

GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI

Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su comprensión

TROQVEL
Educación
Serie FLACSO-Acción

<i>Acerca de cara y ceca, G. Frigerio</i>	11
<i>Capítulo 1: Las instituciones educativas y el contrato histórico</i>	13
G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI	
1. INTRODUCCIÓN	15
2. UN MOMENTO CLAVE EN LA HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: LOS CONTRATOS FUNDACIONALES	17
3. EL LUGAR DEL CURRÍCULUM EN LA DEFINICIÓN DE UN NUEVO CONTRATO ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD	21
4. HACIA UN NUEVO CONTRATO ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD	26
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
<i>Capítulo 2: La cultura institucional escolar</i>	33
G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI	
1. LOS CONCEPTOS DE CULTURA Y DE IMAGINARIO INSTITUCIONAL	35
2. TIPOS DE CULTURAS INSTITUCIONALES ESCOLARES	39
2.1. La institución escolar: una cuestión de familia	40
2.2. La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes	45
2.3. La institución escolar: una cuestión de concertación	48
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
<i>Capítulo 3: Actores, instituciones y conflictos</i>	55
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. LA RELACIÓN DE LOS ACTORES CON LA INSTITUCIÓN	56
2. ACTORES Y PODER	58
3. ACTORES Y CONFLICTOS	61
3.1. Lo previsible, lo imponderable	62
3.2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos	63
3.3. Instituciones educativas y conflictos	64
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
BIBLIOGRAFÍA	70

Quiero expresar mi agradecimiento:

A cada uno de los supervisores, directivos y técnicos rionegrinos con los que intercambiamos, discutimos y construimos en largas jornadas de apasionado trabajo: por el compromiso en el tiempo compartido.

Al equipo con el que compartimos las decisiones y acciones de este proyecto y particularmente a

Cecilia Braslavsky por su capacidad de trabajo y debate.

A los colegas que participaron de las acciones en la Provincia de Río Negro: por su colaboración.

A Mario A. Giannoni: por sus sucesivos aportes en las múltiples lecturas de este texto que nos obligaron a repensar ideas y palabras.

A las colegas con las que en distintos momentos de trabajo intercambiamos ideas: Graciela Carbone, María de Ibarrola, Alicia Bertoni, Daniel Filmus: por su interés en nuestra tarea.

A las colegas que participaron de la redacción de esta cara/ceca:

Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti: por las infinitas horas de trabajo, las sucesivas versiones, el compromiso con la tarea y la responsabilidad con la que la llevaron a cabo.

GRACIELA FRIGERIO,
agosto de 1992.

Seguramente más de un lector se sentirá sorprendido por este título y se interrogará acerca de sus connotaciones.

Algunos de ustedes asociarán con moneda, otros con azar. Cuestiones acerca de "valor" y de "juego" han estado presentes en nuestra elección.

¿Por qué? ¿En qué pensamos nosotras al poner este título?

Acompáñenos en lo que fueron nuestras asociaciones...

Cara y ceca: dos facetas de una unidad que perdería valor si no se articularan.

La certificación como moneda, es decir, como capital cultural, valor de intercambio con cotización en el mercado laboral.

El hecho de que hoy están en juego el valor y el destino (el sentido social) de las instituciones educativas.

A veces parecería que ellas andan solas, que una mano invisible las mueve, que nos son ajenas, que se nos escapan, que su funcionamiento obedece a leyes oscuras, como si "algo" o "alguien" las manejase independientemente de sus actores y protagonistas. A golpes de suerte o de mala racha, parecen a veces andar a la deriva, dependiendo de corrientes casuales, que escapan a nuestro poder de decisión, a nuestra voluntad de conducción.

Creemos y sostendremos que, contrariamente a esa sensación de curso azaroso, las instituciones educativas son gobernables. Consideraremos que la conducción es lo contrario al azar, que implica y exige nuestra decisión y nuestra intervención, que las instituciones son producto de nuestras acciones. Las construimos cotidianamente y el azar es fundamentalmente aquello sobre lo cual no pensamos y que, en consecuencia, dejamos que se decida sin proponernos intervenir.

Conducir, gestionar, es limitar los efectos imprevisibles e indeseables. Es determinar rumbos, ritmos y modos. Por ello ... CARA: es decir, personalidad, identidad, forma, nombre y apellido, cotidianeidad, cuerpo, figura, responsabilidad y estilos.

No renegamos de la asociación con el juego; decíamos que las instituciones educativas están hoy en juego. Su futuro está en juego, su papel en la sociedad está en juego. Están en juego también los destinos de sus usuarios y por supuesto de sus agentes. Pero pensamos que en este juego todos pueden perder si no se piensa, si no se reflexiona, si no se prevé. Por ello ... CECA: abstracción, reflexión, nociones y conceptualización.

Aun cuando cara y ceca remitan a dos partes de una pieza, pondremos el acento en su indisociabilidad. No se trata de partes iguales, sino de partes complementarias que constituyen una unidad. En las prácticas educativas se encontrará que en "cara" hay abstracción y que en la "ceca" se juegan pasiones.

Teoría y práctica.

Si consideramos esta vertiente de lectura (que no es la única posible) vale la pena agregar que "ceca" como abstracción y construcción conceptual conlleva el hecho de dar la cara, definir la perspectiva y exponerse en la toma de una posición.

Generalidad y especificidad.

Si bien en el universo monetarizado todas las piezas con el mismo nombre genérico son iguales, en el mundo subjetivo de cada actor, sus piezas, las que logra como resultado de su inversión personal y profesional, son únicas. Por ello cada establecimiento se adjudicará un valor, se percibirá a sí mismo de distintas maneras, y se dará un plan de autoconstrucción simbólica en el marco de los edificios materiales. En esa construcción, la manera en que cada actor define y desempeña su rol se convertirá en un factor clave para el mejoramiento de la calidad, entendiendo que ésta es una manera insoslayable de lograr una educación para la democracia.

GRACIELA FRIGERIO

Las instituciones educativas y el contrato histórico

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. INTRODUCCIÓN
2. UN MOMENTO CLAVE EN LA HISTORIA
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
LOS CONTRATOS FUNDACIONALES
3. EL LUGAR DEL CURRÍCULUM EN LA
DEFINICIÓN DE UN NUEVO CONTRATO
ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD
4. HACIA UN NUEVO CONTRATO ENTRE
LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

1. Introducción

Las instituciones educativas, esos establecimientos que conducimos, o en los que enseñamos y en los que ocupando distintos roles pasamos una parte importante de nuestro tiempo, atraviesan tiempos difíciles y nos interrogan permanentemente.

Antes de iniciar este libro nos hemos hecho muchas preguntas acerca de las instituciones educativas y mantuvimos largas sesiones de discusión en las que intercambiamos antiguas dudas y nos cuestionamos arraigadas certezas. De este ejercicio resultó un nuevo cuerpo de dudas y certezas, desde el cual pretendemos, no sin una cierta cuota de audacia, elaborar un andamiaje conceptual para la construcción de un saber sobre las instituciones educativas.

Nuestras dudas y nuestras certezas nos remitieron al interrogante sobre qué saberes son los adecuados o los necesarios para conducir una institución.

Todo un debate puede desarrollarse alrededor de los saberes necesarios. Cada uno de nosotros podría ofrecer un ejemplo de excelentes conductores de instituciones educativas que no solamente no recibieron formación específica sino que nunca han tenido contacto con las teorías de la gestión. ¿Podríamos decir, entonces, que saber gestionar resulta de una especie de "don" personal, innato? Indudablemente ciertas características personales parecen alcanzar, a veces, para "dirigir" o "supervisar" exitosamente. Sin embargo, también tenemos presentes ocasiones o instituciones, en las que no fue suficiente el "sentido común", o el "carisma"; ejemplos en los que no alcanzaron el "voluntarismo", la "energía personal" o las "buenas intenciones", para que la escuela ofreciera un servicio de calidad. Para estos casos de "insuficiencia" o "fracaso" de las características personales muchos dirán que ciertos errores hubieran podido evitarse si el conductor de la institución "hubiera sabido".

Volvamos entonces a la pregunta: ¿Qué hay que saber?

Gestión es hoy una palabra de uso corriente y hasta de moda. La ciencia de la gestión se alimenta de múltiples fuentes y disciplinas, articula distintas perspectivas y enfoques y se encuentra en permanente revisión y redefinición. Sin embargo, en el terreno educativo los estudios y las construcciones conceptuales que se ocupan del tema no son muy numerosos, ni están muy difundidos. Por otra parte suelen ser producciones originadas en una única disciplina, que no dan cuenta de la especificidad

ni de la complejidad de la gestión educativa.

La complejidad de la gestión educativa se relaciona con el hecho de que la misma se encuentra en el centro de tres campos de actividades, necesariamente articulados e intersectados: el político, el administrativo y el profesional (Ethier, G.; 1989).

El campo político debe entenderse como el que genera el marco para el servicio; el administrativo como el que procura las condiciones para la prestación del servicio; y el profesional como el que efectúa el servicio. Si bien estos tres campos de actividades conciernen a tres agentes o actores diferenciados, las mismas convergen en cada uno de quienes tienen a su cargo un establecimiento educativo bajo el modo de distintas preocupaciones:

- como "políticos" nos interrogaremos acerca de si nuestra institución ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad,
- como "administradores" estaremos atentos al mejor uso de los recursos para garantizar un buen servicio,
- en tanto "profesionales de la educación" nos cuestionaremos sobre nuestras actividades y su impacto en la calidad de la educación.

Lo cierto es que muchos de quienes tienen la responsabilidad de la conducción se sienten sobre-exigidos. Y es verdad que esa responsabilidad conlleva esfuerzos muy arduos porque atiende a cuestiones muy diversas. Por otra parte, este esfuerzo es aún mayor en algunas coyunturas sociales o en otras, propias al sistema educativo, para las que se requieren mejores y más específicos saberes para gestionar los establecimientos educativos.

Creemos que es posible aprender acerca de estas cuestiones, es decir, aprender a gestionar. Para lo cual es necesario construir un saber específico.

Este saber incluye elementos para comprender qué pasa hoy en el nivel institucional, tanto en el sistema educativo en su conjunto, como en cada establecimiento. Por eso es necesario repensar las teorías clásicas de las instituciones y organizaciones, y simultáneamente construir un saber sobre las instituciones educativas, como instituciones específicas. Esto sólo es posible mediante la inclusión de la dimensión pedagógico-didáctica dentro del campo institucional.

Reflexionar y construir un saber sobre esta dimensión implica tener presente el carácter *enseñante, educador, académico* de los establecimientos, como el componente que justifica su existencia. Esto es particularmente importante ya que en esta institución, hoy tan cuestionada y atacada por muchos y tan defendida y sostenida por otros, la especificidad aparece desdibujada, diluida, o desjerarquizada en las prácticas aun cuando en el discurso sea reiteradamente mencionada bajo la forma de preocupación, objetivo, propósito o ideales.

¿Por qué? ¿Qué saberes debe articular la gestión educativa? Acorde-mos la pertinencia de dos tipos de saberes ineludibles.

En primer lugar los *saberes provenientes* de las teorías de la *organización, administración y gestión institucional* que puedan ayudarnos a organizar y administrar las actividades y recursos con los que contamos.

En segundo lugar, los saberes que se derivan de la especificidad pedagógico-didáctica de las instituciones que se conducen, que puedan ofrecernos elementos para asegurar una *gestión curricular*¹.

El desarrollo de esta propuesta nos obliga a hacer confluir en un mismo proceso distintos niveles de análisis y por lo tanto de abstracción.

No pensamos que debamos construir una propuesta de gestión educativa sostenida sobre un saber estrictamente teórico, pero tampoco es posible tomar sólo aspectos instrumentales, como si éstos tuvieran diseños neutros. Para lograr un adecuado equilibrio, hemos acordado incluir, en esta "cara/ceca" del libro, varios interrogantes, y recurrir a distintas teorías, cuidándonos de los peligros de las verdades absolutas pero buscando fundamentos suficientemente sólidos para dotar de sentido nuestras proposiciones.

Las preguntas ¿por qué un sistema educativo?, ¿para qué un sistema educativo? y por lo tanto ¿para qué una escuela? y ¿para qué y cómo gestionar una escuela?, nos abren un interesante espacio de reflexión. En primer lugar, nos permiten ubicar el análisis de la escuela en la articulación, a menudo compleja y contradictoria, con el todo social y el sistema educativo, e identificar las mutuas influencias y condicionamientos. Por otra parte, nos permiten abordar simultáneamente el tiempo de la larga duración, y el tiempo de los acontecimientos, el que testimonia sobre el estado actual de esta relación.

Este enfoque nos impone el orden de la presentación. Comenzaremos, pues, por explicar por qué sostenemos que el *contrato fundacional* entre la escuela y la sociedad es un momento de gran significación en el pasado y también en el presente de las instituciones educativas, cuyo futuro está relacionado con el modo en que se redefina hoy ese contrato.

2. Un momento clave en la historia de las instituciones educativas: los contratos fundacionales

El espacio de lo social no es un campo homogéneo ni "entero". Se encuentra recortado. Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se originó en distintas coyunturas históricas.

En una urbanización metafórica del terreno social se han ido constru-

yendo las distintas arquitecturas materiales, geográficas y simbólicas de las diferentes instituciones (de la salud, educativas, etc.). Originariamente éstas se crearon para responder a necesidades sociales; como las sociedades van transformando sus necesidades y también la forma de resolverlas, las instituciones van transformándose, articulándose o anulándose y la sociedad va modificando su arquitectura o cambiando los *cercos*, *límites* y *fronteras* de cada conjunto institucional².

En su historia cada sociedad delimita nuevos lotes y crea distintas instituciones. A su vez las instituciones desarrollan distintas estrategias de supervivencia o expansión, adaptando sus cercos, abriéndose, fortificando sus límites y volviéndose más cerradas. Algunas ceden espacios, otras invaden parcelas pertenecientes a otras instituciones; de modos distintos, cada institución redefine su terreno.

Diremos que la institución escuela, como otras que comparten con ella la escena social, es un producto histórico y como tal debe ser pensada.

En este sentido queremos destacar dos cuestiones.

En primer lugar entendemos que las instituciones educativas surgen como un recorte de la arquitectura global de la sociedad, diferenciándose de otras instituciones existentes por un movimiento de *especificación* (Chevallier, J., 1981), es decir con una asignación de sentido dada desde lo social.

La segunda cuestión consiste en llamar la atención acerca de que las redefiniciones de los espacios institucionales corresponden a los procesos históricos en los que los sujetos sociales son *actores*. Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes. Estos remiten necesariamente a un *primer contrato o contrato fundacional*: aquél que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social.

Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional.

Por ello nos parece importante incluir aquí unas brevísimas consideraciones generales acerca de los contratos fundacionales, tratando de entender cuáles son los elementos que marcaron el primer vínculo entre la escuela y la sociedad.

¿Qué contrato establecieron la escuela y la sociedad?

No es nuestra intención hacer aquí un racconto histórico exhaustivo³. Solamente deseamos poner de manifiesto dos cuestiones relacionadas con los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad.

En primer lugar, los sistemas educativos que hoy conocemos tienen como piedra fundamental a la instrucción pública. Ésta era necesaria para el nuevo orden que se construye principalmente sobre dos movimientos revolucionarios: la revolución industrial y la revolución política, que transformaron profundamente las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales entre 1750 y 1830.

Desde una perspectiva simbólica y política, los orígenes del sistema educativo están estrechamente vinculados a los ideales republicanos, sobre los que se diseñaron y construyeron los edificios para la instrucción pública. Estos ideales implicaban la necesidad de instituciones que aseguraran la formación del espíritu ciudadano (Condorcet, 1791; Bonnafé, L. 1991; Scalzone, O. 1991; Voutsinas, D., 1991; Douailler, S. 1992).

En segundo lugar, es necesario considerar el avance del capitalismo, y la reestructuración económico social que trajo aparejada generando un alto grado de especialización y división del trabajo. Este proceso hizo necesario sistematizar y asegurar la transmisión de los saberes acumulados para cada una de las especialidades y a su vez, organizar complejos sistemas de cooperación, para que a pesar de la división del trabajo, todos los esfuerzos confluyeran en la producción de un mismo bien. Los orígenes de los sistemas educativos no fueron ajenos a esta necesidad instrumental.

No vamos a detallar aquí el largo y complejo proceso histórico que aconteció con distintas cronologías en diferentes espacios geográficos. Nos limitaremos a poner el acento sobre el carácter contractual de las relaciones sociales y en las características que adquirieron desde la modernidad, cuando la sociedad dejó de ser pensada como una organización dada o determinada por fuerzas ajenas al hombre⁴ y comenzó a ser considerada como una construcción social resultante de la acción voluntaria de los hombres. Éstos, según los pensadores de la época, habrían decidido libre y voluntariamente vivir en sociedad y someterse a un poder común⁵.

Los contratos -bajo la forma de constituciones y leyes- formalizaron, legalizaron o legitimaron tanto las relaciones de los individuos entre sí como de éstos con el Estado y su gobierno. En el primer caso dieron origen al derecho privado, en el segundo al derecho público⁶. En ambos el consenso fue uno de los principios de las obligaciones que, una vez contraídas, debían ser respetadas bajo pena de sanción.

Las nuevas exigencias sociales que resultan de los cambios anteriormente mencionados, explican el surgimiento de instituciones que tomaron a su cargo la satisfacción de algunas de estas necesidades, estableciendo con el todo social, acuerdos o contratos respecto a sus funciones y ámbitos de desempeño.

Cada institución es portadora de un *mandato social* y tiene la

responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato.

En el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora.

¿Quién se encargaría de verificar el cumplimiento del mandato?

El Estado moderno fue estructurado como un *estado organizador*⁷ y se constituyó en la institución encargada de ejercer la ley.

"El papel del Estado es garantizar la ejecución del mandato, asegurándose que las instituciones cumplan el contrato original, en sus aspectos sustantivos." (Baillon, R. 1991; pág. 144)

La escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos y en los que ocupaban un lugar central las cuestiones relativas a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo⁸. En consecuencia, el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que:

- transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos,
- transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo,
- creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social.

En otros términos, podemos decir que desde el punto de vista político y social se trataba de instruir al pueblo y formar ciudadanos; desde el económico, se trataba de asegurar la integración al mundo del trabajo. Simultáneamente y con una visión prospectiva, las instituciones debían garantizar la formación de recursos para la elaboración de nuevos saberes.

El sistema educativo y sus establecimientos constituyeron la institución en la que las sociedades depositaron la responsabilidad del cumplimiento de estas funciones. El contrato implicaba compromisos para la escuela y para el Estado. Las leyes establecieron la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y definieron contenidos mínimos. Sobre estos cimientos se construyeron los sistemas educativos, en los que cada nivel fue depositario de un mandato distinto, para cada uno de los cuales

el Estado adquirió compromisos específicos.

El cumplimiento del mandato tuvo y tiene diferencias en cada contexto nacional y en cada coyuntura histórica. En algunos casos el contrato fundacional se llevó a cabo sin mayores dificultades. En otros, el mandato fue modificándose. En ciertas oportunidades puede decirse que el mandato fue desoído o traicionado. En ocasiones el Estado no cumplió con su parte del contrato, en otras la escuela pareció desconocerlo.

Por supuesto el mandato, así como el contexto y las coyunturas, serán procesados de modos diferentes en cada escuela. Cada establecimiento crea un cerco que, según sus características, será más o menos permeable, dará entrada o filtrará lo que ocurre extramuros⁹.

Lo que ocurre intramuros de la escuela no será totalmente dependiente de lo que ocurre fuera de ella, pero posee un cierto grado de autonomía, por el cual en un mismo contexto varios textos-instituciones son posibles.

Aun cuando cada establecimiento tenga sus rasgos propios y se constata una diversidad de identidades, el conjunto del sistema educativo participa de un proceso global y está atravesado por matices diferentes de una problemática común en la que el modo de posicionarse respecto al contrato fundacional ocupa un lugar clave.

Hoy el malestar educativo es percibido e interpretado de modos diversos por la sociedad y por los actores institucionales: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, fractura con la realidad, desconexión, ineficacia, son algunos de los términos a veces asociados a la educación¹⁰.

¿Qué le está pasando a la escuela hoy?¹¹

3. El lugar del currículum en el contrato entre la escuela y la sociedad

Podemos decir que cuando se estableció el *contrato fundacional entre la escuela y la sociedad* no fueron explicitadas necesariamente todas las cláusulas¹². Sin embargo, lo explícito permitió que, sobre la institución escuela, se depositaran expectativas y se articularan tres lógicas diferentes (Gauter, J., 1991): *la lógica cívica* referida al interés general e igualdad de oportunidades; *la lógica económica* concerniente a la producción de bienes y el trabajo; y *la lógica doméstica* de las familias y los individuos. Por otra parte, la escuela debe integrar elementos de lo que denominaremos *la lógica de las ciencias*, es decir de las fuentes del conocimiento erudito¹³.

La escuela como institución contó con el reconocimiento social y también con el derecho a participar en la definición del contenido y el sentido de las acciones que realizaba en el marco de ese contrato. En sus prácticas, el sistema educativo tuvo (y tiene) capacidad potencial de

redefinir los términos del contrato fundacional.

Tanto los saberes a transmitir, como los destinatarios de lo que se transmite, son definidos fundamentalmente por la sociedad¹⁴, la cual establece aquello que necesita transmitir y a quiénes quiere que se transmitan los saberes. Pero, la escuela, cada escuela, tiene una posibilidad, que ejerce más o menos plenamente, de construirse como una escuela cerrada o abierta, conservadora o innovadora.

Creemos importante destacar que la escuela, desde su organización, estuvo atravesada por un *contrato paradójico*. Por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo, que se proponía "borrar" diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos. Simultáneamente el nuevo orden también requería una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados.

En lo que hace a la creación de un orden social más justo, recordemos que la escuela republicana surgió como una institución revolucionaria; este potencial de "creación de un orden distinto" será un rasgo de identidad originario, un capital de la institución escuela.

Por ese rasgo, la escuela se encuentra siempre en el centro de los discursos políticos. Por ese rasgo "se espera" de la escuela que opere transformaciones sociales.

Es posible afirmar que, como huella y marca de su paradoja de origen,

la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden.

Esto es sumamente importante, ya que el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos, tiene la posibilidad de llevarlas a cabo incluyendo una definición propia del saber y de su distribución. Definición que se expresa en el *currículum prescripto*.

El currículum escolar prescripto asume una importante y particular responsabilidad¹⁵, en la medida en que permitirá la formulación y

explicitación de los contratos que articulan el quehacer educativo y que son modos de "traducir", y de resignificar con precisiones y especificaciones el contrato original entre la sociedad global y las instituciones escolares (Frigerio, G.; 1990).

Las instituciones educativas singulares poseen esta potencialidad, y la actualizan esencialmente a partir de la gestión que hagan del currículum prescripto. De aquí la relevancia que le otorgamos al currículum, como eje ordenador de la tarea institucional y de aquí que lo definamos como un *organizador institucional*.

El sistema educativo tiene una potencial y, por supuesto siempre relativa, capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular, de las prácticas pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos.

El currículum prescripto es el organizador de esos procesos y por ello lo calificamos de organizador institucional.

Las "especificaciones" del currículum prescripto que se realicen en cada establecimiento constituirán los criterios de intercambio que den forma y sentido institucional, profesional y personal a los *contratos laborales de los miembros de cada establecimiento*.

A su vez esas especificaciones darán forma y contenido a los *contratos organizacionales* es decir a aquéllos que se dé cada establecimiento para crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de la tarea sustantiva de enseñar. Entre esas condiciones se pueden mencionar las reglas de convivencia, los acuerdos sobre estilos, grados y contenido de la participación, la distribución de responsabilidades, las concertaciones acerca de la división de tareas y perfiles de los roles institucionales, la distribución y asignación de tiempos y espacios, etc.

Los contratos encadenados y derivados del contrato entre el sistema educativo y la sociedad serán el encuadre y el marco del *contrato pedagógico-didáctico* que en cada aula, re-significa entre cada docente y cada grupo de alumnos el sentido del pacto fundacional.

Veamos, en relación con este punto, los riesgos que conllevan ciertas formulaciones.

Un currículum que proponga diferenciaciones muy drásticas entre los saberes que recibe cada grupo de la sociedad, ya sea porque establece

circuitos paralelos para su distribución (Braslavsky, C.; 1985) o porque los concentra sólo en los niveles más altos del sistema, refuerza y legitima las diferencias socio-culturales que existen de antemano en el seno de la sociedad. Este tipo de currículum puede llegar a responder a una lógica económica de corto plazo pero no necesariamente respondería a la lógica cívica ni a la doméstica.

Por el contrario, un currículum que procura una distribución más equitativa de saberes tiende a reforzar las tendencias a la equidad y a la igualdad social, tomando en consideración las lógicas desatendidas en la alternativa anterior. Pero si estos saberes están, por ejemplo, distanciados de las nuevas tecnologías, no responderían a la lógica económica.

La importancia del currículum está relacionada con el hecho de que, en las sociedades modernas, los saberes y los diplomas que acreditan su posesión, permiten ocupar legítimamente determinadas posiciones laborales y sociales.

Ésta es la razón por la que en torno a la educación se desarrollan fuertes disputas sociales. Están quienes quieren ingresar, porque han sido tradicionalmente excluidos. Están los que reclaman una mejor calidad de los saberes que se les imparten, porque si bien han sido incluidos, se les otorga una educación de segunda en relación a la que reciben otros. Están los que presionan para desplazar a otros, los que reclaman para sí un tipo de educación diferente y mejor a la de los demás. Están las fuerzas renovadoras y las conservadoras, la tensión permanente entre lo *instituyente* y lo *instituido*.

En el desarrollo de esta disputa, los diferentes actores y sectores sociales presionan sobre el sistema escolar para que éste asuma las funciones que según su entender debe cumplir. El reclamo se presenta en general en forma de un enunciado sobre el deber ser de las instituciones escolares y su necesaria contribución al deber ser del orden social¹⁶.

Hoy en día, tanto los especialistas como la opinión pública en general, concuerdan en considerar que los procesos que suceden en el interior de la escuela tienen escaso grado de relación con las lógicas cívica, económica, doméstica y científica, por lo cual la institución relativizó su significación social positiva. Parecería que los "acuerdos" entre la escuela y la sociedad han perdido vigencia ya que ninguna de las partes puede dar satisfacción a los compromisos asumidos. Cuando se habla del divorcio entre la escuela y la sociedad o de la crisis de la educación, se está haciendo alusión a esta *ruptura contractual*.

La escuela rompe el contrato si no transmite los saberes que el desarrollo científico y tecnológico indican como adecuados, para que los jóvenes puedan entender e intervenir en el mundo actual, ya que esto obstaculiza no sólo la concreción de las expectativas de la lógica económica

sino, y fundamentalmente, aquéllas de la lógica doméstica. Por otra parte los procesos autoritarios han dejado una incertidumbre respecto al cumplimiento de las demandas de la lógica cívica fundacional. ¿Qué ocurrió con la escuela? ¿Cómo fue posible que sucedieran ciertos procesos sociales? ¿Fracasó la educación?¹⁷ ¿Debe entenderse que el contrato fundacional no tiene vigencia?

También es sabido que el Estado encuentra inconvenientes para sostener el contrato. En algunos casos ha dejado de cumplir con muchas de sus obligaciones. La primera y más evidente es la desatención económica a las instituciones y a los docentes. Pero existen otras faltas igualmente graves, como son la indefinición respecto de los saberes que deben ser transmitidos y las relaciones concretas que deben existir entre lo que se enseña y el mundo del trabajo; la carencia de una política de formación de los directivos y docentes; la continua presión sobre las instituciones escolares para que éstas se hagan cargo de funciones que no le son propias; la burocratización de los mecanismos de apoyo, asistencia y control de las escuelas, etc.

Nos encontramos, sin duda, ante una situación de *mutuo incumplimiento del contrato fundacional*. Este incumplimiento podría explicar el malestar interno del sistema, así como la decepción que manifiesta la sociedad y los reclamos y demandas de la comunidad hacia la educación.

Las palabras: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, ineficacia, que muchas veces se asocian a educación y escuela encontrarían en la ruptura contractual una explicación.

Cabe entonces una pregunta: ¿Podemos resignificar el contrato? ¿Podemos darle nuevo contenido? ¿Podemos articular en una propuesta curricular la lógica cívica, la económica, la doméstica y la científica? ¿Podemos seguir construyendo escuelas, es decir podemos seguir trabajando en la construcción de esos edificios simbólicos por los que la sociedad reclama?

Éste es el desafío.

Antes de continuar le solicitamos algunas reflexiones acerca de lo que acaba de leer.

Cuando se diseñan los proyectos institucionales, las planificaciones para un cierto período de tiempo, cada responsable institucional efectúa de forma más o menos sistemática una suerte de "diagnóstico" de su establecimiento.

Utilizamos aquí el término diagnóstico en su sentido original, "tentativa de discernir el carácter de una situación". En griego la palabra diagnosis significa distinguir, conocer.

Si alguien quiere construir un saber acerca de su institución, es imposible obviar su historia, tanto en sus aspectos objetivos (proyecto original; momento y actas de fundación; núcleos pre-institucionales: los promotores; acontecimientos e hitos importantes; el presente institucional: la coyuntura), como en sus aspectos subjetivos (la forma en la que cada actor: reconstruye y lee la historia; los mitos alrededor de la fundación; los recuerdos y omisiones significativas).

Le proponemos avanzar en el bosquejo de la búsqueda y organización de la información correspondiente a esta etapa del análisis de las instituciones educativas, poniendo particular énfasis en pensar cuáles fueron, según su entender:

- 1. los contratos fundacionales del sistema educativo, y qué impacto tuvieron en el subsistema en el que usted trabaja,*
- 2. en qué sentido las huellas y marcas de esos contratos fundacionales se inscriben o relación con el origen del establecimiento que usted dirige.*

Es posible formularse otras preguntas, por ejemplo:

¿cómo responde su establecimiento a las distintas lógicas (cívica, económica, doméstica, científica)? ¿Alguna de ellas prima por sobre las otras? ¿Alguna de ellas está excluida?

Consigne sus reflexiones, comentarios, dudas, en un cuaderno. Sus notas serán una ayuda para seguir pensando...

4. Hacia un nuevo contrato

Reestructurar las relaciones entre sociedad y escuela y recrear las cláusulas contractuales que las comprometen mutuamente mediante la prescripción de deberes y obligaciones, es una tarea de construcción social que no puede ser abordada unilateralmente. Las instituciones escolares y los agentes que de ella participan no podrán por sí solos sostener un proceso de recomposición de las articulaciones. Este hecho no diluye la responsabilidad que les cabe en la recuperación de funciones relevantes para las escuelas.

El contexto en que la escuela debe construir un nuevo camino es sumamente adverso. La crisis económica que sufren los países latinoamericanos y el desplazamiento del Estado de la esfera de las prestaciones sociales, coloca a las instituciones escolares, cada vez más, ante la necesidad de responder a múltiples demandas.

¿A cuáles de estos reclamos debe responder la escuela y a cuáles no? O, lo que es lo mismo: ¿cuáles son compatibles con sus funciones esenciales, cuáles por el contrario ponen en riesgo su especificidad? ¿Para qué una escuela hoy?: ¿para querer a los niños, para prevenir el sida, para hacerlos obedientes, para darles una formación profesional, para hacerlos buenos, para... cuántas cosas más? ¿Cuántos de estos deberes sociales pueden ser asumidos por otras instituciones, cuántos sólo la escuela puede cumplir?

¿Deben las escuelas esperar que la sociedad responda a estos interrogantes? O, por el contrario, ¿deberá tomar la iniciativa de repensar su propio espacio social, ocuparlo y desde allí reclamar una definición de la sociedad? Si respondemos afirmativamente al primer interrogante, todo movimiento desde la institución es inútil; si por el contrario, acordamos con una respuesta afirmativa para la segunda de las preguntas, nos queda una enorme tarea por delante.

El nudo de la tarea, a nuestro entender, es la recuperación para la escuela de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y a partir de allí, la reformulación de los contratos internos para posibilitar que el esfuerzo de todos los actores confluya en la consecución de este objetivo. Para ello será necesario redefinir *roles y tareas*, derechos y obligaciones, adquirir un *estilo de gestión* que haga posible la actividad pedagógica, ordenar las múltiples funciones en pos de lo específico, atender algunas demandas y desoír otras.

Entre aquellas demandas, la *democratización* es un tema recurrente. Por ello nos parece importante retomar distintas concepciones que se han sucedido, con la perspectiva de reflexionar, ya que no se trata de elegir entre ellas sino de encontrar modos de integrarlas.

En algunos autores y en ciertas coyunturas sociopolíticas, esta expresión remite a asegurar el ingreso de los chicos a la escuela: se pensó, entonces, democratizar como extender la cobertura de la matrícula. Sin duda éste es un requisito, pero no basta para hablar de una escuela democrática.

Otros autores y otras coyunturas pusieron el acento en que además de ingresar, los niños debían permanecer en la escuela, es decir que había que intentar disminuir el fracaso escolar bajo la forma de desgranamiento. Por supuesto, éste es también un requisito necesario para hablar de escuela democrática. Sin embargo, si bien éste y el anteriormente mencionado son condiciones necesarias, no constituyen condiciones suficientes.

Más próximos a nosotros, otros autores y tendencias han puesto el acento en la necesidad de que la escuela cumpla con su función social y distribuya saberes socialmente significativos. La escuela sólo puede ser democrática en la medida en que ofrezca a los chicos el acceso al saber elaborado. Esta posición pone el acento en un punto fundamental: no se

puede hablar de escuela democrática si no se habla de una institución que cumple con la tarea de distribuir conocimientos que no pueden ser adquiridos en otras situaciones o instituciones. Sin saber distribuido, no hay escuela democrática posible.

Además, para hablar de escuela democrática es necesario que la escuela funcione facilitando que todos los alumnos obtengan igual *capital cultural* a igual inversión temporal¹⁸.

Estas posiciones enfatizan alternativa pero no excluyentemente aspectos que constituyen requisitos para una escuela democrática. Si falta alguno de ellos (cobertura, retención, aprendizajes y compensación) no podremos hablar de escuela democrática.

Es responsabilidad de las políticas públicas garantizar que la escuela sea democrática. Pero también es responsabilidad de cada escuela y de cada educador.

En este contexto la escuela deberá redefinir su contrato: el mismo deberá contemplar la lógica cívica que requiere la construcción de un orden democrático; la lógica doméstica que demanda equidad para que el destino sea una construcción social e individual no predeterminada por las *biografías anticipadas*; la lógica económica sin que ésta aliene a las otras y la lógica de la construcción de nuevos conocimientos que reclama la distribución del saber ya acumulado.

A su vez, cada establecimiento deberá resignificar este contrato global, a partir del cual diseñará su proyecto. Esta es una de las tareas que coordina la conducción del establecimiento y en la que participan todos los actores. Cada actor, por su parte traducirá este contrato en su espacio experto de intervención, desde la especificidad de su rol.

¿Qué reflexiones le sugirieron estas páginas?

Tal vez esta lista de preguntas le sea de utilidad:

1. *¿Cómo vincularía usted los temas aquí tratados con la realidad de la institución que conduce?*

2. *¿Podría usted completar aquellos elementos de la reflexión que encuentre poco desarrollados o ausentes?*

3. *¿Cree usted necesario reconsiderar, para su establecimiento, el contrato escuela sociedad? ¿Trabajó estos temas con los padres?, ¿con los alumnos?, ¿con los profesores de su equipo? ¿Le parece que hacerlo sería de utilidad?*

4. *¿Se había preguntado antes acerca de la necesidad de explicitar los contratos?*

5. *¿Cómo se establecen en su institución los contratos?*

Por favor, agregue todas las preguntas que le parece que ayudarían a reflexionar con otros colegas.

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ Entendemos aquí *currículum* en su sentido más amplio, que abarca no sólo el diseño curricular, sino además el *currículum* en acción y el *currículum* evaluado.

² Existen numerosos ejemplos de redefinición de los terrenos. Recordemos entre ellos el que corresponde a las instituciones de la salud mental, y a las disputas territoriales que se desataron en el campo de la psiquiatría ante los reclamos de espacios de la psicología. Otro ejemplo podría ser la forma en que se construye el terreno de la psicopedagogía. Las instituciones se encuentran siempre en pugna por el espacio, el límite, la frontera.

³ Autores como Weinberg, Braslavsky, Puiggrós, entre otros, aportan datos e interpretaciones acerca de la educación y, en particular, de la historia de la educación argentina.

En lo que concierne al sistema educativo argentino diremos que es el resultado de la integración y de la interacción compleja de diversos factores (económicos, políticos, sociales).

Cada subsistema, (como por ejemplo el de las distintas jurisdicciones), tiene un momento fundacional inscripto en un contexto histórico, que le da características especiales y rasgos específicos. En algunos casos estos elementos explicarán las tendencias a la innovación o, en otros casos, las resistencias a los cambios y las tendencias conservadoras. A su vez cada establecimiento tiene un momento y proyecto fundacional en el que se articulan el del sistema global, el del subsistema y el propio.

⁴ Autores como Castoriadis, C. diferencian las sociedades heterónomas (aquellas que creen que su existencia y devenir están determinados "desde afuera") de las sociedades autónomas (aquellas cuyos sujetos se definen como constructores de la historia).

⁵ Para ello habrían realizado entre sí un doble contrato. Un primer contrato de asociación por medio del cual expresan su voluntad de vivir en común y se acuerdan los derechos y obligaciones de las partes para garantizar la seguridad y conservación de sus miembros. Simultáneamente se realiza un segundo contrato, llamado *contrato de sumisión*, por el cual los hombres acuerdan someterse a un gobierno común. En este caso, el contrato establece las obligaciones y derechos de los gobernantes y los gobernados. Al respecto pueden consultarse autores como J. J. Rousseau (en particular sus obras *El contrato social*, *Emilio*, *Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres*; existen varias ediciones) o, desde una postura diferente, T. Hobbes: *Leviathan*.

Puede discutirse acerca del carácter del pacto social, y de la concepción de la "voluntad general" (Rousseau J. J.: *El contrato social*, Libro III, Cap. XIII) que, a través de pactos, funda las sociedades. A propósito de estos contratos y acerca de su filiación a la modernidad pueden elaborarse distintas preguntas: ¿Se trató de acontecimientos reales o resultan de una ficción? No importa aquí seguir ese debate sino tener presente que "el pacto social y la voluntad general son conceptos, es decir, abstracciones concretas que tienen un contenido preciso, los miembros de una sociedad deben aceptarlo y aceptarse como tales entre sí, si no desaparecen". En Lefebvre, H.: *Du contrat de citoyenneté*. París, Périscope, 1991, pág. 26.

⁶ En la dimensión jurídica es necesario tener presente la contemporaneidad de las Declaraciones de Derechos del Hombre (1777, en Virginia; 1789, en Francia).

⁷ Para sostener este Estado las partes renuncian al uso de la violencia para derimir los conflictos y le transfieren los recursos necesarios para la manutención del aparato burocrático.

⁸ En los orígenes del sistema educativo prevalecieron los aspectos ideológicos (es decir, aquéllos que refuerzan el rol de "reproductor del orden simbólico" y de "reproductor de lugares sociales") que juega el sistema educativo por sobre los aspectos instrumentales, es decir aquéllos que refuerzan el rol de "distribuidor de agentes", en relación directa con la lógica económica, determinada por la división progresiva del trabajo. (Ver al respecto Frigerio, G. *Ecole et société*

en Argentina, Tesis de Doctorado, 1978)

⁹ Pueden diferenciarse las instituciones abiertas de las cerradas, en función de las características de sus cercos. Al respecto puede, entre otros, leerse: Frigerio, G. y Poggi, M.: *La supervisión: instituciones y actores*, Bs. As., MEJ-OEI, 1989. Respecto a las instituciones educativas rionegrinas ver Frigerio, G.: *La elaboración del Currículum para el nivel primario. Los aportes desde la práctica docente y la experiencia institucional*. Serie: La institución educativa, CPE, 1990.

¹⁰ Las expresiones usuales dan cuenta de una demanda: es necesario pensar lo educativo en términos de problema complejo que requiere, para su modificación, voluntad política traducida en políticas públicas.

Esta necesidad de decisiones políticas reclama nuestra participación en la construcción de lo público y nuestra participación, como actores sociales e institucionales en la toma de decisiones.

Tomemos una realidad próxima, para hacer una aclaración: todos conocemos excelentes propuestas de política institucional que han tenido poco impacto, o poco éxito, porque los actores no se apropiaron de ellas transformándolas en prácticas. También conocemos ejemplos de malas políticas cuyos efectos indeseados han sido relativizados por las prácticas de los actores.

La voluntad de política pública se articula con las prácticas de los actores. Política y actores guardan siempre una relación estrecha, aun cuando no se la explicita. Por ello la pregunta clave es: ¿cómo abordar la construcción democrática de lo público en y desde nuestros establecimientos educativos?

¹¹ ¿Cómo comprender lo que ocurre hoy en la educación? Para algunos, la importancia y complejidad de lo educativo explicaría las sucesivas y casi estructurales crisis que atraviesan y sacuden a sus instituciones y las dificultades que éstas ofrecen para su gestión. Sin embargo no nos contentaremos aquí con una explicación del tipo de "como la educación es compleja, las crisis son inevitables". Por otra parte, las crisis no siempre son negativas; a veces constituyen la expresión de los movimientos internos de las instituciones frente a su transformación. Sin embargo, un estado de crisis que se vuelve estructural obstaculiza la concreción de las tareas sustantivas.

Otros propondrán reflexiones que ponen el acento en algún aspecto, adjudicándole valor de explicación causal. Tampoco nos convencen los argumentos que buscan adjudicar la "culpa" a un único responsable extramuros (la sociedad, el ministerio), o intramuros (los docentes, la crisis de la adolescencia).

Nosotros preferimos pensar en términos de complejidad, ésta se encuentra ya inscrita en el contrato fundacional.

¹² No siempre se explicitó el carácter reproductor del sistema, ni su carácter selectivo en términos de conservar y distribuir, también, desigualdad social.

¹³ Para ello debe ser particularmente cuidadosa de que la transposición didáctica, proceso que designa las sucesivas adaptaciones que sufre el conocimiento para ser enseñado, no pierda, ni pervierta algunos rasgos de la lógica científica, ni genere objetos "falsos" de conocimiento.

¹⁴ Recordamos que "sociedad" es un concepto; no existe nada concreto que sea "la sociedad". Esta noción es una abstracción de los cientistas sociales para nombrar al conjunto de actores individuales y colectivos que interactúan en un espacio dado. Cada agente del sistema educativo construye la sociedad.

¹⁵ Ver al respecto: *Currículum presente, ciencia ausente*, Frigerio y otros, 1992.

¹⁶ Es así como el sistema ha debido cumplir la función de socializar a los jóvenes alternativamente, en las conductas de obediencia pasiva prescriptas por el autoritarismo o en el ejercicio de la participación crítica que proponen los regímenes democráticos. Ha tenido también que contribuir a formar el hombre "bueno", de acuerdo a la definición del espiritualismo

pedagógico; o la mano de obra calificada para mejorar la productividad, según las concepciones desarrollistas. Debe contener afectivamente a los niños y adolescentes, impulsar la creatividad, disciplinar para el trabajo, constituirse en una red de distribución de bienes que le permita a los niños satisfacer sus necesidades básicas, ser canal de prevención de la salud, de la violencia social, del uso indebido de drogas, compensar ciertas falencias familiares, etc. No es necesario realizar un análisis muy profundo y minucioso para comprender que ninguna institución puede abordar semejante abanico de funciones, sin correr el riesgo de diluirse.

¹⁷ Adorno se preguntaba, después de la Segunda Guerra Mundial: ¿cómo educar después de Auschwitz? "Exigir que Auschwitz no se reproduzca es la exigencia primera de la educación." En Adorno, T.: *Modelos críticos*, París, Payot, 1984.

¹⁸ Puede recordarse aquí el concepto de P. Bourdieu de capital cultural y las formas típicas en las que aparece: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado.

¹⁹ Esto quiere decir que la escuela no deberá dar a todos lo mismo sino invertir desigualmente, para asegurar la compensación de las diferencias, es decir, contrabalancear las "biografías anticipadas".

Distribuir desigualmente será pues una respuesta solidaria, una forma de asegurar la democratización.

Es por ello que "elevar el nivel del servicio educativo" implica en primer lugar diseñar acciones que apunten a reducir los efectos de las biografías sociales anticipadas. En consecuencia, deberá diseñarse un conjunto de medidas para aquéllos que se encuentren con necesidades básicas insatisfechas. Estas acciones están directamente vinculadas al diseño de políticas públicas, pero no necesariamente a cargo de las instituciones escolares, y que hace falta preservar de la sobreexigencia del asistencialismo. Hay otros ámbitos de política pública (Salud, Vivienda, Acción Social) y otras instituciones a las que el Estado puede encomendar la función de contrabalancear las diferencias.

Contrabalancear las biografías intelectuales anticipadas requiere la participación de los más calificados docentes. Los docentes tienen en la escuela un rol fundamental: enseñar. Esta actividad exige conocimientos y expertez para enseñar, compensando carencias socio-culturales. El vínculo en el cual las biografías anticipadas pueden ser relativizadas es el vínculo docente - conocimiento - alumno. Como docentes, nuestra responsabilidad está directamente comprometida.

Para que las políticas públicas de compensación de biografías sociales anticipadas puedan llevarse a la práctica, la comunidad pueda articular sus recursos y esfuerzos, y la tarea docente pueda llevarse a cabo evitando que las biografías intelectuales anticipadas determinen el destino, se requiere un equipo de dirección con elementos para asegurar la gestión de la escuela.

Para llevar adelante acciones de mejoramiento es imprescindible ofrecer a los cuerpos de conducción los recursos teórico-prácticos necesarios. No hay que olvidar que en materia de conducción institucional y de GESTIÓN educativa los docentes no poseen las herramientas suficientes desde su formación básica porque éste es un punto poco considerado en los currículos de formación docente.

La cultura institucional escolar

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. LOS CONCEPTOS DE CULTURA Y DE IMAGINARIO INSTITUCIONAL

2. TIPOS DE CULTURAS INSTITUCIONALES ESCOLARES

- 2.1. La institución escolar: una cuestión de familia
- 2.2. La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes
- 2.3. La institución escolar: una cuestión de concertación

1. Los conceptos de cultura y de imaginario institucional

Cuando nos referimos a las instituciones solemos tener de ellas una "imagen-representación", que se trasluce en nuestro lenguaje. Podemos decir: es "tradicional", "progresista", "moderna", "no existe", es "superconservadora"; o hacer referencia a sus "estilos": es una institución que siempre se caracterizó por "ser exigente", es "lenta para procesar los cambios" o bien "que siempre fue igual".

A veces recurrimos a los actores-personajes para dar cuenta de su dinámica: "desde que está la nueva directora la institución es otra cosa"; "el rector es un patrón de estancia"; "esta escuela siempre tuvo docentes excelentes"; "aquí siempre vinieron los peores del barrio". Puede ocurrir que se haga mención a otras características refiriéndose a la institución en términos como: "conventillo"; "elitista"; "tierra de nadie"; "feudo"; "joyita".

Estas y tantas otras expresiones, oídas por todos nosotros, son formas de señalar que cada escuela tiene una "personalidad", un "estilo". El mismo se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra *imagen-representación*.

La imagen-representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquéllos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento de los chicos en los momentos de entrada o salida, la recepción de la que somos objeto cuando nos acercamos a ella, la importancia acordada a la tarea específica, el grado de inserción de sus egresados en otras instituciones o en el mundo laboral. También la integran aquellos aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos; los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas.

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos *cultura institucional*¹.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

En otros términos podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, *principios pedagógicos en estado práctico*, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet L., Brassard A., Corriveau L.; 1991).

Como ustedes pueden constatar la noción de cultura institucional es sumamente rica y admite diversas presentaciones ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional (de Certeau, M.; 1990).

Es sumamente difícil enumerar y mucho más aún jerarquizar los elementos que componen la cultura institucional. Para dar cuenta de ello mencionaremos sólo algunos: los usos y costumbres; los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de funcionamiento; las concepciones acerca del cambio; la representación, recepción y tratamiento de los usuarios o destinatarios; las características del cerco institucional; los vínculos interinstitucionales; las ceremonias y ritos; los criterios de trabajo predominantes; la filiación teórica de los integrantes; los criterios de agrupación; las pautas de auto-organización. Algunos de estos aspectos están desarrollados en distintos capítulos de este libro.

Toda cultura halla su sustento en un *imaginario institucional*.

Introducimos aquí un nuevo concepto, abordado por numerosos autores, provenientes de campos tan diversos como la sociología política (Castoriadis, C.; 1983 y 1988), el derecho (Mari, E.; 1987), la filosofía (Sartre, JP.; 1940; Ricoeur, P.; 1983; Vedrine, H.; 1990), el psicoanálisis (Lacan, J.; 1966 y 1975; Mannoni, O.; 1969; Kaës, R.; 1978 y 1989; Anzieu, D.; 1978; Enriquez, E.; 1989); la teoría de la administración (Chevallier, J.; 1981; Morgan, G.; 1989); la educación (Postic, M.; 1982 y 1989; Frigerio, G.; 1987; Frigerio, G. y Poggi, M.; 1989; Cornu, L.; 1990; Charbonnel, N.; 1991; Jean, G., 1991), etc.²

Una sola frase no alcanzaría a dar cuenta de la riqueza de esta noción que preocupa a los pensadores desde tiempos lejanos. Recordemos simplemente y a modo de ejemplo que Aristóteles señalaba que EL ALMA NO PUEDE PENSAR SIN FANTASMA, introduciendo así esta dimensión. Desde otra óptica, siglos después, Kant se refirió al imaginario como AQUELLO QUE DA A PENSAR MAS. Más próximo a nosotros Ricoeur

propuso reflexionar acerca de una ESTRUCTURA IMAGINARIA PRIMARIA CONSTITUTIVA DE NUESTRA RELACION CON EL MUNDO. Como se puede observar, hay numerosas posibilidades de encarar el concepto pero, para este texto, nos limitaremos a destacar su vigencia y a esbozar una definición simple, ya que resulta imposible abordar la teoría de las instituciones eludiéndolo, dado que EL IMAGINARIO SE ENCUENTRA EN EL CENTRO DE TODOS LOS DISPOSITIVOS DEL SABER (Vedrine, H., 1990).

El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones —generalmente inconscientes— que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos teniendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento.

Este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común (Charbonnel, N. 1991).

El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras oportunidades pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades.

Retomaremos las cuestiones relativas a la cultura institucional afirmando que, a partir de trabajar en numerosas instituciones educativas de distinto tipo, podemos presentar, a manera de los tipos ideales de Weber, algunas modalidades predominantes en las que se manifiesta la cultura institucional.

Para construir un tipo ideal de cultura institucional escolar se retoman algunas características de la realidad, se destacan las diferencias entre uno y otros y se desestiman las variaciones de cada tipo en la práctica cotidiana. Por ello, pueden aparecer casi como "caricaturas" de la realidad, ya que la misma presenta mayores variaciones que aquello que la tipología recorta. No obstante, su valor se encuentra en el hecho que permite captar y comprender lo fundamental y propio de un conjunto de instituciones escolares y, tal vez, pensar en estrategias más apropiadas de gestión.

Cada una de las culturas que aquí describiremos puede ser directamente vinculada a modelos de gestión de las instituciones educativas.

Los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.

Por otra parte, ni la cultura ni los modelos son fijos, rígidos ni inmutables, sino que se adecuan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto próximo y el orden social.

Recordemos que *gestionar* remite, según el diccionario, a "dar los pasos conducentes a la consecución de una cosa", definición que hace referencia a acciones orientadas por uno o varios objetivos y a un actor o a varios que toman a su cargo dicha tarea.

La pregunta que nos podemos formular es si existe un modelo propio de gestión de las instituciones educativas.

Después de numerosas observaciones y del análisis de los diferentes subsistemas educativos y de las instituciones que lo componen, a modo de hipótesis proponemos la existencia de ciertos rasgos comunes a todos ellos, que constituyen lo que podríamos llamar modelos de gestión específicamente educativos.

Quienes ejercen hoy las tareas de gestión educativa, rara vez cuentan con alguna formación especialmente diseñada para el ejercicio de esta función. Los saberes que sustentan su accionar por lo general no resultan de un conocimiento "técnico" específico, sino del modo en que se entrelazan diferentes factores: experiencias construidas a partir del ensayo y error, "identificación" con estilos de conducción con los que entraron en contacto durante el ejercicio de la docencia, etc.

Las formas de incorporación de los saberes descriptos no conllevan, necesariamente, una posibilidad de modificación de las lógicas de comportamiento y de organización de tareas. Por ejemplo, quienes acceden a cargos de conducción son docentes que han sido formados para desempeñarse con una *lógica áulica*. En esa lógica los problemas pedagógicos o didácticos ocupan un lugar central. Sin embargo, pasan a ocupar, algunas veces, un lugar secundario en la conducción educativa. Por lo general, esta devaluación de lo específico de los establecimientos escolares se acompaña de una priorización y sobredimensionamiento de las tareas de administración. Cada nuevo directivo queda encerrado en este proceso porque, en general, ha aprendido a conducir a partir de su contacto con otros directivos y no a través de un proceso reflexivo de diseño de estrategias.

2. Tipos de culturas institucionales escolares

Nos preguntábamos líneas más arriba acerca de si existía un estilo propio de las instituciones educativas. Intentaremos describir y conceptualizar tres tipos distintos de cultura institucional.

	La institución escolar: una cuestión de familia	La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes	La institución escolar: una cuestión de concertación
Rasgo hegemónico	la escena familiar	la exageración de la racionalidad	la negociación
Curriculum prescripto	es ignorado	se lo considera como un sistema "duro", imposible de modificar	se concibe como un "organizador institucional"
Modelo de gestión	"casero"	"tecnocrático"	"profesional"
Contratos	lealtades invisibles, contratos imposibles	formales o burocráticos	concertados, explícitos y sustantivos
Vínculos privilegiados	afectivos, los sentimientos desplazan la tarea	impersonales; los sentimientos son ignorados	contractuales, respetuosos; los sentimientos están puestos en la pasión por la tarea sustantiva
Dimensión sobreevaluada	ninguna	la administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	ninguna
Dimensión devaluada	todas	la comunitaria	ninguna
Dimensión central	ninguna	la administrativa	la pedagógico- didáctica
Tendencia riesgosa	dilución de la especificidad institucional	el aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	asambleismo
Modalidad de los conflictos	interpersonales; suelen no resolverse ni elaborarse	son "negados" o eludidos. No se elaboran ni resuelven, se definen por posiciones de jerarquía	surgen por divergencias en las posiciones; se redefinen y disuelven o se resuelven por elaboración
Participación	se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la familia...)	se la puede solicitar formalmente	deseada y buscada; se especifica la modalidad y el área de incumbencia
Comunicación	se desvalorizan los canales formales	preeminencia de los canales formales, verticales (descendientes o ascendentes), habitualmente escritas	se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales

La comprensión de los tipos de culturas institucionales puede contribuir a identificar los problemas que se deben superar y los puntos fuertes en los cuales sustentarse para que cada escuela cumpla mejor sus funciones sociales.

2. 1. La institución escolar: una cuestión de familia

"Fulano es de la casa"
"Todos constituimos una gran familia"

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a esta cultura institucional.

En esta cultura institucional se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La idealización se monta sobre los aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de "lo familiar", entendido aquí como aquello que no nos es totalmente desconocido. La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables, facilita la construcción de esta cultura institucional.

Sin embargo, las trampas del modelo son fáciles de advertir. Por ejemplo, no todo lo familiar es simple, ni siempre los afectos operan en sus vertientes positivas. Todos sabemos de superprotecciones dañinas, como de desatenciones nefastas. El ámbito de lo familiar es un espacio que también alberga conflictos. No todas las familias son exponentes del "tipo ideal" o "deseado" de un prototipo perfecto.

Hay familias y familias... Nuestro contacto cotidiano con ellas nos permite saber que existen problemas. En consecuencia la promoción de esta cultura institucional sólo puede hacerse en base a descartar o negar los aspectos de la realidad y a idealizar el conjunto.

Lo habitual en los vínculos de parentesco es que no se explicitan ni sus características ni los *contratos*, es decir los términos de intercambio entre los miembros. Rápidamente puede entonces constatarse un riesgo para las instituciones educativas en las que esta cultura es predominante: los términos de intercambio son ambiguos, lo que no facilita ni el encuadre de las tareas ni su seguimiento.

Es usual que, en las instituciones que se acercan a este tipo, surjan alusiones a los modos de relación familiares. Esta manera de hablar acerca de la institución aparece en distintas expresiones sumamente corrientes que responden a algunos de los aspectos de un sistema de parentesco:

- los padres fundadores,
- los roles paternos adjudicados a los docentes,

- el proyecto originario como legado o herencia,
- los descendientes, herederos del proyecto, diferenciados de aquéllos que no lo son, e intentan proponer el suyo,
- los niños que, como hijos, le son confiados a la escuela,
- los que se posicionan como si fueran los re-fundadores, desconociendo la historia previa,
- el espíritu fraterno, ingrediente de las rivalidades entre equipos o personas,

- querer como a alguien de la familia (hijo/padre),
- más que ... (un director/un profesor) soy su amigo.

Seguramente ustedes podrían encontrar otras expresiones que se escuchan en las salas de reuniones, en los pasillos o entre los padres que esperan a la puerta, que correspondan a las categorías de la lista y hacen referencia a este tipo de cultura institucional.

Estas alusiones suelen hacerse más frecuentes frente a las situaciones de conflicto interno o externo.

Esto no significa afirmar que las actividades y las tareas se realicen con el compromiso y el afecto de sus actores, pero debemos ser cuidadosos y no inducir a engaños o trampas.

Si este tipo de cultura institucional escolar se adoptara en bloque como modelo, sin reflexión, correríamos el riesgo de querer volver contractual aquello que escapa justamente a toda posibilidad de contrato voluntarista o laboral. Es imposible, casi perverso, contratar el afecto. En cambio, es posible laboralmente establecer una *cláusula de respeto*.

En las instituciones educativas el respeto no se reduce a un buen trato o a la solicitud de la participación activa pautada. El respeto debería incluir el tener presente la especificidad de la institución y en consecuencia facilitar el cumplimiento del contrato de la escuela con la sociedad.

Por supuesto los vínculos afectivos, cuando son positivos, son importantes como contexto facilitador de las actividades de aprendizaje, así como los no positivos obstaculizan y pueden impedir la tarea. Pero aun los vínculos positivos están lejos de constituir en sí una relación de aprendizaje que reemplace la adquisición sistemática de conocimientos.

Es interesante buscar respuesta a la pregunta: ¿por qué se imponen las representaciones familiares en algunas instituciones?

En principio, el grupo familiar es la primera institución de "pasaje" obligado de todo individuo. Es la matriz de organización de sus actitudes, conductas y relaciones afectivas y cognitivas.

En segundo lugar, constituye un modelo relacional que presenta la "gran ventaja" de no requerir ningún aprendizaje nuevo; sólo es necesario actualizar, en cada contexto, la matriz constituida en el seno de la familia. Otra de sus falsas ventajas es que este modelo no requiere de saberes

especiales: alcanza con desenvolverse en el marco de relaciones interpersonales. Se advierte fácilmente cuál es el principal riesgo que existe en los establecimientos educativos que se acercan a este tipo de cultura institucional: diluir su especificidad.

Para no limitarnos a explicaciones unicasales, debemos advertir que la relación con la institución no resulta exclusivamente de los modelos aprendidos en la familia, sino que surge de un complejo entrelazamiento de éstos, con otros modelos integrados durante el pasaje por otras instituciones, el perfil de la institución a la que pertenecemos, de las políticas y demandas de los organismos de los cuales depende cada institución y de la comunidad en la que se halla inmersa. Por ello, es inevitable que las escuelas reproduzcan el modelo familiar. Pero volvamos a aquéllas en donde la reproducción tiende a definir su *identidad*.

Habitualmente en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros. Por ello suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce la relacional/afectiva. Los grupos, las camarillas y sus líderes controlan en consecuencia la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según las posiciones de los miembros de la institución. De estos segmentos provienen distintas versiones o rumores con los que se pueden llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la institución. La verificación de la información se ve obstaculizada por el carácter informal de la red y por los *porteros* voluntarios o involuntarios que genera este modo de funcionamiento.

Esto se asocia a otros dos rasgos sobresalientes propios de esta cultura institucional.

En primer lugar, se jerarquiza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva. En consecuencia, se otorga una mayor importancia o prioridad a los objetivos personales, a lo subjetivo, por sobre los objetivos institucionales. El sobredimensionamiento de lo informal y personal debilita las estructuras formales.

En segundo lugar, la dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos.

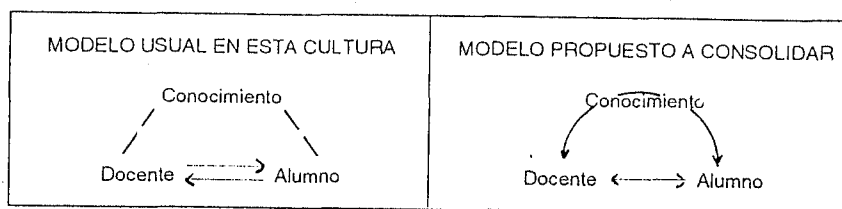
En la escena pedagógica hay que tener presente que se trabaja en la construcción y consolidación de vínculos en los que el conocimiento y los saberes no pueden estar ausentes. Ellos constituyen el eje de las acciones pedagógicas. Un eje de tal magnitud que justifica la creación y el sosteni-

miento de instituciones específicas.

¿Para qué construirían las sociedades escuelas si los vínculos y los lazos interpersonales que cada sujeto establece natural y afectivamente en sus actividades cotidianas fueran suficientes para dotarlo de un *capital cultural*?

La reflexión que debemos tener presente es que los establecimientos escolares se justifican en su especificidad, es decir en brindar, a quienes concurren a ellos, los saberes que no podrían adquirir fuera de la institución.

En las culturas institucionales familiares se desarrollan modalidades donde el trabajo sistemático de distribución de saberes, que requiere de un saber experto para su transmisión, está excluido como tarea sustantiva. No se exige ni se evalúa la capacidad del equipo de conducción para garantizar la enseñanza y el aprendizaje. Dicho de otro modo, el vínculo triangular se ve cercenado en uno de sus vértices.



Sin ese vértice la relación pierde su sentido educativo, aun cuando sea significativa en lo afectivo.

Este modelo prescinde del organizador pedagógico-didáctico: el *currículum prescripto* resulta un currículum ignorado.

Recordemos que para albergar lo afectivo no son imprescindibles las escuelas. Pero esto no significa que en éstas los vínculos no deban incluir el respeto, la consideración y el cuidado.

En este tipo de cultura institucional los vínculos entre el personal de la escuela y entre éste y los alumnos pueden caracterizarse por la indiferenciación o por la dependencia.

En el primero de los casos mencionados, el grupo se concibe como una protección contra las diferencias y las divergencias. Se priorizan la camaradería y la ideología igualitaria. Al mismo tiempo, entre los miembros del personal, prevalecen las conductas propias de las relaciones entre los hermanos: la competencia, los celos y la rivalidad.

No se reconocen las diferencias entre los saberes técnicos y los estilos de funcionamiento de los diferentes grupos. La falta de reconocimiento de las diferencias lleva a que todos los miembros de la institución desempeñen roles poco discriminados.

Si los vínculos se caracterizan por la dependencia, encontramos grupos del establecimiento en los que predomina una modalidad de relación paterno-filial. En ella pueden aparecer formas de sometimiento o sujeción o, por el contrario, de rebeldía, como una manera de manifestar contradependencia. En algunos casos, se puede observar la aparición de conflictos intergeneracionales: "los viejos contra los nuevos".

Los vínculos en esta cultura institucional escolar, bajo una apariencia de relaciones de buena voluntad, generan una fuerte competencia por el control de los espacios de poder.

En ambos casos existe una indefinición o definición insuficiente de la estructura formal de roles y funciones a cumplir por parte de los diferentes miembros de la institución. Esto genera espacios de incertidumbre que son utilizados diferencialmente por sus miembros, generalmente con la finalidad de aumentar sus cuotas personales de discrecionalidad y de neutralizar los controles. Existen acuerdos tácitos que marcan áreas de influencia, atribuciones, liderazgos y ciertos privilegios. Si dichos acuerdos son violados, esto provoca la aparición de conflictos, cuya resolución depende de las relaciones de fuerza configuradas en el interior de cada institución.

Algunos autores estudian las organizaciones según el modo en el que las mismas procesan y establecen los sistemas de poder. El estilo institucional que estamos describiendo se corresponde con lo que Burke, M. (1991; p. 91) denomina "organización narcisista", entendiendo por tal una cultura desprovista de objetividad, centrada sobre ella misma. El sistema de poder en este tipo se denomina "de adición". Basa su funcionamiento en lo que el autor llama "el espíritu de la casa", para el que las figuras paternalistas son su mejor reaseguro.

A modo de síntesis, retomaremos las principales características de este tipo de cultura institucional familiar. No existe en ella una clara división de tareas, jerarquización y correlación de las mismas, como consecuencia de lo cual a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. En general éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas.

Existen escasos y precarios canales institucionalizados para posibilitar el flujo de información y permitir el desarrollo de conexiones intra e inter-institucionales sólidas centradas en lo sustantivo. En consecuencia, los componentes de la estructura se presentan como elementos dispersos que no alcanzan a conformar un sistema. El régimen aditivo alienta un "saber-hacer" renuente a las novedades e innovaciones.

No se recurre al marco normativo, en particular al currículum prescripto, para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades.

Podemos señalar dos *riesgos* de significativa importancia en este tipo de instituciones. Por un lado, las tareas se centran en el mantenimiento del sistema. La tarea sustantiva de enseñar, si bien no está ausente, pasa a un segundo plano. Por otro lado, la necesaria y específica relación vincular entre conocimiento, docente y alumno es desconocida o descuidada.

Todo lo que se ha expresado obliga a los miembros a invertir una importante cuota de esfuerzo personal en la construcción y reconstrucción de alianzas. Cuando los conflictos no pueden ser neutralizados o resueltos a través del recurso a este modelo de gestión "casero", suele recurrirse a un tipo de cultura contrapuesto, el *tecnocrático*, para lograr la gobernabilidad de la institución.

2. 2. La institución: una cuestión de papeles o expedientes

"Es necesario seguir las vías jerárquicas."

"Todo funciona como una máquina con engranajes aceitados."

Éstas y otras frases son pautas para distinguir un tipo de cultura institucional en el que las organizaciones son percibidas y representadas como máquinas o mecanismos (Anzieu, D.; 1978; Morgan, G.; 1986; Gore, E.; 1988).

Estas representaciones exhiben ventajas y desventajas. Una de las "ventajas" que se le atribuye reside en el hecho de que nos tranquilizan, ya que estos mecanismos serían previsibles. Se espera de las instituciones que funcionen como las máquinas, de forma rutinaria y eficaz. En contrapartida, esta propuesta de funcionamiento puede inquietar a los actores considerados como engranajes de la maquinaria.

Este tipo de cultura institucional se puede distinguir por las características que Weber enunciara para referirse a las burocracias. Las tareas y atribuciones del funcionario se fijan de acuerdo a disposiciones administrativas, reglas o normas.

Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades superiores hacia las inferiores; se pueden diferenciar cuerpos decisores, transmisores y ejecutores.

La estabilidad está normalmente asegurada, aunque la autoridad se

reserva el derecho de controlar (a través de un tribunal de disciplina, en ocasiones) el trabajo de los subordinados. El liderazgo o autoridad propio y específico de este tipo de cultura institucional se denomina racional-legal.

El reclutamiento del personal se efectúa en base a concursos, diplomas y exámenes, los cuales también regulan la carrera en el interior de la organización.

Se prioriza el registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal.

En síntesis, una institución burocratizada enfatiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones.

En este tipo de cultura institucional el flujo de informaciones sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes.

Como esta cultura "desconoce" la trama de las relaciones informales que se tejen entre los sujetos, deja fuera de su consideración la información que transita por los canales horizontales.

Como consecuencia de las características mencionadas, resulta que, en realidad, la mayor parte de los miembros de la institución sólo conoce fragmentos muy limitados de la información disponible.

El *modelo de gestión* en esta cultura es un modelo *tecnocrático*. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito.

La cultura de tipo institucional suele resultar del intento de hacer previsibles las conductas de todos quienes forman parte de la institución. Este intento se traduce en procedimientos que buscan recomponer el funcionamiento sobre la base de reglas y normas formales, cuyo objetivo es neutralizar toda posibilidad de conflicto. Las autoridades establecen disposiciones y reglamentaciones que intentan prever el conjunto de las acciones. Por ello, los autores que trabajan el tema del poder la denominan cultura defensiva e insisten que los sistemas de poder vigentes en ellas son los denominados de "réplica y de reiteración" (Burke, M.; 1991; p. 106).

Dichos nombres responden a la idea de que en estas instituciones se busca siempre "más de lo mismo". En otros términos: se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener resultados de calidad que obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento, mediante los procedimientos conocidos. Este tipo de cultura institucional excluye prácticamente todo lo que sea innovador y encuentra en una frase de G. Bernanos una excelente síntesis:

"No es la regla la que nos protege...somos nosotros los que protegemos la regla."

Sin embargo, la búsqueda de lo previsible no impide a algunos de los miembros que forman parte de instituciones de este tipo utilizar los *intersticios* de las normas, es decir aquellos aspectos en los cuales hay algún margen de acción no previsto. Por eso se ha dicho:

"Y tras la máscara de la ley y la impersonalidad, encontramos la proliferación de las funciones improductivas, el juego de las relaciones personales y el delirio de la autoridad."

Como esta cultura funciona sobre el desconocimiento de las redes informales (aquello que algunos autores denominan el organigrama no-escrito u oculto), se muestra incapaz, en sus manifestaciones más extremas, de gobernar cualquier situación imprevista no contemplada en la reglamentación y de incorporar los cambios e innovaciones. Por ello, en la mayoría de los casos constituye una alternativa de gestión conservadora y disciplinaria.

Además, la irracionalidad también habita lo racional, por eso es habitual encontrar, por ejemplo, una yuxtaposición de reglas generadas en distintas épocas que en ocasiones carecen de coherencia, se muestran incapaces para regular y resultan en una situación de ingobernabilidad.

¿Qué ocurre en la *dimensión pedagógico-didáctica*? O dicho de otro modo: ¿cómo se expresa esta cultura en esa dimensión?

Si en el tipo de cultura casera se puede prescindir del currículo prescripto, en esta modalidad el currículo suele operar como un *sistema duro o trivial*⁷. Esta modalidad se aproxima a la concepción de currículo como plan de instrucción o a la concepción tecnológica⁸.

El acento está puesto en consecuencia en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje o en el esquema racional en el cual las unidades de contenido se estructuran como resultados deseables de la instrucción, priorizando con un criterio eficientista el "cómo enseñar".

En este tipo de institución, el *currículo prescripto* funciona como un "instructivo". Se rutinizan las prácticas, se reiteran los procedimientos, las planificaciones se reproducen casi idénticas año tras año. En consecuencia, suele suceder que toda la actividad pedagógica vaya perdiendo significación.

Cuando esto sucede, la evaluación suele desatender los contenidos y dar prioridad a los procedimientos.

Queremos señalar los riesgos encubiertos de esta cultura institucional. Entre ellos podemos destacar un "cierre" de las instituciones, como corolario de dificultades de adaptación resultantes de los mecanismos rígidos. También constituyen riesgos la desviación hacia un sistema burocrático limitante, que hace perder de vista la especificidad de la institución escuela; la obstaculización de toda innovación; la segmentación de la organización por la división de tareas y la cristalización en fracturas y, por último, la dilución de responsabilidades, con el desdibujamiento de los compromisos contractuales que la institución escuela tiene hacia la sociedad.

Si bien esta cultura institucional comporta riesgos es también necesario destacar que, matizados en ciertas dosis y complementados muchos de sus principios, no deberían descartarse. En este sentido cabe señalar que en algunos establecimientos, una cuota de racionalidad, una clara diferenciación de tareas y preocupación por la eficiencia, procedimientos claros y simples serían vistos con agrado por aquéllos que sufren de las arbitrariedades del tipo "casero".

2. 3. La institución: una cuestión de concertación

Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar o a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de las motivaciones que tengan. Algunas de las posibles motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo -materiales, reconocimiento social, prestigio profesional, etc.-, la presión de sus pares -censura o aprobación de los colegas-, los sentimientos personales -rencores o agradecimientos-, los condicionamientos culturales o sociales.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación.

La negociación constituye una práctica siempre presente en las instituciones. A través de ella se pone de manifiesto una pluralidad de

intereses y aspiraciones que pretenden satisfacerse en la institución escolar. En más de una ocasión se evidencian incompatibilidades y oposiciones que provocan roces y conflictos, no sólo entre los individuos sino también entre éstos y los objetivos de la institución.

En este tercer tipo de cultura institucional el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de estos objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional".

En la vida cotidiana el término negociación se asocia a actividades comerciales. En muchos ámbitos educativos suele tener una connotación negativa. Por eso, vamos a detenernos aquí en algunas consideraciones respecto de su uso.

Consideraremos a la *negociación* como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, concilia diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución".

En segundo lugar, consideraremos a la negociación como un proceso de discusión que se propone articular puntos de vista opuestos.

Cada grupo de actores consolida su identidad a través de percibir aquello con lo que se identifica y que lo caracteriza. De este modo, adquiere un conocimiento de sí, de manera de darse pautas para defender sus posiciones y también conciliar con otros para atender a los intereses de una organización pluralista.

En tercer lugar, entre otros significados que se adjudican al término negociar encontramos la referencia a una conducta social en una situación de conflicto, al arte de lograr beneficios o condiciones. Otra acepción remite al alcance de acuerdos satisfactorios entre distintas partes.

En las instituciones se negocia permanentemente, aun cuando el intercambio no se plantee en términos de negociación formal. De hecho nos encontramos con formas concertadas de condiciones de trabajo, modalidades de procedimientos resultantes de acuerdos explícitos o implícitos, maneras convenidas para evitar, desconocer o resolver los conflictos. Por ello algunos autores la proponen como una modalidad de gobierno o conducción de las instituciones.

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema. En este sentido, la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje.

En este tipo de cultura institucional existen diferentes sistemas de

poder, entre ellos el *sistema de poder contractual*. Este sistema se basa en la adjudicación de poder, durante un tiempo preciso, a quien o quienes están en condiciones de resolver ciertos problemas específicos. La elección se orienta hacia aquellos miembros de la institución que "se muestran capaces de conceptualizar, adaptar su experiencia a una situación actual, conservar una actitud lúcida y preservar el orden en el cambio y el cambio en orden" (Burke, M.; 1991;p. 145).

Por una parte, se reconocen y aceptan las diferencias, que se expresan por la presencia de múltiples objetivos (coincidentes o contradictorios). Los miembros de la institución son considerados actores estratégicos: pueden sostener enfrentamientos, entrar en oposición, establecer alianzas o coaliciones. Esto no ocurre como en el tipo de cultura institucional caracterizada por el funcionamiento familiar, sino que se subordina al logro de los objetivos institucionales.

En consecuencia, el *conflicto* se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea se resguarda por sobre las relaciones interpersonales, aunque sin desconocerse la importancia de éstas. En relación con este punto, se promueve el debate productivo entre las mayorías y minorías para lograr consenso en torno al proyecto institucional. Esto, por otra parte, no implica fomentar un estado deliberativo o "asambleísmo" permanente. La información se constituye en un recurso indispensable para la toma de decisiones y para crear condiciones de posibilidad para establecer consensos.

El equipo de conducción sustenta su poder en el saber experto; puede delegar tareas pero no las responsabilidades que como conducción le compete. Explicita las normas que rigen el funcionamiento institucional para el desarrollo de la tarea y las cláusulas de los contratos realizados entre las partes. Valoriza y promueve la continua evaluación de los resultados de la práctica institucional, incorporando criterios técnicos para la realización de estas evaluaciones.

¿Cuál es la importancia acordada a la *dimensión pedagógico-didáctica* en este modelo? ¿Qué papel juega el *currículum prescripto*?

La dimensión pedagógico-didáctica es estructurante de las instituciones educativas "profesionales". El *currículum prescripto* funciona como *organizador institucional*, que será moldeado por los actores a través del uso de los intersticios, sin perder por ello su valor ni su carácter contractual, tanto en el interior del sistema educativo y de cada institución, como en el vínculo escuela-comunidad.

Los *modelos de gestión* propios de este tipo de cultura institucional son *modelos profesionales*. No desconocemos que son aún modelos por construir. Este modelo para armar integrará diversas facetas, entre ellas no estarán ausentes las de promotor, orientador, mediador, árbitro y

regulador de las distintas tareas institucionales.

En relación al *currículum*, el equipo de conducción integrará las facetas de referente, consultor, asesor, orientador, coordinador, propulsor, garante de los contratos pedagógico-didácticos y evaluador.

Los responsables de la conducción institucional tendrán presentes los alcances de la negociación. Cada negociación produce efectos en el conjunto de las dimensiones del campo institucional. Dichos efectos deben ser previstos para evitar la emergencia de algunos no previstos e indeseables.

Cada conductor institucional tendrá que ejercitarse en el bosquejo de los escenarios posibles que resultarían de los términos de cada concertación. Para ello, deberá tomar en cuenta que los miembros de la institución presentan tiempos diferentes de reflexión y de acción. Por eso, podemos hablar de la *temporalidad diferencial de los actores*, aspecto que deberá ser considerado para articular las negociaciones de carácter inmediatista, con aquéllas que conciernen al sistema educativo en un proyecto a mediano y largo plazo.

También tendrá siempre presente el alcance pedagógico-didáctico de cualquier decisión. Acuerdos sobre el uso de los espacios del establecimiento, la organización del tiempo de los docentes, la previsión de las tareas y funciones, tendrán efectos y obligarán a tomas de decisiones en las prácticas pedagógicas.

El modelo de gestión profesional admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad. Reconocerán el "pluralismo" institucional y desarrollarán una gestión pluralista (Morgan, G.; 1989), en la que se buscará, a través de la gestión de los conflictos, que éstos favorezcan a la institución.

Puede decirse que este modelo de gestión, y el tipo de cultura correspondiente, responden a una visión de la institución como un sistema político, en el que co-existen la colaboración, el compromiso, la competencia, la indiferencia, las diferencias, la oposición y la concertación.

El *riesgo* principal de esta cultura institucional es aquél que proviene de instalar una permanente consulta y deliberación entre los miembros de la institución. En este sentido, el asambleísmo puede llevar a que los equipos de conducción vean diluidas o desdibujadas sus tareas y sus

responsabilidades.

Esta perspectiva conlleva, en el caso de los roles de conducción de las instituciones educativas, una reflexión que articule la concertación con la toma de decisiones, la delegación y la supervisión de las tareas, aspectos que desarrollamos en la otra cara del libro.

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ Otros autores hablan de cultura escolar. Por ejemplo, P. Mierieu nos dice al respecto que "desde esta perspectiva, puede ser considerada (la cultura escolar) como el conjunto de los útiles intelectuales susceptibles de dar al sujeto la inteligencia de sí mismo, la capacidad de vivir más plenamente todas las dimensiones de su existencia, sus tensiones afectivas y su vida profesional, sus relaciones con otro y su relación con el mundo". En *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF Editeur, 1991, pág. 126.

² Las obras mencionadas se hallan citadas en la bibliografía de esta cara/ceca o en la bibliografía general detallada al final de la otra cara.

³ Portero es un concepto de K. Lewin, con el cual se refiere a aquellos miembros de una institución que pueden permitir el pasaje o, por el contrario, impedir la circulación de las informaciones o filtrar el contenido de éstas.

⁴ Retomamos el concepto de saber tal como es trabajado por Chevallard; no obstante, en ocasiones utilizamos el término conocimiento como equivalente, ya que el mismo es de uso habitual en el idioma castellano. En consecuencia, no aludimos a ninguna diferencia epistemológica entre uno y otro.

⁵ Se trata de una frase de Bernanos, G. (1888-1948), tomada por Burke, N. (1991, pág. 115).

⁶ Al respecto puede consultarse la obra de Oszlak, O.: *Teoría de la burocracia estatal*, Bs. As., Paidós, 1984, pág. 38.

⁷ Ver al respecto: Frigerio, G., op. cit., 1991.

⁸ Entre los autores que consideran al currículum como plan de instrucción podemos mencionar a H. Taba; entre los que responden a la concepción tecnológica podemos citar a R. Tyler, G. Gagné y B. Bloom.

⁹ Cuestiones prácticas referidas a este tipo de cultura son abordadas en la otra cara del libro.

¹⁰ Al respecto, consultar en la bibliografía general G. Frigerio y M. Poggi; 1990, pág. 40.

Actores, instituciones y conflictos

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. LA RELACIÓN DE LOS ACTORES CON LA INSTITUCIÓN
2. ACTORES Y PODER
3. ACTORES Y CONFLICTOS
 - 3.1. Lo previsible, lo imponderable
 - 3.2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos
 - 3.3. Instituciones educativas y conflictos

La negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional de concertación y en una gestión profesional. Desde esta perspectiva, las instituciones no son consideradas como máquinas o mecanismos de relojería en los cuales somos un engranaje o una parte más, sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes. Es decir, como actores que en nuestra relación con otros y con las instituciones, construimos la cotidianeidad, nos relacionamos de modos distintos frente a la *ley*, desarrollamos diversas modalidades frente a las *zonas de incertidumbre*, tenemos un *poder*. Este reconoce distintas *fuentes*, conlleva *conflictos* y requiere una *negociación* para su gestión, temas a los que nos referiremos en este capítulo.

1. La relación de los actores con la institución

Toda nuestra vida transcurre en instituciones: algunas constituyen un pasaje obligado para nosotros (la familia, la escuela, etc.); otras son de pertenencia voluntaria (sindicatos, clubes, partidos políticos). Precisamente una característica de las sociedades modernas es que las redes institucionales se multiplican, diversifican y complejizan.

Sabemos que las instituciones se inscriben en el campo individual dejando sus marcas y sus huellas y que, por nuestra parte, las vamos moldeando en un trabajo cotidiano. Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio¹.

Veamos ahora, más allá del tipo de institución, más allá de que nuestra pertenencia sea voluntaria u obligada, independientemente de que se trate de instituciones de trabajo o recreativas: ¿qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución? O, en otros términos: ¿qué es lo peculiar, propio de la relación entre cada uno de nosotros, como actor, y la institución?

Para responder, debemos recordar que una de las acepciones del término institución remite a todo lo que está establecido, reglamentado, es decir que nos reenvía a *norma*, *regla* y *ley*.

¿Qué dice el diccionario de estas palabras?

Norma: "modelo a que se ajusta una fabricación; regla".

Regla: "principio; pauta; disciplina".

Ley: "regla obligatoria o necesaria; estatuto o condición para algo. Proviene del latín *ligare*: ligar".

Las distintas acepciones nos remiten a su vez a diferentes cuestiones. Por una parte, a la *ligazón necesaria* que determina, de hecho, que estemos "sujetados" a las instituciones. Por otra parte, los contenidos de las definiciones nos recuerdan las cuestiones del disciplinamiento, entendido como la regularización o normalización de los comportamientos de los sujetos, que se propone cada institución.

Es importante tener presente la necesidad de las reglas y no dejarse "impresionar" por ocasionales connotaciones negativas. Sería difícil, o imposible, pensar las instituciones, así como las sociedades, sin leyes o normas que organicen las relaciones de los sujetos entre sí. Los niños saben de esto, seguramente de una manera más intuitiva que teórica, ya que cuando juegan lo hacen a partir de convenir reglas y reglamentos. Así, por ejemplo, delimitan "la cancha"; establecen lo prohibido o definen lo aceptable; distribuyen roles; señalan las transgresiones; fijan espacios y tiempos. Luego, disfrutan del juego, que es posible gracias a las reglas.

En las instituciones son necesarias las reglas que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica.

Hablamos de la necesidad de las reglas, pero decimos que éstas no se justifican por sí mismas sino en la medida que favorecen, facilitan y hacen posible la realización de una actividad significativa. De lo contrario, estaríamos reivindicando un "reglamentarismo" vacío, del que en numerosas ocasiones nos hemos quejado.

Por otra parte es necesario señalar que en la relación que establecemos con la ley se entretajan aspectos *objetivos* y *subjetivos*. ¿Qué significa esto?

Los aspectos objetivos, son aquellos que se refieren a "la letra" de la norma tal como está formulada. Pero ocurre que cada uno de nosotros a partir de un universo de *representaciones* que influyen en la manera en que internalizamos "esa letra", la entendemos de un modo u otros, la valoramos con matices. Por lo cual decimos que intervienen aspectos subjetivos en la relación con la ley.

Objetiva y subjetivamente, la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones, aquello que no está permitido; es decir impone, constriñe, reprime. Por el otro, ofrece seguridad y protección.

Este doble carácter, restrictivo y protector a la vez, es lo que nos permite afirmar que en la base de la *relación de los actores con la institución se halla presente siempre la ambivalencia*. Esto determinará en nosotros una ambigüedad, la que nos llevará, por momentos, a sentirnos

atraídos por las instituciones y, en otros, a sentir rechazo por ellas. Uno u otro carácter puede estar, además, “exagerado” o “sobredimensionado” por nuestras representaciones acerca de la ley.

En el corazón de la relación de los actores con la institución se encuentran movimientos simultáneos y contradictorios de atracción-repulsión.

Estos movimientos de atracción y repulsión pueden relacionarse con otra tensión, la que se establece en toda institución entre zonas de *certidumbre* e *incertidumbre*.

Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir de establecer *zonas de certidumbre*. Pero como no es deseable ni posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejan *zonas de incertidumbre*².

Como equipos de conducción debemos interrogarnos acerca de las zonas de incertidumbre que generamos. Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de la tarea³. Por supuesto en el interior de ese marco siempre quedarán espacios abiertos e intersticios para la libertad de los actores quienes, por otra parte, logran muchas veces sorprendernos con la utilización de las zonas de certidumbre y de incertidumbre.

Sintetizando, las estructuras y reglas, “al tiempo que definen los sectores en que la acción es más previsible y que organizan procedimientos más o menos fáciles de controlar, crean y circunscriben ‘zonas organizativas de incertidumbre’ que los individuos o los grupos tratarán simplemente de controlar para utilizarlas en la consecución de sus propias estrategias y alrededor de las cuales se crearán, por ende, relaciones de poder”⁴.

Certezas, incertidumbres, espacios de libertad, todos estos términos están vinculados al tema del poder.

2. Actores y poder

Las conceptualizaciones sobre el poder y la importancia que se le asigna en las instituciones son sumamente diversas. Incluso en las teorías clásicas se prefería jerarquizar el concepto de autoridad por sobre el de poder.

Desde nuestro punto de vista constituye un concepto central. Pense-

mos cuántas situaciones institucionales involucran este concepto: “tener el poder”, “someterse a él”, “delegarlo”, “tomar el poder”, etc. A veces está positivamente valorado; otras veces su sola enunciación despierta rechazo. Frases como “el que manda”, “el que tiene la manija”, “el que lo sabe todo” suscitan temor, respeto o rechazo.

¿Qué entendemos por *poder*?

A veces está relacionado con los lugares formales y en particular con las cúpulas de las instituciones organizadas piramidalmente. Sin embargo el poder no siempre está allí. Las redes informales de una institución dan cuenta de cómo se ha distribuido o concentrado el poder en las prácticas cotidianas de la institución.

Podemos decir que un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos, o cualquier otro objetivo que se proponga.

Que unos sean conscientes del poder que tienen, que lo busquen y hasta lo acumulen no quiere decir, sin embargo, que los demás actores están desprovistos de poder. En efecto, cada uno tiene siempre la posibilidad -“el poder”- de desempeñar su rol con mil matices. Todos conocemos el poder de los otros, sufrimos a veces de aquéllos de quienes depende la limpieza, que pueden hacer bien o a desgano su tarea; de la impuntualidad, ese poder de no cumplir con los horarios formales o de cumplirlos formalmente pero sin llenarlos de tarea sustantiva; del poder del preceptor; del del portero; del de la asociación cooperadora; etc.

El poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Crozier y Friedberg afirman que “las características estructurales (...) delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar entre sí. Son las restricciones que se imponen a todos los participantes”⁵.

Es necesario considerar que el poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones y supone la potencialidad de prescribir o prohibir las conductas de los actores.

Por otra parte, el poder puede basarse en distintas fuentes, como veremos más adelante, y adquirir distintos grados de legitimidad.

Pensar las relaciones de intercambio asimétricas implica reflexionar acerca de los *clivajes* presentes en las instituciones para poder trabajar en las articulaciones respectivas.

El término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura.

Las instituciones están atravesadas por diferentes clivajes. Un primer clivaje es aquél que separa a los agentes de los usuarios. Entendemos por *agentes* a quienes se dicen representantes de la institución, es decir aquéllos que "hablan en su nombre" y dicen defender sus intereses. De hecho, son representantes de la institución y, en su mayor parte, de los intereses de la misma. Los *usuarios*, por su parte, están constituidos por el grupo de actores a quienes se intenta imponer la disciplina (norma, ley) institucional.

Sería ingenuo suponer que tanto el grupo de los agentes como el de los usuarios son grupos homogéneos. En el interior de cada uno de ellos podemos encontrar nuevos clivajes". Estos se cruzan y entrecruzan y pueden llegar, ocasionalmente, a hacer de la institución un verdadero campo de enfrentamientos.

¿Cuáles son algunos de los planos de clivaje comunes en las instituciones educativas? El que se puede llegar a establecer entre equipos de conducción y docentes, o bien entre distintas áreas, entre equipos de conducción y coordinadores de áreas, entre éstos y los docentes.

Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y cómo se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder.

¿Por qué es importante este enfoque?

Si un director desconoce estos aspectos de la vida institucional, los mismos pueden transformarse en obstáculos para la realización de proyectos educativos centrados en la dimensión pedagógico-didáctica. En cambio, cuando un director reconoce las zonas de clivaje de su institución puede desarrollar acciones que tiendan lazos, puentes que aseguren articulaciones en esos lugares de fractura potencial.

Los clivajes institucionales están relacionados con el hecho que en cada institución, cada actor y grupo de actores, hace uso de una fuente de poder. Crozier y Friedberg, afirman que las fuentes de poder se relacionan con las zonas de incertidumbre cuyo control procuran los actores para ampliar sus márgenes de libertad.

¿Cuáles son las posibles *fuentes de poder*? Distintos autores han puesto el énfasis en diferentes fuentes:

el conocimiento de la normativa;

- la posesión de medios de sanción, ya sea de recompensa o castigo;
- la posesión de los recursos económicos;
- el manejo de los medios de control de los recursos;
- el acceso a la información;
- el control de la circulación de las informaciones;
- el control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela;
- la legitimidad que emana de la autoridad formal;
- la competencia técnica o el grado de "expertise".

Aunque habitualmente se recurra al uso de distintas fuentes de modo combinado, deseamos detenernos en la última que mencionamos, ya que creemos que tiene un papel importante en las instituciones educativas.

Retomando la competencia técnica como fuente de poder, hacemos referencia con ello a la destreza, pericia, maestría en alguna materia, que en el caso de las instituciones educativas adquiere distintos matices según cuál sea el tipo de actores⁷ a los que nos refiramos.

¿Para qué pensar estas cuestiones?

Porque son necesarias para conducir a la institución hacia el cumplimiento de su contrato con la sociedad. En ese camino será necesario resolver los conflictos propios a la vida institucional.

3. Actores y conflictos

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales (Crozier; Friedberg; Touzard) ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida (personal, grupal, institucional)? ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces "disfrazados" o desplazados.

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

Tratemos de poner en orden un tema que, en general, nos desordena. Reconozcamos que los individuos y grupos presentan intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte.

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales.

La confluencia de múltiples estrategias en cada institución configura distintas escenas y desencadena nuestra inquietud y preocupación: ¿cómo hacer para conciliar, cómo gestionar la diversidad?

De acuerdo a la distribución de los recursos que se da en el interior de la organización, la capacidad de ésta para satisfacer los intereses o sustituirlos por otros, las características de la cultura institucional y los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, las instituciones y sus conductores tendrán más o menos posibilidades de controlar, desviar o resolver los focos conflictivos y de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela sociedad.

Para ello, puede serles de utilidad tener algunos elementos más para comprender esta cuestión.

3. 1. El carácter de los conflictos: lo previsible, lo imponderable

En primer lugar podemos agrupar a los conflictos, según su carácter, como *previsibles* o *imponderables*.

Consideraremos *previsibles* a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Podemos pensar, por ejemplo, aquellos relacionados con los planos de clivaje. Otros resultan de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones por las normas, sobre las que los actores despliegan una variedad no siempre coincidente de interpretaciones.

Entenderemos, en cambio, por *imponderables* a aquellos conflictos que "hacen irrupción" y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un *carácter retroversivo*, es decir formular un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional o, por el contrario, un *carácter proversivo*, o sea proponer un proyecto innovador para la institución.

En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones. De aquí la importancia de reflexionar sobre cómo conducir aquéllos reiterativos y desgastantes, para evitar que dificulten la actividad específica de la escuela.

3. 2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos

Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, debemos indagar sobre el *posicionamiento de los actores* frente a ellos. Podemos mencionar cuatro grandes figuras o modalidades:

a) *El conflicto es ignorado*

En esta figura incluimos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales. Ejemplo de ello serían, en algunos establecimientos educativos, algunas cuestiones como la repitencia, la deserción, el desgranamiento, la calidad de los aprendizajes en los alumnos, etc., aspectos que no siempre son concebidos como conflictos y mucho menos se buscan algunas vías para su resolución.

b) *El conflicto se elude*

En segundo término, encontramos instituciones en las cuales el conflicto es percibido como tal por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Es habitual percibir, entonces, situaciones de malestar y encontrar comunicaciones que circulan por los canales informales de comunicación, bajo la forma de rumores, "chismes", etc.

c) *El conflicto se redefine y se disuelve*

No en todos los casos es posible o factible resolver los problemas o dificultades que se presentan, pero sí tender a la *disolución del conflicto*. En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. El problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos se reúnen y establecen acuerdos acotados en función de ciertos objetivos compartibles. El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado.

También podrían incluirse en este punto aquellos conflictos que, en realidad, se generan fuera del establecimiento escolar, pero que de algún modo aparecen como "síntoma" en el interior del mismo. Si bien no pueden resolverse, porque las causas que los originan no son intrainstitucionales, pueden clarificarse las razones de su emergencia en la escuela y, con ello, disolverse.

d) *El conflicto se elabora y se resuelve*

Desde este enfoque es necesario tener en cuenta que muchos de los conflictos se "construyen", entrelazándose en ellos situaciones de poder. Por ello, *analizar los procesos de esta construcción, plantearlos, negociar*

y tomar decisiones, consensuadas según el contexto, serán las acciones prioritarias a las que se confrontarán los equipos de conducción, si es su propósito la *resolución del conflicto*.

Del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir *situaciones de aprendizaje institucional*. Para ello sería importante considerar los siguientes aspectos:

- reconocer cuáles son los conflictos más comunes o habituales que se despliegan en cada institución, como también anticipar los conflictos potenciales;

- analizar retrospectivamente los modos de responder de cada uno de los actores frente a los conflictos, ya que es usual desarrollar respuestas habituales frente a los mismos;

- anticipar y diseñar cursos de acción alternativos, es decir construir otros modos de respuesta que impliquen un mayor grado de flexibilidad y creatividad en nuestro accionar; para ello es importante:

- poder plantear los conflictos como problemas, evitando la construcción de dilemas⁶;

- considerar que todas las perspectivas son "reales" para sus protagonistas. Cuando los actores nos relatan un conflicto lo hacen siempre desde una perspectiva en la que se enmarcan, la que constituye "su" realidad.

"Mientras más claramente pueda usted identificar sus respuestas habituales y las alternativas posibles, mejor preparado estará para manejar más eficazmente los conflictos. Un conocimiento similar de sus colegas le ayudará a prever y planificar mejores respuestas." (Batley, 1991).

Es necesario aclarar que, si bien es común que los actores desarrollemos respuestas con un cierto grado de estabilidad, éstas varían con el tiempo, el carácter de mayor o menor urgencia de la situación y el tipo de interacción con otros patrones de respuesta desplegados por otros actores.

3. 3. Instituciones educativas y conflictos

Otro lugar para pensar los *conflictos*, es el que resulta de adentrarnos en las peculiaridades de las *instituciones educativas*⁹. Allí podremos encontrar cuanto menos cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen entorno a la definición del proyecto institucional, aquellos que se producen alrededor de la operacionalización

y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional.

a) Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias

Algunos de los conflictos que encontramos en las escuelas están relacionados con la pluralidad de pertenencias de sus actores.

El concepto de *pluralidad de pertenencias* nos será útil para comprender algunas de nuestras dificultades cotidianas¹⁰.

Entendemos por *pluralidad de pertenencia* al hecho de formar parte *simultáneamente*, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrir a diferentes establecimientos, en los cuales solemos, además, desempeñar distintos roles¹¹. Así, por ejemplo, es habitual que el mismo actor esté desempeñando tareas como docente en un instituto de formación terciaria en un turno, y que sea parte del cuerpo de conducción de un establecimiento de nivel medio en el otro. También ocurre que desempeñe, en el mismo nivel del sistema, cargos docentes y de conducción¹².

La pluralidad de pertenencias en el sistema educativo suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos *grados de identificación, adhesión y pertenencia* según factores tales como: la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identificación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. En lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas escuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración ni la pertenencia de los actores.

Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta el necesario reacomodamiento de cada actor cuando va de un establecimiento a otro y debe desempeñar otro rol. No se trata de cambiar de vestimenta y libreto, también se han transformado el escenario, los otros actores, etc. El reacomodamiento puede facilitarse si se establecen claramente los *contratos institucionales*.

La explicitación de los contratos, es decir de los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilita la reacomodación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo.

En los contratos cada docente debería encontrar respuestas, a veces escritas y definidas como *términos de referencia*, otras veces verbalmente expresadas, a preguntas claves como:

- ¿Qué se espera de mí en esta institución?
- ¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso ... en función de esas expectativas?
- ¿Qué espero de mis alumnos?
- ¿Cómo será evaluada mi tarea?.....etc.

b) *Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional*

Abordaremos ahora un punto que seguramente es conocido. Muchas veces en las instituciones educativas los directivos "sufren" estos conflictos.

Las concepciones más recientes que abordan las instituciones han destacado la presencia y coexistencia de múltiples objetivos, ya sea coincidentes, ya sea contradictorios entre sí. El hecho deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

Los conflictos de objetivos se reactualizan anualmente con la elaboración de la planificación institucional y exigen algunas reflexiones.

En muchas ocasiones, estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción e influencia de cada uno y, fundamentalmente, sin dejar de lado el contrato escuela - sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subvalorar a unos respecto de otros.

c) *Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto educativo*

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, lo cual exige negociaciones y concertación entre los grupos de actores, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar; aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Cotidianamente los equipos de conducción viven resistencias o, por el contrario, adhesiones indiscriminadas; unas y otras obstaculizan las readaptaciones y dificultan, o no admiten, los reajustes. Nuevamente, temas claves para la gestión serán: consenso, conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

Un aspecto importante a considerar en este punto son los conflictos que pueden aparecer durante la concreción del proyecto, a partir de la convivencia entre diferentes actores en la cotidianeidad institucional; así, cuestiones relacionadas con la disciplina, con el manejo de las relaciones interpersonales derivados de la definición ambigua de tareas, constituyen algunos ejemplos posibles de situaciones que pueden ser abordadas como conflictos institucionales.

d) *Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional*

Indirectamente, este tipo de conflictos ya ha sido abordado al tratar los conceptos de poder y de zonas de incertidumbre. La diversificación y diferenciación de estructuras, así como la especialización funcional, constituyen características sobresalientes de las instituciones, resultado de la complejidad de las mismas.

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por algunos autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal (aquella cuya legitimidad emana de las normas prescriptas) se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tiende a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto¹³.

El saber experto y la especificidad de las instituciones educativas son piezas claves para una resignificación o refundación del contrato entre la escuela y la sociedad.

Para trabajar juntos sobre saberes y prácticas lo invitamos a leer la otra "cara".

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ Algunos de los temas tratados en este apartado pueden ser ampliados en J. Chevallier: *L'institution*, París, PUF, 1981.

² Cuántas veces, camino a la escuela, solemos preguntarnos sobre cómo se "traducirá" en acciones concretas la planificación institucional diseñada cada año; cuánta distancia habrá entre lo planificado y lo realizado. En esa distancia potencial se habrán puesto en juego el margen de libertad de los actores dentro de las zonas de certidumbre y el uso que realizan de las zonas de incertidumbre.

³ Así cada vez que no explicitamos un contrato, que descuidamos el encuadre, o que olvidamos de explicitar la consigna de trabajo, estamos dificultando la creación de un espacio de trabajo.

⁴ M. Crozier y E. Friedberg, op. cit., pág. 66.

⁵ M. Crozier y E. Friedberg: *El actor y el sistema*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1990, pág. 65.

⁶ A modo de ejemplo, podemos considerar un clivaje típico de las instituciones organizadas de acuerdo a un orden jerárquico estricto en el que coexisten dos estratos claramente diferenciados: los que deciden, organizan y planifican y los que ejecutan las decisiones. En una institución escolar, así pensada, el cuerpo directivo tomaba las decisiones que el resto de la comunidad, docentes y alumnos, debían cumplir. Este modo de organizar la actividad institucional está fuertemente cuestionado en la actualidad. Las objeciones son básicamente de tres tipos.

Primeramente, la separación tan tajante entre uno y otro estrato no responde a la realidad, ya que se ha demostrado que quienes ejecutan las órdenes tienen la capacidad de modificar con su acción el sentido y el contenido de las acciones planificadas y por lo tanto "participan activamente" de las decisiones. Todos conocemos los "desajustes" y "disfunciones" que se producen cuando quienes toman las decisiones no consideran a quienes van a llevar a cabo las acciones planificadas y no prevén mecanismos de ajuste y redefinición de las acciones.

En segundo lugar, la distinción rígida entre quienes deciden y quienes ejecutan conlleva, en general, una dispersión de las responsabilidades, donde los fracasos se explican a partir de la ineficiencia del sector que debe cumplir la función en la que no se está incluido.

En tercer término, una institución así organizada, próxima a quiebres y fracturas, no propicia el desarrollo de conductas de solidaridad entre sus miembros, ni compromiso con los objetivos y las políticas institucionales y, por lo tanto, no genera entre sus miembros sentimientos de pertenencia institucional.

⁷ En el caso de los docentes, aludimos a la "expertise" como un conjunto de saberes relativos a la tarea docente. Si hacemos referencia a los roles de conducción, la "expertise" nos remite, entre otros, al conjunto de saberes relativos a la gestión de los establecimientos educativos.

⁸ En el dilema los términos que intervienen están colocados como antagónicos: no hay posibilidad de elaboración sin suprimir uno de los términos. En los dilemas las cuestiones se plantean como "uno u otro, no hay lugar para los dos".

⁹ Muchas de las ideas consideradas en este apartado son retomadas del artículo de R. Medina: Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares. En R. Pascual (coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988.

¹⁰ Como ya lo señalamos el espacio social se halla dividido en múltiples parcelas; las mismas van a constituir el territorio de las instituciones. En ese espacio encontramos, en consecuencia, una variedad de instituciones. En algunos casos, nuestro pasaje por las mismas

es sucesivo; pero en la mayor parte del tiempo, formamos parte simultáneamente de varias instituciones.

¹¹ Imagínense, o simplemente recurran a su memoria, para recordar las "adaptaciones" diarias que debemos operar en nuestro rol y estilo de desempeño.

¹² ¿Cuántas veces los roles se transpapelan? ¡Imagínense aquellos días en los que en una misma institución los roles transpapelados son varios! Seguramente ustedes podrán recordar algunos ejemplos: el caso de un docente que, siendo rector en otro establecimiento, permanentemente cuestiona la figura del rector y el estilo de desempeño del rol con frases tales como "yo lo haría de otra manera".

¹³ Algunas cuestiones como la definición de las estructuras de participación, la especificación y distribución de roles y tareas, la distribución de recursos, etc., plantean conflictos que requieren de la conducción un tratamiento específico, y un saber sobre la institución educativa. El lector encontrará en la otra cara de este libro elementos para construir dicho saber.