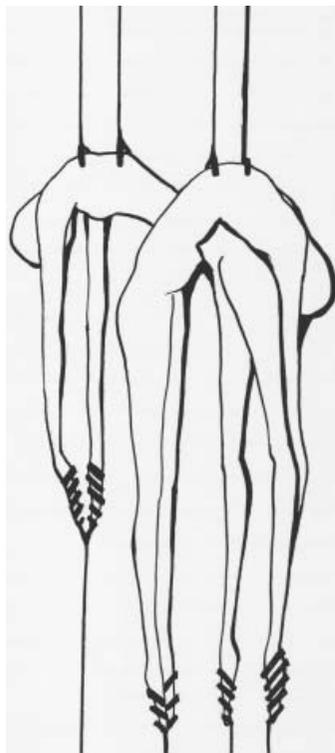


# La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”

Lidia FERNÁNDEZ\*



Detalle obra “Sin título 1”  
Griselda Carassay

## Resumen

El artículo informa sobre algunos avances de investigación en la comprensión de las dinámicas escolares, sus núcleos dramáticos y los organizadores que se ponen en funcionamiento frente a situaciones sociales con incidencia crítica a través del análisis comparativo de caso de las diferentes escuelas pertenecientes a un mismo ambiente sociogeográfico.

**Palabras clave:** dinámicas, organizaciones educativas, condiciones críticas, investigación.

**Institutional Research of educational organizations. Some contributions from studies at the program “Educational institutions from UBA”**

## Abstract

This papers inform on investigations advances in the comprehension of school dynamics, it's dramatics nucleus and the organization that is putting to work due to social situations in critical conditions, through on analysis comparing cases between different schools that belong at the same geographic area.

**Key words:** dynamics, education organization, critical conditions, researches.

## Introducción

A partir de una breve información sobre la índole y resultados de la línea de investigación “Dinámicas institucionales en condiciones críticas” y algunas conjeturas derivadas de una investigación en curso<sup>1</sup>, el artículo se propone plantear cuestiones que parecen cruciales para la comprensión del suceder dramático en organizaciones educativas que, en condiciones de carencia o deterioro, transitan situaciones sociales críticas.

El desarrollo procura focalizar en el informe sobre los fenómenos hallados por la serie de investigaciones que sirven de referencia poniendo atención –a través de las notas– en consideraciones conceptuales y metodológicas indispensables a la hora de mostrar sus fundamentos.

## Fundamentación teórica y antecedentes

La línea de investigación que sirve de referencia se inicia de hecho en 1986. Orientada por la búsqueda de comprensión acerca del movimiento institucional en espacios educativos que funcionan en condiciones y situaciones críticas, procura no caer en la simplificación que aqueja a muchos trabajos de investigación educativa.

El supuesto –y la renuncia que el exige– sostiene que la comprensión de los fenómenos que ocurren en una organización educativa requiere por una parte investigaciones de base encaradas a largo plazo y por otra, el uso de diseños trabajados para facilitar la emergencia de los diferentes niveles de complejidad que operan en los espacios delimitados por estas organizaciones.

\* Profesora Titular Consulta de la UBA-Directora del Programa de investigaciones “Instituciones educativas”. Investigador de categoría I en el sistema nacional de investigadores. Miembro de la Comisiones directivas de Maestrías de UBA, UNSalta, UNCuyo, UNTREF. Asesora del Centro de estudios e investigación institucional UNComahue.

Directora de Tesis de doctorado en la FFyL de la UBA. Asesora de equipos de investigación en Universidades argentinas y mexicanas. Autora de publicaciones varias en el campo.

Gody Cruz 1604 (1414) CABA, Argentina

elife30@hotmail.com

En este sentido los estudios de esta línea<sup>2</sup> han ido mostrando, cada vez con mayor precisión, que a través del problema de las dinámicas en condiciones críticas es posible acercarse a las vicisitudes de la institución de la educación tal como ellas ocurren en los sujetos, los grupos, las organizaciones y los distintos conglomerados sociales. Y esto dado que es en estas situaciones en que quedan develadas y expuestas al análisis relaciones y sentidos ocultos en las situaciones “bajo control social”.

Como consecuencia, las investigaciones se han concentrado en casos en los que los actores se autodefinen como padeciendo una situación crítica y/o muestran características dinámicas que les son propias, para analizar en ellos tanto condiciones del *desarrollo o deterioro* en los vínculos y el sostén de la tarea institucional primaria como los movimientos o proyectos a través de los que se intenta su tramitación.

Desde el inicio del Programa de investigación, 1985, y hasta el 1993 el diseño utilizado<sup>3</sup> se había limitado al estudio de las dinámicas institucionales en el ambiente interno y a referir la relación con el ambiente externo a partir de la información de los actores de la organización en estudio.

A partir de 1993, con la preocupación de delimitar con mayor precisión los procesos de la llamada “dramatización del contexto”, los estudios de caso incluyeron una caracterización de las zonas de inserción a través de la consulta a vecinos y a miembros de distintas asociaciones y organizaciones. Esto permitió avanzar efectivamente en el planteo de interrogantes y conjeturas sobre esa dinámica y sobre los márgenes de posibilidad de las organizaciones educativas para intervenir en el medio colaborando en los movimientos de respuesta a las condiciones críticas.

A 1995 el contenido que habíamos hallado con mayor recurrencia en los núcleos de la dramática educativa frente a situaciones críticas se vinculaba a un tema que parece serle constitutivo. Me refiero al tema “*protección-daño al sujeto en formación*”.

Tal como podíamos precisarlo en ese momento la situación crítica parecía impactar activando el temor a dañar, intensificaba la ansiedad relacionada con él y originaba movimientos colectivos de carácter defensivo.

El espacio, el tiempo, la representación del “objeto institución”<sup>4</sup>, los registros de la historia institucional, el proyecto educativo, la tarea pri-



“Tango 2”, dibujo  
Santiago Rodríguez

maria (enseñar/educar) y los modelos de posición central para la tarea primaria, los modelos de maestro y de alumno, (Fernández L.M. 2004 Parte II) eran organizadores que presentaban una especial sensibilidad para cumplir aquella función. Su sobre manipulación permitía facilitar el control de la desestructuración provocada por el impacto crítico.

La profundización del análisis lograda con los diseños usados en la investigación que siguió: *Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de las 13 escuelas primarias de VL.* –un Distrito urbano marginal de la ciudad de Bs. As–<sup>5</sup> permitió advertir que *frente a situaciones de dificultad extrema* provocadas ya por la pobreza y el maltrato social a los niños y jóvenes, ya por situaciones especiales de abandono social sufridas por los colectivos institucionales, este tema de la dramática, el del daño posible, se ve activado en relación a un *objeto-institución que se experimen-*

ta afectado en su función de núcleo generador del espacio institucional<sup>6</sup>.

Los datos parecían mostrar que aún en las mejores condiciones de compromiso y empeño de los educadores, en cierta dimensión, las condiciones sociales de marginalización y sus consecuencias reales y fantaseadas combinadas con la falta real de recursos tienden a distorsionar los espacios internos de la formación conmoviendo el poder de los organizadores culturales habituales y poniendo fuertemente a prueba la capacidad de regulación psicosocial del colectivo.

El material producido por los análisis institucionales y la consulta a los maestros en diseños de indagación en profundidad permitieron avanzar en la comprensión de alguno de los modos en que –cuando los esfuerzos defensivos fracasan<sup>7</sup>– el medio social “penetra” el espacio institucional instalando en él una escena de sufrimiento, violencia y despojo que reproduce, en los términos de la vida escolar, el sufrimiento y la violencia externa.

En la situación real, los actores profesionales de estos casos –los maestros, los profesores los directivos, los orientadores– debían tratar con grupos grandes<sup>8</sup> de niños que sufrían de privaciones varias: pérdida de su lugar de origen por migraciones recientes, desconocimiento de la lengua del país, “sobre edad”, historias escolares con múltiples fracasos, sufrimientos provocados por la violencia familiar y barrial y por múltiples abusos, falta de “hábitos escolares”... y tenían que hacerlo en general con menos recursos que en una situación convencional. En la escena dramática a la que aludo, estos actores se experimentaban, ellos, privados de la posibilidad de hacer su trabajo, de la dignidad que acompaña al sentirse bien y ser aceptable en la vida escolar y, por fin, se sentían empujados a un margen en el que el riesgo del odio y la violencia mutua con sus alumnos (la posibilidad de dañar efectivamente) se constituía en la amenaza interna principal. Una amenaza que en la experiencia se relacionaba casi como deriva inevitable de una institución que parecía haber perdido la capacidad para sostener el espacio psíquico de los individuos defendiéndolos también del descontrol que sufría su propia hostilidad.

El material institucional mostraba además que, en estas condiciones de criticidad intensa, la permanencia del espacio psicosocial para la tarea primaria requería un “sobre esfuerzo” organizativo, de sostén y de animación para controlar

la ansiedad y tensión originada en esa experiencia y generar creencia sobre la institución en sí, su vitalidad y su posibilidad instituyente (Enríquez, 2002: 22-26).

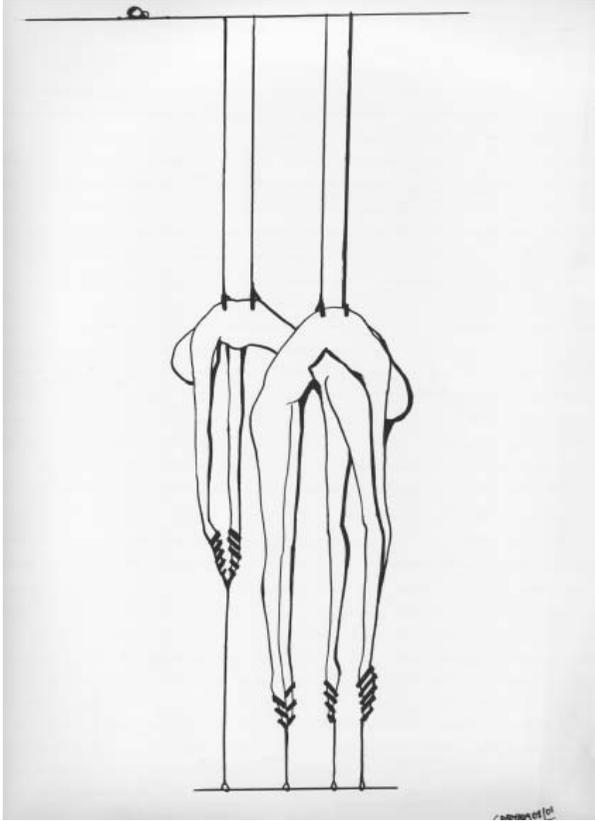
La posibilidad de sostener este sobre-esfuerzo aparecía ligada al apoyo mutuo entre compañeros de trabajo, a la edad del niño –cuanto más pequeño mayor el apego que despierta en el maestro–, al ser portador de ciertas ideologías políticas, pedagógicas o religiosas que se constituían en referentes de apelación sobre el valor de la institución escolar y también, a ciertos rasgos de los directivos. En este último aspecto, la comprensión explícita de la difícil situación que enfrenta el maestro, la disposición a colaborar y prestar ayuda especial, el reconocimiento explícito del valor de su tarea, el convencimiento –en acción y discurso– sobre el sentido y valor de esforzarse con esos niños y demostrar que pueden aprender “como cualquier niño”, fueron los rasgos del comportamiento directivo asociados con mayor frecuencia a aquel efecto.

En muchas de las situaciones observadas el potencial de la ligazón al sentido de la institución resultaba frágil y los colectivos se veían inmersos en movimientos defensivos, en los que la sobre manipulación de los organizadores habituales<sup>9</sup> parecía insuficiente<sup>10</sup>, que los ponían próximos a fenómenos propios del estallido y la devastación (Fernández, 1998: 132-157).

La condición básica depositaria de ansiedad parecía desplazarse entonces de las condiciones institucionales del establecimiento a las condiciones sociales (“la fuente de todos los males es el medio social”), invistiendo al alumno –en definitiva el sujeto que trae a la escuela el “destrutivo e irreparable” medio social– de los elementos de daño y peligrosidad que amenazan la identidad de la escuela y la del maestro.

En estos casos el “domar al niño/joven-medio social y convertirlo en niño/joven-alumno escolar” surge como el tema que concita la mayor cantidad de energía. Es el tema por el que se diferencian los maestros con experiencia de los inexpertos, los maestros de éxito de los que fracasan, aquellos que pueden sostener las condiciones de aquellos que no las toleran. Y por último es el tema central en la producción de ideologías que explican y racionalizan el investimento así como los desvíos –de diferente sentido– respecto de la tarea institucional primaria.

En este proceso *el niño/el joven* concretos pasan a la condición de objetos de sobre-manipula-



“Sin título 1”, tinta sobre papel  
Griselda Carassay

ción y el daño temido a nivel fantaseado se hace real realimentando la ansiedad e instalando condiciones de estallido o devastación institucional. Las cosas se viven y suceden como si no hubiera mas capacidad de regulación: *la catástrofe ya ha sucedido, la escuela se ha convertido en otro tipo de espacio: para cuidar, para controlar, para castigar, para alimentar etc. pero como escuela “ha muerto”*.

Varios estudios de tesis <sup>11</sup>, aportaron para mostrar que en los casos en que la conmoción crítica se asocia a la inmersión en procesos de cambio que cuestionan las formas organizacionales vigentes, el temor de hacer las cosas mal y dañar al alumno oculta el intenso temor a ser castigado por poner en peligro o haber dañado la institución. Los temas de la lealtad a las formas antiguas y el temor al caos son parte de estas dinámicas y la tramitación parece concentrarse en las regulaciones de la acción y en el control de resultados para garantizar que lo que se hace es mejor que lo que se venía haciendo.

En los casos en que el cambio se produce por pérdida abrupta, la dinámica transita los períodos descriptos para las crisis de índole catastrófica.

En cuanto al diseño de investigación la experiencia había mostrado que el contar con material de información sobre los temas de la dinámica social local producidos desde un enfoque institucional, aún de modo acotado, tenía un valor irremplazable para identificar y discriminar la presencia de contenidos fantasmáticos y diferenciarlos de aquellas vicisitudes relacionadas con situaciones reales provocadoras de sufrimiento social.

En este sentido, los resultados hasta ese momento permitían plantear interrogantes acerca de la posibilidad institucional **real** de las escuelas de responder a las situaciones críticas “más allá” de la dramatización del contexto y, en todo caso, acerca del tipo de condiciones en que esta posibilidad se produce con alguna consistencia “más allá” de la presencia de determinados sujetos.

Todo indicaba, o así lo interpretamos, que era necesario focalizar la investigación en *casos en los que la acción de las organizaciones educativas pudiera significarse con mayor precisión a la luz de la trama social* en la que estaban insertas. Y que el diseño a utilizar debía innovar decididamente en la secuencia que habíamos usado hasta el momento. No debía comenzarse por las organizaciones educativas y desde ellas caracterizar el campo social sino al contrario.

Esto fue posible por un convenio de intercambio con la carrera de especialización posgraduada “Análisis e intervención institucional” de la UNNE que dirigía María Cristina Alonso y por la aceptación de los pobladores de I-EC, la localización del caso estudiado. Es sobre resultados de las dos primeras etapas de esta investigación que vamos a focalizar sintéticamente el desarrollo del apartado que sigue.

Esto fue posible por un convenio de intercambio con la carrera de especialización posgraduada “Análisis e intervención institucional” de la UNNE que dirigía María Cristina Alonso y por la aceptación de los pobladores de I-EC, la localización del caso estudiado. Es sobre resultados de las dos primeras etapas de esta investigación que vamos a focalizar sintéticamente el desarrollo del apartado que sigue.

### Algunos rasgos del caso, del diseño de investigación y del avance en los análisis

Ubicada a 55 Km. de la Ciudad capital de una Provincia del Nordeste argentino, IEC resultó de particular interés para nuestra investigación Por una parte porque cuenta en su historia social y hasta fines de la década del 70, el haber sido sede de un Sanatorio público para enfermos del mal de Hansen que funcionó al modo de institución total para los enfermos y el pequeño número de pobla-

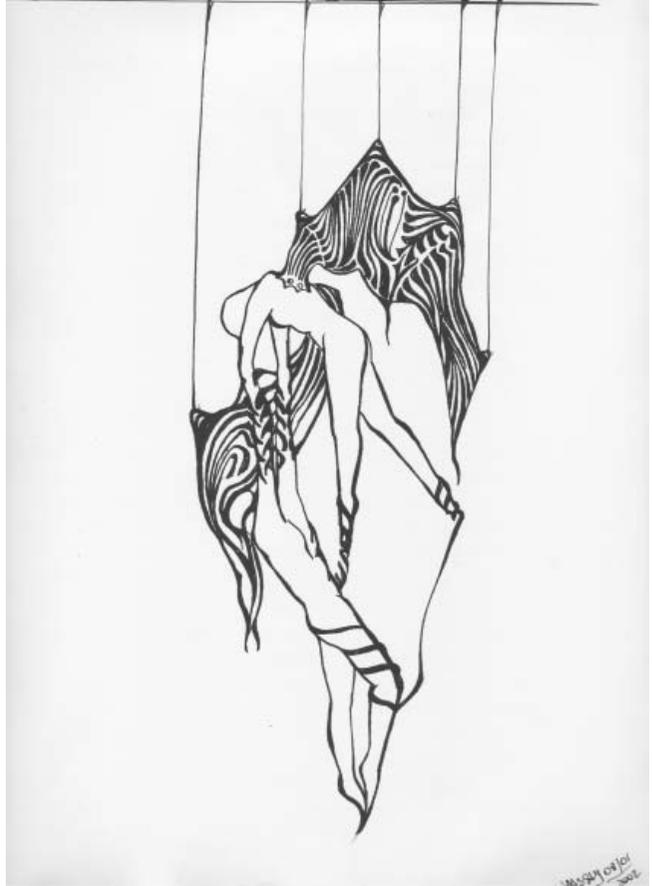
dores externos. A partir de esa fecha y en un proceso que puede caracterizarse como de transición crítica, la población busca –con dificultad– un nuevo perfil que provoca inestabilidad en todas las áreas e intensifica las demandas sobre la educación<sup>12</sup>. Además su relativo aislamiento y el bajo número de población (aproximadamente 1800) la presentaban como un cuasi-laboratorio para el estudio de los procesos que interesan a la línea de investigación

Por la índole del objeto que deseábamos analizar: la relación entre la dramática social tal como podía ser derivada de la observación y la entrevista a los pobladores y la dramática educativa, tal como podía resultar caracterizada a partir del análisis institucional de los establecimientos, todo el estudio se organizó en dos etapas.

La primera, *Historia y vida cotidiana en I-EC* destinada a producir material que nos permitiera comprender la trama de relaciones y significados en las que se inserta la acción de las escuelas. La segunda, *“Historia y situación de las organizaciones escolares y de la cultura que procuraría una aproximación a la identificación de condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria en vinculación a la dramática social local.*

El material obtenido en la primera etapa (2004 y 2005) permite identificar cuestiones significativas en la dramática social. Acosados por grandes inundaciones y cuantiosas pérdidas en animales, viviendas, bienes y tierras aptas para el cultivo y por la disminución de la pesca comprometida en su volumen tanto por las inundaciones como por el impacto ecológico de las grandes represas, los pobladores sufren condiciones precarias de vida, pobreza de recursos y de perspectivas. A esto se añade el “ataque al yo” de las concepciones ideológicas que presentan al isleño como “quedado”, “huraño”, “desconfiado” y atribuyen a “falta de iniciativa” lo que pudiera verse como consecuencia de esas condiciones.

La reconstrucción de la historia de la localidad y la indagación de opiniones de los pobladores sobre su situación actual permitió advertir que, en forma aproximada a lo que suponíamos,



“Sin título 7”, tinta sobre papel  
Griselda Carassay

el Sanatorio Dermatológico funcionó hasta su cierre como centro organizador de la vida económica del resto de la población pues esta vivía por trabajar en el sanatorio o para su provisión.

El desacuerdo sobre los motivos que llevaron al cierre del sanatorio; el plan turístico de la provincia con su inevitable despojo de los vecinos para unos, la superación de la lepra como enfermedad requerida de aislamiento para otros; funciona al modo de una fractura muy difícil de sortear a la hora de discutir los proyectos para el desarrollo. Divide a la población entre “los damnificados” y “los usurpadores”, impide un análisis racional de las posibilidades reales y obstaculiza el contarse mutuamente como recurso para emprender cualquier plan.

Los contenidos del relato de estos hechos y las emociones que lo acompañan habilitan a pensar que la población se enfrentó a una experiencia de múltiples pérdidas aproximada a la de una crisis de índole catastrófica (Thom, 1979: 65-74). Frente a esta, la ayuda social –muy magra– y el pequeño contrabando se convirtieron en salidas

a la situación de emergencia y produjeron según los testimonios, una disminución de la capacidad de emprendimiento que por los rasgos descriptos permite pensar en las condiciones de un síndrome de violentación institucional (Ulloa, 1995: 236-256).

Para decirlo de un modo grueso, la población –en todos sus sectores– parece verse encerrada en una situación en la que la falta de recursos para invertir en emprendimientos cierra caminos alternativos y tensa la situación de vida y seguridad personal en todas las posiciones sociales a las que hemos accedido por entrevista. Desde la de los gobernantes, pasando por la de profesionales, comerciantes y muy pequeños productores, hasta la de los peones y pescadores no organizados y por supuesto la de los desocupados.

En ella la creencia en las maldiciones que pesan sobre los isleños por no haber impedido la “expulsión de los enfermos” puede estar operando al modo de las ideologías colectivas defensivas caracterizadas por Dejours<sup>13</sup> (1992: 29) y como salida imaginaria a una situación de “encerrona trágica”<sup>14</sup> (Ulloa, 1995:186; 1995: 246-260).

En cuanto a la posición de la educación y las organizaciones escolares, al finalizar la primera etapa de la investigación parecía haber suficiente base para considerar que, salvo algunos intentos tímidos, las organizaciones educativas parecían “padecer” un particular encierro dentro de sus fronteras. Lejos de salir hacia el espacio social en procura de dar respuesta a las demandas y necesidades de un conglomerado tan pequeño –como el discurso político pedagógico oficial lo enuncia– aparecían reiterando formas de trabajo convencional y aludiendo con énfasis –igual que los pobladores– a la necesidad de lograr que algo o alguien diera el “impulso” para provocar una movilización de la zona en el sentido de “algún cambio”.

Los movimientos sociales emergentes en busca de una mayor participación –algunos movimientos de jóvenes y de adultos– se apoyan según los datos a esa fecha, en organizaciones que no son la escuela –biblioteca pública, museo, algunas asociaciones en formación– y los educadores que colaboran con ellos lo hacen fuera del contexto escolar.

La relación entre pobladores y educadores parece “signada” por la insatisfacción. Los pobladores dicen no encontrar en la acción de las escuelas una educación valiosa para sus hijos, y los educadores dicen no contar con la ayuda de

las familias para escolarizar realmente a los niños. La mayoría, de ambos lados, sí coincide en que la educación es importante pero que la escolar no es buena para garantizar a los jóvenes la continuación de sus estudios y tampoco para garantizarles trabajo o mejor calidad de vida.

La comparación de *lo que pueden las escuelas* con “lo que podía la educación familiar de la propia infancia” –en los vecinos– o con “lo que podrían los educadores si los alumnos fueran distintos a lo que son” –en los educadores– parece funcionar al modo de un mal entendido acerca de la función institucional de la escuela que destina a un trámite difícil los intentos de articular esfuerzos.

La Etapa II (2006 al 2008) incluyó el trabajo con todas las escuelas –un jardín, dos primarias, una secundaria, una primaria de adultos, un bachillerato de adultos, un terciario–, la biblioteca y el museo con un dispositivo clínico que abarcaría la caracterización de cada uno de estos establecimientos<sup>15</sup>.

El material obtenido ha permitido validar la comprensión alcanzada en la primera y aportó datos que permitieron ver en mayor complejidad la situación de las escuelas y la de las organizaciones de la cultura de IEC y su posibilidad de promover o acompañar movimientos instituyentes.

Pareceríamos hallarnos frente a una población “empujada” a un pasaje no deseado desde formas rurales a formas urbanas de organización social y con un débil proceso de institucionalización de la escuela como organización de la educación.

Esta debilidad que se expresa tanto en la difusión normativa cuanto en la mentada dependencia del proceso de institucionalización respecto de liderazgos individuales parece originarse en una inestable trama de sostén.

“La escuela” como objeto de vínculo se presenta en una estructuración ambivalente. Una trama de desconfianza mutua en la que parecen primar discriminaciones sociales de etnia, dificulta identificar espacios de intervención educativa suficientemente exitosos y en esa trama, la significación de la escuela ligada al progreso y al encuentro de ocupación, opera como un boomerang: si la escuela incumple con ambas promesas, no puede hacer ninguna otra. Se convierte en un espacio invalidante e invalidado.

En muchos casos los educadores se embarcan en un proceso de “doma” descrito en su di-

námica para el caso de VL, que aquí no queda en los alumnos sino que pretende avanzar hacia los padres y las familias procurando cambiar sus costumbres en todas las áreas e influir en su identidad cultural.

Frente a la sostenida resistencia que los pobladores ponen a este avance los educadores caen en la apatía y el descreimiento que dicen ver en la población a la que atienden.

El material obtenido parece dar bases para considerar que educadores y pobladores terminan aliados –sin advertirlo– en el sostén del descreimiento y la desesperanza respecto de esta posibilidad de la escuela o –formulado de otro modo– para defender un último lugar de alojamiento a una forma de vida en la que “los otros” no tienen lugar”.

El análisis aporta evidencia sobre el sentido de que la lucha por la educación escolar es lucha contra una forma social que los grupos dominantes rechazan y que el ataque a la educación escolar no sería posible sin la concurrencia en el ataque de educadores y no educadores.

Al contrario de las escuelas en IEC, Biblioteca y Museo se han puesto al frente de un movimiento en pro del respeto por la historia y la identidad local en el que nuestra investigación y sus resultados se han incorporado como fuentes de legitimación. Las devoluciones realizadas han colaborado en poner palabras a ese movimiento potenciando –sin que este fuera un objetivo de intervención– la escucha y la respuesta de los vecinos a ese movimiento. A su vez, las estrategias y técnicas utilizadas en la devolución<sup>16</sup> han sido tomadas por los grupos de ambas organizaciones para iniciar líneas de producción que profundizan nuestro trabajo<sup>17</sup>.

A través de historias de vida y reconstrucción de trayectorias grupales, el desarrollo de un tercer estudio sobre este campo<sup>18</sup> está permitiendo por una parte, profundizar en la dinámica de la relación de las escuelas con la protección de lo instituido, pero por otra, descubrir y caracterizar algún impacto de la experiencia social en la escuela sobre la conformación de los sujetos que integran los grupos que operan en este movimiento.

### **La dinámica en condiciones y situaciones sociales críticas: el estado actual de dos supuestos de base**

Los avances expuestos sintéticamente permiten sostener como supuestos que:

I: En estados de configuración crítica, conmovido el poder de los organizadores habituales y afectada la capacidad de regulación del colectivo, resulta probable encontrar: (a) intensificación y amplificación de algunas de las tensiones que se presentan como constitutivas a la tarea de formación e incremento consecuente de la ansiedad (activación de núcleos de la dramática)<sup>19</sup>; (b) utilización de alguna de las condiciones institucionales básicas (espacio, tiempo, currículo, distribución de responsabilidades, etc.) como depositaria de los rasgos que producen el incremento de modo que tal condición es vista como provocadora del daño temido; (c) profusión de comportamientos de control y sobre-manipulación de la condición en cuestión de modo tal que la actividad en torno a ella se comporta como organizador central de la vida cotidiana y de la atribución de significados; (d) producción de ideologías que explican y racionalizan la sobre-manipulación antedicha tomando contenidos disponibles en la cultura institucional y/o, en diferentes composiciones, en las ideologías defensivas del oficio; (e) frente al fracaso de la defensa, experiencias de despojamiento, procesos de desvío en los fines y corrupción de los comportamientos, pérdida de espacio institucional de formación y emergencia de diferentes formas de violencia institucional. (f) relación de la capacidad de respuesta ante condiciones críticas con características del ambiente social –en lo que respecta al poder, la autoridad y el acceso a las decisiones que afectan la vida colectiva– y con hechos en las trayectorias de vida –en lo que respecta a experiencias propias, de los progenitores o de los ancestros, individuales, grupales o colectivas– que los sujetos vinculen con la enfermedad, la violencia, la migración, la transgresión y las catástrofes. (g) relación de la capacidad de respuesta del espacio escolar ante condiciones críticas con el carácter que asume en la percepción de la población y su posible uso como espacio de depositación al servicio de las defensas colectivas contra la ansiedad provocada por las condiciones críticas u otros procesos psicosociales.

II: Cuando esta conmoción deriva de un cambio social que amenaza formas de vida consolidadas y la escuela se introduce en el ambiente con propósitos que violentan las identidades culturales o que se hacen sospechosas de esta intención, es posible encontrar: (a) en el campo social, movimientos de resistencia que con diferentes formas de expresión obstaculizan la institucionalización de la escuela; (b) en el campo escolar

fenómenos de identificación masiva, alianzas inconcientes y pactos de negación que unen a los educadores con los pobladores en la resistencia a la institucionalización de la escuela; (c) en la trama vincular con el objeto escuela, formaciones ambivalentes con deriva hacia la ambigüedad, sensaciones de incertidumbre y confusión y una disposición a la salida rápida del campo escolar; (d) en la relación pobladores-educadores una trama de desconfianza e insatisfacción mutua que lleva a los educadores a caer en apatía y falta de creatividad al modo de lo caracterizado por F. Ulloa como rasgos del síndrome de violentación institucional; (e) la instalación de un espacio de ficción en el que la escuela se mantiene como signo de un vacío de sentido y como forma de transacción con grupos de poder.

### La dinámica en condiciones y situaciones sociales críticas: una interrogación sobre la escuela

En casos semejantes al estudiado, los ámbitos escolares (donde “se envía al niño / al joven /”), por su carácter instituido en relación al poder y al futuro, parecen adquirir una cualidad ambigua y se hacen proclives de uso al servicio de funciones defensivas asociadas con el procesamiento de la crisis (depositación de impotencia, negación de impotencia, negación de los cambios posibles, oposición a ellos entre otros).

De ser así esto ubicaría el margen de movimiento de los educadores escolares en el interior de las fronteras institucionales y mostraría que “su salida” hacia las necesidades sociales en acciones comunitarias resulta más difícil que la “entrada” a una dinámica de repetición con las consecuentes relaciones de sobre manipulación y violencia

Parece haber evidencia de que, en determinadas condiciones, como las del caso que se viene investigando, la protección de formas institucionales y de vida tradicionales comprometa en alianzas inconcientes a educadores y pobladores con lo que sin duda, no solo queda interperalada la potencialidad de la escuela para inspirar o animar procesos instituyentes. También queda puesto en evidencia que la posición de las escuelas en condiciones sociales críticas debe ser analizada desde perspectivas que puedan dar cuenta de esta ambigüedad y su deriva en múltiples contradicciones.

Sin duda, las condiciones de tal análisis exigen una doble renuncia. La renuncia a la creencia en el papel de la escuela como promotora de cambio y la renuncia a la explicación de su dificultad, su actual deterioro o su actual crisis como el *sólo* resultado de la dramatización del contexto.

#### Notas

- 1 “Dinámicas Institucionales Críticas: condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria en relación a la dramática comunitaria”. Proyectos UBACYF F 214 y F 114 Programaciones de la SCYT de la UBA 2004 a 2007 y 2008-2010 Lidia Fernández (Directora) Cecilia Durantini, Fernando Morillo, Iona Perea Mariana Pereira, Sofia Visuara (Investigadores) Carolina Gandulfo (Investigador invitado), Natalia Mertián y Julieta Quidichimo (Investigadoras estudiantes), con el aporte del equipo UNNE en la primera etapa.
- 2 Entre 1988 y 1991 habíamos realizado un estudio “Dinámica y dramática de cátedras universitarias frente al impacto de los grandes números de estudiantes” que alertó sobre los procesos críticos y algunos de los rasgos que adopta el movimiento institucional. Este alerta sirvió para definir la línea de investigación a la que me refiero y los estudios en ella realizados: “Dinámicas en la educación del niño pequeño: El caso de 10 escuelas infantiles de la ciudad de Bs. As.” (1990-1994); “Evaluación del Proyecto de enseñanza media semipresencial para zonas rurales-Provincia del Chubut. Argentina” (1993-1995); “Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de las 13 escuelas primarias de un Distrito urbano marginal de la ciudad de Bs. As.” (1995-2003) y la investigación antes citada. Los Informes completos de estas investigaciones sólo están disponibles para la consulta en la Hemeroteca del IICE-UBA pero parte de sus resultados se han publicado en los diferentes trabajos de la autora que se citan al final.
- 3 El de los estados de situación institucional dispositivo complejo que sigue la línea clínica institucional inaugurada por Fernando Ulloa en 1969.
- 4 *Objeto-institución* es una expresión acuñada para referir a la institución en su carácter de objeto de vinculación y representación. Por la asignación de éste carácter la institución se considera parte del mundo imaginario y simbólico que estructura al sujeto desde su propia interioridad y que, al mismo tiempo lo enmarca. Se la considera parte organizadora central de la cultura de un establecimiento, contenido de socialización institucional y, en esos caracteres, se le asigna funciones de cohesión del grupo o conjunto de grupos, y centro del lazo socio-institucional. Se puede ampliar esta caracterización en los trabajos Fernández, 1994, 2000 citados al final.
- 5 El diseño usado en *Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de las 13 escuelas primarias de un Distrito urbano marginal de la ciudad de Bs. As.* (1995-2003) incluyó la caracterización sociodemográfica de la zona, un estudio del modo en que los educadores y sus vecinos inmediatos caracterizaban el medio de inserción de las escuelas (la historia y situación de los barrios en que ellas funcionaban), estudios institucionales puntua-

- les de cada una de las 13 escuelas y un estudio en profundidad sobre el vínculo de los maestros con la tarea y con los niños realizado a través de entrevistas grupales de carácter operativo (120 h. de trabajo operativo con un total de 25 grupos de maestros). Pueden verse noticias sobre esta investigación en Fernández, L. M., 1999 y 2002, citados al final.
- 6 Esta observación resulta consistente con una de las fuentes de sufrimiento institucional señaladas por René Kaës: el sufrimiento causado por la pérdida de capacidad instituyente. Ver Kaës R. *et al.* (1989, p. 15 a 83).
  - 7 Me refiero al esfuerzo (en el nivel de la acción conciente y racional y en el nivel de tramitación inconsciente) que hacen los colectivos de educadores para proteger el espacio escolar y su función luchando de diferentes modos contra la adversidad material y contra el incremento de ansiedad que producen las situaciones críticas.
  - 8 35 a 40 alumnos atiende un maestro o profesor en la tarea diaria de enseñanza. El total de niños de las 10 escuelas (aproximadamente 6000) son responsabilidad de los 5 o 6 miembros del equipo de orientación cuya tarea supuesta es ayudar en “los casos con dificultades”.
  - 9 El concepto de *organizador* alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que posibilitan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general se trata de estructurantes que ayudan a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional. El proyecto institucional; el diseño del espacio y la distribución del tiempo; las narraciones del origen y los momentos críticos de la historia, los rasgos que se adjudican a la identidad institucional, los modelos legitimados (entre otros) son organizadores centrales de la vida institucional en las escuelas. Ver ampliación del concepto en los trabajos de Fernández, 1994, sobre todo Parte II y III, y 2000, citados al final.
  - 10 En el caso de las escuelas infantiles estudiadas por ejemplo, la ansiedad que provocaba el trabajo con niños muy pequeños (desde 45 días) y el temor a dañarlos se depositaba en el tiempo prolongado en que estos niños permanecían en la escuela. Gran parte de la actividad institucional giraba en torno a “la doma” de este tiempo para hacerlo mas soportable. Otras condiciones, los espacios inadecuados, el excesivo número de alumnos por maestro, la inexperiencia de las maestras, las dificultades vinculares con las madres, por poner algunos ejemplos, no parecían “verse”. En un movimiento defensivo colectivo, toda la carga del daño temido estaba puesta en el tiempo y hacia el se dirigía la máxima atención. Los hechos entonces se desarrollaban dando fundamento a suponer que era justamente el poder mantener “controlado” allí todo el peligro de daño el que permitía liberar un espacio para los vínculos afectivos que posibilitaban la tarea. En los casos de las 13 escuelas primarias del estudio –que enfrentaban carencias muy antiguas y en estado de intensificación– estos organizadores –el tiempo, el espacio, el proyecto etc.– no parecían ya servir a este tipo de función defensiva. Puede verse más sobre el estudio de las escuelas infantiles en Fernández (1996a, p. 3-19).
  - 11 Nora Yentel: 2002 Poder y cambio en la escuela, una relación interferida. Edit Rio de la Plata. También las tesis de Estela Cols, Cecilia Durantini, Marcela Ickowicz, Paola Valdemarin y Ana María Silva.
  - 12 Por estos rasgos quedaba emparentada con lo: “los casos de Gral. Moscóni y Río Turbio estudiados por equipos de Universidades de Chubut y Sta. Cruz, y hacia esperar el hallazgo de fenómenos que combinaran los encontrados en V.L y en las poblaciones “abandonadas” por empresas del Estado.
  - 13 Conjunto de creencias compartidas por sujetos que hallan en su contenido base firme para negar, no percibir, aquellas cuestiones que no pueden modificar y les provocan miedo y ansiedad. El contar con una ideología de este carácter permite sobrevivir. Es de interés –en el trabajo citado– la investigación del autor sobre el “sub-proletariado francés”.
  - 14 El autor caracteriza esta situación como una en la que los términos incluidos en mutua dependencia se someten a mutua violencia y no cuentan un tercero al que apelar.
  - 15 Se recogió información sobre las *condiciones estructurantes*: Espacios, instalaciones y recursos, tiempo, proyecto institucional educativo, personal (composición por edad, sexo, origen social, nacionalidad, especialidad, antigüedad en la docencia y en la escuela en estudio, posición en la división de tareas etc.), organización pedagógica, gobierno, alumnos (edades y caracterización de las “carreras escolares”). *Los Rasgos de su dinámica*: modalidades de uso de los espacios, los tiempos y los recursos. Estilo en el tratamiento de las dificultades. Modalidades pedagógicas, Relaciones entre los sujetos de la misma y diferente función etc. *Los Organizadores y núcleos de su dramática institucional*. Se usaron como herramientas de indagación el dispositivo “Espacio, tiempo y vida cotidiana” para caracterizar al establecimiento en los aspectos antes señalados y Con la utilización del Dispositivo de indagación “Innovaciones en el funcionamiento y tarea institucional” para estudiar en cada uno de ellos, alguno de los proyectos especialmente diseñados para provocar un impacto esperado en las condiciones sociales críticas generales o particulares. En estos casos se atendería a caracterizar: *Índole del proyecto*: necesidades a las que procuran responder, concepciones de fundamento, propósitos y objetivos, encuadres de trabajo, diseño de actividades y dispositivos, resultados en cuanto a la atención de la necesidad cuya respuesta le dio origen, impacto sobre los actores. *Dinámica histórica del proyecto* etapas significativas en cuanto al avance en términos de propósitos y en cuanto a las dinámicas grupales e institucionales. Relación entre los involucrados en el proyecto y el resto de la institución. Núcleos dramáticos y organizadores del funcionamiento. Vinculación con la dramática institucional. El dispositivo incluye (a) Análisis de la documentación sobre el proyecto b) Realización de entrevista con los gestores y los actores actuales del proyecto c) Observación participante en actividades del proyecto. d) Observación puntual de actividades consideradas cruciales e) Encuesta a los diferentes actores institucionales respecto de la necesidad, importancia y resultados del proyecto.
  - 16 Las Jornadas de devolución se diseñaron como espacios en los que presentar materiales que exponen resultados y expresan –en forma progresiva– nuestra propuesta conjetural sobre la dramática social y la del vínculo con las organizaciones estudiadas. Hemos utilizado, además de la exposición de muestras fotográficas, dibujos y narraciones de niños y adolescentes, datos resultantes de los diferentes análisis, un dispositivo central –“el relato coral”– que el modo de un teatro leído por varias voces presenta el resultado de esa propuesta conjetural a través de una narración armada con testimonios –y por consiguiente con el lenguaje– de los entrevistados. En la últi-

ma de tres devoluciones, esta presentación fue seguida del trabajo en grupos de intercambio.

- 17 Un grupo cultural autogestivo se ha asociado con el museo y la biblioteca para generar la producción de videos sobre la vida de los vecinos que continúa francamente la línea de recuperación de lo local. La Biblioteca prepara una versión teatralizada con los adolescentes usando nuestro guión ampliado. Varios movimientos han adoptado algunas de las estrategias de comunicación usadas.
- 18 "IEC y sus organizaciones de la educación y la cultura. Un abordaje a través de historias de vida y de trayectorias grupales instituyentes" (2008-2010).
- 19 La expresión **Núcleo dramático** alude a la particular **formulación de una contradicción que subyace en los niveles no manifiestos del suceder dramático**, posee potencial para generar ansiedad y ha sido "trabajada" a través de diferentes transacciones que se expresan en aspectos centrales del movimiento expreso. Provocado para emerger –por la indagación o por diferentes acontecimientos–, se presenta en general como una **escena que puede formularse en los términos de un planteo dilemático. Muestra la posición de actores enfrentados a mandatos y/o deseos de diferente signo de modo tal que la decisión por uno u otro acarrea un daño temido**. En general se trata de un daño grave que compromete el marco que ofrece el escenario en su aspecto protector y que pone en riesgo, a nivel real, la posición y a nivel imaginario, aspectos cruciales de la vida y ser de los personajes. Ver más ampliamente en los trabajos citados al final Fernández (1998, 2000).

## Bibliografía

- BLEGER, J. (1991). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós, p. 207.
- ENRÍQUEZ, E. (1989). "El trabajo de la muerte en las instituciones" en Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Rosillon, R., Vidal, J.P. *La Institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- ENRÍQUEZ, E. (2002). *Educación y formación: Aportes de una teoría de la institución y la organización*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. (Serie Los Documentos, vol. 11).
- DEJOURS, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires, Humanitas, p. 242.
- FERNÁNDEZ, L.M. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, L.M. (1996a). "Análisis institucional y prácticas educativas: ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas?" *Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*, 5(9): 3-19, octubre.
- FERNÁNDEZ, L.M. (1996b). "Crisis y dramática del cambio: Avances del análisis en grupos de innovación" en I. BUTELMAN (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós. Hay traducción en lengua portuguesa: FERNÁNDEZ, L.M. (1998). "Crise e dramática da mudança: avanços de pesquisa sobre projetos de inovação educativa" en I.

BUTELMAN (comp.), *Pensando as instituições*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.

- FERNÁNDEZ, L.M. (1999). "Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo: Noticias sobre el estudio en El Distrito XXI de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* (UBA).
- FERNÁNDEZ, L.M. (2000). "Los conceptos de organizador y núcleo dramático en el análisis institucional, o acerca del abordaje del objeto institución" en *Congreso Internacional de educación 1995: "Educación, crisis y utopías" Tomo II: Las propuestas de la Didáctica y la Pedagogía*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Aique Grupo Editor.
- FERNÁNDEZ, L.M. (2002). "Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas educativas con niños sometidos a maltrato y extrema marginalización social". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación FFyL-UBA*, 10(20): 18-28.
- KAES, R. (1999). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Rosillon, R., Vidal, J.P., *La Institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- KAËS R., MISSENERD, KASPI, R., ANZIEU, D., GUI-LLAUMN, J., BLEGER, J. (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, p. 264.
- THOM, R. (1979). "Crisis y catástrofe" en Stern, R., Le Roy, Ladurie, E., Thom, R., Bejin, A., Brochier, H., Attail, J., Freund, J., Stourdze, Y., Gaudibert, P., Fesroche, H., Schlanger, E., Morin, E. (1979). *El concepto de crisis: Traducción de Communications N° 25*. Ediciones Megápolis. Asociación Ediciones La Aurora.
- ULLOA, F. (1969). "Psicología de las instituciones: Una aproximación psicoanalítica". *Revista de la Asociación Psicoanalítica Argentina (AAPA)*: 130-155.
- ULLOA, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós, p. 334.

Fecha de recepción: 02/01/2010  
Primera evaluación: 15/02/2010  
Segunda evaluación: 22/02/2010  
Fecha de aceptación: 22/02/2010