

Autores: Lic. Analía Van Cauteren - Lic. Patricia Silvia Saltanovich

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Cátedra: Pedagogía.

Eje temático N° 4. Pedagogía en espacios escolares.

Título de la Ponencia: La mejora de las escuelas y su contracara: las reacciones negativas al crecimiento.

Correo: anavancauteren@hotmail.com

janetsaltanovich@gmail.com

Palabras claves: dimensión pedagógica- proyecto pedagógico institucional -mejora escolar- resistencias al cambio

Resumen

La Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en su tarea de investigación, ha dado continuidad a una preocupación que vincula el campo académico con el hacer cotidiano de las escuelas. En sus comienzos se orientó a especificar la dimensión pedagógica de las instituciones educativas, advirtiendo que estábamos ante una crisis en la que una de las ausentes en las escuelas era la misma Pedagogía, en tanto disciplina capaz de aportar una mirada de conjunto, global y articuladora de las problemáticas allí acontecidas.

Surge desde este espacio formativo, la iniciativa de abonar a la construcción de una Pedagogía no abstracta, que atienda en sus reflexiones, a las relaciones sociales concretas que se establecen entre los actores y los procesos institucionales. Para ello la noción de proyectos pedagógicos institucional resultó una categoría teórica potente para pensar a las escuelas desde una especificidad pedagógica.

Así, durante los años 2012 -2013, a través de un proyecto de investigación avalado y subsidiado por Secyt, se procura investigar, de un modo exploratorio, la noción de Proyecto pedagógico institucional como generalidad concreta que puede contribuir a transformar las instituciones educativas. Una hipótesis principal en el planteo de la investigación sostiene que: cuando el Proyecto Educativo Institucional expresa la dimensión pedagógica de la escuela, puede constituirse en dispositivo principal que redundará en un proceso de mejora institucional. Sin embargo y de manera simultánea se desarrollan reacciones negativas a dicho crecimiento.

Entendemos que el crecimiento entendido como mejora de las instituciones, es uno de los ejes principales del sentido pedagógico. Así, Furlán y Pasillas (1995) definen que el objeto de la Pedagogía no estaría en la educación como entidad metafísica y ahistórica sino en las intervenciones para optimizar las prácticas de transmisión educativa. De esta manera, impulsar procesos de mejora resulta medular en la tarea pedagógica en la escuela, aclarando que mejora y crecimiento adquirirán rumbos singulares y únicos en función de las características de la institución en cuestión.

En esta ocasión, se presentarán algunas reflexiones producto del trabajo de campo en curso, acerca de “dispositivos protectores” que las escuelas van desarrollando ante sensaciones de estancamiento, regresión, fragilidad, vulnerabilidad, desamparo, temor y angustia experimentadas por la escuela durante procesos de mejora.

Titulo de la ponencia: La mejora de las escuelas y su contracara: las reacciones negativas al crecimiento

Pensando en una Pedagogía no abstracta que también “acompañe y comprenda” a la escuela

La Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC, en su tarea de investigación, ha dado continuidad a una preocupación que vincula el campo académico con el hacer cotidiano de las escuelas. En sus comienzos se orientó a especificar la dimensión pedagógica de las instituciones educativas, advirtiendo que estábamos ante una crisis en la que una de las ausentes en las escuelas era la misma Pedagogía. Gregorio Germán, durante el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía, afirmaba el propósito de acercar la Pedagogía a la realidad educativa, diciendo:

“Nos proponemos superar concepciones Pedagógicas abstractas. Abstracto quiere decir aquí que no se tienen en cuenta en las reflexiones, las relaciones sociales concretas que se establecen entre los actores y fenómenos(...) Nos proponemos construir una Pedagogía que se ocupe en particular y en concreto de esas relaciones en las instituciones, aunque en sus aspecto generales.”¹

En este sentido, las reflexiones producidas en el marco de la investigación avalada y subsidiada por Secyt para el periodo 2012 – 2103 que aquí se presentarán, intentan superar una Pedagogía abstracta pues el objeto de investigación ya no sería la “educación” como un universal en abstracto, sino que se recuperan las problemáticas de las instituciones educativas a través de sus proyectos pedagógicos y sus propias configuraciones, en el marco de la crisis de la modernidad, la caída del proyecto pedagógico moderno y la identificación de un periodo de transición para el formato escolar.

La inquietud por construir una Pedagogía cercana a las instituciones y sus prácticas, resulta compartida por otros referentes de nuestro campo disciplinar, así Julia Silber (1998, pág. 69) en 1998 presentaba una significativa ponencia en el IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía titulada: *“Práctica educativa solitaria busca pedagogía que*

¹GERMAN GREGORIO (2011)” Metapedagogía ¿La escuela sin pedagogía? “En: Serra, Silvia; Fattone Natalia y Caldo, Paula (compiladoras) “Pedagogía en el pensamiento contemporáneo”. Laborde editor

la acompañe y la comprenda”² Esta contundente frase, expresa un des – amor, un desligue, un desencuentro pero a la vez un reclamo: el de una Pedagogía alejada de su objeto.

La misma autora, explicaba en aquel escrito, que la Pedagogía “*en cada época y en cada contexto, a su manera, fue respondiendo a las que definió como demandas educativas*” (Silber, pág. 69; 1998) Desde este equipo nos preguntamos ¿qué demanda nuestras época y contexto a la Pedagogía? Podemos decir que el título de aquella ponencia presentada por Julia Silber en la Universidad de Río Cuarto, sigue vigente para esta segunda década del siglo XXI, pues las prácticas educativas siguen clamando por una Pedagogía que “acompañe y comprenda”. Ahora bien: ¿Qué necesita “comprender” la Pedagogía”? ¿Cómo podemos “acompañar”, desde nuestro saber específico, a las prácticas educativas en escuelas? Intentaremos a continuación algunas ideas posibles y siempre provisionarias.

Flavia Terigi³ (2010:72) analizando la relación entre las escuelas y la Pedagogía propone “*colocar la acción central con respecto a las instituciones mucho más cerca de la idea de la interlocución*”, a lo que en este trabajo intentamos sumar las inter – miradas, la incorporación de las miradas, palabras, escuchas de otros, de todos. Es necesario un gesto de interrupción, para que algo nuevo surja. Es necesario un movimiento, una dinámica que permita salir del “encierro” que a veces caracteriza a la escuela.

Comprender requiere mirar a la escuela en su tiempo y en su situación

Entendemos que comprender a la escuela implica advertir las singularidades del momento histórico que nos atraviesa, el cual es definido como un tiempo de transición entre una sociedad moderna e industrial y la sociedad del conocimiento. La escuela –objeto privilegiado de la Pedagogía- se encuentra en su tiempo, afectada por los mismos signos, se encuentra en transición urgida por gestar un nuevo formato que permita superar el de la escuela factoría y de masas. Parafraseando a Narodowski y Brailovsky (2006; pag. 20)⁴ percibimos que la escuela ha comenzado a sentirse

² SILBER JULIA (1998) En. Vogliotti, De la Barrera y Lanz (compiladoras) La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico.

³ Terigi, Flavia. En, Educar ese acto político. Compila Frigerio y Dicker. 2010. Serie Seminarios del CEM. “*Collected papers*” Sobre las decisiones en el gobierno de la educación.

⁴ NARODOWSKI, M- BRAISLOVSKY D. (2006) “Dolor de escuela”. Prometeo libros

incómoda en su estructura y con su formato, sin embargo los otros formatos y estructuras están aún siendo pensados.

Los sistemas escolares modernos fueron diseñados a partir de una estructura jerárquica y piramidal que aseguraba el control, dividía a los alumnos por grupos de edad, les impartía un currículo estandarizado a través de unos métodos expositivos y de trabajo individual, poniendo como protagonista al docente. De esta manera, *“la escuela quedó imbricada con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y el mercado”* (Tedesco, 1995, p.30) y se constituyó en la puerta de acceso a la modernidad, siendo extraordinariamente eficaz (Romero, 1989).⁵ Los tiempos actuales describen transformaciones que pertenecen a un orden no trivial ni acumulativo y asumen la forma de cuestionamiento de todas las certezas, entre ellas la certeza escolar de la modernidad. Así, la estructura escolar moderna se ve compelida a cambiar desde sus cimientos. El cambio se comprende y visualiza como radical y cualitativamente distinto.

Acompañar es caminar junto a las escuelas durante la transición

Acompañar no es prescribir un camino, es andar a la par. La Pedagogía ha estado habituada a enunciar desde el deber ser prescripciones universalmente aplicables. Sin embargo, la complejidad que cada institución en particular porta demanda a la Pedagogía en los escenarios actuales un pensar en situación; los cambios se juegan “in situ” a partir de las realidades concretas. Así, recogiendo palabras de Diker, sabemos que la construcción de otras formas de lo escolar, el análisis de los bordes y desbordes de la escuela desafían a la Pedagogía *“a “ampliar el límite de lo pensable” lo cual implica una disciplina capaz de “preguntar sin conocer respuestas, habilitar y habilitarnos al encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta”*⁶ (Diker, 2010, pag.137).

La mirada y la escucha atenta a lo situacional nos permite mirar y escuchar la institución en su complejidad y en su multiplicidad de aconteceres. Jorge Larrosa⁷

⁵ ROMERO C. (2006) “Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires” Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

⁶ DIKER GABRIELA (2010) Los sentidos del cambio En: Diker, G y Frigerio G. “Educar ese acto político”. Editorial del Estante.

⁷LARROSA, JORGE. En Des-armando escuelas de Duschansky, S. y Aguirre E. Prólogo. 2013 . Ed. Paidós.

asume una postura crítica en relación al lenguaje de los expertos en su vinculación con la escuela, (2013:12) nos dice “...no se trata solo de con-jugar una lengua habitada y habitable, que diga y nos diga, que sea capaz de acoger nuestra experiencia, aunque sea balbuceando y como a borbotones, sino también de elaborar juntos una cierta forma de pensamiento, y eso porque la lengua de los “expertos” no solo ha arrasado nuestras formas de hablar sino que también ha expropiado nuestra capacidad de pensar, nuestra capacidad de trabajar juntos con el sentido, o con la falta de sentido...” Es justamente en ese encuentro entre la pedagogía y la escuela en donde podemos encontrar el sentido sobre las formas de la escuela, sobre las formas de las mejoras, desde lo que los conceptos abstractos nos aportan para la mirada puesta en la escuela.

Acompañar es asistir a la gesta de un nuevo formato ya no bajo los principios sostenidos por el proyecto pedagógico de la modernidad - progreso, homogeneidad y regularidad- sino bajo los principios de diferencia, particularidad e irregularidad, palabras que *describen fenómenos inéditos que comienzan a imponerse en la práctica educativa no sin vacilaciones y conflictos.*⁸ Gestar una escuela que aborde dichas claves, conlleva cambios genéticos, modificaciones en el ADN escolar, en su gramática misma. Todo está por hacer.

Acompañar a la escuela en su transición tiene que ver también con ser cuidadosos en relación al discurso que construimos sobre las instituciones y su situación. Hay discursos que clausuran, que no protegen a la escuela en su construcción, por ejemplo sabemos que *“la agenda de los medios de comunicación sobre temas educativos suele privilegiar la “crisis”, los diagnósticos catastróficos y las declaraciones apocalípticas”* (San Martín; pág, 9 2009)⁹ El tema no tiene una relevancia menor, pues al decir de Silvia Finocchio:¹⁰ *“lo que se piensa y lo que se dice sobre la educación no solo connota las miradas de quienes observan y comentan sobre ella sino que, convertido en sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos, también atraviesa las decisiones cotidianas del mundo escolar”*

No sólo los medios de comunicación han teñido un manto trágico sobre las escuelas, la producción pedagógica misma lo ha hecho. Gabriela Diker(2010, pag. 131) retomando las palabras de Hamon(2004) invita a abandonar el “campo lexicográfico del

⁸ROMERO CLAUDIA (2009) “La escuela media en la sociedad del conocimiento.”. Noveduc. Argentina.

⁹ SAN MARTIN R, (2009) La educación que podemos conseguir. Editorial Taeda

¹⁰ FINOCCHIO SILVIA. “La escuela en la Historia Argentina”

desastre”. Dicho de otro modo, pensar en términos de la “tragedia educativa”¹¹ para citar uno de los libros dedicados a educación más leídos en los últimos tiempos, es poco útil para entender los procesos que están teniendo lugar en la escuela.

En síntesis, no desconocemos las adversidades y las transformaciones contextuales a las que la escuela debe inventar respuestas permanentes y a las que se enfrentan pero sí nos resistimos, desde las reflexiones pedagógicas, a naturalizar la idea de su crisis, pues corremos el riesgo de habituarnos a ella y no dar lugar a la mejora. *“Quizás sea necesario ponerle fin a la retórica del fin; no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar el horizonte y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado”*¹² (Diker, 2010; pág 161).

Las escuelas y los modos de hacerle lugar a la adversidad.

La presente ponencia recoge por un lado los primeros avances investigativos y por otra parte no podemos dejar de retomar situaciones vivenciadas en diversas instancias de Formación docente enfocadas a equipos de gestión directivas, de las que hemos formado parte como docentes dictantes. En estos contextos, en numerosas oportunidades se registran “momentos catárticos”, donde los actores escolares expresan su agobio y reclamos aparentemente con el sólo objeto de “la descarga”, de obtener un especie de alivio ante tanto embate.

Y este trabajar constantemente sobre conflictos y obstáculos no es vivido como parte de la tarea, ni como desafíos que invitan al trabajo, sino como frustración, malestar e imposibilidad de actuar profesionalmente y por lo tanto como un modo de estar que debería superarse. Claudia Romero señala que estos malestares y melancolías constituyen quizás males de transición puesto que *“hay un sentimiento que recorre la escuela: es el melancólico, en el sentido en que lo trata Roger Bartra, que es la idea de transición, de mal de frontera, del mal del inmigrante: de haber dejado una tierra y todavía no haber llegado a construir una nueva patria”*.¹³

¹¹ ETCHEVERRY (1999)

¹² DI KER, G (2010) “Entre la ficción y la política”. En Educar. Saberes alterados. Editorial La hendija.

¹³ ROMERO CLAUDIA (2010) Revista saberes pag. 27 “vivimos un tiempo de transición”. Año 2 n 8

Cada escuela tiene un modo de hacer lugar a la dificultad y de posicionarse ante la idea misma de crisis de manera singular. Bernardo Blejmar¹⁴ identifica tres posibles situaciones:

- a) Escuelas que niegan la adversidad del contexto;
- b) Escuelas que estallan en su condición pues la sensación misma de crisis las invadió: Pareciera que la institución se inundó de contexto y tiene el peligro de naufragar en su condición de escuela. Todas las energías parecen alinearse al servicio de contener el embate contextual .
- c) Escuelas que logran construir una estrategia para hacer lugar a la crisis haciendo de la “escuela un proyecto” y con ello constituyen a los proyectos como “dispositivos protectores”. Nos detendremos de manera particular en la conceptualización de dichas situaciones.

La dimensión pedagógica y el estudio de los proyectos pedagógicos como dispositivos protectores del crecimiento de las escuelas

Contextualizando A los fines de comprender y acompañar a las instituciones educativas, el proceso investigativo llevado a cabo por la Cátedra de Pedagogía de la FFyH, permitió avanzar en el desarrollo de la noción de “Dimensión Pedagógica”, de la cual se fue desprendiendo otra categoría fundamental: Proyecto Pedagógico Institucional (P.P.I). El estudio de los P.P.I. requirió de sub-categorías que posibilitaron una mirada operativa a la complejidad institucional; subcategorías que han sido presentadas en eventos científicos anteriores.

Desde el año 2012, con el aval y el subsidio de Secyt, se está explorando uno de los ejes derivados de la categoría Proyecto Pedagógico institucional, nos referimos a “la noción de proyecto como generalidad concreta que puede contribuir a transformar las instituciones educativas”. A modo de hipótesis en este estudio, sostenemos que *Cuando el PPI expresa la dimensión pedagógica de la escuela, puede constituirse en dispositivo principal que redundando en un proceso de mejora institucional. Sin embargo y de manera simultánea se desarrollan reacciones negativas a dicho crecimiento* Por lo que, para este nuevo período, desde una perspectiva exploratoria, nos interesaría abordar los proyectos pedagógicos desde dos ángulos- que quizás podrían constituir caras de una misma moneda-, a saber: su relación con la mejora y el crecimiento institucional y,

¹⁴ BLEJMAR Bernardo (2001) ¿Dónde está la escuela?. Editorial Manantial.

por otra parte, las posibles reacciones negativas que las instituciones y los sujetos despliegan ante el crecimiento.

Pedagogía y proyectos pedagógicos institucionales, crecimiento y la mejora en las escuelas

En la misma línea que venimos sosteniendo, Furlán y Pasillas (1995)¹⁵ afirman el carácter propositivo de la Pedagogía, definen que su objeto no estaría en la educación como entidad metafísica y ahistórica sino en las intervenciones para *optimizar las prácticas de transmisión educativa*. De esta manera, impulsar procesos de mejora resulta una preocupación nodal para la Pedagógica en contextos escolares, aclarando que mejora y crecimiento adquirirán rumbos singulares y únicos en función de las características de la institución en cuestión.

El crecimiento de las instituciones también constituye uno de los nudos del psicoanálisis; disciplina poseedora de desarrollos teóricos importantes en relación a las reacciones negativas que se producen en estos procesos, conceptos potentes y que quizás puedan dar luz a lo acaecido al momento de desplegarse proyectos pedagógicos institucionales impulsores de transformaciones, identificando y analizando los retrocesos, obstáculos, imposibilidades que se plantean en los mismo.

Crecimiento desde la idea de movimiento progresivo, dialéctico, espiralado, que interrumpe la naturalización de lo instituido generando espacios y tiempos para la revisión, la mirada y la escucha atenta a lo habitual. Crecimiento en oposición a enquistamiento, rigidización, paralización. Maud Mannoni¹⁶ (1979:43), Psicoanalista Francés, escribe en su libro “La Educación imposible” sobre la pedagogía en la historia, sobre la definición ideológica y política que hay en torno a toda pedagogía y se pregunta “¿porqué educar?” Desde su disciplina, desde su posicionamiento teórico, considera diferentes puntos de vista y uno de los autores que toma para analizar los aportes de la pedagogía, es Rousseau en todos sus principios y concepciones, y nos dice “El interés de un Rousseau (...) reside quizás en el hecho de que intenta no tanto trazar la imagen de una educación ideal como reflexionar sobre el ideal de una educación (...). ¿que implica esto? Por una parte se organiza siempre un ideal en torno a una *carencia*. Por otra parte hay inevitablemente en su intensión la dimensión de lo imposible”. Desde esta concepción es

¹⁵ FURLAN A; PASILLAS (1995). “ La enseñanza de la Pedagogía en las Universidades”- C.I.E.E.S. Mexico

¹⁶MANNONI, MAUD (1979) “La educación imposible”. Ed. Siglo XXI

necesario un posicionamiento que considera la pedagogía tanto en su dimensión ideológica y política, con planteos en torno a ideales que construyen sociedad, como en su dimensión singular en una institución, con un alumno, en un docente; que permita incluir no solo lo prescriptivo, el deber ser, el ideal, sino también el ser, en términos psicoanalíticos, el yo, el nosotros, en tanto construcción colectiva.

Desde esta concepción de lo situacional, miramos como central la idea de proyecto como una construcción sobre situaciones educativas posibles. Es desde allí que la idea de proyecto se configura en una gestación de una utopía institucional, pero también en torno a una contextualización concreta y singular.

Desde la sanción de la Ley Federal de Educación en los 90', el término "proyecto" quedó teñido, en muchos casos, de sabores institucionales no muy gratos. Durante capacitaciones que tienen como protagonistas a docentes y directores de escuela, hemos registrado en relación a la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), recuerdos de una época caracterizada por la impotencia, la angustia, sentimientos de soledad y sobreexigencia. Sin embargo, pese a los sinsabores que generó la implementación de la política educacional reformista que tenía entre sus premisas la elaboración de proyectos educativos institucionales, esta noción pedagógica es potente para pensar las propias escuelas como proyecto, asumiendo un nuevo modo de "estar" institucional, en este sentido Pilar Pozner (2008, pág. 110) señala que *"la potencialidad del proyecto estaría dada por la posibilidad de enfrentar una cultura de fracasos muy instalada en lo educativo, y expresada en su burocratización, desmotivación, escasas redes de comunicación e intercambios y sus posibilidades de adaptarse a su contexto"*¹⁷

De manera coincidente, Gregorio Germán (2012: pag.) explica: "El proyecto pedagógico es promotor de identidad(...) puede contribuir a articular la multiculturalidad y posibilitar la aceptación y la unidad de la diversidad, fortaleciendo los procesos, en tanto ubica el conflicto como una situación problema, para trabajarla, y como una oportunidad de crecimiento". (...) En la medida que los proyectos anticipan probables cursos de acontecimientos, nos permiten construir condiciones de prevención, en términos de salud institucional. Es decir, nos posibilitan prepararnos para esos conflictos que nos amenazan, desde un saber teórico, intelectual y una formación integral y activa –que incluye los aspectos emocionales y corporales– que

¹⁷ POZNER PILAR (2008).El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Editorial Aique.

promueve mejores disposiciones para una mejor relación entre nosotros a la hora de afrontarlos colectivamente. Esto no va a significar nunca ausencia de problemas, sino disposición para enfrentarlos. Se trata de pensar las condiciones de posibilidad de una nueva educación que produzca menos malestar en la cultura”

Sostenemos que los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) poseen el potencial necesario para constituirse en herramientas que definen, en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional, una opción de valores, intenciones y objetivos a partir de su situación específica (Pozner Pilar; 2008)¹⁸, permitiendo el paso del universal al particular, haciendo foco en cada institución educativa concreta.

Guillermo Volkind, pedagogo y director de escuela de larga experiencia, define y pone en valor a los proyectos pedagógicos, aludiendo a su potencial articulador en relación a los múltiples elementos constitutivos del dispositivo escolar. De este modo señala: *“Para mí el proyecto era una forma de vida, una manera de concebir las relaciones, las características de los vínculos, una concepción de aprendizaje, el carácter de los contenidos, el registro de lo cotidiano, el país en que vivíamos, las posibilidades de hacer y pensar, pensar y hacer coherentemente (...)”*¹⁹. Subrayamos aquí a los PPI como garantes de coherencia institucional en la medida que expresan la dimensión pedagógica de la escuela.

El PPI permite aunar y coordinar acciones de diversa índole. Es una oportunidad para alcanzar acuerdos que orienten los procesos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas como totalidad²⁰.

El proyecto toma un carácter performativo. La idea de lo performativo viene de la metalingüística, es desarrollado por Austin (1986) y refiere a la fuerza performativa del lenguaje; esto es, aquello que se anticipa efectivamente ocurre por su enunciación. Lo que se profetiza se auto realiza a través de un efecto de conjunto que se produce en el sujeto que es hablado. Los proyectos, marcan con fuerza a las instituciones y a los sujetos, afectando su carácter y costumbres. Ese efecto de conjunto tiene que ver con el impacto que le genera al alumno o al docente, el paso por la institución a partir de

¹⁸ POZNER PILAR.(2008) El director como gestor de aprendizajes escolares. 5 reimpresión. Aique.

¹⁹ VOLKIND GUILLERMO (1996) *“Proyecto educativo: relato de una construcción compartida”*. En Directores y direcciones de escuela. Editorial Miño y Dávila.

²⁰ ROSSI, M. y GRINBERG, S. (1999) “Proyectos, gestión e instituciones educativas” y “Los proyectos en las instituciones educativas”. En: *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.

múltiples interacciones. El carácter performativo del plus está relacionado con el clima institucional. Con la noción de clima aludimos a aquello que nos energiza. La calidad de la educación se juega en el plus, en este efecto de conjunto que produce un carácter y costumbre institucional.

El P.P.I., en tanto expresión de la dimensión pedagógica de la escuela, hace posible desarrollar el carácter articulador de las prácticas escolares; lo cual se constituye en una de las iniciativas más acertadas para el abordaje de las problemáticas actuales. Las múltiples brechas y fragmentaciones que se manifiestan en el entramado institucional actual requieren de algo más que la simple suma de esfuerzos; no alcanza con las voluntades individuales y/o desconectadas. Se necesita construir relaciones intra e interinstitucionales complejas, en un tiempo prolongado y con efectos de conjunto – plus – ethos pedagógico – que potencie la identidad institucional. Es en tal sentido en que el P.P.I. posibilita la construcción de articulaciones. Así lo expresa S. Avila (2006): *“... la construcción de articulaciones supone un trabajo prolongado y, ya que existe escasa tradición al respecto; los proyectos, en este sentido, hacen camino al andar”*²¹ Probablemente sea necesario repensar la problemática de los cambios parciales en las instituciones educativas de modo que éstos puedan tener un impacto de conjunto, articulados de manera global, guiadas y orientados por los proyectos.

Los procesos de mejora y las reacciones negativas al crecimiento.

Cuando las escuelas construyen proyectos pedagógicos que operan como estrategias ante las adversidades contextuales posibilitadoras de mejoras también surgen de manera simultánea sensaciones de estancamiento, regresión, fragilidad, vulnerabilidad, desamparo, temor y angustia experimentadas por la escuela durante procesos de mejora. Abraham Maslow (1968 , p. 164), señala : *“Son dos, no sólo una, las fuerzas que pugnan por controlar al individuo. Además de los impulsos de salud, también hay presiones cobardes, regresivas y retrógradas hacia la enfermedad y la debilidad”* Es decir, en los procesos de mejora conviven sensaciones vividas como tensionantes.

²¹ AVILA, S. Compiladora.(2006) “Andanzas entrelazadas: sistematización y análisis”. Programa juntos por la Educación. Fundación Arcor y Minetti. Editorial Comunic-arte. Córdoba.

Hassoun²² en su artículo “Resistencias al Psicoanálisis”, esbozaría una explicación en relación a las sensaciones de fragilidad que los docentes y directores de escuela parecen experimentar al emprender proyectos que hacen a la mejora de sus escuelas este autor expresa que *”lo “nuevo” al destronar lo “antiguo” parece estar constantemente poniendo en peligro una valiosa estabilidad.”* siendo *”el origen de este malestar el desgaste psíquico que lo nuevo exige siempre a la vida psíquica y la incertidumbre llevada hasta el extremo de la expectativa ansiosa que lo acompaña.”*

Es relevante poder pensar sobre la persistencia del malestar y la queja en las instituciones educativas. A esto se suma la posibilidad de incluir procesos de mejora, a lo que hoy estructura a las escuelas, esto significa poder sostener procesos que manifiestan un cierto desequilibrio hasta tanto incorporar “lo nuevo”, sobre lo que ya está institucionalizado. Esto quizás se vivencia desde una cierta sensación de “riesgo”.

La teoría psiconalítica definiría estas percepciones o sensaciones como reacciones negativas al crecimiento, la reacción terapéutica negativa se produce como un retroceso, como un contragolpe peor en relación con el logro del sujeto. Es como si no soportara que le vaya bien, es como un quebrarse en el momento que empieza a mejorar, a hacer movimientos para impedir el progreso. Laplanche y Pontalís (1974) lo definen como un *“...fenómeno observado en algunas curas psicoanalíticas y que constituyen un tipo de resistencia a la curación singularmente difícil de vencer: cada vez que cabría esperar del progreso del análisis, una mejoría; tiene lugar una agravación, como si ciertos individuos prefirieran el sufrimiento a la curación...”* cuando aparece una imposibilidad de avance en el trabajo terapéutico y cuando, frente a un logro del análisis, se produce un retroceso mayor, en el cual se puede advertir una falta de capacidad de desarrollo positivo. Cuando todo empieza a indicar que hay posibilidades de iniciar algo nuevo, aparecen las resistencias y los límites de los umbrales de la estructura del aparato psíquico, y los sujetos comienzan un proceso de repetición en vez de continuar hacia adelante.

Parafraseando a Graciela Frigerio y Gabriela Dicker ²³, “lo que (no) concluye”, en un intento de dar continuidad a las ideas planteadas en el trabajo, es que lejos de proponernos una conclusión, un cierre, nos proponemos seguir pensando nuevas formas, atendiendo a nuevas miradas,

²²Hassou. Resistencias al psicoanálisis.

²³Frigerio, G. y Dicker, G. Tiempo de infancia. Argentina, fragmentos de 200 años. 2009. Santillana.

reflexionando junto a otros discursos, porque "... lo propio de lo humano sea, como lo dice el filósofo Jaques Derrida, hacer algo con esa tensión que se constituye entre el encariñamiento a las viejas formas y el deseo de dar la bienvenida a la novedad."

Sin nostalgia, y menos aún pensando que "todo tiempo pasado fue mejor", podemos decir que vivimos tiempos complejos, con construcciones sociales y de una realidad común, por momentos poco clara, pero con discursos circulantes, reflexivos, atentos a la desnaturalización, que permiten análisis desmenuzados y la incorporación de una mirada transdisciplinaria que enriquece y permite bucear nuevos atajos. Esta podría ser una conclusión, que lejos de invitar a concluir, invita a dar origen o continuidad a una mirada que haga confluir en forma de construcción de cono, los aconteceres situacionales que exige "la escuela" para construir pirámides de mejora.-