

La cultura institucional escolar

*De Cara y Ceca, Graciela Frigerio, Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti
Troquel Educación, Serie Flacso, Buenos Aires, 1994, Capítulo II*

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*.

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; Kaes, 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.

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 MÁS. Más próximo a nosotros Ricoeur propuso reflexionar acerca de una ESTRUCTURA IMAGINARIA PRIMARIA CONSTITUTIVA DE NUESTRA RELACIÓN 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 tiñendo 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 adecúan 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 contaron con alguna formación especialmente diseñada para el ejercicio de esta función. Los saberes que sustentan su accionar por lo general no resultan de un conocimiento "técnico" específico, sino del modo en que se entrelazan diferentes factores: experiencias construidas a partir del ensayo y error, "identificación" con estilos de conducción con los que entraron en contacto durante el ejercicio de la docencia, etc.

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

2. Tipos de culturas institucionales escolares

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

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

Comunicación	se desvalorizan los canales formales	preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes), habitualmente escritas	se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales
---------------------	--------------------------------------	---	--

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- los padres fundadores,
- los roles paternos adjudicados a los docentes,
- el proyecto originario como legado o herencia,
- los descendientes, herederos del proyecto, diferenciados de aquéllos que no lo son, e intentan proponer el suyo,
- los niños que, como hijos, le son confiados a la escuela,
- los que se posicionan como si fueran los re-fundadores, desconociendo la historia previa,

- el espíritu fraterno, ingrediente de las rivalidades entre equipos o personas,
- querer como a alguien de la familia (hijo/padre),
- más que... (un director/un profesor) soy su amigo.

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

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

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

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

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

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

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

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

En segundo lugar, constituye un modelo relacional que presenta la "gran ventaja" de no requerir ningún aprendizaje nuevo; sólo es necesario actualizar, en cada contexto, la matriz constituida en el seno de la familia. Otra de sus falsas ventajas es que este modelo no requiere de saberes especiales: alcanza con desenvolverse en el marco de relaciones interpersonales. Se advierte fácilmente cuál es el principal riesgo que existe en los establecimientos educativos que se acercan a este tipo de cultura institucional: diluir su especificidad.

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

Habitualmente en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros. Por ello suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce la relacional/afectiva. Los grupos, las camarillas y sus líderes controlan en consecuencia la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según las posiciones de los miembros de la institución. De estos

segmentos provienen distintas versiones o rumores con los que se pueden llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la institución. La verificación de la información se ve obstaculizada por el carácter informal de la red y por los porteros voluntarios o involuntarios que genera este modo de funcionamiento.

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

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

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

En la escena pedagógica hay que tener presente que se trabaja en la construcción y consolidación de vínculos en los que el conocimiento y los saberes no pueden estar ausentes. Ellos constituyen el eje de las acciones pedagógicas. Un eje de tal magnitud que justifica la creación y el sostenimiento 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", entendiéndolo 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 propia y específico de este tipo de cultura institucional se denomina racional-legal.

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

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

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

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

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

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

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

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

Dichos nombres responden a la idea de que en estas instituciones se busca siempre "más de lo mismo". En otros términos: se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener

resultados de calidad que obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento, mediante los procedimientos conocidos. Este tipo de cultura institucional excluye prácticamente todo lo que sea innovador y encuentra en una frase de G. Bernanos una excelente síntesis:

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

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

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

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

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

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

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

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 inmediateista, 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.