

Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su comprensión

GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI



TROQVEL
Educación

Serie FLACSO
Acción

* Educación primaria
Registros prácticos
Proposiciones

* Albertazzi: ISA
Arte visual.

CABRUECO ANTOVIA

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
Capítulo 1: Las instituciones educativas y el contrato histórico	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
Capítulo 2: La cultura institucional escolar	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
Capítulo 3: Actores, instituciones y conflictos	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 jeca:

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 defina y desempeñe 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 redefine 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.

Proceso de Hombres y Mujeres

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 currícula 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.

	<i>La institución escolar: una cuestión de familia</i>	<i>La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes</i>	<i>La institución escolar: una cuestión de concertación</i>
<i>Rasgo hegemónico</i>	la escena familiar	la exageración de la racionalidad	la negociación
<i>Curriculum prescripto</i>	es ignorado	se lo considera como un sistema “duro”, imposible de modificar	se concibe como un “organizador institucional”
<i>Modelo de gestión</i>	“casero”	“tecnocrático”	“profesional”
<i>Contratos</i>	lealtades invisibles, contratos imposibles	formales o burocráticos	concertados, explícitos y sustantivos
<i>Vínculos privilegiados</i>	afectivos, los sentimientos desplazan la tarea	impersonales; los sentimientos son ignorados	contractuales, respetuosos; los sentimientos están puestos en la pasión por la tarea sustantiva
<i>Dimensión sobrevaluada</i>	ninguna	la administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	ninguna
<i>Dimensión devaluada</i>	todas	la comunitaria	ninguna
<i>Dimensión central</i>	ninguna	la administrativa	la pedagógico-didáctica
<i>Tendencia riesgosa</i>	dilución de la especificidad institucional	el aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	asambleísmo
<i>Modalidad de los conflictos</i>	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
<i>Participación</i>	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
<i>Comunicación</i>	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 unicasuales, 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.

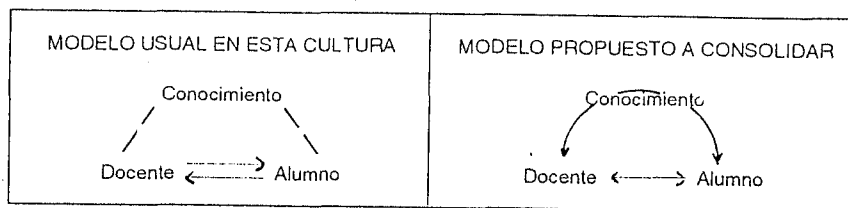
En la escena pedagógica hay que tener presente que se trabaja en la construcción y consolidación de vínculos en los que el conocimiento y los saberes no pueden estar ausentes. Ellos constituyen el eje de las acciones pedagógicas. Un eje de tal magnitud que justifica la creación y el sosteni-

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 previsible 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."⁶

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."⁶

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 currículum prescripto, en esta modalidad el currículum suele operar como un *sistema duro o trivial*⁷. Esta modalidad se aproxima a la concepción de currículum 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 *currículum 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 Bermanos, 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 entretengan 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 "expertez".

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 cotidianidad, 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 dilemas⁸;

- 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: concurrimos 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 reajuste 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 reajuste 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 en la 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.

Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su gestión

GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI - INES AGUERRONDO



TROQVEL
Educación

Serie FLACSO
Acción



GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI - INÉS AGUERRONDO

**Las instituciones
educativas
Cara y Ceca**

Elementos para su gestión

TROQVEL

Educación

Serie FLACSO-Acción

<i>Presentación de Cecilia Braslavsky</i>	7
<i>¿Cómo leer este libro?</i>	11
Capítulo 1: Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas	15
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. INTRODUCCIÓN	17
2. UN SABER SOBRE LAS ESCUELAS	19
2.1. La agenda: un analizador de la cotidianeidad	20
2.2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional y el carácter de las tareas	27
2.3. ¿Complicamos o ponemos orden?	31
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
Capítulo 2: La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar	35
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. INTRODUCCIÓN	37
2. COMPOSICIÓN E INTERACCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR	39
3. ALGUNAS FUNCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN	44
3.1. La toma de decisiones	44
3.2. La delegación de tareas	49
3.3. La conducción de equipos de trabajo	52
3.4. La conducción de la negociación	56
3.5. La función de la supervisión	60
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
Capítulo 3: La dimensión pedagógico-didáctica	67
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA	69
2. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	70
3. LA OBSERVACIÓN COMO DISPOSITIVO DE TRABAJO Y PROCESAMIENTO ESPECÍFICO DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN	76
3.1. La preparación de la entrada al territorio	77
3.2. La entrada al territorio	83
3.3. Las reglas durante la estadía en el territorio	84
3.4. La salida del territorio	84
3.5. El trabajo institucional	84
4. ACERCA DE LA EVALUACIÓN	86
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

Capítulo 4: La dimensión comunitaria	
G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI	95
1. CUESTIONES GENERALES	97
2. ¿INSTITUCIÓN CERRADA O ABIERTA?	98
3. LA PARTICIPACIÓN	104
3.1. Niveles y formas de la participación	105
3.2. Obstáculos y límites a la participación	106
3.3. Organizar la participación	107
4. VIVENCIAS Y CONVIVENCIA	109
4.1. Acerca de los estilos frente a los problemas disciplinarios y la convivencia	113
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
Capítulo 5: La dimensión administrativa	119
G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI	
1. ¿DE QUÉ HABLAN LAS PALABRAS?	121
2. EL CONTENIDO DE LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS	126
2.1. La previsión de recursos	127
2.2. El control normativo	127
2.3. La organización de las diferentes tareas institucionales: el tiempo y el espacio	128
3. LA ORGANIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN	129
3.1. Información y comunicación	130
3.2. Eficacia y eficiencia	133
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
Capítulo 6: Planificación de las instituciones escolares	137
I. AGUERRONDO	
1. PLANIFICACIÓN Y CONDUCCIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	139
2. CONDUCCIÓN, GESTIÓN INSTITUCIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	140
3. PARADIGMAS DE PLANIFICACIÓN: PLANIFICACIÓN NORMATIVA VS. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICO-SITUACIONAL	142
3.1. Planeamiento normativo	142
3.2. Planeamiento estratégico-situacional	143
3.3. La planificación institucional como un compromiso de acción	145
4. LAS NUEVAS TAREAS DEL PLANEAMIENTO: CÓMO GESTIONAR LA INSTITUCIÓN	145
4.1. Primera función: formulación de los objetivos institucionales	146
4.2. Segunda función: generar información oportuna y relevante para los diferentes niveles de decisión	148
4.3. La construcción de la viabilidad	159
5. EL ORIENTADOR DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL: LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	162
5.1. Ejes sustanciales de la propuesta pedagógica	163
5.2. Ejes de las respuestas a la sociedad	166
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
BIBLIOGRAFÍA	169

¿Por dónde empezar a leer un libro a cara y ceca?

En primer lugar el lector puede recurrir al criterio de elección por el contenido: esta cara aborda elementos para la gestión de las instituciones educativas. El primer capítulo plantea un conjunto de cuestiones alrededor del uso del tiempo: un tiempo para saber, un tiempo para hacer a sabiendas. En el segundo capítulo, dedicado a aspectos organizacionales, se tratan temas estrechamente vinculados a los equipos de conducción y a sus funciones. En el tercer capítulo se sistematizan temas e instrumentos para trabajar en la dimensión pedagógico-didáctica. El cuarto aborda la dimensión comunitaria y el quinto ofrece una perspectiva para reconsiderar la dimensión administrativa. El último capítulo ofrece nuevas perspectivas para la planificación.

La ceca ofrece tres capítulos con elementos para comprender a las instituciones educativas. En el primero se reflexiona acerca de los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad. En el segundo se exponen tres tipos de cultura institucional escolar y en el tercero se abordan temas claves para el modelo de concertación.

Hemos utilizado distintos códigos para diferenciar, en el interior de cada capítulo, definiciones, síntesis, material de lectura y actividades. A continuación los presentamos para que podamos compartirlos.

Usted encontrará que, en ocasiones, ofrecemos un texto breve sobre el que solicitamos su reflexión. Los textos se presentan con un pequeño subtítulo: *Para leer y pensar*.

¿Un ejemplo?

Para leer y pensar

Presentación

El título de este libro es ya una presentación; se sabe al leerlo que nos proponemos trabajar sobre las instituciones educativas. También se sabe que es a cara y ceca, y tal vez esto requiera una breve explicación.

Decimos "cara y ceca" porque las palabras remiten a una concepción de unidad que requiere, obligadamente, una articulación para tener valor. Lo valioso de las instituciones educativas, lo valioso de las innumerables decisiones que se toman cotidianamente para resolver pequeñas y grandes cosas.

También lo decimos porque creemos en la posibilidad de entrelazar prácticas y teorías y porque estamos convencidos de que en el trabajo institucional se entretajan cuestiones profesionales y los registros pasionales del deseo de enseñar y del deseo de saber.

Las instituciones educativas son instituciones complejas. Conocerlas, dirigir las, supervisarlas, exige un acopio de saberes que no siempre figuran en el currículum de formación. El campo es tan grande que es impensable abordarlo todo en un texto. Por ello tuvimos que tomar decisiones ya que el recorte temático era inevitable.

¿Con qué criterios recortamos? ¿Por qué elegimos abordar ciertos temas y conceptos y apenas si mencionamos otros y a otros más los dejamos en el tintero?

No adoptamos un criterio jerárquico, sino el criterio de la práctica, de las prácticas, de nuestra práctica con más de 400 directivos a lo largo de más de 1.500 horas/reloj de formación. Decidimos incluir los temas que, en los últimos años de trabajo con cuerpos de conducción de distintas jurisdicciones y niveles, nos habían sido solicitados y cuyo tratamiento implicó una apertura para resignificar las prácticas.

Decidimos presentar en esta cara aquellas nociones y conceptos insoslayables dentro del campo institucional y ofrecer en la ceca cuestiones contextuales, más amplias, más abstractas, que retomando inquietudes de los equipos de conducción con los que trabajamos nos exigieron un cierto coraje interpretativo. Al exponerlas, nos exponemos, presentando posibles líneas para pensar y entender el por qué de la realidad institucional coyuntural.

Creemos que el saber se construye, lo que implica largos y pacientes

trabajos de de-construcción y de re-construcción. No podemos proponerle este texto como un texto acabado, incuestionable; solamente se lo ofrecemos como una elaboración posible, que nos demandará mañana, ya hoy, volver a pensarlo todo.

Por ello, estilos de gestión no implica una receta, sino una propuesta: diseñelo, modélelo, redefínalo, constrúyalo, sabiendo que siempre le quedará algo para reconsiderar, para volver a pensar, para continuar.

Cada capítulo tiene algunas actividades, éstas se presentan así:

Le sugerimos elegir un cuaderno en el que pueda ir anotando los comentarios que le suscite la lectura de este libro. Usted podrá así llevar un registro de impresiones, observaciones, asociaciones, ideas y propuestas. Sus anotaciones, la forma en que resolverá las distintas actividades, le serán de utilidad para trabajar con sus colegas, sus docentes y re-trabajar los contenidos con usted mismo. Ése será su libro.

Cuando queremos definir, o sintetizar aspectos claves, lo hacemos así:

Usamos la negrita para los conceptos importantes que mencionamos y para las definiciones que deseamos destacar.

Recurrimos a los cuadros clásicos para presentar contrastes o comparaciones, por ejemplo:

CARA	CECA
En la elaboración de "elementos para su gestión" han colaborado Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti. Inés Aguerrondo tuvo a su cargo la redacción del último capítulo.	Los "elementos para su comprensión" fueron elaborados por el equipo coordinado por Graciela Frigerio e integrado por Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti.

Ha llegado el momento de empezar con el primer capítulo. ¿Cara? ¿Ceca? Le toca a usted decidir. Mientras elaborábamos el libro usted fue nuestro interlocutor. Hoy esperamos que la letra de este texto se moldee con su interpretación.

GRACIELA FRIGERIO

Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. INTRODUCCION

2. UN SABER SOBRE LAS ESCUELAS

- 2.1. La agenda: un analizador de la cotidianeidad
- 2.2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional y el carácter de las tareas
- 2.3. ¿Complicamos o ponemos orden?

Escuela: nos referimos a todo establecimiento educativo, es decir a toda institución encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados.

1. Introducción

Cotidianamente emprendemos la marcha hacia la escuela, mientras rondan en nuestra cabeza las inquietudes planteadas por las urgencias aún no resueltas, el interrogante acerca de lo que ocurrirá hoy, la preocupación por aquello que quisiéramos hacer y que, sin embargo, nos queda siempre en el cajón como "pendiente".

Todos los días tomamos decisiones. ¿En qué nos basamos?

La mayoría llegó a ocupar cargos en la conducción como resultado del paso del tiempo. En la formación que recibimos como docentes, la posibilidad de hacernos cargo de una coordinación de área o de turno, de la dirección o de la supervisión de un establecimiento no se transformó necesariamente en una parte importante del currículum. Fuimos formados para enseñar y apenas informados sobre ¿el arte?, ¿el oficio?, ¿la profesión? de gestionar. Pero igual nos encontramos a cargo de una vicedirección, de una rectoría o de una supervisión. Por supuesto, algunos habían hecho de estos lugares ocupacionales un proyecto de vida, acumularon antecedentes, se presentaron a concursos. Para otros el azar jugó un papel importante y casi sorpresivamente se encontraron en las mismas instituciones con un rol diferenciado.

Aquí estamos. ¿Qué hacemos?

El primer tiempo será un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño en la gestión.

Muchos actuarán por "imitación", tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros serán "moldeados" por las circunstancias y por los otros; éstos nos darán consejos, nos tenderán una mano para ayudarnos con las incertidumbres, nos darán los códigos y nos orientarán en los caminos ya transitados por ellos. Otros actuarán por "contraste u oposición", tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria escolar. Con voluntad y suerte, con el tiempo iremos construyendo, como un collage, nuestro propio estilo. Todo ese trabajo nos llevará jornadas de ensayos y errores, esfuerzos, voluntarismo, ratos de mala sangre y sin

duda momentos de ¡eureka! y gratificaciones.

¡Sería tan simple si tuviéramos las recetas! Si contáramos con el “manual de la buena dirección”! O tal vez alcanzaría con algo semejante a “los diez modos de convertirse en un excelente conductor institucional y ganar amigos”.

Por suerte, nada de eso existe. La complejidad de las realidades escolares no se resuelve con recetas. No hay un modo único de conducir. La “buena dirección” admite mil definiciones. Es imposible simplificar la escena e inútil construir estereotipos.

¿No hay entonces modos de facilitarnos la tarea de gestión de las instituciones educativas? ¿Debemos dejarnos embargar por el pesimismo y por el criterio de que sólo y exclusivamente la experiencia nos dará los instrumentos?

¿Podríamos pensar en una teoría salvadora? ¿En un cuerpo conceptual perfecto a partir del cual decidirlo todo?

NO. Ni puro pragmatismo ni conceptualización aséptica nos sacarán de apuro. En cambio...

En cambio, podemos plantearnos el desafío de la reflexión para la acción y de la acción reflexionada. Creemos que es necesario recurrir a la teoría para articularla a realidades, encontrar modos de traducir a conceptos nuestras prácticas y a prácticas nuestros conceptos. Es decir, buscar información, decodificar la escena pedagógica, entender el mapa institucional, inventar y repertorar varios escenarios y guiones posibles, pensarlos, discutir ventajas y riesgos, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar.

Estas líneas no son “pura teoría”, aun cuando para su presentación hayamos elegido un registro conceptual. Compartimos muchas horas en los últimos años con grupos de directores, vicedirectores y supervisores¹ en instancias de trabajo, investigación² y formación³. Intercambiamos perspectivas; encontramos correlatos concretos a numerosos conceptos; constatamos la utilidad de otros para entender mejor las prácticas y modificar aquéllas menos favorecedoras de una educación de calidad.

En este texto nos proponemos sintetizar algunas de las líneas teórico-prácticas en las que hemos trabajado.

No esperamos que al final de este libro usted comparta todas nuestras posiciones; deseamos que esta presentación sirva, a falta de brindar respuestas, para abrir preguntas.

Una aclaración. Todo texto es un recorte, teórico o temático. En consecuencia, es imposible abarcarlo todo, razón por la cual tomaremos aquellos temas-problemas que consideremos de tratamiento prioritario.

¿Qué sabemos de las escuelas, esos edificios materiales y simbólicos? Empezaremos, por lo tanto, a poner en común nuestro saber sobre ellas.

2. Un saber sobre las escuelas

Cada uno de nosotros tiene un “saber” acerca de las instituciones escolares. En algunos casos, ese saber ha sido adquirido sin mayor reflexión a lo largo de nuestro pasaje por el sistema educativo.

Ese “saber parcial” organiza nuestras *representaciones* acerca de lo escolar, es decir la óptica con la que miramos a las instituciones educativas. Recordemos qué entendemos por representaciones.⁴

Una representación es el modo en que interna y a veces inconscientemente... se resignifican en cada sujeto los objetos sociales y la relación entre ellos.

Parecería que deberíamos “saber un montón” acerca de las escuelas, ya que han sido nuestro ámbito de socialización, profesionalización y trabajo. Sin embargo...

¿Cuántas veces nos sentimos “despistados”, “sorprendidos”, “sobrepasados”, “tragados” o “paralizados” por las instituciones⁵?

Como en las historias de ciencia ficción a veces llegamos a un punto en el que es difícil asegurar si somos nosotros los que conducimos a las instituciones o si son éstas las que nos dirigen. En realidad, ambas cosas son ciertas porque

las instituciones constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos “sujetados” a ellas.

Percepciones personales, intuiciones y marcos de referencia no explícitos nutren nuestra lectura parcial de la cotidianeidad escolar. A partir de esta lectura, tomamos decisiones, organizamos nuestras actividades y prácticas pedagógicas, basándonos a veces en un saber consciente y, otras veces, en saberes intuitivos. A continuación le proponemos intentar una lectura compartida.

2. 1. La agenda: un organizador de la cotidianidad

Pensemos en nuestras actividades cotidianas. Frente a nosotros una agenda.... elemento clave de la gestión institucional⁶. Daremos una especial importancia a las palabras que usamos, así que retomaremos el sentido que les acuerda el diccionario:

Agenda: "es un libro o cuaderno destinado a hacer en él apuntes o notas para auxiliar a la memoria".

También puede entenderse la agenda como una memoria de nuestra gestión. Podríamos decir que constituye un "analizador" institucional y de nuestras prácticas.

¿Tiene usted presente la definición de analizador??

Analizador es un dispositivo que permite develar, desocultar aspectos del funcionamiento institucional que no parecen evidentes a una primera mirada.

El uso del tiempo, la distribución de actividades, las actividades "ausentes" así como aquellas "sobredimensionadas" serán pistas para adquirir y construir un saber acerca de los establecimientos educativos que nos permita diseñar estrategias y transformaciones acordes con objetivos de mejoramiento de la educación.

La *agenda* puede ser leída como una fuente de datos para cada uno de nosotros, en la búsqueda de un saber acerca de nuestras instituciones y acerca de nuestro desempeño en ellas.

Algunos autores, como T. Batley (1991), proponen -con mucho sentido del humor- una clasificación de los gestionarios según las características de sus empleos del tiempo. Diferencia entre los "adictos al trabajo", los "burros de carga", los "expertos en eficiencia", los "indecisos", los "gerentes de la crisis" y los "sociables".

Para leer y pensar:

Sinteticemos la clasificación de Batley de los gestionarios según su administración del tiempo:

- los "*adictos al trabajo*", es decir aquéllos que necesitan una agenda en la que el tiempo libre brilla por su ausencia;
- los "*burros de carga*", modalidad de adicción caracterizada por quienes no saben decir NO ni tampoco DELEGAR; en consecuencia acumulan tareas, muchas veces en detrimento de la calidad y suelen ser vencidos por el cansancio y la frustración;
- los "*expertos en eficiencia*", aquéllos preocupados obsesivamente por ésta; sostienen la idea de que todos los instantes cuentan; poseen un alto nivel de exigencia; para ellos cualquier delegación es impensable; cronómetro en mano se ocupan de todo simultáneamente, convencidos de que nadie lo puede hacer mejor, haciendo difícil la construcción de equipos;
- los "*indecisos*" sería el título de aquella categoría de conductores institucionales que ante la dificultad de optar pasan muchísimo tiempo en la multiplicación de consultas, búsqueda de datos adicionales; el temor al error los lleva a postergar las decisiones;
- los "*gerentes de la crisis*", entre nosotros conocidos como "*bomberos institucionales*", funcionan como gerentes de catástrofes, pasan de una emergencia a otra y su agenda se rige por el emergente del día; la prisa por las urgencias constituye un obstáculo para sentarse a pensar, planificar y...disminuir las emergencias;
- los "*sociables*", que dedican una parte importante de su tiempo a escuchar a cualquiera, en cualquier momento, sobre cualquier tema y a su vez operan como "charlistas", comentaristas permanentes, dejando de lado la gestión de las cuestiones sustantivas relevantes.

Otro autor, S. Ball (1989), diferencia distintos estilos en el desempeño del rol de conducción. Son ellos el interpersonal, el administrativo, el político autoritario y el político antagónico.

Para leer y pensar:

Ball destaca del *estilo interpersonal*, la preeminencia de las relaciones personales, "cara a cara"; la búsqueda de acuerdos y negociaciones individuales, por lo cual privilegia los canales informales de comunicación entre los miembros del establecimiento. Es habitual, en consecuencia, la circulación de rumores. Establece lazos de lealtad personales y no compromisos con la tarea y entre los roles que interactúan; de alguna manera hace de la dirección su "feudo", "centro" de la institución escolar, convirtiéndose en protector de "su" personal. Por un lado mantiene una política de "puertas abiertas", pero el manejo del poder permanece invisible.

El *estilo administrativo*, en cambio, se caracteriza por otorgar importancia al manejo formal de la institución; la documentación escrita y el memorándum constituyen los canales habituales de circulación de las informaciones, por lo cual las relaciones adquieren un carácter más impersonal. Se establecen procedimientos administrativos minuciosos y un sistema de organización y control, en el que se tratan de prever todas las eventualidades.

El *estilo político autoritario* se destaca por la adhesión al statu quo, la defensa de los principios y procedimientos ya establecidos en la institución y de las "tradiciones". Toda discusión o controversia es vivida como una amenaza a la autoridad del director. Más que reconocer intereses, posiciones o posturas rivales, se intenta impedir la aparición de la oposición o se la ignora. Al estar coartados o bloqueados los canales de comunicación para la expresión de quejas, críticas, resistencias, desacuerdos, se intenta priorizar los canales informales para lograr acuerdos y negociaciones a puertas cerradas.

Por último, el *estilo político antagónico*, se caracteriza porque aparece un reconocimiento de lo político como abierto y legítimo, a diferencia del estilo anteriormente mencionado, en el que permanece encubierto. Se reconoce el debate, el diálogo, el enfrentamiento, la existencia de intereses y objetivos múltiples (en ocasiones, contradictorios). Existen aliados y adversarios; algunos deben ser recompensados, otros cooptados o neutralizados. Se prioriza el ámbito público por sobre el privado; se busca y enfatiza el compromiso de los distintos miembros del establecimiento escolar.

Más allá de que consideremos, desde la perspectiva de uno u otro autor, estas clasificaciones casi como "caricaturas" exageradas de cada uno de los distintos estilos, seguramente, podremos reconocer rasgos propios en varios de ellos. Estas "tipologías" pueden promover en cada uno de nosotros una reflexión profunda para construir un modelo de desempeño de los roles de conducción en función de la compleja trama que se establece entre las características personales e institucionales.

Para un primer acercamiento al trabajo, le proponemos algunas cuestiones:

a- Analice cada uno de los estilos de las clasificaciones de Batley y Ball y, a pesar de que algunas características se hallen exageradas y "ridiculizadas", efectúe una enumeración de éstas diferenciando los rasgos positivos.

b- Complete la enumeración anterior con otros rasgos que usted considere positivos, incluso deseables, y que no se encuentren en ella.

c- Reorganice la lista que resulte de los ítems a y b en función de algunos objetivos que usted considere prioritarios para la gestión de su establecimiento.

Desde nuestra perspectiva, no nos interesa tanto "definir" humorísticamente los perfiles de desempeño de los directores, sino utilizar la reconstrucción de la agenda para adquirir un saber sobre nuestro desempeño que nos permita llevar adelante las transformaciones deseables.

Desde los roles de conducción, nos hallamos permanentemente inmersos en procesos de toma de decisiones. Estas decisiones se traslucen en nuestras intervenciones cotidianas, como también en aquellas acciones directamente relacionadas con el *proyecto institucional*. Es importante considerar y analizar en profundidad si las intervenciones cotidianas se complementan y coadyuvan al logro del proyecto institucional o, por el contrario, se convierten en elementos obstaculizadores y hasta contradictorios en relación al mismo.

Como mencionamos el concepto de *proyecto institucional*, nos detendremos brevemente en algunas consideraciones, antes de avanzar con la agenda.

La literatura educativa tiene diferentes giros para expresar el papel clave que juegan los proyectos.

Se habla de *proyectos educativos* para hacer referencia a las propuestas de concepción general de la educación o para designar políticas

públicas en materia de acción educativa.

Suele emplearse la expresión *proyecto institucional* como pieza clave de cada establecimiento escolar, para nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro, que cada establecimiento se propone a sí mismo en determinados plazos. Constituye un instrumento articulador de los esfuerzos institucionales; favorece en los docentes una posibilidad de salida del individualismo de su trabajo en las aulas para darle a éste un sentido colectivo.

El *proyecto pedagógico*, aun cuando forma parte del anterior, suele reservarse para designar procedimientos y logros en la dimensión pedagógico-didáctica. Puede ocurrir que no siempre se tome conciencia del hecho de que el proyecto pedagógico suele implicar un modo de concebir a toda la institución.

El proyecto resulta de la acción de proyectar, es decir de "lanzar, arrojar, dirigir hacia adelante o a distancia, disponer de un proyecto para la ejecución de una cosa, hacer visible sobre una superficie o un cuerpo cualquiera la figura o la sombra del otro". Otra acepción lo define como "planta y disposición detallada que se forma para la ejecución de una cosa de importancia" o como "conjunto de escritos, cálculos y dibujo que se hacen para dar una idea de cómo ha de ser y cuánto ha de costar una obra".

Las palabras no son neutras y remiten necesariamente a redes de significados, así, por ejemplo "obra" nos remite a *constructo*... ¿Le contamos lo que algunos teóricos de las instituciones definen por constructo?

Algunos autores entienden a las instituciones como constructos, es decir, como un proceso dinámico en permanente reestructuración. En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como "construcciones" terminadas, en la realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción.

Introducimos la noción de constructo porque nos permite subrayar la importancia del concepto de *actor*. Retomamos aquí este concepto tal como lo formularan algunos autores como M. Crozier y E. Friedberg (1977), para referirnos al hecho de que los miembros de las instituciones no responden solo a ciertos condicionamientos o limitaciones. Ellos son actores que poseen un margen de libertad, mayor o menor, pero siempre existente.

El concepto de actor incluye la idea de que cada uno de nosotros como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido.

Nos parece de especial interés tener presente este potencial, no siempre reconocido ni utilizado por todos, para evitar el "pesimismo" o la "parálisis institucional" a los que nos llevan, en ocasiones, los obstáculos que encontramos en la tarea.

Veamos cuánta información contiene el libro o cuaderno llamado agenda acerca de la institución y de nuestro modo de estar/trabajar en ella... Y veamos para qué nos sirve ese registro/memoria de nuestra actividad de actores.

Para proyectar, nada mejor que comenzar viendo cómo usamos el tiempo:

a- Por favor complete la agenda semanal con las actividades reales que usted desarrolla en el establecimiento. Le pedimos que considere las actividades de lo que podríamos llamar un "mes tipo"; no desconozcamos que cada época del período escolar presenta sus peculiaridades y que la agenda puede aparecer particularmente "embrollada" en ciertos momentos del año.

3 Mayo St. Felipe y Santiago el Menor Cristo de la Quebrada	4 Mayo St. Florian y Porfirio	5 Mayo San Máximo
--	---	-----------------------------

Jueves	Viernes	Sábado
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		6 Mayo San Evodio
18		Domingo

Mayo 1994

Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

2.2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional, el tipo y el carácter de las tareas.

Intentaremos ahora proponer algunos modos posibles para ordenar el conjunto de actividades que usted ha consignado en su agenda.

a - Las dimensiones del campo institucional

Entendemos por campo "el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado....un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas sub-estructuras: las dimensiones". Distinguiremos cuatro.

La *dimensión organizacional* es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. También deben incluirse los aspectos relativos a la estructura "informal", es decir al modo en que los actores institucionales "encarnan" las estructuras formales.

La *dimensión administrativa* se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles. Debe, además, controlar la evolución de las acciones que propicia y aplicar las correcciones necesarias para mejorarlas. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones.

La *dimensión pedagógico-didáctica* hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello, serán aspectos significativos a señalar en esta dimensión las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, por señalar sólo algunos más relevantes.

La *dimensión comunitaria* se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de

decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. Asimismo, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno. Deberán diferenciarse aquellas cuestiones que serán responsabilidad del establecimiento escolar de otras que serán retomadas por otras instituciones de la comunidad.

Es importante aclarar que la diferenciación en estas dimensiones tiene un propósito organizador y didáctico. El orden de presentación no constituye una jerarquización porque, al estar estrechamente relacionadas entre sí, cualquier acción que se tome en una de las dimensiones, tendrá impacto en el resto.

a- Clasifique las actividades que usted anotó en su agenda según la dimensión a la que pertenezcan.

b- Consigne la carga horaria real para cada una de las mismas.

Organizac.	Hs.	Administr.	Hs.	Pedag.-Didac.	Hs.	Comunit.	Hs.

c- Compare y anote sus primeras impresiones después de leer el modo en que los casilleros han sido llenados.

b - El carácter de las tareas

Le proponemos ahora otros modos de analizar la información de su agenda. Una de ellas se centraría en medir el tiempo dedicado en cada dimensión según las siguientes dos grandes categorías de tareas:

- previstas,
- imprevistas.

En el interior del segundo grupo se pueden distinguir entre aquellas no previstas pero previsibles (luego, si rehace su agenda, puede incluirlas).

Otra manera de saber "cómo no alcanza el tiempo" es calcular los espacios previstos para:

- las tareas urgentes e importantes,
- las tareas importantes pero no urgentes,
- las tareas sin importancia.

En todos los casos usted podría preguntarse si las tareas corresponden a:

- actividades que sólo usted puede llevar a cabo,
- actividades que podrían ser llevadas a cabo por otros, mediante una delegación de su parte.

Seguramente después de realizar las actividades y de leer estas otras posibilidades de organización de la información, usted podría reflexionar sobre algunas dificultades.

En primer lugar, como ya lo anticipáramos, muchas de las actividades que usted desarrolla son poco clasificables. Esto es lógico ya que, como lo hemos dicho, las dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas.

Seguramente usted habrá constatado que actividades centradas en una de las dimensiones ejercen su influencia en otra. Esto ocurre porque en la práctica las dimensiones se encuentran estrechamente entrelazadas y las acciones en una de ellas tienen repercusiones en las demás. Por ello, resulta tan importante organizarse una agenda que las contemple a todas.

En segundo lugar, puede ocurrir que usted constate que una de las dimensiones ocupa TODO su tiempo. Esto requiere una reflexión y, llegado el caso, un reacomodamiento ya que usted puede dedicar la mayor parte de su tiempo a una de las dimensiones a condición de asegurarse que ha delegado con claridad y con consignas específicas las actividades de las otras dimensiones a otros actores y se ha reservado un tiempo de seguimiento, articulación y evaluación de lo delegado.

Si le ocurriera esto último, debe tomarse OBLIGATORIAMENTE un momento para pensar en su gestión del tiempo y en la influencia de la misma en la vida institucional y para reacomodar su agenda.

Por otra parte, reacomodar la agenda puede ser una sabia "excusa" para reflexionar y tomar decisiones.

Tengamos presente que una agenda, aun cuando no esté escrita, nos dará pistas sobre la relación entre el uso del tiempo y las prácticas institucionales cotidianas. Algunas de las preguntas siguientes, así como otras que usted pueda formularse, pueden orientarnos en nuestra reflexión:

- ¿a qué se le da prioridad?;
- ¿qué actividades privilegamos?;
- ¿qué actividades descuidamos?;
- ¿qué actividades están ausentes de nuestra cotidianeidad?;
- ¿hacemos todo aquello que nos proponemos?;
- si es necesario optar, ¿qué elegimos?;
- ¿hay cosas que nos quedan siempre en el tintero? (si éste fuera el caso deberíamos pensar por qué las dejamos para lo último -o para nunca);
- ¿es una dificultad nuestra la que obstaculiza el tratamiento de ciertas cuestiones?;
- ¿qué mejorar en nuestro uso del tiempo, para mejorar nuestra gestión?

Reacomodar la agenda implica:

- una "toma de distancia" respecto a nuestras prácticas habituales y una "anticipación" de lo que podrían ser prácticas futuras,
- un trabajo de articulación entre nuestros discursos y nuestras prácticas y un acrecentamiento de la coherencia entre ambos,
- una pregunta acerca de los límites que tenemos como actores y de los límites que ponemos a nuestra acción,
- una interrogación acerca de las "repeticiones" en las instituciones, así como un análisis de los actos novedosos e innovadores,
- una toma de conciencia de la manera que tenemos de conducir, dirigir, supervisar y evaluar los establecimientos,
- una pista acerca de nuestro estilo de desempeño.

La agenda, como todo proyecto, es simultáneamente una representación específica de la institución y una representación de nuestro rol de actores, traducidas a la acción concreta de conducir, dirigir y supervisar un establecimiento educativo.

En síntesis, la agenda dará cuenta del modo en que resolvemos la "construcción" institucional y de la forma en que cada actor participa de dicha construcción.

2.3. ¿Complicamos o ponemos orden?

Ahora bien, cuando abordamos y reflexionamos sobre esta cuestión, no deberíamos restringirnos sólo al tratamiento de la agenda semanal, sino que podríamos ampliar nuestra mirada a la *agenda anual*.

Cada uno de quienes desempeñan diferentes roles de conducción podría efectuar una previsión, distribución y organización de las tareas que le compete realizar a lo largo de un ciclo anual.

A modo de ejemplo, presentaremos un cuadro/agenda que contiene algunas de las tareas que deben ser resueltas en un establecimiento educativo. Cada uno de ustedes podría efectuar una organización similar para las dimensiones que restan, por lo menos con respecto a sus funciones primordiales. Por otra parte, este cuadro no pretende agotar el conjunto de tareas previsibles, ya que las mismas variarán en relación a los distintos roles de conducción y a las situaciones concretas.

Es importante aclarar que completar este cuadro, así como rediseñar o inventar otros, forma parte de las decisiones a las que un gestor institucional se ve confrontado: qué tareas prevea, en qué momentos las distribuya ... nuevamente pueden constituirse en analizadores de nuestro modo de trabajar en y relacionarnos con la institución.

Este cuadro se puede completar con otras tareas y distribuirlas a lo largo del año o, si lo desea, completar algunos casilleros de las tareas ya enunciadas.

CUADRO/AGENDA: ALGUNAS TAREAS DEL DIRECTOR EN LA DIMENSION ORGANIZACIONAL- CRONOGRAMA TENTATIVO.

- P: programación
- P/D: puesta en marcha y delegación
- C: coordinación
- R: realización
- A: asesoramiento
- S/E: seguimiento y evaluación

TAREAS	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12
Reunión con el personal para establecer acuerdos sobre tareas anuales, cronogramas, etc.	P C				S / E						S / E
Registro de los acuerdos, elaboración de una ficha de síntesis y distribución		P / D									
Promoción de acciones tendientes a la elaboración de la planificación anual.	*C R P / D			S / E			S / E			S / E P	P
Análisis de la relación tareas-roles y reasignación de espacios y tiempos.	P	R								S / E	
Reuniones con los coordinadores de área para el desarrollo de la programación del área.	P C		C		C		C		C		C S / I

Recordamos aquello que planteamos respecto de que el proyecto institucional es el conjunto de objetivos y acciones que cada institución se propone. Podemos afirmar que un proyecto va adquiriendo forma en la planificación institucional anual, su concreción y evaluación, así como en las construcciones que cada uno de nosotros vamos diseñando y dibujando a partir del desempeño de nuestro rol en cada una de las dimensiones.

Así como la identidad de las personas puede deducirse de una marca única como lo son las huellas digitales, el proyecto institucional es un rasgo de identidad específico de cada establecimiento y da cuenta, en consecuencia, de su "personalidad".

Así como le hemos propuesto que reorganice sus actividades en su agenda, usted podría pensar cómo lograr que otros actores del establecimiento reconsideren, y llegado el caso, reorganicen su agenda.

a- ¿Qué actividad propondría a dichos actores?

b- ¿Cómo la trabajaría con ellos?

c- ¿Cómo los ayudaría para que priorizaran las tareas más relevantes?

Si usted quiere avanzar en la búsqueda y sistematización de información para construir un saber sobre SU institución, tiene en este capítulo varias "pistas" para pasar del análisis intuitivo al Análisis de las Instituciones Educativas (AIE).

El análisis de las instituciones educativas es un proceso de construcción de un saber acerca de la institución escolar.

A partir del trabajo realizado con la *agenda institucional*, usted estará en condiciones de formularse algunas respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué dimensión está "sobredimensionada"?
- ¿Qué dimensión está devaluada?
- ¿Qué dimensión está menos "atendida"?
- ¿Qué tipos de tareas preocupan y cuáles ocupan más a la dirección?
- ¿Cómo definiría el uso del tiempo en su institución?

Una vez que haya reorganizado sus horarios y, si fuera necesario, el de otros actores institucionales que trabajan con usted, estará en condiciones de disponer de tiempo para continuar construyendo las instituciones educativas.

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ Los directores, vicedirectores y supervisores con los que hemos trabajado desempeñan su tarea en instituciones dependientes de diferentes jurisdicciones: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE y diferentes organismos como CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y direcciones (de nivel primario, medio, superior) entre otros. También hemos desarrollado tareas con responsables institucionales en el marco de la Secretaría de Extensión de la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES y en otras instituciones públicas y privadas.

² G. Tiramonti ha realizado investigaciones sobre la conducción educativa.

³ Las horas/reloj de formación que se han realizado se distribuyen del siguiente modo: más de 500 en CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), más de 400 en Río Negro en el Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación (Convenio FLACSO - Consejo Provincial de Educación), más de 100 en Santa Fe (Convenio FLACSO - Ministerio de Educación de Santa Fe).

⁴ Retomamos aquí el concepto presentado en Frigerio y Poggi: *La supervisión, instituciones y actores*, Bs. As., MEJ-OEI, 1989, pág. 6.

⁵ A riesgo de revisar algunos saberes ya conocidos, nos parece importante recordar las distintas acepciones de este concepto polisémico. Por instituciones se entiende:

—las formas sociales establecidas, es decir aquellas formas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado;

—los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, o sea que nos remite a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir, lo instituyente;

—el proceso de institucionalización, que resulta del permanente interjuego y tensión entre lo instituido y lo instituyente;

—por último, como sinónimo de establecimiento u organización.

⁶ De las acepciones que se han mencionado, se desprende la polisemia del término institución; de allí que en ocasiones hagamos referencia a la institución educación, en otras al sistema, en otras a los establecimientos (como sinónimo de organización).

⁷ El concepto es retomado de autores como G. Lapassade (1979) y R. Lourau (1975).

⁸ Además será motivo de un extenso tratamiento en el capítulo sobre la dimensión organizacional.

⁹ Frigerio, G. y Poggi, M.: op. cit., pág. 41.

La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. INTRODUCCION

2. COMPOSICION E INTERACCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCION DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR

3. ALGUNAS FUNCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCION

3.1. La toma de decisiones

3.2. La delegación de tareas

3.3. La conducción de equipos de trabajo

3.4. La conducción de la negociación

3.5. La supervisión

1. Introducción

Todas las instituciones prescriben roles para los sujetos que se desempeñan en ellas. A su vez, los roles son el resultado de una construcción histórica, en la cual la dinámica de la institución y los actores han dejado su huella.

En consecuencia, podemos afirmar que los roles prescriptos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican, además, en cada establecimiento en relación con hitos importantes de su historia y de la historia personal y profesional de quienes los desempeñan.

Abordaremos en este capítulo algunos aspectos relacionados con la dimensión organizacional, en particular cuestiones relativas a los roles directivos en las instituciones educativas, las funciones relacionadas con dichos roles y temas conexos como, por ejemplo, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos.

Le proponemos comenzar nuestro trabajo con una actividad. La misma consiste en responder a un cuestionario-guía con una serie de ítems relacionados con algunas funciones que realizan quienes se encuentran en los lugares de conducción de los establecimientos educativos.¹

a- Marque con una X la calificación que usted se asigna en cada uno de los siguientes ítems, según la escala que se detalla a continuación:

IMPORTANCIA ASIGNADA

POR UD.:

3. importancia alta

2. importancia media

1. importancia baja

GRADO DE EFICACIA PROFESIONAL

QUE UD. SE ATRIBUYE:

3. alta eficacia

2. eficacia media

1. baja eficacia

	Importancia asignada			Grado de eficacia profesional		
	3	2	1	3	2	1
Administración del tiempo de trabajo						
Organización de las tareas						
Delegación efectiva de tareas						
Conducción de equipos						
Logro de buenos resultados por equipos de trabajo						
Manejo de conflictos a través de la negociación						
Toma de decisiones y resolución de problemas						
Revisión del desempeño propio						
Entrevistas para definir contratos						
Orientación y seguimiento del personal						
Organización de la capacitación y el perfeccionamiento en servicio del personal						
Comprensión de las comunicaciones						
Habilidades para las relaciones interpersonales						
Detección de problemas pedagógico-didácticos						
Integración de la escuela a la comunidad						
Evaluación de los estilos de desempeño del personal docente						

b- ¿Qué otros ítems agregaría usted al cuadro anterior?

c- Discrimine aquellos ítems en los que existen más de 3 espacios vacíos entre la importancia que usted les asignó y el grado de eficacia profesional con que usted se evaluó. Por ejemplo:

X				X	
X					X

d- Reflexione sobre los ítems en los que las calificaciones se acercan a los extremos, es decir en los que usted se asignó una calificación alta en importancia pero baja en eficacia. ¿Esta distancia podría disminuirse con un mayor apoyo técnico o capacitación? ¿Con otra distribución de tareas?

2. Composición e interacciones del equipo de conducción del establecimiento escolar

En el ejercicio anterior ha quedado en evidencia algo que todos nosotros sabemos: los roles de conducción de los establecimientos educativos implican una multiplicidad de funciones.

Por ejemplo, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier rol de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista.

Consideraremos algunas cuestiones puntuales en relación al equipo de conducción escolar.

Al realizar el curso de Formación en Gestión Educativa, en un grupo

conformado por supervisores y directivos, se efectuó una tarea sobre las características que un director debería tener para conducir una institución educativa. Quisiéramos compartir con usted el ejercicio presentado por dos subgrupos, de modo que contribuyan a nuestra reflexión.

SUBGRUPO CONFORMADO POR FERNANDO, GRACIELA, ESTELA Y ALICIA

Título que le asignaron al modelo: El director Superman.

Características deseables: activo, visible, informal, expeditivo, ejecutivo, carismático, democrático, profesional (en lo académico y organizativo), coordinador, moderador, negociador, trabajador, comprometido con la tarea y con la realidad, que delegue (hace hacer), que comparta, respetuoso, informado de la tarea y del contexto próximo, reconocido y legitimado.

SUBGRUPO CONFORMADO POR RAMON, LAURA, CARLOS, NORMA Y GERTRUDIS

Título que le asignaron al modelo: El director participativo.

Características deseables: que establezca relaciones personales cara a cara; facilite la negociación en términos de contrato; tenga capacidad de organización; propicie la delimitación de funciones y roles; propicie la puesta en marcha de estructuras participativas y la toma de decisiones por consenso, respetando el disenso; no concentre funciones, delegue y respete los espacios de decisión; cree espacios precisos de información; propicie la definición de métodos y objetivos; coordine y arbitre los medios para lograr una convivencia armónica; realice un seguimiento de la gestión; propicie la evaluación participativa del proceso y producto de la gestión institucional.

Usted puede acordar en mayor o menor medida con cada una de estas elaboraciones; no obstante, no olvide que ellas constituyen productos parciales. ¿Recuerda los estilos directivos presentados en el capítulo 1 que sintetizaban las propuestas de Batley y Ball? Le proponemos ahora una actividad para que usted continúe el trabajo...

a- Efectúe su propio listado de las características que debería tener un directivo y de las acciones que debería efectuar en la gestión del establecimiento educativo. Puede retomar algunas de las que ya se han presentado y completar si lo desea.

b- Trate de agruparlas según criterios englobadores, y de jerarquizar las características y las acciones según algún orden de importancia.

c- Si en su establecimiento han elaborado una planificación institucional, revise los objetivos o propósitos que allí se detallan y retome el punto b para adecuar unos y otros. Luego, anote actividades concretas que usted realizará para contribuir al logro de los objetivos institucionales en el próximo semestre. Anótelas.

d- Ahora llega el momento de coordinar con su vicedirector o, a la inversa, con su director, las actividades a realizar, de modo que no se superpongan, y de negociar sobre cuáles van a tomar a cargo cada uno de ustedes.

Para realizar la actividad, usted habrá puesto una gran dosis de creatividad, también una cuota de realismo, ha tomado decisiones, ocasionalmente delegado tareas en otros actores. Es probable que estas acciones sean las que usted todos los días realiza frente a cada situación, pero le proponemos profundizar en algunas cuestiones para contribuir a una mejor conformación de los equipos de conducción. Para ello podemos pensar que

el director y vicedirector conforman un equipo, el cual puede estar previsto en el organigrama, pero además conforman una "unidad funcional", que supone una diferenciación de tareas y funciones y, en consecuencia, de las responsabilidades.

Ahora bien: ¿cómo podrían unos y otro diferenciar tareas? ¿Qué funciones se espera que asuma el director y cuáles el vicedirector?

Desde el punto de vista de la normativa, en algunas se discriminan ambos roles asignando al director la mayor responsabilidad en las dimensiones organizacional y administrativa y al vicedirector la responsabilidad en los aspectos pedagógicos. Cabe destacar que la dimensión comunitaria no es habitualmente atribuida a ninguno de los roles de conducción.

En principio, y en términos generales, podríamos afirmar que el director debe constituirse en el coordinador general de la institución y, en consecuencia, ocuparse y ser responsable por las cuatro dimensiones del campo sobre las que venimos trabajando. En este sentido, existen decisiones que son exclusivo resorte del director. Obviamente, ello no impide que organice consultas para tomar decisiones, distribuya tareas en otros miembros de la institución y delegue funciones en otros roles. Por el contrario, afirmaríamos que una buena coordinación lo exige. A su vez, el vicedirector podría seguir ocupándose principalmente de la dimensión pedagógico-didáctica.

Pero, más importante aún: si realmente constituyen una unidad funcional, deberían diferenciar las tareas y responsabilidades en relación con las trayectorias personales, los saberes pedagógicos y disciplinarios específicos, su historia en la institución y la historia de la institución y otros aspectos que hacen a los temas o áreas en las que uno y otro es experto.

Esta posición no implica caer en un relativismo en el que nuevamente se diluyan las responsabilidades o, por el contrario, se concentren las tareas exclusivamente en el director.

Un encuadre organizador del trabajo supone que el director y el vicedirector, luego de inventariar los distintos saberes a los que aludimos más arriba, establecen acuerdos sobre las tareas de uno y otro, los grados de responsabilidad de cada uno, posibles delegaciones de tareas y determinación de la responsabilidad en el control de las mismas. Este acuerdo configura y debe ser evaluado y reformulado luego de un período determinado.

Para las funciones directivas, Mintzberg ha diferenciado entre roles relacionales, informacionales y decisionales. Basándose en esta diferenciación, Brassard y Brunet² han inventariado quince funciones que tanto directores como vicedirectores desempeñan con distintos matices.

Para leer y pensar:

Sintetizamos las funciones que Brassard y Brunet detallan:

1- *El vocero*: quien releva y recoge las demandas de la sociedad y la comunidad próxima, para constituirse en su representante en el interior del establecimiento.

2- *El influyente*: quien presenta sus opciones y persuade para hacer valer sus ideas.

3- *El encargado de las políticas*: traduce las políticas educativas de una instancia central (Consejo Provincial de Educación o Ministerio) y las formula en proyectos institucionales.

4- *El enlace*: desarrolla relaciones con los diversos agentes interesados en la educación.

5- *El animador pedagógico*: coordina las decisiones relacionadas con las actividades pedagógicas.

6- *El evaluador*: verifica el logro de los objetivos institucionales.

7- *El negociador*: logra acuerdos y establece consensos entre los actores institucionales y con la comunidad.

8- *El organizador de la vida estudiantil*: organiza las actividades escolares y extraescolares de los alumnos.

9- *El símbolo*: es el representante de la institución en la comunidad.

10- *El integrador*: facilita los intercambios y las relaciones, a través de la gestión de los conflictos.

11- *El agente de cambio*: promueve iniciativas y proyectos innovadores.

12- *El distribuidor de recursos*: encargado del reparto de los recursos humanos, materiales y financieros.

13- *El "gestionario" del personal*: se encarga de la organización, administración y conducción de los recursos humanos.

14- *El promotor*: procura que los distintos intervinientes en un establecimiento trabajen en relación a una visión del conjunto.

15- *El enseñante*: procura el bienestar de los alumnos en todas sus formas.

Al leer estas descripciones de las funciones que pueden desempeñar los directivos, casi seguramente se le ocurrirán los contrastes. A modo de ejemplo, podrá pensar en aquel directivo que, en lugar de promover los cambios, los obstaculiza o en quien, en vez de integrar a los actores, establece alianzas según su conveniencia.

Le proponemos ahora un trabajo sobre la clasificación presentada.

ACTIVIDAD PARA SER REALIZADA CONJUNTAMENTE CON EL VICEDIRECTOR (DIRECTOR)

a- Retome las quince funciones desarrolladas y diferencie entre aquéllas con las que acuerda y aquéllas con las que no.

b- Agregue otras que usted considere importantes y que no hayan sido contempladas en el listado.

c- Discuta con el vicedirector (o el director) cuáles van a ser desempeñadas por ambos y de cuáles se van a ocupar de modo particular cada uno de ustedes. Seguramente deberán negociar para poder resolver este punto.

d- Haga conocer a otros actores institucionales las decisiones que resulten del punto c de modo que diferencien a quién de ustedes dirigirse y a quién pedir orientación o asesoramiento según las tareas.

3. Algunas funciones del equipo de conducción

Si bien hemos abordado cuestiones sustantivas de los roles de conducción, resta considerar aspectos, teóricos y prácticos, comunes a los diferentes roles. Son ellos: la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo la conducción de la negociación y la supervisión.

3.1. La toma de decisiones

¡Pensemos cuántas veces en nuestro accionar cotidiano como directivos estamos confrontados a la toma de decisiones!, desde aquéllas consideradas poco importantes hasta las que implican una toma de posición sobre el proyecto institucional, la evaluación de docentes y de los alumnos, la certificación y acreditación de los aprendizajes logrados por estos últimos

o sobre el proyecto que se realizará con la comunidad el año próximo.

Para hablar de decisión podemos comenzar por un término clave asociado a ella: *elección*. Decidir supone, expresado en términos simples, la posibilidad de efectuar una o varias elecciones respecto de alguna cuestión. Para comprender la complejidad del proceso de toma de decisiones, es importante reconsiderar el poder de elegir y otros factores intervinientes que "complican" la tarea de elegir. Entre estos factores que merecen una cuidadosa ponderación por parte nuestra juegan un papel fundamental los sistemas de valores individuales, organizacionales y sociales; las informaciones necesarias, pero en muchas ocasiones, parciales, inciertas y hasta contradictorias; los efectos previsibles de cada decisión.

¿Cuál es el problema que se le presenta a cada decisor? El de la racionalidad. Pregunta y respuesta aparentemente sencillas, pero de complicada resolución en la práctica, porque interjuegan diferentes racionalidades: la del decisor y la del sistema sobre el que se toma la decisión. Por ello, decisiones consideradas racionales desde la óptica de un directivo pueden no ser viables desde la racionalidad de la institución educativa o del sistema en su conjunto.

Por eso algunos autores prefieren hablar de modelos de racionalidad "limitada".

Entendemos por modelos de racionalidad limitada aquéllos en los que las decisiones racionales, delineadas por todo decisor, se hallan permanentemente enmarcadas por limitaciones que condicionan esos criterios de racionalidad.

Pero, si bien no podemos hablar de una racionalidad absoluta, existen decisiones "más racionales" que otras, dentro de ciertos parámetros.

¿Para qué nos sirve, a nosotros, conductores institucionales, conocer esto? Para poder analizar las situaciones en las que nos vemos involucrados para tomar decisiones, detectar las demandas y ser capaces de definir "los problemas" sobre los que vamos a actuar.

¿Todas las decisiones tienen el mismo carácter? ¿Es igual decidir sobre quién se hará cargo de pedir que envíen la papelería necesaria para secretaría, o sobre los actores que participarán en el diseño de la planificación institucional, o sobre la atención de un alumno accidentado?

a- Los tipos de decisiones

Ethier⁵ discrimina entre tres tipos de decisiones: las estratégicas, las de gestión y las operacionales.

Las decisiones estratégicas se caracterizan por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento. Si bien están a cargo principalmente del equipo de conducción, es altamente deseable que se solicite la participación de otros actores institucionales.⁶

Las decisiones de gestión hacen a la organización y a la estructuración de las acciones de la institución. Constituyen el modo de concretar, en la acción, las decisiones estratégicas, sin perder la visión de la unidad del proyecto.

Las decisiones operacionales se toman cotidianamente y conciernen de modo directo las actividades del resto del personal del establecimiento. Están constituidas por el cúmulo de decisiones que orientan las actividades de otros actores.

b- El proceso decisional

Si bien definimos la toma de decisiones en el marco de un modelo de racionalidad limitada, es posible, dentro de los límites del mismo, diferenciar algunas etapas, sobre las que no solemos detenernos cuando las urgencias nos obligan a decisiones apresuradas, parciales y, generalmente, incorrectas. Estas etapas son seis: la determinación del problema, el análisis de la situación, la definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional, el estudio de soluciones alternativas, la elección de una opción y la evaluación de la elección.

La primera etapa del proceso decisional es *la determinación del problema*.

En esta fase es de fundamental importancia la identificación del problema, ya que de ello depende el resto del proceso. Una incorrecta identificación suele conducir a soluciones erróneas o parciales.

Pueden existir dos grandes modos de concebir la aproximación al problema: una lineal, mecanicista y estática, la otra sistémica, compleja y dinámica. Ambas posturas se presentan en el siguiente cuadro⁷. Una u otra aproximación se sitúan en el centro mismo del proceso decisional y, en consecuencia, determinarán nuestro accionar en el resto de las etapas.

Pensamiento lineal	Pensamiento sistémico
— un problema existe	— un problema existe
— existe una sola causa	— está relacionado con una situación
— exige una única solución	— exige una solución
	— la solución tiene efectos más allá del impacto previsto
— la solución se evalúa según su impacto sobre el problema	— es importante anticipar esos efectos
	— se puede evaluar la solución según el peso que tengan los efectos previstos y no previstos
— la solución se caracteriza por ser fija e inmutable	— la solución no tendrá nunca una forma definitiva o acabada

La segunda etapa del proceso decisional es *el análisis de la situación*. Se trata de una fase de estudio y relevamiento de información. Si nos ubicamos desde una perspectiva sistémica nuestro propósito será visualizar y comprender el conjunto de variables que interjuegan en el problema. Para ello es de fundamental importancia la información y el informante.

La información debería ser completa, pertinente y factual. El informante, es decir aquella persona seleccionada "para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación"⁸, constituye otro elemento clave para analizar la situación problemática. Los informantes incluso pueden aportar los datos más importantes para la resolución del problema; asimismo, pueden apoyar y sustentar las decisiones u ofrecer resistencias a las mismas.

La tercera etapa es *la definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional*.

Precisar los objetivos es fundamental en este momento, ya que puede suceder que no todos aquéllos concernidos por el problema visualicen los mismos objetivos.

Una vez establecidos los objetivos y, a partir del conjunto de informaciones relevadas, se deberían fijar los criterios que orientarán la decisión. Aquí, también es necesario establecer prioridades, ya que los criterios son múltiples: de orden pedagógico, organizacional, tecnológico, financiero, etc.

La cuarta etapa del proceso decisional es *el estudio de soluciones alternativas*.

Es habitual que el decisor pueda hallarse frente a múltiples posibilidades, constituyendo varias de ellas soluciones viables y plausibles. Si bien el estudio de las alternativas es difícil, también constituye un ejercicio interesante. Permite, si además se realiza en un equipo, enriquecer, comparar y estimar distintas posibilidades. Para evaluar cada una de ellas es necesario e imprescindible efectuar una confrontación con los recursos humanos, materiales y financieros disponibles, de modo de considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa.

La quinta etapa del proceso decisional es *la elección* de una de las alternativas.

Si en las etapas precedentes se ha procedido con una cierta cuota de racionalidad, la elección podrá verse facilitada y sustentada o fundamentada en hechos y opiniones formuladas en base a ellos, más que en cuestiones emotivas o irracionales.

Además, una vez efectuada la elección, el decisor va aportando en la acción que ésta desencadena elementos no previstos durante el proceso. El decisor no puede escapar a esta realidad. Por ello hablamos de racionalidad limitada. Es usual que las intervenciones provoquen efectos no previstos, aunque éstos no necesariamente constituyan efectos indeseables⁹. No obstante, cuanto más efectivamente se hayan resuelto las etapas anteriores, el decisor contará con una mayor cantidad de elementos para evaluar los efectos no previstos.

La última etapa del proceso decisional es *la evaluación de la elección*.

Es en la acción en donde se pone a prueba la habilidad del decisor, así como relevará información pertinente para retroalimentar el proceso. Una buena evaluación conduce a otras decisiones que aseguran el éxito de la primera.

Definir criterios para evaluar las acciones (por ejemplo, el grado de pertinencia en relación a los objetivos, la viabilidad, etc.) y su "traducción" en indicadores, constituye un medio riguroso de evaluar las decisiones.

Promueva una reunión de intercambio con colegas para discutir sobre el conocimiento de técnicas de toma de decisiones y los modos habituales de resolver los problemas y tomar decisiones. Recuerde que puede recurrir, también, a las cuestiones teóricas y prácticas propuestas en el capítulo anterior sobre el conflicto.

La reunión puede contribuir además para intercambiar bibliografía sobre el tema.

3. 2. La delegación de tareas

A veces ocurre que nos sentimos desbordados por la cantidad de tareas que debemos realizar cotidianamente, las cuales obstaculizan, en ocasiones, nuestro desempeño. Sin embargo, a algunos de nosotros nos cuesta delegar tareas en nuestros colegas o lo hacemos sólo cuando "no podemos más"; en consecuencia, no siempre delegamos las tareas más pertinentes para que la otra persona se haga cargo. Puede ocurrirnos, incluso, que dejemos de hacer o deleguemos alguna tarea sustantiva y nos ocupemos de alguna no tan importante en términos del proyecto institucional. Distintos factores pueden intervenir en esta situación, pero analicemos en primer lugar en qué consiste la delegación.

Una mirada a las actividades sobre la agenda semanal y anual, planteadas en el capítulo 1 de esta cara/ceca, podría aportarnos datos para seguir reflexionando sobre este tema.

"Adecuadamente practicada, la delegación es la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad a otros para que ejecuten el trabajo dentro de límites establecidos de común acuerdo. Se puede delegar funciones y autoridad; pero la responsabilidad nunca puede ser delegada totalmente."
(Batley, 1991, pág. 53.)

Diferentes cuestiones se hallan implicadas en el concepto¹⁰. Por un lado, supone la asignación de una o varias tareas a otros actores institucionales con la consiguiente responsabilidad por la ejecución y por los resultados obtenidos. Pero, retomando la última parte de la definición, la responsabilidad absoluta respecto de la marcha del proyecto institucional permanece en el equipo de conducción.

La delegación puede convertirse en una situación de aprendizaje, constituirse en una situación a construir, a partir de la cual puede mejorar la calidad del trabajo, porque incrementa la capacidad de todo el personal implicado. Para quien delega, significa precisar tareas y funciones a delegar, elaborar las consignas claras, efectuar un proceso de seguimiento y control; para el delegado, supone un enriquecimiento de sus posibilidades de desarrollo y proporciona mejores niveles de satisfacción personal.

Se pueden discriminar diferentes modalidades de delegación, las cuales suponen niveles crecientes en la adjudicación de responsabilidades a los actores en quienes delegamos. Se puede delegar una tarea precisa y puntual; delegar un conjunto de tareas o una función; o determinar uno o

varios objetivos a lograr. Es la persona en quien se delega la que precisa las tareas a desarrollar.

Además, podemos considerar la delegación como un proceso y diferenciar tres *fases*, a los fines del análisis, más que como una secuencia estricta. No obstante, su distinción puede contribuir a hacer de la delegación un proceso más eficaz. Son ellas la asignación de tareas y la atribución de poder, la creación de obligaciones y el establecimiento de un sistema de control y evaluación.

La *asignación de tareas y la atribución de poder* comprende distintas cuestiones según se trate del equipo de conducción del establecimiento o de otros actores implicados. En el primero de los casos, consiste en la definición, precisión y distribución de tareas entre los miembros del equipo de conducción. Recordemos que anteriormente aludimos a dicho equipo como una unidad funcional. Desde la conducción del establecimiento, con respecto a otros actores, en esta etapa se deberán precisar las tareas, funciones u objetivos a asignar, tomando en cuenta el rol que desempeñan en la institución, los perfiles profesionales y otras características personales.

La fase de la *creación de obligaciones* consiste en prever qué se va a delegar, fijar cronogramas, discutir con los actores que se harán cargo, proveer la información necesaria así como acceder a los pedidos de consulta o asesoramiento y, fundamentalmente, establecer claramente cuáles son las responsabilidades mutuas. Recordemos que si bien afirmamos que la responsabilidad última no se delega, esto no significa que se libera a otros actores de las suyas.

El establecimiento de un *sistema de control y evaluación* es una etapa estratégica para efectuar un seguimiento, acompañamiento y evaluación centrado sobre los resultados esperables. La periodicidad del sistema puede ser acordada en función de la complejidad de las tareas solicitadas, la capacidad de la persona en quien se delega, el grado de autonomía y otros factores que sea necesario considerar en cada caso.

No desconocemos que delegar suele ser una tarea "complicada", ya que algunos *obstáculos* pueden impedirlo. Enumeraremos algunos:

- no querer reconocer que uno no puede hacer "todo";
- miedo a los errores de los "subordinados", o desconfianza hacia ellos;
- estar convencido del hecho de que si uno hace las tareas, éstas se realizan más rápidamente;
- querer aparecer como muy ocupado;
- temor a que otro se capacite y pueda reemplazarnos;
- no reconocer que otros pueden cumplir algunas tareas mejor que nosotros.

Seguramente usted podrá pensar en otras razones por las cuales el proceso de delegación se "complica" o "no se realiza".

Por último, presentaremos algunos "consejos prácticos" para quienes tienen dificultades para delegar:

Delegar:

- a personas competentes para el desempeño de la tarea o función solicitada;
- las tareas rutinarias, en primer lugar, para dedicarse a las tareas sustantivas;
- a personas que, por experiencia profesional, estudios y conocimientos previos, características personales, puedan desempeñar algunas tareas mejor que nosotros.

No delegar:

- si no se tiene una clara idea sobre los resultados a lograr;
- si el riesgo de error es demasiado grande;
- a personas consideradas muy dependientes e inseguras;
- a personas que ya tienen excesivas tareas a cumplir;

PARA PENSAR Y REFLEXIONAR EN EL EQUIPO DE CONDUCCION

En la actividad para ser realizada conjuntamente con el vicedirector, se les solicitó a ustedes que realizaran una diferenciación de las funciones que van a cumplir desde uno y otro cargo.

a- Luego de un período de tiempo prudencial, evalúen conjuntamente la división de tareas e introduzcan los ajustes que crean necesarios. Intercambien entre ustedes los aspectos de este apartado que les hayan resultado más útiles.

b- Consideren a qué otros actores institucionales podrían delegar algunas tareas o funciones y planifiquen conjuntamente cómo hacerlo. Esto puede incluir una consigna sobre los logros o los resultados esperados, el nivel de responsabilidad adjudicado, los tiempos previstos y los modos de evaluación.