

Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos

Working in educational institutions. A reflection on institutional conditions and their effects

Sandra Nicastro

Universidad de Buenos Aires, Argentina

nicastrosandra@hotmail.com

Recepción: 04 de Abril de 2025

Aprobación: 30 de Mayo de 2025

Resumen

En este artículo se define el trabajo en términos institucionales y se reconoce la idea de condición institucional en el marco de tramas, lógicas y procesos que configuran los distintos fenómenos. Desde allí se analiza el potencial de sostén y apuntalamiento de esas condiciones en tanto suponen relaciones que funcionan de apoyo, de modelo, habilitando pasajes y transformaciones. Para ello, se desarrollan dos ejemplos que recuperan los testimonios de diferentes colegas sobre su trabajo en la orientación escolar y el asesoramiento pedagógico para ilustrar y problematizar las hipótesis planteadas.

Palabras claves: trabajo, condición institucional, organizaciones educativas.

Abstract

In this article work is defined in institutional terms and the idea of condition is recognized within frameworks, logics, and processes that shape institutional phenomena. From there, the potential for support and underpinning of these conditions is analyzed, as they involve relationships that function as support, as models, and that enable transitions and transformations. To this end, two examples are developed that reflect the testimony of some colleagues about their work in school guidance and pedagogical counseling to illustrate and problematize the hypotheses raised.

Keywords: work, institutional condition, educational organizations.

A modo de introducción

En los tiempos que vivimos entendemos oportuno y necesario enfatizar que el trabajo en las instituciones educativas supone, en cada uno de los roles y posiciones, contar con condiciones de diferente tipo que operen de sostén, apuntalamiento o soporte de los procesos institucionales y del trabajo de educar. Desde el encuentro entre colegas, la legitimidad y valor del lugar que se ocupa, la claridad respecto de la tarea que se lleva adelante, los recursos, las tradiciones que nos inscriben en relatos colectivos, los mandatos y expectativas sobre lo que se espera de la escuela y lo escolar, las miradas que se construyen epocalmente sobre el educar, quién, a quiénes, qué y los marcos políticos, entre otras cuestiones, ofician de ese modo.

De alguna manera, visibilizar la idea de condición y su cualidad de sostén, apuntalamiento o soporte no solo, permite hacer foco en los procesos ligados al trabajo en las instituciones educativas, sino también problematizar algunas ideas que, respondiendo a los mandatos de la época, se suponen obvias o naturales. Por ejemplo, la individualidad, la autorrealización y la competencia como principios, el presente desligado de las herencias y de los legados simbólicos, lo ilimitado como posible.

En este artículo presentamos nuestra posición teórica, epistemológica y política sobre cómo pensamos el trabajo en términos institucionales. A partir de allí, reconocemos la idea de condición en el marco de temas, lógicas y procesos que configuran los fenómenos institucionales y analizamos el potencial de sostén y apuntalamiento que se despliega en algunos casos. Para ello, hacemos foco en dos ejemplos que recuperan el testimonio de diferentes colegas con respecto a su trabajo en la orientación escolar y el asesoramiento pedagógico para ilustrar y problematizar las hipótesis desarrolladas.

Pensar el trabajo institucional

Trabajar en las organizaciones institucionales es un asunto complejo que nos interesa comprender y analizar teniendo en cuenta la relación subjetiva de las/os sujetos con el trabajo¹. Tal como lo señala Cocoz (2021), recuperando hipótesis freudianas, el trabajo aporta al sujeto la posibilidad de lazo social insertándose en una experiencia con otras/os en ámbitos sociales, comunitarios, territoriales. Allí se abren oportunidades de encuentro, de mirada, reconocimiento, identificación sabiendo de los atravesamientos que estos procesos desencadenan.

De cara a esta reflexión, es clave reconocer los rasgos de la época, su lugar y expresión más o menos explícito en el tipo de subjetividades que produce y en los discursos circulantes que impregnan y dominan las lógicas sociales y las relaciones que configuran expectativas, mandatos y regulaciones ligadas al trabajo. Si hay algo que la relación subjetiva con el trabajo nos permite advertir, en tanto analizador de un proceso complejo, es la tensión que el lugar, la visibilidad y el respeto por lo singular supone. Esto transcurre en una época donde, como señala Alemán (2016):

El discurso capitalista que soporta el poder neoliberal no admite ninguna brecha, ninguna heterogeneidad inicial, se presenta con la potencia de representar todo y llevar todas las singularidades y las diferencias a la totalidad del circuito circular de la mercancía. (p.19)

Desde allí, algunas manifestaciones y vivencias específicas son el malestar, el sufrimiento, el placer, la autonomía; procesos resultantes, en parte, de la movilización subjetiva que supone trabajar. Además, esta relación y sus expresiones permiten visibilizar y problematizar el desfasaje entre la tarea -que encarna los propósitos que se persiguen- y las actividades concretas que las/os trabajadoras llevan adelante para alcanzarla y la tensión entre el trabajo prescripto y el real.

En este punto, es clave reconocer que se trata de un desfasaje constitutivo que forma parte de todas las situaciones de trabajo y está ligado a razones de índole individual, colectiva, organizacional, institucional, política. Por un lado, es necesario tener en cuenta las tensiones que se presentan entre las dimensiones de la organización del trabajo que Dejours y Gernet (2014) entienden como:

La división de las tareas y el contenido del trabajo; la prescripción de los gestos y las posturas que desemboca en el *modus operandi*; la división de los sujetos por la jerarquía, los modos de comunicación y los vínculos de subordinación que organizan las relaciones entre los trabajadores. (p. 25)

Por otro lado, estos mismos autores reconocerán que en simultáneo “surgen inevitablemente disfuncionalidades, averías, imprevistos, de manera tal que el respeto escrupuloso de las prescripciones no permitiría alcanzar los objetivos si el trabajador no practicara desvíos o transgresiones” (p.31). Es decir que las tensiones, las brechas y el desencuentro entre los diferentes componentes que forman parte de la dinámica del trabajo son esperables y resultan de relaciones nunca acabadas entre las prescripciones generales y las situaciones particulares; la definición de la tarea, su contenido específico y las modalidades habituales de dar respuesta; las posiciones institucionales, roles, responsabilidades y funciones específicas en el marco de una estructura jerárquica; la mayor o menor adecuación de espacios, tiempos y recursos; los discursos circulantes y los mandatos; las regulaciones políticas, entre otras cuestiones.

Desde estas hipótesis, y a partir de algunos desarrollos del campo institucional, nos abocamos a pensar en la inscripción del trabajo en las organizaciones educativas, reguladas y configuradas por normas, valores, prescripciones y reglas de diferente tipo y, como recién decíamos, formando parte de determinados contextos. Allí, como trabajadoras/es, nos encontramos insertas/os y atravesadas/os por diferentes instituciones, encuadres de pensamiento y significantes en un marco de relaciones múltiples.

La idea de inscripción trae aparejada la de condición por lo cual los procesos institucionales y el trabajo de educar en términos amplios, no pueden pensarse por fuera de la situacionalidad y la contextualización que los definen y que se expresa en diferentes fenómenos y situaciones.

Al referirnos a la idea de inscripción, hablamos de un proceso complejo que supone un conjunto de relaciones e interacciones que comprometen la realidad psíquica de cada una/o y del colectivo, que van mucho más allá de lo formal, lo material y lo explícito. Tal como lo señala Kaes (1989), pensar estas relaciones lleva a reconocer su cualidad bifronte, en el sentido de “una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución”. (p.30)

Siguiendo sus hipótesis entendemos que quienes trabajan en las organizaciones educativas forman parte de tramas que implican el entrecruzamiento de lógicas y procesos heterogéneos, relaciones de convivencia y/o de interferencia de diferentes órdenes -sociohistóricos, políticos, subjetivos- de unificación y sinergia o de diferenciación y particularización.

De lo dicho hasta aquí, puede inferirse que al hablar del trabajo institucional no alcanza con contar con un rol establecido en una estructura organizacional determinada o disponer de una norma que lo explicita y regule, como si desde allí pudiera desplegarse el trabajo de un modo automático. Tanto el desempeño del rol, la definición de la posición, como el objeto de trabajo se construyen y producen cada vez de un modo situado y contextualizado. No se anticipan de una vez y para siempre, suponen creación e invención y encuentran condiciones de sostén indiscutible, por ejemplo en el encuentro y la conversación entre colegas, en el hacer historia institucional, en el transmitir y disputar contenidos culturales, en la traducción y expresión de los marcos normativos y políticas generales en situaciones particulares.

Insistimos en las ideas de construcción y producción porque trabajar implica hacerse lugar en las organizaciones educativas, en los grupos y en las tramas institucionales, territoriales y del sistema educativo. Esto lleva a establecer códigos comunes, negociar significados, adentrarse en lo incierto de las relaciones que se actualizan permanentemente, hacer lazo para promover intercambios y pasajes, demarcar qué, con quién, por y para qué, hasta dónde. No necesariamente para establecer fronteras, sino para ganar precisión y claridad en los alcances de las definiciones que se realicen y de las decisiones que se tomen. Estos procesos conllevan tensiones, recurrencias, adhesiones, diferencias; solo a veces son anticipables y, por momentos, tienen fuerza de acontecimiento, por lo cual es ineludible hablar de su movimiento y dinámica como características permanentes.

La idea de inscripción pone en evidencia que la organización educativa oficia de encuadre de esas dinámicas, procesos y resultados. En este sentido, decimos que opera como condición *sine qua non* en el sostenimiento de los fines que organizan el funcionamiento institucional y el trabajo de quienes allí se desempeñan,

de las tareas y proyectos que se desarrollan, de las relaciones que las/os sujetos entablan con su trabajo, y con las/os otras/os, de los logros que se alcanzan, las tradiciones y producciones culturales que se acuñan y las modalidades de tramitar situaciones y desplegar las normas, por poner algunos ejemplos.

Revisando la idea de condición institucional

A partir de lo dicho hasta acá, nos interesa revisar y profundizar la idea de condición institucional porque, como decíamos anteriormente, trabajar y formar parte de las organizaciones supone relaciones que tienen efectos tanto subjetivamente en las/os trabajadores como en el mismo acto de trabajo, su dinámica y resultados². Uno de esos efectos tiene que ver con el apuntalamiento, el sostén que la misma trama institucional supone y que nos acerca a esas relaciones y a los atravesamientos de múltiples elementos. Entender las dinámicas institucionales y las relaciones entre los diferentes componentes, en su cualidad material como simbólica, implica no perder de vista el rasgo de complejidad que intentamos caracterizar. Sobre todo, porque circulan explicaciones y modos de comprender esas relaciones como si fueran lineales, de causa-efecto o determinación absoluta.

En el Diccionario de la Real Academia la palabra condición se define a través de algunas acepciones que vale la pena incluir en esta reflexión. Por un lado, se alude a la “índole, naturaleza o propiedad de las cosas”, al “estado o situación especial en que se halla alguien o algo” y, a la “situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra”. También se denomina condición a una “aptitud o disposición” o a las “circunstancias que afectan a un proceso o estado de una persona o cosa”.

Teniendo en cuenta estas ideas y siguiendo las hipótesis que sostenemos al definir las organizaciones, las instituciones y las relaciones irreductibles que las entran, es posible pensar que los diferentes componentes de la organización, en su dimensión cultural, material y simbólica, y los procesos que allí se desarrollan, tienen una naturaleza o disposición definidas, se encuentran en determinadas circunstancias a veces indispensables, tienen efectos para que otras situaciones se den y, por lo tanto, afectan tanto a procesos como a personas. Es decir, que esos componentes pueden operar como condiciones institucionales.

Ahora bien, es imprescindible profundizar en esta reflexión porque no se trata de universalizar la idea de condición y considerar que todo lo que existe, ocurre o produce una organización, es una condición. O suponer que las relaciones entre los componentes de la organización y las instituciones por sí mismas, o determinado proceso por el mero hecho de existir, ofician de condiciones. Si esto fuera así, en ambos casos se acotaría nuestro análisis porque, más allá de reconocer si tal componente, rasgo o circunstancia es una condición, nos interesa entender el modo a través del cual se configura como tal, sus implicaciones y efectos. Con esto queremos decir que no nos anima un afán clasificador, ni de constatación o descubrimiento de condiciones institucionales. Muy por el contrario, nos interesa entender los rasgos que asumen esas relaciones, el tipo de entramado que se construye en cada caso para, desde allí, preguntarnos por el potencial de apuntalamiento y sostén que las mismas tienen sobre los procesos institucionales y el trabajo.

Tal como señala Kaes (1989):

La institución no sólo está atravesada por la dimensión de la realidad psíquica. Ella es un nudo de órdenes de realidad heterogéneos y en interferencia: esta intrincación produce una sobredeterminación de hechos que, por método, tratamos de aislar e intentamos articular. Ella engendra una dificultad específica para distinguir el nivel de la realidad psíquica con el cual entran en composición otros órdenes de realidad. (p.30)

Si hacemos foco en el nudo de órdenes de realidad heterogéneos que plantea este autor, podemos pensar que esa intrincación implica relaciones de apoyo, tensión, conflicto, intermediación, inacabamiento, interrupción, pasaje siempre en movimiento. Como venimos diciendo, estas relaciones se dan entre componentes de la organización, entre procesos que se desencadenan y lógicas que se entrecruzan. Unos y otros, son condiciones necesarias, requerimientos indispensables para hablar tanto de una organización institucional, como del trabajo educativo. A la vez, tienen efectos porque producen implicancias de diferente tipo, entre las cuales nos interesa, como ya dijimos, la cuestión del apuntalamiento y el sostén institucional.

A partir de lo dicho, la idea de condición puede entenderse desde dos posibles definiciones. Una como requerimiento o requerimientos necesarios para que algo ocurra, ya sea un proceso determinado, un resultado, una relación específica. En estos casos, se parte de un supuesto desde el cual debe contarse con esos requerimientos con anterioridad, en el sentido de que su presencia debe anticipar en el tiempo a aquello que se espera alcanzar. Por ejemplo, el espacio, los recursos, las/os sujetos, el conocimiento, los propósitos, los marcos políticos, entre tantos otros, serán condiciones necesarias, requerimientos definitorios para hablar de una escena escolar o educativa. Ilustramos con un ejemplo por demás obvio: para hablar de la relación pedagógica debemos contar con docentes y estudiantes, no pueden no estar. O, las normas, leyes son condiciones indispensables que regulan, ordenan y encuadran el sistema educativo; como tales son anteriores al desarrollo de la acción, la orientan, estipulando fines, acciones, recorridos, recursos, etc.

En más de una situación nos encontramos con lecturas y modos de entender las dinámicas de las instituciones educativas donde, en palabras de Amador y Abad (2017), prima “la fantasía de lo automático” y las condiciones, en tanto requerimientos, se entienden de ese modo. Algo así como suponer que contar con un espacio físico alcanza para alojar un grupo, que la falta de interés de las/os estudiantes o colegas explica por qué no se alcanzan los resultados esperados o que la existencia de una norma produce la regulación esperada. Es decir que el espacio físico, el interés de las/os estudiantes o colegas o las normas pasan a ser condiciones no solo necesarias, sino también suficientes para que lo esperado ocurra. En estos y otros casos, con mayor grado de complejidad en sus expresiones, los modos de entrar en relación con esos componentes se rigidizan, burocratizan, encarnan ilusiones y mandatos que los trascienden, y en más de un caso, se intenta explicar lo que pasa señalando lo que falta, el déficit. Además, no se puede obviar lo que decíamos junto a Kaes (1989) con respecto a que se trata de relaciones que imbrican órdenes de la realidad heterogéneos donde nos encontramos subjetivamente comprometidas/os.

En los dos ejemplos citados se trata de condiciones necesarias, pero no suficientes para entender las dinámicas institucionales y las lógicas de trabajo situado. Para que esto ocurra, es indispensable leer la relación de los sujetos con esos requerimientos, el papel de la implicación personal y subjetiva, en tramas particulares, donde se producen determinados efectos derivados de las relaciones entre cada una/o, el colectivo y esos componentes, en un tiempo institucional e histórico particular, en una época, en un territorio. Estas configuraciones afectan e intervienen a su vez como condiciones, para que otros procesos se desplieguen.

Desde aquí avanzamos en el segundo modo de definir las condiciones institucionales que tiene que ver con las ideas de efecto de condición y condicionamiento y su relación con el apuntalamiento y la ligadura. Siempre con matices y contrararas, no desde lecturas binarias, sino advirtiendo sus rasgos en diferentes grados, formas y expresiones y en movimientos inacabados. Por esto, lo que apuntala puede producir también desapuntalamiento, la ligadura está siempre en proceso y tiene restos y brechas y lo que organiza puede provocar, de modo simultáneo, desorganización. Si volvemos al ejemplo de la relación pedagógica, haremos foco no solo en la presencia de docentes y estudiantes como requerimientos indispensables, sino en las relaciones que entablan, sus rasgos, las posiciones que asumen, el lugar del saber, las expectativas mutuas, los preconceptos que circulan sobre quiénes son, para qué están, qué se espera de ellas/os, la mirada de unas/os sobre otras/os, la escucha y la circulación de la palabra, la expresión de la afectividad, etc.

En un texto donde se preguntan por las causas y las condiciones, Brignoni, Esebbag y Grisales (2022), comentan que Freud diferenciaba estas dos ideas y dentro de las últimas reconocía por ejemplo el territorio donde, quienes allí se encuentren, comparten determinados condicionamientos. Ahora bien, aunque sostienen que nadie puede desprenderse de esa influencia insisten en los procesos a visibilizar. En sus palabras:

Nadie escapa a esos condicionamientos y a los discursos dominantes en esa comunidad, pero condición no es equivalente a determinación. Hace falta que cada uno maniobre con esas cartas, que subjetivice el efecto en su vida y en su cuerpo, con sus límites, pero también con sus posibilidades.

Las condiciones sabemos que son modales, cambian a mejor y también a peor. Junto a ellas, encontramos la causa particular y causas particulares, las razones de cada uno, que se inscriben en las colectivas pero que señalan, para cada uno, su singularidad. (p. 105)

Por esto decimos que, por momentos, las condiciones institucionales se advierten y se reconocen a través de sus efectos y su grado de determinación, que no es único, estable, ni generalizable. En el análisis de las situaciones que estudiamos y acompañamos, escuchamos a los que allí se encuentran emitiendo juicios y opiniones, asumiendo posiciones acerca de lo que está bien y lo que no, lo que debería ocurrir y no ocurre, cómo se ven a sí mismas/os y al resto, lo esperado y lo logrado, etc. No será a través de espejar lo que se escucha con nuestros juicios y posiciones, menos aun estableciendo valoraciones o recomendaciones desde el deber ser, que abordaremos lo que pasa en una institución educativa. Para ello es indispensable preguntarnos qué significan esas expresiones para ellas/os, qué funciones cumplen esos modos de entender y esos juicios en la dinámica institucional y en las relaciones de cada una/o, el colectivo y su trabajo.

Sintetizando lo dicho hasta acá, decimos que los requerimientos se presentan de un modo u otro, también en algunos casos se advierte su vacancia. Ahora bien, cuando nos preguntamos y caracterizamos esas relaciones e intentamos entender los rasgos centrales, las dimensiones material, simbólica y cultural, sus implicancias y transversalidades y los significados situados que se construyen, estamos indagando, abordando y analizando la idea de efecto de condición o condicionamiento.

Lewkowicz (2004) plantea algunas preguntas que recuperamos por su pertinencia y porque dejan en evidencia la necesidad de problematizar algunas cuestiones planteadas hasta acá. En sus palabras:

¿Cómo condiciona la condición?, ¿qué tipo de efectos produce?, o, lo que es lo mismo, ¿qué tipo de situación es lo que llamamos condicionamiento? La condición: ¿meramente condiciona o también determina?, ¿instituye implacablemente una serie de consecuencias o libera una dispersión de efectos?, ¿constituye en sí misma la realización de un proyecto o dispone un escenario en el que, acaso, se organicen nuevos proyectos? (p. 71)

Estos interrogantes nos llevan a enfatizar que nuestros propósitos analíticos, desde la perspectiva institucional, están ligados a delimitar y comprender las versiones situadas de los hechos en tanto expresiones particulares de atravesamientos, movimientos, procesos de diferente tipo y alcance. Es decir, analizar situada y contextualizadamente, pensarnos formando parte de una trama en movimiento que implica la inscripción socio histórica, política y subjetiva de lo que acontece, como fenómeno institucional y como acto de trabajo.

Para ello, reconocemos en aquella intrincación particular que describía Kaes (1989), las relaciones entre los sujetos y su trabajo: con el espacio, la historia institucional, los diferentes roles y posiciones; las tareas y responsabilidades, los recursos, las tradiciones y mandatos; los fines, las normas y valores; las modalidades habituales de entender, tomar decisiones, etc. En este sentido, cada una/o produce y mantiene relaciones con esos componentes cuyos efectos son ineludibles, nos implican y atraviesan. Desde allí, interpretamos configuraciones originales, idiosincráticas y derivamos conjeturas acerca del potencial de sostén y apuntalamiento de algunas condiciones institucionales.

A partir de estas conjeturas sobre las condiciones institucionales nos preguntamos por su cualidad de apuntalamiento o sostén y para ello tenemos en cuenta las reflexiones de Kaes (1989). Ante todo, interpe-lamos cualquier acercamiento literal a estas ideas desde donde pareciera suficiente encontrar el apoyo para dar al sujeto por sostenido, o entender que determinada situación está apuntalada porque están allí presentes tales o cuales componentes o relaciones. Es decir, como si se tratara de relaciones simples, lineales, evidentes y universales. Como señala este autor, el apuntalamiento supone reconocer relaciones y movimientos que funcionan de apoyo, de modelo, que habilitan pasajes y transformaciones. A esto sumamos, que funcionan de ese modo en cada caso, en lo singular de cada situación. Por eso, más que centrarnos en cada uno de los componentes organizacionales para preguntarnos por su cualidad de sostén, diremos que ese efecto de apuntalamiento solo se puede abordar y entender en el marco de las relaciones que cada trabajador/a establece subjetivamente desde su trabajo con esos componentes, en una trama colectiva, institucional, histórica y política, en procesos inacabados y dinámicos.

Desagregando ejemplos y situaciones

En este momento, y a modo de ejemplo, seleccionaremos dos componentes estructurales de las organizaciones institucionales y presentaremos algunas hipótesis analíticas. Estos son: los marcos normativos y políticos, y las tensiones que se generan en su puesta en acción; y la dirección escolar, el trabajo que lleva adelante y las relaciones con otras/os. Las situaciones y voces que se presentan, recuperadas en espacios de formación, tienen que ver con el trabajo de orientadoras/es escolares y asesoras/es pedagógicos. Desde las mismas, nos preguntamos por las condiciones institucionales y sus efectos de apuntalamiento en las posiciones que se construyen y los modos de intervención que se ponen en juego.

Los marcos normativos y políticos: entre aplicar, garantizar y encuadrar.

Si volvemos a las organizaciones institucionales, sus componentes y tramas, advertimos que los marcos normativos y políticos forman parte de las mismas y su lugar, lectura y desarrollo, se ven atravesados por múltiples cuestiones. Entre algunas de ellas, los contextos socio históricos, políticos y territoriales, la época y los mandatos sociales, las culturas institucionales y profesionales, las propias trayectorias. Un análisis situado y contextualizado de algunos espacios institucionales muestra las diferentes relaciones que se configuran y conviven y los modos de significar, nombrar y poner en acción esos marcos sin perder de vista su potencial de habilitación para que lo situado de la experiencia escolar y de trabajo suceda. Tal como lo señalan Broide y Estivalet Broide (2018):

Las políticas públicas deben ser capaces de instituirse como condición-soporte de la singularización del sujeto, promoviendo un giro del resto a la causa. En ese sentido, eso significa posibilitar que un relato, una narración, una experimentación se transforme en teoría viva de un campo, a través de la creación de espacios de habla, de testimonio. (p.25/26)

Teniendo en cuenta el trabajo de orientadoras/es escolares y asesoras/es pedagógicos, haremos foco especialmente en la idea de inclusión como un principio que, derivado de las políticas públicas, enmarca su accionar. Además, hace marco general a la experiencia escolar y educativa, y oficia de condición institucional con efectos en las dinámicas institucionales y en el trabajo que se lleva adelante. Para ello, un primer interrogante está ligado a cómo, situadamente y luego reconociendo regularidades entre casos, se piensa ese trabajo de orientar y asesorar, cuáles son los modos de desarrollarlo, ya no como una especificación instrumental o un listado de acciones, sino como una versión posible que define de qué se trata orientar y asesorar en cada institución educativa en el marco de una política de inclusión. En este sentido y volviendo a la pregunta de Lewkowicz (2004), la respuesta a ese interrogante supone adentrarnos en lo particular de cada situación para entender cómo condiciona esa condición o de qué modo opera como condicionamiento.

Un rasgo de esta época que no puede soslayarse en este momento tiene que ver con reconocer que la fuerza de instituido que portan los marcos normativos y políticos ya no alcanza por sí sola para sostenerlos, por lo cual, hace falta definir mediaciones institucionales de diferente tipo. La regulación que portan está encarnada en mandatos sociales y culturales, en determinados paradigmas y estipulaciones, tanto ligados a las estructuras organizacionales como a los encuadres de intervención profesional, e impone la necesidad de respuesta y, por lo tanto, de trabajar de una manera determinada. Ahora bien, como dice Tizio (2003) al referirse al trabajo de algunas/os profesionales, los discursos dominantes ponen en circulación significantes que son principios orientadores de lo que debe ocurrir y más que intentar aplicarlos y ponerlos en acción de modo automático deben ser problematizados, interrogados, revisando su alcance, los requerimientos que suponen y la relación con lo particular de cada caso.

A modo de ejemplo, en las dinámicas de trabajo de quienes orientan y asesoran pueden observarse por lo menos dos modalidades de resolución habituales y, en sí mismas, contrapuestas con respecto a los marcos normativos y este principio de inclusión.

En la primera, la relación de las/os sujetos y su trabajo con esos marcos, se organiza alrededor de un deber ser a cumplir, como un mandato que supone obediencia, o un corpus homogéneo que se aplica. En este sentido, como señala Amador y Abad (2017), prima una ilusión tecnocrática donde contar con un marco, una

técnica, una herramienta conlleva la resolución de determinadas situaciones; como si se tratara de un trabajo de encastre entre partes, de la adecuación de lo universal a lo particular de modo directo.

Decía una orientadora: “si la inclusión no se cumple como se espera ¿por qué desde (el Ministerio de) Educación insisten? Es una norma que termina ahogando”.

Desde aquí es habitual escuchar una queja sostenida acerca de la distancia entre las normas y la realidad, entre lo ideal y lo real, entre el estándar y lo que acontece. También es evidente el riesgo de avance, entre otras respuestas, de la patologización, judicialización y medicalización, de la circulación de teorías y métodos con alta pregnancia por sus supuestos rápidos resultados. Éstas, en más de un caso, resultan del borramiento de la dimensión institucional y política, y del avance sobre las/os sujetos tomados aisladamente de los contextos de los que forman parte: organizacionales, políticos, territoriales, socio históricos y epocales. Desde aquí es esperable que la cualidad de apuntalamiento de los marcos se fragilice y las dinámicas de trabajo promuevan malestar y sufrimiento institucional.

En la segunda modalidad de resolución, la relación de las/os sujetos con estos marcos se organiza alrededor de las ideas de garantía y colectivización, en tanto hacer con otras/os. La construcción de mediaciones organizacionales, comunitarias, sociales y políticas se entiende como parte de los propósitos que se persiguen y del encuadre de trabajo que se sostiene. De este modo, se avanza en la construcción situada del objeto de intervención, de orientación y asesoramiento, en el marco del sistema normativo universal y estandarizado que señala a la inclusión como principio indeclinable.

El asesor pedagógico de una escuela secundaria comenta:

En esta escuela tienen otro modo de pensar el acompañamiento a las trayectorias. Se piensa entre colegas y con las/os estudiantes. Nos preguntamos: qué ofrece la escuela y qué pasa con la enseñanza. Con la mayoría del grupo docente coincidimos que una propuesta sale bien en un grupo y no en otro, o sale bien con determinada/o estudiante y no con otra/o. El mismo protocolo toma rumbos diferentes en cada caso.

Es evidente que aquí la inclusión no es algo que se aplica, ni se cumple por llevar adelante una norma, sino que está presente y se expresa en los modos de entender el trabajo de enseñar, de definir las trayectorias educativas, de abrir una conversación entre colegas para tomar decisiones, diseñar acciones, evaluar resultados, ajustar y seguir, de relacionarse entre organizaciones diferentes, de disputar sentidos, recursos, modalidades de abordaje, etc. Esto es así en el marco de un trabajo sostenido de recorte de situaciones, escucha situada y construcción a medida de dispositivos derivados de un encuadre que se define y revisa cada vez en lo teórico, epistemológico, técnico y político. En esta línea, la relación que se construye desde el trabajo con los marcos normativos, y lo que desde allí se despliega y produce, tiene potencial de apuntalamiento porque priman el hacer situado y con otras/os, una mirada atenta sobre las condiciones institucionales requeridas y sus efectos y el reconocerse formando parte de procesos y lógicas heterogéneas donde los saberes y los modelos de intervención se ajustan, se ensayan, se cambian con otras/os. Seguramente se atraviesan momentos de tensión y malestar pero también de pensamiento, creación y deseo compartidos.

La dirección escolar: cómo pensar el trabajo de gestión y gobierno en relación con otras posiciones y tareas.

En más de una oportunidad cuando orientadoras/es y asesoras/es se refieren a su trabajo aluden a la dirección escolar como una condición ineludible a tener en cuenta. Algo así como advertir que trabajan de un modo u otro según la dirección y cómo se desempeña, qué piensa, cómo se relaciona con el resto, cómo mira a las/os estudiantes, etc.

Como sabemos, la dirección escolar implica roles y funciones que forman parte de la estructura organizacional de una institución educativa, con tareas y responsabilidades específicas acordes a los diferentes niveles y modalidades, y a las políticas públicas vigentes. Es clave enfatizar la dimensión política de este trabajo, donde no es posible asumir posiciones de neutralidad ante la conflictividad de los espacios plurales que lleva a optar por alternativas, experimentar tensiones y hacerse cargo de decisiones controversiales.

Tal como plantea D´Iorio (2007):

El arte del buen gobierno se debe mover entonces entre la intensidad política y los rigores del pensamiento sobre dispositivos técnicos de ejecución. Diría, entonces, que el arte de gobernar consiste en primer término en lograr que la política no sature la escena pública con retóricas vacías y que la técnica no reduzca los debates sobre problemas comunes a la experticia o a problemas administrativos. (p.8)

Desde aquí los otros roles y funciones establecen relaciones de diferente tipo con esa dirección escolar definiendo, en cada caso y en cada espacio institucional, una trama particular. Como decíamos anteriormente, en esa trama intervienen diferentes componentes de la organización -materiales y simbólicos- tales como la historia institucional, los mandatos y tradiciones, las culturas escolares y profesionales, las normas y valores, el espacio y el tiempo, los recursos, las modalidades de comunicación inter e intrainstitucional, entre otros.

Ahora bien, también decíamos que, más allá de dar cuenta de la presencia o no de estos componentes y la trama que configuran, nos interesa entender las relaciones que allí entablan orientadoras/es escolares y asesoras/es pedagógicos desde su trabajo, los rasgos centrales de las mismas y analizar el grado o expresión de apuntalamiento.

Una cuestión que se reitera en el decir de varias/os colegas tiene que ver con los efectos que tiene la relación con la dirección escolar en el reconocimiento del lugar de la orientación y el asesoramiento y en la definición de su tarea.

En algunas oportunidades, cuando el lugar que se les asigna desde la dirección tiene que ver con un tipo de trabajo cuya dinámica está ligada a lo que Recalcati (2016) llamó “senda corta”, en la que lo que prima es el planteo de preguntas, la búsqueda de respuestas y la expectativa de resolución. Cuando esto es así, la razón instrumental define centralmente el trabajo con el riesgo de alejarse de la situacionalidad de cada caso y de las mediaciones que, como dijimos en el punto anterior, es necesario construir como condiciones que sostendrán diferentes procesos y dinámicas.

En palabras del integrante de un equipo de orientación:

Si la conducción te pone en el lugar de contar con respuestas es muy difícil abrir un diálogo de otro tipo con las/os docentes. Es querer pensar con alguien que está a la espera de que le digan qué hacer. Todo el tiempo dicen que no están formadas/os para trabajar con estas/os estudiantes y que para eso estoy yo y, la dirección, avala.

También vale preguntarnos si, desde la posición institucional de orientar y asesorar, se reconoce que problematizar e interpelar ese modelo forma parte del trabajo que se lleva adelante o, por el contrario, se asume como un tipo de desempeño a seguir. En este sentido, se interrogan los modos de entender el propio trabajo y el de las/os colegas desde una clave institucional y política.

En más de una oportunidad, un supuesto que se infiere es que la dirección escolar o la orientación y el asesoramiento pedagógico, se definen en las decisiones que toma quien ocupa cada rol como si se tratara de una acción individual. Desde allí se opera desde una hipótesis que invisibiliza, y a veces omite, que unas/os y otras/os forman parte de un sistema educativo, un nivel o modalidad educativa determinada, una política específica, un marco normativo que define el trabajo, un contexto socio político, una trama institucional particular.

Acá es importante advertir, una vez más, los rasgos epocales que atraviesan la escena y se expresan en la fragilidad de las estructuras y las institucionalidades, la desregulación que esto acarrea en términos de la definición del trabajo institucional y su dimensión política, y la desligadura entre roles, funciones y responsabilidades. Por esto insistimos en advertir cuánto, desde una posición u otra, la relación entablada entre ambos se entiende como parte de un proceso institucional, en una construcción que supone acuerdos y desacuerdos, con la negociación constante de significados, modos de entender, hacer, decidir, disputar poder y construir alianzas.

En otros casos, se entiende que contar con determinados roles y funciones no implica automáticamente lograr un desempeño esperado; tampoco el trabajo con otras/os se deriva de un deber ser, un deseo o una expectativa circulante. Como comentaba el referente de un equipo de apoyo:

El director de la escuela donde estoy, siempre me dice ‘con cada colega hacemos un traje a medida y ahí estamos todas/os’. Por eso digo que hay escuelas donde la conducción te hace lugar para trabajar conjuntamente.

Desde aquí volvemos a las conjeturas planteadas anteriormente sobre el trabajo y su inscripción institucional, y recuperamos y enfatizamos la idea de construcción de la posición y del objeto de trabajo situadamente, a la vez enmarcados en las políticas públicas, en los escenarios sociohistóricos y epocales así como en las producciones organizacionales e institucionales de diferente tipo.

Los ejemplos citados nos permiten insistir en que las condiciones institucionales no se definen como tales solo porque contamos con ellas de antemano, como si la presencia de determinado componente organizacional específico fuera suficiente para hablar de condicionamiento o de efecto de apuntalamiento. El trabajo institucional supone reconocer, definir, ajustar, construir condiciones, una y otra vez, en una trama dinámica de relaciones, procesos y lógicas donde se entrecruza lo subjetivo, lo histórico, lo político, la política y la época.

Cierre

Entendemos que estudiar el trabajo institucional tiene un alto potencial analizador cuando es leído desde encuadres que asumen que es una vía regia de expresión de la multidimensionalidad y la complejidad de lo que acontece en los procesos institucionales.

Como dijimos, los componentes de las organizaciones educativas y las tramas que se configuran como un conjunto abierto e inacabado de relaciones donde interviene lo subjetivo, lo histórico, lo colectivo, son condiciones en tanto se requiere de las mismas para que cada escena escolar y educativa se despliegue. Ahora bien, esas relaciones implican, como señalamos siguiendo a Kaes (1989), procesos de pasaje, de inscripción y de producción, movimientos de complementariedad, de antagonismo y de reciprocidad, expansión de efectos que apuntalan y sostienen en diferente grado y también, que desapuntalan y desligan.

Desde aquí, y a propósito de las relaciones entre los marcos universales y sus expresiones situadas, de las organizaciones como contextos de acción y de las instituciones como marcos de pensamiento, entendemos que será en la relación entre las/os sujetos y su trabajo, entre cada una/o y el resto de las posiciones y componentes institucionales, que se problematice la idea de condición y los efectos de apuntalamiento y sostén como claves para el análisis de lo que nos pasa trabajando, en el sentido más profundo de la idea de experiencia y de compromiso subjetivo.

Antes de cerrar y para seguir pensando, recuperamos la reflexión de Coccoz (2021) a propósito de los padecimientos subjetivos en los ámbitos laborales.

Muchas voces comienzan a reclamar condiciones más justas y respetuosas de la subjetividad en el universo del trabajo. En el diálogo democrático entre los diversos sectores implicados es fundamental tener en cuenta la dimensión del lazo social que el trabajo aporta a la existencia a fin de potenciar el restablecimiento de la solidaridad, la colaboración y el empeño en una tarea colectiva sin los cuales a la acción de los seres hablantes les es hurtada su dimensión cultural por la cual acceden a reconocerse como partícipes en su comunidad.

(p.262)

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones
- Amador, E. y Abad, S. (2017). *El fantasma en la máquina. Sobre la formación de los agentes estatales*. Buenos Aires, Argentina: EditorialHydra.
- Brignoni, S. Esebbag, G. y Grisales, A. (2022). *Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación*. Barcelona España: Ned Ediciones.
- Broide, J. y EstivaletBroide, E. (2018). *El psicoanálisis en situaciones críticas. Metodología clínica e intervenciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Coccoz, V. (2021). *Nuevas formas de malestar en la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Dejours, C. y Gernet, S. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- D'Iorio, G. (2007). El arte de pensar, decir y hacer lo común. Notas sobre el arte de gobernar. FOPIIE - *Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas*. San Juan, Argentina.
- Kaes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2022). Las condiciones institucionales que sostienen y apuntalan el trabajo de educar en tiempos de pandemia. *Revista del IICE*, (51), 49-62.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta 04/12/24].
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Tizio, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Tizio, H. (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 165-182). Barcelona, España: Gedisa.

Notas

- 1 En trabajos anteriores (Nicastro, 2017), hemos desarrollado la idea de trabajo teniendo en cuenta su inscripción institucional y política.
- 2 Se trata de revisar algunas hipótesis ya presentadas en trabajos anteriores (Nicastro, 2017), (Nicastro, 2022).