

DOCUMENTO Nº 4

FERNANDEZ, Lidia M.: ***El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas.*** Buenos Aires. Paidós. 1998.

Cap. 1: El concepto de institución.

Cap. 14: El concepto de crisis y las configuraciones críticas del espacio escolar.

Lidia Fernández, prestigiosa investigadora y docente de la UBA, especialista en la temática de las Instituciones, en el Capítulo 1 de su obra permite, en una primera mirada, acercarse a diferentes significaciones del término institución que se encuentran en la literatura especializada; en un segundo momento, plantea la idea de *lo institucional* como un concepto construido que anuda aquellas significaciones.

Las diferentes acepciones muestran a la Institución como sinónimo de: 1) regularidad social, 2) establecimiento, 3) existencia de un mundo simbólico consciente e inconsciente (imágenes, fantasías, conflictos) en el que el sujeto encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social. Estas significaciones se ligan a la idea de lo permitido, lo prohibido, el poder, la autoridad, los efectos de la transgresión, etc. Desde esta acepción, Fernández conceptualiza "lo institucional", como algo no definido por la singularidad que le dan las interacciones entre los sujetos; en otras palabras se trata de la socialización del sujeto en la particular cultura del establecimiento.

La autora, en el Capítulo 2, aborda el tema de la crisis en los espacios institucionales y presenta testimonios de docentes de otros niveles del sistema educativo que pueden ser transferidos para analizar los momentos de crisis en la institución universitaria y sobre todo identificar los marcos de apoyo para que los cambios curriculares puedan realizarse y sostenerse.

La crisis en el campo de lo institucional se pone de manifiesto por la recurrencia de hechos tales como: estados críticos sociales que afectan a la comunidad y ponen a discusión su misión y cuestionamiento de los modelos y estilos institucionales. Cuando se combinan ambos da lugar a estados de desorganización de las relaciones, quiebra en las expectativas, estados subjetivos de ansiedad, angustia, desconcierto y pérdida de sentido en la tarea y pertenencia. Fernández identifica distintos espacios institucionales en crisis: cerrados, sitiados, abiertos, estallados, devastados.

Frente a esta configuración de condiciones, a las que se pueden añadir otras y además la particular versión que en cada caso se asume, Fernández postula que "la recuperación institucional parece relacionarse fuertemente con la capacidad de reforzar la convocatoria del proyecto institucional ya sea por la vía de reformulación o cambio o por el intento de retorno a su fuerza original".



El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria
para el uso de los enfoques institucionales

NOTAS TEÓRICAS

Lidia M. Fernández

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Lidia M. Fernández

El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria
para el uso de los enfoques institucionales

NOTAS TEÓRICAS



Paidós

Buenos Aires - Barcelona - México

CAPITULO 1

El concepto de institución

La literatura especializada nos acerca diferentes significaciones del término “institución”. Las diferencias llegan a ser tales que muchos autores proponen abandonar el vocablo acusándolo de provocar confusión y sembrar ambigüedad.

A pesar de esta propuesta y tal vez por la conciencia de que un término no es responsable de la ambigüedad que deriva de un fenómeno complejo y poco conocido, el término se sigue usando y los que deseamos incursionar en los avances de este campo debemos disponemos a lidiar con él.

En gran cantidad de obras -y en verdad en su sentido clásico- el término se utiliza para aludir a ciertas normas que expresan valores altamente “protegidos” en una realidad social determinada. En general tienen que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes escritas o tienen muy fuerte vigencia en la vida cotidiana.

La familia, el matrimonio, el intercambio, la propiedad privada, la propiedad colectiva, la paternidad, el tabú del incesto son, en este sentido, instituciones.

“Institución” se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites.

En este sentido, son instituciones la norma constitucional que establece la libertad y el derecho de enseñar y aprender; los programas vigentes; la ley de escolaridad primaria obligatoria; la norma pedagógica que define los requisitos de promoción de un alumnado; la norma social por la cual en una población rural el director de la escuela local forma parte del grupo de notables cuyo juicio marca dirección en las acciones de interés comunitario; aquella otra norma no escrita por la cual el turno tarde de las escuelas opera como “recolector” de fracasos escolares “constatados” (los repetidores) y de aquellos destinados al fracaso por cualquiera de las características que una comunidad “fija” sin decirlo, como impedimento para el éxito escolar; o aquella otra por la cual “se sabe” que los directivos varones tienen mayor predicamento y son más eficientes que las mujeres cuando de adolescentes se trata...

Alrededor de estas normas-instituciones se genera habitualmente una cantidad importante de producción cultural que las explica y fundamenta. Obviamente la penetración y la influencia de estas instituciones en la vida de los

individuos y los grupos varían según el tipo de institución y según la ubicación del sujeto respecto de ellas. Es sabido que aun instituciones universales para un grupo social pueden soportar “desviantes” si éstos cumplen determinadas condiciones, así como también es sabido que hay sujetos sociales a los que “no se perdona” el incumplimiento de ninguna norma.

En este sentido cabe recordar que el individuo actúa siempre dentro de grupos y organizaciones y que ellas sufren el efecto de dos tipos de regulaciones. Unas provienen de instituciones externas vigentes en el sistema mayor y entran en el grupo o la organización moldeando sus condiciones de realidad. Otras provienen de instituciones internas resultantes de acuerdos consolidados en la vida cotidiana y pueden modificar el modo en que operan las instituciones externas dentro del grupo u organización, o aun salir de sus límites provocando modificaciones en su versión general.

En otra cantidad de obras el término “institución” se reserva para hacer referencia a organizaciones concretas -una escuela, una fábrica, un hospital- en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones-valores aludidos con la acepción anterior del término.

“Institución” se utiliza entonces como sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas.

En cierto sentido cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal. Así un club, una iglesia, una empresa, son concreciones particulares de la organización del ocio, la religión, la producción como instituciones universales.

Avancemos más.

La investigación y la práctica han ido paulatinamente demostrando que el hecho de pertenecer a un tipo de institución particular -ser todos hospitales, por ejemplo-no hace al establecimiento idéntico al resto.

Los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo, utilizan como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan.

El “descubrimiento” de la idiosincrasia de cada establecimiento es reciente y aún resistido. Tendemos a explicar nuestras características y dificultades por el tipo de institución al que pertenece la organización en la que trabajamos, y dejamos oculto así el grado en el que como individuos y miembros de grupos incidimos en ellas.

El intento de discriminar variables relacionadas con la “unicidad” de cada establecimiento institucional es reciente y resulta muy resistido por todas las tendencias - fuertes en la historia de nuestro país y nuestra educación-, que ven en la homo-

geneización de las acciones el único modo de “lidiar” con una realidad compleja que parece escapar a nuestro control.

Un tercer sentido liga el término “institución” con los significados y alude con él a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y descodificar la realidad social.

Estos significados están adscritos a diferentes aspectos de la realidad como efecto o como parte de las racionalizaciones que encubren total o parcialmente ciertas condiciones sociales o ponen orden a las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres.

La resistencia de estas significaciones a los intentos de modificación, su fuerza e importancia parecen relacionarse, por lo menos en parte, con la índole del material con que se elaboran y por el refuerzo que reciben de la amplitud del consenso que las avala.

Con respecto al primer aspecto, parece haber suficiente evidencia para suponer que “anclan” o se apoyan en material proveniente de imágenes, fantasías y conflictos experimentados en etapas muy tempranas. En ellas, el bebé humano, indefenso y extremadamente dependiente, está sometido a emociones, ansiedades y temores de una intensidad que sólo conoce el adulto en situaciones límites. Aun cuando la maduración y el desarrollo permiten un mejor manejo de los estímulos, estas primeras experiencias permanecen como “molde” al que la experiencia parece recurrir en circunstancias especiales.

Cabe preguntarse por qué las instituciones sociales podrían movilizar estas experiencias hasta el punto de hacerlas actuales y disponibles para asociarse con los significados que a través de ellas procuran ser cristalizados. La respuesta no es difícil si advertimos que estas instituciones son las que, al marcar lo permitido y lo prohibido, muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia.

Frente a “lo social” en todo su poder, el individuo se experimenta tan indefenso como un niño pequeño frente a la amenaza de abandono de sus padres o como un primitivo ante las fuerzas desatadas de la naturaleza. El rechazo, el ostracismo, la punición que el grupo, la sociedad o el poder constituido pueden infligir al individuo son tan dolorosos y temidos que no es raro que evoquen aquellas experiencias primarias de temor e indefensión.

El convencimiento de la impotencia frente a una discriminación injusta; el pánico ante la exposición a que se ve sometido en un examen; la sensación de peligro que puede provocar la mera presencia de un supervisor; la sensación de “estar a resguardo” que despierta la aprobación de alguien investido de autoridad, pueden utilizar como impronta sensaciones y fantasías antiguas elaboradas frente a las primeras figuras “poderosas” de las que se dependía y pueden, además, ser reforzadas por un consenso social a través del cual las instituciones (entendidas aquí como significa-

dos) dirigen el comportamiento de los individuos hacia la aceptación de, por ejemplo, ciertos modelos de autoridad.

Los distintos autores definen estas significaciones como una dimensión que el sujeto hace suya a través de los procesos de socialización temprana, y luego completa y consolida en los de socialización profesional y política.

Sin embargo, es necesario señalar que si bien las instituciones en su aspecto de lo institucional, lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se “topan”, se confrontan y entran en “lucha” con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente.

A lo largo de los apartados y los capítulos que siguen, la polisemia del término se irá perfilando con mayor nitidez. Al mismo tiempo podremos ver con mayor claridad la complejidad de los fenómenos a los que alude.

En este punto basta que fijemos la atención en que la vida social en todas sus manifestaciones -el individuo, los grupos, las organizaciones, las comunidades-, está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social.

CAPITULO 14

El concepto de crisis

y las configuraciones críticas del espacio escolar¹

a) Sobre el concepto de crisis

El término “crisis” se ha utilizado en las ciencias sociales e históricas para aludir a perturbación, conmoción, inestabilidad grave, en definitiva un período de acontecimientos sociales en los que se agudizan las tensiones hasta la exacerbación y se precipita una serie de hechos entre los que suelen reconocerse dos tipos: los que significan revelación, desocultamiento, descubrimiento de asuntos que estaban ocultos, y los que dan cuenta de una transformación, un sacudimiento de elementos, un cambio cualitativo en el estado de cosas preexistente.

A lo largo del tiempo el término se fue cargando de significados ilusorios, y muchos aseguran ver en la crisis la condición para el cambio hacia etapas mejores en las que en efecto se aprecia un progreso. Es justamente esta carga la que le gana al concepto la dura oposición de algunas posiciones críticas que denuncian en él una labilidad especial para los ocultamientos ideológicos (Stern, 1979).

En el campo de las ciencias psicológicas el concepto alude a un conjunto de indicadores que dan cuenta de una *pérdida en la capacidad de organización percibida subjetivamente como sufrimiento y determinada por la captación de hechos que se significan como una amenaza a la vida o al estado del organismo bajo algunas de sus formas* (Thom, 1976).

Dice Kaës (1979):

La crisis es una experiencia de interrupción en el devenir de las cosas en la que prima el sentimiento subjetivo de ruptura en la continuidad del entorno y del sí mismo. Esta experiencia que se produce por las conmociones sociales a las que aludíamos antes [...] encuentra su matriz en el sentimiento experimentado en ocasión de las primeras rupturas sufridas por el niño [alude a las primeras ausencias de la madre]. Si en el bebé el sentimiento subjetivo de la ruptura de la continuidad de la existencia [la ausencia] se prolonga más allá de un cierto tiempo, deja de funcionar la capacidad de utilizar símbolos de unión y el traumatismo sufrido genera un retorno y una apelación a formas antiguas de defensa (pág. 31).

¹ Tomado de Fernández, L. M. 1996 a.

Esta primera vivencia de quiebra de la experiencia y de ruptura en la continuidad del sí mismo es la que se activa para dar la cualidad amenazante a aquellas conmociones del mundo social que conminan al sujeto con una quiebra en la ligazón de lo que apoya su identidad, su mismidad: el cuerpo, el grupo, el sentido atribuido a su proyecto.

Fenómenos estudiados como los de la migración y el exilio muestran dramáticamente las consecuencias de estas rupturas a las que designamos con el nombre genérico de “crisis”: dolor, desasosiego, pérdida de capacidad creadora. La pérdida de continencia y apoyo en el medio se traduce en el bloqueo para pensar y en el empobrecimiento para hallar respuestas. La dinámica de un sujeto en crisis es la de una disminución general de la inteligencia, y con ella la de su capacidad para sostener una organización interna que le permita dar respuesta a las exigencias de su ambiente.²

Vamos a proponer aquí una idea a la que concurren los estudios actuales sobre la crisis. En los términos genéricos de una primera aproximación, la palabra “crisis” ubicada en el campo de lo institucional refiere a acontecimientos excepcionales en la vida social y a un conjunto de efectos sobre el funcionamiento de sus distintas unidades: las organizaciones, los grupos, las personas.

En este sentido, es posible decir que al utilizar el concepto de crisis institucional estamos aludiendo a una noción que nos permite establecer un nexo entre el estado de las formas sociales en las que está viviendo y trabajando el sujeto, el estado del sujeto mismo y el nivel de contención que le ofrece a modo de encuadre externo su contexto institucional inmediato.

Por supuesto que esta hipótesis exige el abandono de otras muchas que han operado largo tiempo en el campo educativo (también en el de la salud mental) por la vigencia, a su vez, de concepciones culturales que sitúan al individuo en el origen y la causa de los acontecimientos. La noción de crisis tal como es caracterizada por esta propuesta nos obliga *precisamente* a una ruptura, una quiebra, a la entrada en crisis de un marco de nociones o ideología con la que hallábamos seguridad en el diagnóstico de los fenómenos que nos aquejaban.

Quiero incluir aquí algunos testimonios que van a ilustrar suficientemente lo que estoy diciendo y lo que deseo plantear de inmediato.

a) Se trata de un segmento de registro de una reunión con maestras de jardines maternos que trabajan en una zona de emergencia y riesgo social en la que los sectores con mayor marginación pertenecen a poblaciones indígenas que en general mantienen un comportamiento hermético frente a la población de origen europeo. Es un grupo que habla sobre una problemática general de los maestros que trabajan en

² Fernando Ulloa (1995) ha hecho desarrollos significativos acerca de estos procesos en la Argentina. Su conceptualización del síndrome de violentación institucional y la cultura de la mortificación resultan de especial potencial explicativo.

las escuelas de la zona. La angustia que trasciende del relato y los índices de ausentismo por enfermedad y abandono que registra en esa región el sistema indican la presencia de una situación crítica tal como la venimos caracterizando:

“...la característica de estos niños es la dificultad de comunicación. Su lenguaje verbal gestual. Esa es una traba fuerte para trabajar los contenidos; muchas veces, ¡muchas!, te es difícil comprender lo que dicen. También está el tema de los hábitos, por las mismas condiciones en que viven estos niños...”

“Las dificultades más graves que tenemos por ser docentes se relacionan con las carencias de los chicos. ¿Cómo se hace para estar viendo lo que uno ve todos los días, los chicos con hambre, los que llegan todos golpeados, y enseñar lo que dice el currículo? La falta de comunicación y la agresión son terribles...”

“Es evidente que en las casas les pegan. Generalmente los papás pegan a las mamás y eso se traduce en la sala. Por cualquier cosa, pegar y golpear a los débiles. Más allá de que uno trate de reflexionar y poner normas y reglas de común acuerdo... Yo el año pasado no logré nada con respecto a eso. Me siento muy mal. Pienso que no sirvo para ser maestra o que alguien me tendría que ayudar...”

“Además, en el trabajo de sala tenemos muchas dificultades por no saber qué quieren exactamente los nenes, qué necesitan... Al no poder expresarse, uno adivina. En general pasa que lo encarás por las carencias que ellos tienen y son evidentes. Tratás de convertir eso en contenido y provocar algún aprendizaje. Pero está lo otro, lo que uno desearía, lo que uno tiene ganas de enseñar... y tal vez lo quisiera aprender el nene pero no te lo puede decir... Es engorroso... la tarea se me hace muy pesada. Al momento de planificar tendría ganas de hacer algunas cosas... la realidad me muestra otras, y no sé qué decidir...”

“Hay mucho maltrato infantil. Además, el año pasado, era la primera vez que trabajaba en un lugar así, me sentí con las manos atadas por no saber hacer algo por esa gente. Me acuerdo de una vez que me llegó una mamá embarazada y muy lastimada. El marido la había golpeado. Hablé con la directora y me dijo: 'No podemos hacer nada, no te comprometas, nadie te va a apoyar'. Y bueno, lo único que pude hacer fue acompañarla a la salita [se refiere a una unidad donde enfermeros prestan primeros auxilios] y ahí quedó. Creo que deberíamos recibir algún otro tipo de ayuda, ¿no? De algún tipo. Algo mejor que eso debe ser posible hacer...”

“Muchas veces pienso que lo que hago significa muy poco y me siento vacía y me parece que soy mala maestra. Uno por ahí empieza a machacarse culpas, ¿no?”

“Sí... es que es una maraña... podríamos llegar a un entrecruzamiento mejor en el que los nenes estuvieran mejor y yo me sintiera que hago algo de lo que aprendí que tenía que hacer... Pero no encontré apoyo en este sentido... ¿Cómo lograr eso? Es que hay que pelearla sola y uno termina por no saber qué pelear...”

b) Testimonios de otra realidad social nos mostrarán fenómenos semejantes. Ahora se trata de segmentos del material recogido en entrevistas con maestros que atienden poblaciones de clase social acomodada en la misma región.

“Los niños aquí son muy estimulados. Hijos de padres universitarios, intelectuales.”

“Sí y además muy ocupados...”

“Además de la escuela tienen mil actividades... el inglés, el taller de ciencia, el taller literario... el Colegio de Música... el club.”

“Además, las bibliotecas en las casas y los programas que ellos ven...”

“El maestro no está preparado... nosotros con el Profesorado no tenemos la suficiente cultura general.”

“Te sentís mal... estás con miedo de no poder responder.”

“Y aunque trates de estar al día... nunca puedes tanto... además, los padres que a veces no tienen tiempo de venir a la escuela, sí lo tienen para vigilar si estás enseñando la última teoría de física o el último descubrimiento de química...”

“La situación se hace muy difícil y a veces tenés gañas de irte... yo trabajaba mejor en la escuela de mi pueblo... allí me respetaban...”

“Los directivos exigen y no ven que es un imposible... nadie puede saber tanta cosa de tantas áreas... algo hay que no anda pero el que sufre y se humilla es el maestro... hasta el desprecio de los mismos chicos cuando te equivocás en algo.”

Aunque aluden a realidades diametralmente opuestas, son en verdad una misma problemática.

Los componentes vinculados a la apoyatura del sujeto en su identidad profesional -y en lo que con ella se liga de su identidad personal- están impactados por una realidad social (externa a ellos) que los deja sin respuesta. Al mismo tiempo, la organización institucional que los contiene, desde el pasado en su formación y en el presente con apoyo psicosocial y técnico, está en déficit. En la posición, en la formación, en la cultura del trabajo, que forman su encuadre y organización interna, las circunstancias sociales producen un impacto amenazante: las formas de hacer y aun los deseos, las aspiraciones, los objetivos y los idearios pueden resultar invalidados y despojar de sentido a su tarea. La experiencia crítica en este caso -no poder hacer lo que se sabe hacer, no saber cómo responder a la situación, experimentar- y, en consecuencia angustia y culpa, es la resultante de una combinación del efecto que la realidad social provoca sobre la cultura del trabajo de unos maestros que no cuentan con una organización suficiente y sistemática de apoyo.

Las *apoyaturas institucionales internalizadas* (el proyecto educativo y su formación profesional) sufren una quiebra, pero esta quiebra sólo es posible porque la organización en la que estos maestros trabajan no propone los espacios y los apoyos técnicos que funcionarían como *marco de apoyo externo*.

b) Sobre los espacios escolares en crisis

Según nuestro material, *las escuelas entran en configuraciones críticas* cuando se da simultáneamente una serie de hechos entre los que tienen mayor recurrencia:

a) cambios y estados críticos sociales generales que afectan a las poblaciones a las que atienden y ponen en cuestión su valor, su misión, su importancia;³ b) conmoción y puesta en cuestión de los modelos y los estilos institucionales. Aparición de dudas sobre la validez y la legitimidad de esos modelos, de desconfianza sobre la sinceridad de sus propósitos o de inseguridad sobre la adecuación técnica de sus modos de acción; c) como consecuencia de la combinación de a) y b), estados de desorganización en las relaciones, quiebra de las expectativas mutuas; d) por último, estados subjetivos de ansiedad, angustia, desconcierto y pérdida de sentido en la tarea y la pertenencia.

La particular incapacidad que parecen mostrar en estos casos las organizaciones para tomar en cuenta la realidad psíquica de los individuos y funcionar como un efectivo espacio de contención primero, y de conexión y transformación de la situación luego, parece estar referida, dice Kaës, a tres tipos de fallas: las que tienen que ver con el contrato original que liga al sujeto con la institución, las vinculadas a dificultades para hacer bien la tarea primaria y las relacionadas con el mantenimiento de la capacidad instituyente.⁴

Cuando hay crisis, la institución ha dejado de ser confiable y los sujetos se hallan, en los casos más graves, en situación de máxima indefensión: sometidos a la ayuda externa que quiera llegarles (tal vez por eso la proclividad a encontrar en modalidades teóricas la panacea de los problemas); fáciles para entrar en dinámicas de conflicto (dividirse en bandos y pelearse); predispuestos para convertir a la población con la que trabajan en “la culpable” de su indefensión, y en riesgo serio de producir abandonos del campo de trabajo por renuncia efectiva o a través de la enfermedad, la inasistencia, el desgano...

Frente a esta configuración de condiciones, a las que se pueden añadir muchas otras y además la particular versión que en cada caso éstas asumen, la recuperación institucional parece relacionarse fuertemente con la capacidad de reforzar la convocatoria del proyecto institucional (que siempre es un particular proyecto de formación), ya por la vía de su reformulación o cambio, ya por la vía de un intento de retorno a su fuerza original.

³ En este último sentido, la crítica oficial explícita o implícita que en nuestro país se hace a los docentes responsabilizándolos de la baja calidad de la educación es un factor preponderante, sobre todo porque omite el impacto que sobre las condiciones que la afectan están teniendo los efectos del ajuste económico.

⁴ La falta de un contrato adecuado, la imposibilidad de obtener satisfacción frente a una tarea bien hecha y el deterioro del espacio psíquico colectivo son a su vez fuentes del *sufrimiento* que puede padecer el individuo en las instituciones. Véase Kaës, 1989.

Las configuraciones críticas del espacio institucional dan cuenta de los momentos en los que la situación crítica es transitada y del modo como los colectivos institucionales como un todo o expresados en algunos de sus grupos intentan reforzar ese poder de convocatoria.

Vamos a ver en una presentación sintética los rasgos dramáticos⁵ que puede presentar la dinámica institucional en estas circunstancias. Sólo después estaremos en condiciones de advertir los requerimientos que estas situaciones les hacen a las funciones asesoras.

Los espacios cerrados⁶

En estas dinámicas el rasgo central está en la *intensificación de mecanismos institucionales destinados a preservar la identidad*.

El cierre estrecho de los intersticios de intercambio adentro-afuera y el control estricto del cumplimiento de las normas institucionales son los más utilizados.

Los contenidos que se preservan tienen que ver con el modelo institucional y varían en consecuencia. Lo común en todos los casos que estudiamos es la existencia de una ideología muy estructurada, en la que el “afuera” aparece revestido de peligrosidad potencial por ser portador de fenómenos o valores contrarios al modelo, y el “adentro” adquiere el sentido de un recinto en el que se mantienen las condiciones que garantizan la protección de algo valioso (un estilo de vida, un cierto conocimiento, un conjunto de privilegios de clase, la utopía de un proyecto, etcétera).

En general, se trata de instituciones que se desgajan paulatinamente de un entorno y cuando, efectivamente, logran aislarse con éxito pueden configurar para sus miembros “otra realidad”. Aun cuando como consecuencia de experiencias históricas autoritarias muchos pedagogos actuales tienden a rechazar cualquier dinámica escolar que se les presente “cerrada”, en muchos casos y en especial en épocas históricas signadas por sistemas de represión esta dinámica ha permitido mantener condiciones de seguridad reales y preservar en medios profundamente hostiles producciones culturales, grupos y movimientos que representan hoy valores de un patrimonio universal.

Algunos rasgos secundarios permiten discriminar modalidades institucionales dentro de este tipo de dinámica.

⁵ Utilizo el término dramático aludiendo al suceder concreto de los hechos tal como son vividos por sus actores. En este nivel -el de la dramática-, la explicación procura mantenerse elucidando significados y relaciones sin acudir a otros niveles de abstracción. Esta postura fue propuesta por Bleger (1972) a partir de las ideas de Politzer acerca de los requisitos de una psicología concreta que diera cuenta realmente del nivel de significación humana sin cosificar o caer en la creación de entelequias.

⁶ Esta caracterización ha sido publicada en Fernández, 1992 b.

El espacio cerrado funciona al modo de una “campana de cristal”. El “adentro” es un espacio idealizado en el que las cosas parecen transcurrir sin conflicto o más bien donde se evita fuertemente la reproducción de estilos y conflictos del mundo externo a los que se considera dañinos. La pertenencia, en general, es tomada como “un respiro” en un mundo adverso.

Hemos tenido oportunidad de ver esta dinámica en escuelas insertas en medios sociales y que se pauperizan rápidamente. El esfuerzo de directivos y cooperadoras logra en estos casos estructurar para los alumnos un mundo escolar sin carencias dentro de un mundo social que las sufre agudamente.

El espacio cerrado sirve como una “caja fuerte”. El “adentro” está especialmente preparado para custodiar algo valioso para el grupo que sostiene a la escuela y para garantizar su transmisión. Las escuelas con tradición de excelencia académica o las escuelas de comunidades muy cerradas, las que atienden élites de distinto tipo, son ejemplos de esta figura.

En la vida cotidiana son escuelas con fuertes controles que aseguran la pureza de los que acceden al patrimonio cultural custodiado. Estos adquieren la significación de herederos, y el acceso a tal patrimonio los inviste de la categoría de parte, iniciados, miembros, además de delegarles —por mandato institucional— la obligación de conservar los bienes, los valores o los estilos recibidos.

“El espacio cerrado funciona como lugar de encauzamiento”. El “adentro” está especialmente diseñado para controlar la invasión de elementos dañinos del “afuera” pero, además, para corregir lo dañino presente en cada uno de los individuos. Se trata de escuelas con fuertes componentes de tipo coercitivo en su organización y en el imaginario que acompaña el desempeño de los roles.

Esta modalidad dinámica es frecuente en el nivel medio de enseñanza y como reacción de los adultos a componentes rechazados del comportamiento adolescente. Se intensifica, obviamente, en momentos de crisis social en los que el adolescente es visto como persona en riesgo o persona “contaminada”.

En los períodos de dictadura esta modalidad fue impuesta en la Argentina a todas las instituciones que se ocupaban de jóvenes, porque éstos eran en sí, por su potencial contestatario, el peligro temido y a la vez, por su carácter filial, un vehículo privilegiado para amenazar y controlar el mundo de los adultos.

El espacio sitiado

Esta dinámica ha sido caracterizada por Fernando Ulloa (1969); da cuenta del funcionamiento de unidades hospitalarias que sufren carencia grave de recursos para prestar asistencia. Es de interés incluirla porque vale para los funcionamientos escolares.

El rasgo central es, a mi juicio, *la hostilización de los intercambios*. Sometido a tener que cumplir una tarea sin los recursos suficientes, el personal de la escuela se

comporta como un grupo sitiado y amenazado por una población hostil: “Esta escuela está rodeada de villas...”, “Lo peor son los monoblocks que rodean la escuela... de todos lados nos miran y controlan qué hacemos...”, “Mantenemos todo cerrado, hay mucho peligro afuera”.

Esta percepción exacerbada por la sensación de no dar respuesta a reclamos a los que se debería satisfacer, agudiza la vivencia de peligrosidad y desencadena el trato hostil y rechazante. Aumentan así las situaciones que pueden provocar las acciones agresivas temidas.

Los espacios abiertos

En nuestro material de investigación se presentan, en general, de este modo las configuraciones institucionales *organizadas alrededor de un proyecto de cambio*.

En circunstancias de dificultad económico-social como las que se viven en la actualidad, estas configuraciones son acompañadas habitualmente por modalidades dinámicas de tipo heroico (Kaës, 1977).

La dinámica heroica se caracteriza por la convocatoria al sacrificio y la militancia. Muchos son los obstáculos por vencer, y el grupo heroico se une ante ellos y para su superación exitosa. Las vicisitudes de su avance adquieren en el relato institucional la connotación de la hazaña y aun de la epopeya. Dos modalidades centrales hemos encontrado en el conjunto de casos estudiados:

La modalidad de “conquista”. El grupo lucha para recuperar un espacio de poder —detenido por un grupo ilegítimo— y demostrar que alguna tesis es posible. El espacio de poder puede ser un lugar en la institución desde el cual incidir en las condiciones del cambio o puede ser una institución a la que el grupo quiere llegar.

Es una dinámica con fuerte presencia de la representación de otro grupo, otra postura, otra tesis, contra la que se avanza y a la que se desea destruir. En ella se intensifican los fenómenos de rivalidad y lucha política.

La modalidad de “exploración”. Se caracteriza por buscar un espacio donde generar una realidad diferente. En las dinámicas más puras dentro de este tipo tal realidad diferente no está predicha; es una incógnita y el proceso de exploración adquiere los rasgos de las expediciones de descubrimiento.

Es habitual en los establecimientos complejos encontrar estilos que permiten el juego de diferentes modalidades dinámicas. Sobre todo las que presenté como espacios cerrados y abiertos. En general las distintas formas enunciadas se encarnan en diferentes grupos y en momentos de cambio adquieren el tipo de funcionamiento en bandos (conservadores vs. progresistas, tradicionalistas vs. innovadores, etcétera).

Cuando las exigencias de los procesos de transformación aumentan, esta clase de dinámica puede acarrear dos riesgos importantes. Por un lado el de la rigidización de posiciones. Los grupos adquieren la dinámica de los militantes y pueden derivar hacia el dogmatismo, la selectividad “salvaje” y la estigmatización de los diferentes. Por otro el del desplazamiento de los intereses desde el proyecto por el que se lucha hasta

la lucha en sí. Este desplazamiento acarrea en general el olvido de los problemas reales que se pretendía solucionar y el trabajo alrededor de ellos queda sustituido por la lucha por el poder en términos vacíos (el interés por el poder como señal de triunfo y superioridad de fuerzas y no como medio de hacer avanzar un proyecto).

Los efectos de estas dinámicas sobre el campo institucional de establecimientos con necesidades y carencias serias pueden dar origen al tipo de configuración que sigue.

El espacio estallado

Esta configuración suele presentarse como consecuencia del fracaso de las configuraciones defensivas (las amenazas internas o externas han aumentado y la quiebra de los patrones para asignar sentido al sufrimiento institucional han impulsado otro avance hacia la invalidación, que disminuye las fuerzas para defender el proyecto).

Su rasgo dinámico central es la *desorganización del comportamiento colectivo*. Esta desorganización se apoya en un estado de anomia y en el fuerte incremento de los movimientos de dispersión por sobre los movimientos de integración (Ulloa, 1962).

La escuela funciona invadida por el afuera turbulento o por un adentro que no puede controlar. Se asemeja a un organismo sin membrana protectora o a una estructura vital en la que han desaparecido las líneas de frontera entre el adentro y el afuera.

Hemos visto con frecuencia esta dinámica en las situaciones críticas que fueron ocasionadas por la irrupción acelerada y abrupta de la pobreza en el cinturón de Buenos Aires en el momento en que las escuelas -primarias sobre todo- se vieron presionadas para funcionar como agencias sociales de contención de poblaciones en proceso de estallido por la imposibilidad de satisfacer necesidades alimentarias mínimas.

En estos casos se constataron comportamientos de abandono institucional (deserción de maestros, en forma de ausentismo masivo por intolerancia emocional a la situación) o procesos profundos de cambio en la identidad institucional, muchos de ellos persistentes a posteriori del pico agudo en la problemática.

Estos cambios aluden centralmente a la sustitución de la función de enseñar por la de cuidar, guardar, alimentar (“qué se puede enseñar a estos chicos en estas condiciones... lo único que se puede hacer es tenerlos/ salvarlos del caos/ darles de comer...”) y al traslado de foco de las relaciones desde el intercambio de conocimiento -donde el objeto que une a docente y alumno es la búsqueda del saber- hasta el intercambio de afecto o sus representantes -donde lo que une a docente y alumno es la búsqueda de sostén físico, emocional, social (“Lo importante para estos chicos es darles el afecto que en sus casas no tienen”, “¡Sufren tanto!, qué se les puede exigir, que vayan pasando y tengan el título/ que estén acá protegidos y no en la calle...”, “No exigimos porque sí no, se van, y peor están en la calle...”).

Por supuesto que la persistencia en el desplazamiento de los fines tiene consecuencias graves no sólo para el aprendizaje del alumno -que además de ser un privado social y por eso, se convierte en un privado escolar- sino también para el desempeño del docente que progresivamente empobrece su propio nivel de conocimiento y au-

menta la frustración en la tarea y la probabilidad de entrar en un circuito de enojo y violencia respecto de los causantes visibles de esa frustración, los estudiantes.

No hace falta señalar que en este caso la dinámica estallada da lugar a una dinámica cerrada, a modo de círculo vicioso (omisión de la tarea específica-frustración-violentación- más omisión), que convierte la vida institucional en fuente de sufrimiento (“es un infierno estar aquí”, “ningún humano puede sostener esto sin enfermarse”, “es tan distinto de como yo lo imaginaba”, “cuando pienso en lo que soñaba cuando estaba en el profesorado y en lo que es...” y las más de las veces concluye en una devastación.

El espacio devastado

El rasgo central en esta dinámica es la *ausencia de motivación para actuar* en vistas a cambiar condiciones de la vida institucional. La desesperanza, el desánimo, la incredulidad son los sentimientos que la acompañan.

La acción para modificar los aspectos que resultan negativos es reemplazada por la queja ante el sufrimiento que ellos provocan. La gratificación derivada de obtener resultados es desplazada por la gratificación compensatoria que se alcanza en una situación que -por abandono decidido- no presenta exigencias.

Se hace imposible plantear proyectos porque el establecimiento funciona despojado de proyecto institucional. El quehacer cotidiano está vaciado de contenidos utópicos o significados míticos y el espacio institucional termina favoreciendo de hecho la expresión y el desarrollo de problemas serios que no se atienden y a los que se responde con negación en el mejor de los casos o con ocultamiento intencional o exculpación en el peor de ellos (“No existen problemas; aquí somos una gran familia”, “Afuera sí hay droga, prostitución de jóvenes, violencia, pero aquí en la escuela, no”).

Es frecuente encontrar en los establecimientos que sufren este proceso, un arraigo intenso de componentes ideológicos que le resultan paradójicos a un observador poco avisado. Especialmente produce ese efecto la intensidad con que funciona la concepción de la escuela como espacio libre de conflictos (la escuela segundo hogar; la escuela como espacio sano para crecer) y su efecto sustantivo sobre la intimidad de los individuos (la exacerbación de la tendencia a reaccionar con culpa ante la dificultad o el error y no con deseo de investigar, explorar, descubrir, probar).

Ambos fenómenos -la concepción y su efecto- inciden favoreciendo los mecanismos regresivos a los que aludí en el primer párrafo de este apartado.

Entre estos mecanismos, el más dañino institucionalmente tiene que ver con la atribución de dificultades y errores a causas externas o fuera del control institucional. El daño resulta casi irreversible cuando el “culpable” elegido es el mismo alumno. La concepción del estudiante como responsable principal de los resultados que obtiene la escuela cierra el círculo evitativo y obstruye decididamente la capacidad institucional de recuperación, porque sitúa al “enemigo” en el objeto de trabajo de la tarea educativa.

La situación queda así devastada en su núcleo más profundo, porque el docente se ve privado de entrar en contacto con el otro que lo define como docente.

Hemos podido constatar en un alto número de los casos estudiados que esta dinámica queda instalada muchas veces después de experiencias de cambio en las que el proceso se vio fracturado o interrumpido abruptamente en dos momentos clave: cuando la oposición en bandos —a la que ya aludí anteriormente— estaba todavía en el período de confrontación de posiciones poco definidas teórica o conceptualmente, pero sostenidas con fuerte involucración personal, o después de un ensayo que ha despertado mucho compromiso colectivo, ha fracasado —tal vez transitoriamente o en una de sus etapas- y no ha podido ser objeto de una evaluación institucional adecuada... (Fernández, 1992b).