica en las organizaciones. En Kaës René, et. Al., *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, capítulo 3 pp. 91-128. Buenos Aires. Paidós.
- LAVÍN, S., Del solar, S., Padilla, A. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos.* Chile. LOM Ediciones/PIIE.
- LOURAU, R. (1975). *El análisis institucional.* Buenos Aires. Amorrortu.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). Curso para supervisores y directores de las instituciones educativas. Buenos aires. Ceret.
- POGGI, M. (compiladora) (1997). *Apuntes y Aportes para la gestión Curricular.* Buenos Aires. Kapelusz
- REINOSO, M. S. (2013). *Supervisores. La institución. Organización de las funciones supervisoras en el campo de la educación. El caso argentino y la provincia de Santa Cruz.* Río Gallegos -Santa Cruz. Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- REINOSO, M. S. (2015) Diez cuestiones para resignificar la escuela y los proyectos educativos en tiempos inciertos. Conferencia en el Encuentro de Hermenéutica Aplicada- UNPA-Río Gallegos.
- SCHLEMENSON, A., De Lejtman, S. K., González Graciela, Alfieri, M. V., Tomasini, A. C. (1996). *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor.* Buenos Aires. Paidós.
- SCHLEMENSON, A. (1998) “*Análisis organización y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*”. Buenos Aires. Paidós.
- ULLOA, F. (1969). *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica.* Revista AAPA. Buenos Aires. Tomo XXVI.
- VASILACHIS de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona. Gedisa.