

Entre lo instituido y lo instituyente

**La dimensión comunicacional
de las organizaciones**

**Valeria Belmonte y
Colomba Gadano***
belmontevaleria@yahoo.com.ar

Resumen

El artículo aborda la problemática de la comunicación desde el punto de vista de las instituciones que atraviesan a la organización. El análisis del interjuego entre lo instituido y lo instituyente se propone como modo de abordaje de la cultura organizacional que, desde nuestro enfoque, únicamente cobra sentido si se materializa en la dimensión comunicacional, es decir, en modos significativos de hacer y decir.

El análisis se aplica a la Escuela Especial N° 1 de General Roca, Río Negro.

análisis institucional – comunicación – cultura y cambio organizacional

* **Valeria Belmonte** es Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Es docente en Planificación y Gestión de la Comunicación en la carrera de Comunicación Social. Fadecs. UNCo. Integra el Proyecto de Investigación "Paisajes discursivos y Organización territorial", dirigido por el Lic. Andrés Dimitriu y el Proyecto de Extensión "Comunicación Comunitaria para las culturas", dirigido por el Lic. Dardo Sardá.

Colomba Gadano es Licenciada en Comunicación Social. Integra el Proyecto de Investigación "El discurso de opinión y el humor en la prensa patagónica. Hacia una retórica de la palabra subversiva", dirigido por la Mg. María Palmira Massi y el Proyecto de Extensión "Comunicación Comunitaria para las culturas", dirigido por el Lic. Dardo Sardá.

Valeria Belmonte y Colomba Gadano

Between practice and norms. The communicational dimension of organisations

institutional analysis – communication – culture and organisational change

This article analyses the problems of organisational communication from the perspective of the institutions. The interplay between the rules/conventions and the employee is our way of approaching organisational culture which, in this framework, becomes sensible only if explored in the communicational dimension, that is, in meaningful ways of doing and saying things.

The analysis draws on Escuela Especial N° 1 from General Roca, Río Negro.

Introducción

La comunicación, entendida como fenómeno de producción de sentido y hecho cultural, es una dimensión constitutiva de toda comunidad, grupo u organización. Nuestro principal interés está en analizar los modos en que la institución *educación especial* atraviesa a la organización elegida, interpelando a los sujetos sociales quienes responden a través de roles y prácticas que se manifiestan en maneras de hacer y decir. Al mismo tiempo, este proceso nos lleva a dar cuenta de las significaciones sociales imaginarias (Castoriadis, 1999) que circulan en la sociedad en referencia al discapacitado.

La institución *educación especial* existe socialmente como un sistema simbólico sancionado, instituido, es decir como un modelo de enseñanza. En referencia a esto Castoriadis (1999) dice:

“Todo lo que se presenta a nosotros en el mundo social histórico está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales individuales o colectivos -el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto- los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podrá vivir un instante, no son (ni siempre, ni directamente) símbolo. Pero uno y otro son imposibles fuera de una red simbólica”.

Siguiendo esta lógica, nuestra vía de acceso a las significaciones sociales imaginarias son los discursos sociales entendidos como prácticas significantes, recuperables dentro de lo que llamamos *la dimensión comunicacional de la organización*.

Hablamos de *lo instituido* para referirnos a “aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social”.¹ Pero lo instituido en tanto tal no lo es de una vez y para siempre; en ello siempre está presente la fuerza de *lo instituyente* como protesta y como negación de lo instituido (Schvarstein, 1992).

Nos centraremos en el carácter instituyente de la

¹ Schvarstein, Leonardo (1992) *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 26

organización, en la organización como sujeto. Creemos que es válida esta aclaración, puesto que lo instituyente no es una propiedad del objeto, sino que pertenece a la descripción del observador (Schvarstein, 1992). En este sentido nuestro análisis busca responder a las siguientes cuestiones: ¿qué prácticas dan cuenta de la institución de nuevos sentidos en referencia a la educación especial?, ¿cuáles materializan el discurso hegemónico?, ¿en qué medida lo instituyente en el plano del discurso coincide con el sentido que producen las prácticas cotidianas de los actores sociales?

Para Castoriadis no hay una creación *ex nihilo*, mas bien todo lo nuevo se genera desde las ruinas de lo viejo: "Cada vez que reflexionamos sobre la creación de una nueva forma de sociedad (...) debemos preguntarnos: ¿qué es aquello que de una u otra manera, en lo viejo preparaba lo nuevo o estaba vinculado con él?".² Tomamos esta idea para significar concretamente que lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que le confiere lo nuevo. Si bien nos centramos en un momento histórico de la organización, en el que nuevos sentidos en torno a la educación especial luchan por emerger, la escuela se presenta como un campo de lucha porque algo de lo anterior sobrevive.

Utilizamos el concepto de Bourdieu (1990) de *campo* para dar cuenta de la existencia de fuerzas enfrentadas y de la participación de actores que ponen en juego distintos capitales para la instauración del cambio en el terreno de la educación especial. Un *campo* se constituye por dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Por otra parte, un *campo* no se reduce al ámbito de la organización, pues habla de un espacio simbólico y no físico. En este sentido pretendemos, en principio, focalizarnos en la lucha por la instauración del sentido sobre la institución *educación especial* que se manifiesta en esta organización en particular. Luego observaremos cómo el enfrentamiento entre lo instituido y las fuerzas instituyentes se manifiestan en el espacio extraorganizacional.

Así como no adherimos a un determinismo abso-

² Castoriadis, Cornelius (1997) *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates*. Katz Editores. Buenos Aires.

lutista que concibe las prácticas de los sujetos como meras reproducciones de estructuras sociales, tampoco creemos que los sujetos, libres y autónomos de cualquier condicionamiento, instituyan el sentido del mundo. Por ello tomamos el concepto de *habitus* del mismo autor (Bourdieu, 1990) en la medida en que actúa como una bisagra que nos permite mediar entre lo social y lo individual. El *habitus*, en tanto principio generador de esquemas de acción, pensamiento y representación, nos permite entender cómo la historia se hace cuerpo en las prácticas cotidianas de los actores sociales.

Dado que el objetivo del presente trabajo no es dar cuenta de la genealogía de las instituciones que atraviesan a la organización analizada, pues esto implicaría un trabajo analítico de mayor profundidad, sino comprender a las instituciones como producto de un proceso histórico y social nos serviremos de algunos aportes teóricos de Berger y Luckmann. Algunas categorías de estos autores nos serán de suma utilidad para explicar los modos en que se materializan las instituciones en el ámbito organizacional.

Según estos autores, hay tres elementos que representan el orden institucional, que nosotros denominaremos *materializadores del orden instituido*: los roles, las objetivaciones lingüísticas y los objetos físicos. "La representación de una institución en roles y por medio de ellos es, pues, la representación por excelencia de la que dependen todas las otras".³ Para operacionalizar esta categoría nuestro análisis intentará responder a los siguientes interrogantes: ¿cuál es el rol docente según las determinaciones institucionales del paradigma hegemónico de educación especial?, ¿cuál es el rol del alumno?, ¿qué modos de decir dan cuenta de lo instituido?, ¿qué objetos físicos presentes en la organización materializan estos sentidos?

Por otra parte, Berger y Luckmann retoman de Shütz el concepto de *tipificaciones* que también resulta útil a nuestro análisis en la medida en que refiere a modos de concebir la condensación de las subjetividades de los otros permitiendo ubicar a cada persona en un

³ Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997) *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Bs. As: Pág.99

lugar de la constitución social y sobre la base de este "rótulo" relacionarse con ellos y actuar.

Como creemos necesario dar cuenta de la relación entre las prácticas a nivel microsociales y macrosociales, tomaremos de Foucault (1980) el concepto de *poder*, entendido como una red omnipresente que circula, se ejerce y es productivo:

"Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir ¿piensas realmente que se le obedecería?. Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir".

Este carácter productivo del poder según la concepción de Foucault nos sirve para analizar la maquinaria instituida de modos de ver, representar y tratar al discapacitado en el mundo actual. Por otra parte concebir el poder como productor de discursos nos permite analizar cómo desde un saber -representado en nuestro análisis por la institución salud- se *clasifica* a los sujetos, se les aplica unas prácticas propias de la educación especial y a través de ellas se busca `normalizarlos`.

Lo instituido

En educación especial, el modelo hegemónico de enseñanza es el tradicional conductista que responde al paradigma positivista y al evolucionismo darwiniano. Desde este modelo de enseñanza instituido, el objetivo de la educación especial es fundamentalmente el autovalimiento de los alumnos. Para mejorar la disciplina se considera necesario utilizar un régimen de premios y castigos que genera inclusión/ exclusión.

En este modelo de enseñanza aparece el atravesamiento de la institución salud en la medida que, desde un

saber médico, se clasifica a los alumnos según su discapacidad y se ejerce un poder sobre ellos.

Aquí resulta oportuno establecer un paralelismo entre la construcción, desde el discurso moderno, del delincuente y del discapacitado como sujetos desviados, sobre los cuales, desde un saber-poder, se ejercen prácticas normalizadoras. En ambos casos, el aislamiento y el trabajo son prácticas productivas de readaptación.

Foucault habla de aislamiento para readaptar (normalizar) al criminal y de recompensas (rectificación de la pena) en la prisión en tanto modelo de sociedad. Un ejemplo claro de este intento de normalización se observaba, hasta hace poco tiempo, en la integración de alumnos a la escuela común. Mediante esta práctica se buscaba adiestrar al alumno para que se acercara al criterio de normalidad y respondiera a las expectativas de la maestra de esta escuela. Para esto, el maestro integrador retiraba al chico integrado del aula, lo "aislaba" y le daba un tratamiento especializado de acuerdo a una clasificación previa.

Y aquí es donde la institución salud se manifestaba a través de la figura del médico (que formaba parte del equipo técnico profesional de la escuela), quien como portador de un saber podía clasificar como sanos o enfermos (y según su tipo y grado de discapacidad en discapacitados mentales, leves, moderados o severos; síndromes de Down, oligofrénicos, etc.) para determinar qué alumnos y cómo ingresaban en la organización.

De acuerdo con la clasificación que resultaba de este "diagnóstico" (examen) se determinaba qué prácticas serían necesarias para su normalización: determinados alumnos podían integrarse a la escuela común y otros no, y existían (y aún hoy existen) distintos tipos de integración posibles. Están aquellos chicos que concurren regularmente sólo a la escuela común con el asesoramiento del maestro integrador a la docente de grado (integración total). En otros casos, el alumno debía concurrir a la escuela especial en contraturno para trabajar con las dificultades que se le presentaban (integración "parcial A"). Por último algunos alumnos debían con-

rrir regularmente a ambos establecimientos (integración "parcial B").

Simultáneamente en las prácticas de algunos docentes aparecen rasgos del discurso moderno analizado por Foucault. En este caso nos referimos al castigo con el objeto de transformar al sujeto desviado y reintegrarlo a la sociedad: "... la integración tiene el objetivo de permitir que el discapacitado pueda adaptarse a la escuela común, acercarlo lo más posible a lo que todo chico aprende" (entrevistado 1). Aquí la integración es entendida como unas prácticas ejercidas sobre el chico discapacitado para que éste se amolde a las expectativas de la maestra de la escuela común.

El trabajo como práctica correctiva y elemento integrador en la educación especial aparece tanto en las prácticas educativas como en documentos oficiales que la reglamentan. Desde sus comienzos la escuela estuvo fuertemente influida por el modelo de institución reeducadora y rehabilitadora, con la concepción de buscar "un lugar en la sociedad para el niño disminuido mental" ya que éste "comparte la vida con individuos sanos". Y el camino escogido para la integración social fue el trabajo (Boletín informativo, 1971). Desde entonces, y aún hoy, los alumnos de la escuela concurren a pre-talleres y talleres donde aprenden diversos oficios.

Desde el modelo de enseñanza tradicional la escuela común representa el criterio de lo normal, y la escuela especial es la que intenta acercar al discapacitado a ese parámetro. En palabras de una docente entrevistada, "acercarlo lo más posible a lo que aprende todo chico que va a la escuela primaria común: matemática, lengua y ciencias".

Lo instituyente

Toda institución tiene su historia; lo instituido surge de una fuerza instituyente. En este análisis no intentamos dar cuenta de la genealogía de las instituciones que atraviesan a la organización analizada, pues ello implicaría un análisis que excede a la presente propuesta.

De todos modos, el movimiento instituyente surge a partir de nuevos datos de lo real producto de la aplicación en nuestro país de políticas neoliberales. Estas generaron ciertos fenómenos en el plano social, tales como la pobreza estructural, la precarización laboral y el desempleo. A propósito de estos cambios, dice uno de los entrevistados: "... a mediados de los `80 se genera un proceso de revisión dentro de la educación especial a raíz de que aparecen cada vez más `casos sociales` cuya discapacidad era la de ser pobres". De este modo entra en crisis el paradigma médico, dominante y hegemónico hasta el momento en materia de educación especial, en la medida en que no explica la realidad y no permite clasificar a estos "nuevos sujetos" con los criterios de sano/enfermo, normal/anormal.

La decisión por parte del Estado provincial, vía Consejo de Educación, de eliminar de las escuelas especiales el cargo de médico es un indicador de la crisis del orden instituido.

Castoriadis, al explicar los cambios en la sociedad, señala que "lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que le confiere lo nuevo".⁴ En relación a ello, en el caso analizado observamos que persisten ciertos criterios de clasificación, aunque el criterio médico esté cuestionado. Hoy "el anormal" sería quien lleva la carga de la pobreza y la marginalidad. Y este fenómeno es interpretado por algunos docentes de la escuela en los siguientes términos: "En realidad la escuela especial es la punta del iceberg de un sistema educativo que margina y excluye a la mayoría; es este sistema educativo el que, en el fondo, está en discusión".

En la organización analizada, Escuela Especial Nº 1 de General Roca, el movimiento de cambio surge con la iniciativa de su actual director, quien convoca a todo el personal a participar del debate sobre este modelo en crisis en base a problemas concretos que se advertían en la escuela. Este movimiento instituyente intenta generar un nuevo modelo de enseñanza basado en el paradigma crítico constructivista, que tiene en cuenta fundamentalmente el contexto en el cual se

⁴ Castoriadis, Op. Cit. pág. 87.

ubican los sujetos actuantes para interpretarlos.

Desde esta perspectiva no se trabaja desde la discapacidad como una enfermedad, sino que se intenta desarrollar las capacidades de los alumnos. Se construyen alternativas diferentes en la enseñanza, incorporando distintos métodos didácticos, como talleres, proyectos e implementación de nuevas actividades. Además se comprende el comportamiento de los alumnos teniendo en cuenta que puede ser resultado de su contexto y condiciones de vida.

Desde este nuevo modelo, según el director de la escuela, el objetivo que se persigue es "que los chicos sean felices en la escuela, que la elijan, y que vengan no porque no los aceptan en otra", además de "construir herramientas que les sirvan para su desarrollo social".

Algunas de las prácticas educativas en que se materializa el nuevo sentido sobre la educación especial son las siguientes:

"Ya no se saluda tradicionalmente a la bandera. En lugar de ello nos reunimos en forma circular, nos saludamos y si alguien quiere decir algo lo dice"; "no trabajamos en grados ni por materias, sino en cuatro ejes temáticos: estético-expresivo, socio-político, comunicación social y relaciones humanas. Tampoco se trabaja por ciclos lectivos".

Desde el discurso del director estas modificaciones son significadas como "un modo de romper con la estructura de las disciplinas". A través de estas modificaciones se promueve un alejamiento de la escuela común como modelo y parámetro de la normalidad.

"Actualmente se está trabajando en la búsqueda de un nuevo nombre para la escuela"; "una cuestión fundamental es el cambio que se viene dando en las prácticas de integración. Actualmente ya no se saca al chico integrado del aula de la escuela común, para no estigmatizarlo como el "tonto" frente a sus compañeros. Hoy el maestro integrador trabaja con todo el grado de la

escuela común y el alumno integrado no queda "marcado" como aquel que necesita de otro maestro porque no puede aprender".

Retomando los conceptos de Berger y Luckman de roles, objetivizaciones lingüísticas y objetos físicos como materializaciones de las instituciones -y a nuestro entender como indicadores del movimiento instituyente-, realizamos las siguientes observaciones:

Encontramos en el rol docente la manifestación concreta de la institución educación especial. ¿Cuál es el rol docente según las determinaciones institucionales del paradigma hegemónico de educación especial? El docente es el que "debe aportarle al chico las herramientas necesarias para integrarse a la sociedad". En la relación maestro- alumno, el maestro tiene un rol activo, es quien ejerce las prácticas "normalizadoras" sobre el alumno. Por su parte el alumno, en un rol pasivo, debe limitarse a responder a las demandas externas, pero no se espera de él ningún aporte autónomo.

Dentro del concepto de *objetivizaciones lingüísticas* podemos ubicar a las expresiones o modos de referirse, nombrar o denominar al alumno como "discapacitado", "diferencial", "disminuido", y a la escuela como "escuela especial" o "diferenciada".

El guardapolvo blanco siempre fue un objeto físico que materializó la institución educación. El hecho de que en esta escuela ya no se lo utilice es un indicador del cambio instituyente que se viene generando.

En el marco teórico hicimos referencia al concepto *tipificaciones* que los autores mencionados toman de Schütz. Este concepto nos permite identificar en el discurso predominante, tanto en la sociedad como en algunos docentes, estereotipos del discapacitado que implican no sólo una manera de verlo sino también de tratarlo.

El discapacitado mental es alguien "débil", alguien que "está incompleto", que no tiene "nada para aportar en la comunidad", pues está "desprovisto de capacidades" y es siempre el depositario de algún tipo de beneficencia. Además es imaginado y tratado como "un eterno

niño". Esta representación se manifiesta claramente en el hecho de que la escuela tenga por nombre "Walt Disney".

También en el acervo de conocimiento social predomina un estereotipo de maestro especial, donde lo que importa, al momento de enfrentar la tarea, no es tanto su formación o conocimiento profesional sino que sea "bueno y paciente", que tenga "un don especial".

Estos modos de ver al discapacitado -alumno de la escuela- como un "eterno niño" son parte de un imaginario, aunque de hecho concurren a esta organización adolescentes de hasta 16 años.

¿Quién define la discapacidad? La educación especial como campo de lucha

En el campo de la educación especial se manifiesta una lucha entre los dos modelos de enseñanza anteriormente descriptos. Esta lucha se realiza por dar un sentido a la educación especial, y en consecuencia, al discapacitado.

En el espacio intraorganizacional, el conflicto se manifestó a través de resistencias por parte de algunos docentes a formar parte del nuevo proyecto.

Consideramos que el *habitus* de los docentes actúa como un condicionamiento sobre sus prácticas cotidianas, incluso en aquellos que dicen participar del movimiento instituyente. El *habitus* de los docentes está constituido, además de por su historia personal, por la formación profesional y la experiencia adquiridas. En tanto matrices culturales condicionan las maneras de pensar y actuar, y dificultan los cambios.

Estas resistencias no sólo se manifiestan en el espacio intraorganizacional, sino que también es posible observarlas en lo extraorganizacional. Según la interpretación de algunos docentes que propician el cambio muchos obstáculos provienen del Consejo Provincial de Educación y de las Supervisiones, quienes en defensa de lo instituido actúan dificultándolo. Ejemplo de esto es que el Consejo envía las mismas planillas para evaluar a los alumnos de la escuela especial que envía a las escue-

las comunes. Esta acción refleja el desconocimiento por parte del Estado de las particularidades y especificidades de la educación especial. También por parte de la Supervisión de la escuela común hay resistencias a las nuevas propuestas para la integración, ya que éstas son percibidas como "intromisiones" de la escuela especial en la escuela común.

Por otro lado, como parte de este movimiento instituyente hay un intento por instaurar nuevas significaciones sociales; concretamente se busca cambiar la imagen que la comunidad tiene de la escuela. "Queremos que se deje de ver a la escuela especial como el depósito de lo que no sirve. La empresa telefónica en una ocasión nos envió como donación una caja con papelería de deshecho. Tenemos cosas para ofrecerle a la comunidad", expresó el director de la organización en un intento por modificar la percepción que se tiene de la escuela.

Una de las acciones en este sentido es la ejecución de un proyecto llamado "Somos capaces de construir solidaridad", donde la comunidad educativa trabaja en conjunto en la tarea de erradicación de letrinas y mejoras habitacionales para las familias de los alumnos.

Todas estas acciones por parte de los integrantes de la escuela nos permiten afirmar que ésta se acerca a lo que Schvarstein llama *organización sujeto*: organizaciones que presentan una fuerte identidad de construcción, que se construyen en términos de su singularidad.⁵

La escuela especial es una organización que no se limita a dejarse construir, sino que construye activamente su identidad.

⁵ Schvarstein Leonardo (1992) *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires: págs.74-75.

Bibliografía

Althusser, Louis (1984) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión. Bs. As.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Bs. As. Pag. 66 a 162

Valeria Belmonte y Colomba Gadano

Bourdieu, Pierre (1990) *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México D.F. Pág. 9 a 50. Introducción.

Castoriadis, Cornelius (1999) *La Institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1*. Tusquets Editores. Bs. As. Cáp. III, Pág. 197 a 285

Castoriadis, Cornelius. *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974- 1997*. Katz Editores. Buenos Aires

Foucault, Michel (2000) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México D.F. Pág. 233 a 258.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Ed. La piqueta. Madrid.

Schvarstein, Leonardo (1992) *Psicología Social de las organizaciones*. Paidós, Bs. As. Pág. 21 a 85

Wolf, Mauro (1988) *Sociología de la Vida Cotidiana*. Cátedra. Cáp. I Pág. 19 a 105.