
Reflexiones en torno al proyecto Cultura Institucional y estilos de conducción: propuesta de formación para una gestión colaborativa.

Sergio I. Carbajal

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta

Se pretende presentar un documento de discusión, sobre la vivencia de las rupturas de la solidaridad y de los proyectos colectivos, del modo más descarnado y realista posible, como para aportar a la segunda etapa de trabajo que será una propuesta orientadora de formación, para favorecer el desarrollo y continuidad de emprendimientos solidarios colectivos en educación (en este caso, educación superior).

Las cuestiones que forman el núcleo del proyecto son: una, referida a la posibilidad de reconocer cómo perciben los profesores la posible relación que se establece entre el estilo de conducción del directivo y la cultura institucional del centro que se estudia. Otra, ligada a la posibilidad de las acciones colaborativas o el desarrollo de compromisos colectivos en la gestión institucional. Ambos aspectos intervienen en la producción de efectos de cultura institucional¹.

De las cuestiones indicadas se toma como objeto de trabajo la segunda, vinculada a la posibilidad de las acciones colaborativas o compromisos colectivos en la gestión institucional.

Preliminar...

El tema de la posibilidad de las acciones colaborativas y los compromisos colectivos en las instituciones de formación de profesores, por tanto centros de educación, es motivo de conversaciones y consultas, por los objetivos de trabajo y la práctica de la asignatura: Instituciones y grupos, que se desarrolla, en la

Escuela de Ciencias de la Educación: de la Universidad Nacional de Salta.

La problemática de la gestión institucional y la cultura colaborativa, está relacionada con cuestiones sociales muy profundas como son, la inclusión/exclusión y la integración/marginación², que se manifiestan en diversos espacios y tareas, ya sea en la vida intersubjetiva o en los grupos sociales.

Se sabe que las organizaciones educativas reproducen las formas de relación social y por tanto producen efectos de adecuación a las mismas en virtud de su alto potencial socializador (Apple, 1987; Bordieu, 1985; Popkewitz, 1994; Gimeno Sacristán-Pérez Gómez, 1993).

La facilitación o el impedimento para cada uno de los sujetos surge de la condición de estar sujetados a una cultura, signados por el lenguaje y la mirada, situados en determinados contextos socio-económicos y socio-políticos.

La cuestión es: si son pensables y posibles, desempeños racionales (imperfectos y falibles), estilos de conducción y ciertas notas de la organización que faciliten y sostengan intercambios sociales constructivos en las instituciones educativas.

El tema de la colaboración, construcciones sociales colectivas, emprendimientos conjuntos, etc., posee una extensa y prolongada historia, por el hecho de relacionarse a la cotidianeidad del acontecer del hombre. Pertenece al patrimonio de la reflexión humana sobre su experiencia de fracturas y segmentaciones, como a los momentos históricos en los que se dan efectos de coagulación y tramas solidarias.

Los pensadores de distintas ciencias y disciplinas, las religiones, los conductores militares y políticos, los promotores de movimientos sociales, se plantearon cuestiones y respuestas.

La producción de discursos míticos y racionales buscan dar cuenta de los orígenes o de las causas de las rupturas entre los sujetos, de los sujetos con la sociedad y de los grupos sociales entre sí. A su vez, estos discursos inciden en la vida y las acciones del género humano (Freud, 1912/3; 1921; 1930).

La problemática tiene policausalidades. Diferentes áreas se entretrejen y la configuran: economía, política, creencias, razas, religiones, ideologías, que a su vez se combinan entre sí y se conjugan con condiciones de los sujetos. Se podría hablar de macro y microgénesis de los procesos conjunción y dispersión. (Toffler, 1995).

Queda así esbozada la universalidad de la cuestión, como un antecedente humano global, para el área reducida en la que se lo ubicará en este propósito.

El objeto del trabajo no es tratar la amplitud de los marcos universalistas, sino limitarse a los objetivos del proyecto valiéndose de los aportes más cerca-

nos, pero dejando en claro que es un problema actual sin cosa juzgada sobre el mismo.

Cuestión de cultura, política y economía.

Se ubica el estudio en el contexto del acontecer nacional y provincial, dado que la pequeña parcela del ámbito de este trabajo queda comprendida en los marcos del sistema país y de los sub-sistemas provincia, administración de la educación, ciudad capital e institución particular.

El proyecto socio-económico puesto en marcha por la conducción nacional en el último lustro, profundizó criterios de competitividad individual y de «supervivencia del más apto», que ya fueran impulsados de forma explícita desde el comienzo de la dictadura militar por el Ministerio de Economía de la Nación.

En la actualidad vivimos lo que algunos denominan un modelo de «liberalismo salvaje», guiados y seducidos por la cultura mediática, inculcadora del mismo (Balandier, 1994).

Se conoce que el modelo fue generado y es sostenido e impuesto, como pauta de «ajuste» por el Fondo Monetario Internacional (FMI), con el acuerdo de los principales acreedores de la deuda externa nacional.

Los mecanismos del poder de control y mentalización nacional e internacional (panóptico), sobre los actores de los procesos sociales, (favorecidos por el desarrollo de las ciencias sociales –tal vez como un efecto no querido–. Foucault, 1979/1980/1993), unieron a un discurso empresarial sobre calidad-competitividad una estrategia de sobrevaloración del éxito con rédito definidamente individual.

Sin embargo, en este trabajo, se trata de evitar un posición crítico-ingenua por la cual se cosifique el «mal» en el modelo operante y se mitifique la añoranza de experiencias bajo estructuras de Estado Bienestar. La competencia, existió y existe en los sistemas de interacciones entre los sujetos. Lo que interesa es la pérdida de motivación por las acciones colectivas.

El proceso de liberalización acontece en el marco de la «globalización» de las culturas planetarias. Nuestro país ubicado plenamente en el eje Norte Sur de dependencia, se impregna inconscientemente de los efectos de «posmodernidad» y parece vivir también la era de la banalidad y el vacío (Lipovetski, 1986).

En este sentido se transcribe a continuación un párrafo de Roberto Follari (1990: 91-92):

Por lo dicho, concordamos con Lipovetski en que –remitiéndose a los hechos– la cultura del narcisismo generalizado es hosca a la política, desin-

teresada por el cambio social, incapaz de experiencias de lo colectivo, y ajena a las posibilidades de lo crítico-negativo. Es decir que es –vista desde lo político/estructural– conservadora, más allá de las representaciones que cada uno se haga de sí. Es renuente, además, a cualquier ruptura; si bien se distancia del extremismo –y por ello del totalitarismo y de las dictaduras, que le serían incomprensibles– no guarda disposición a la lucha ni al heroísmo si le cupiera enfrentarlas³.

El modelo alimenta los efectos de la cultura y a su vez se reproduce.

En este trabajo, se considera específicamente el espacio de las instituciones de educación, atendiendo al efecto de modelación que generan los contextos en que se desarrollan, de modo tal que se convierten en el texto de lectura de sus procesos internos.

La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (más o menos adecuado) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre él actuando sobre el conocimiento que de él se tiene. Esta acción pretende producir e imponer representaciones (mentales, verbales, gráficas o teatrales) del mundo social capaces de actuar sobre él actuando sobre las representaciones que de él se hacen los agentes. O, más concretamente, pretende hacer o deshacer los grupos –y, al mismo tiempo, las acciones colectivas que esos grupos puedan emprender para transformar el mundo social de acuerdo con sus intereses–, produciendo o destruyendo las representaciones que corporeizan esos grupos y les hacen visibles para los demás. (Bernstein, 1990: 96)⁴.

Intercambios y fracturas en instituciones educativas

La fractura de los intercambios y de las posibilidades de acción cooperativa entre los actores de la conducción y la docencia en las instituciones educativas, se sostiene:

- ♦ en experiencias disruptivas no elaboradas, como por ejemplo, el autoritarismo y la arbitrariedad;
- ♦ en la memoria afectiva de acontecimientos lacerantes, (enfrentamientos no elaborados, desviación del proyecto fundacional, impotencia frente a la privación de recursos elementales, etc.)
- ♦ en ilusiones justicieras o reivindicatorias,
- ♦ en imaginarios de completud por la mirada puesta en el otro,

- ♦ en los aspectos menos favorables de los rasgos caracteriales de los sujetos, sobre todo de quienes detentan autoridad⁵,
- ♦ en expectativas frustradas (la distancia entre los hechos y las utopías, sean individuales o grupales),
- ♦ en trascendidos de palabras atravesadas por diversidad de significaciones o con sentidos alterados según quién emite y quién escucha,
- ♦ en la compleja significación de la gestualidad⁶,
- ♦ en la «activación de los componentes fantasmáticos»⁷,
- ♦ en el miedo y la inseguridad con diferentes etiologías,
- ♦ en la lucha por microespacios de poder,
- ♦ en las confrontaciones que producen los grupos de poder, en nombre de mejoras, transformaciones, calidad, redimensión, etc.;
- ♦ en la repetición cíclica de las exclusiones y las proscripciones por cuestiones políticas o ideológicas,
- ♦ en la escasa valoración social y económica de la profesionalidad docente lo que activa conductas compensatorias.

Este conjunto de marcas y estigmas, tienden a primarizar las redes de relaciones, menoscabando las acciones del proyecto colectivo o institucional, sin reducir muchas veces, la fuerza puesta en la tarea individual. Por otra parte pueden generar bloques relativamente irreductibles en sus posiciones de distanciamiento u oposición.

Así se construyen cercos o bardas imaginarios que establecen límites y fronteras entre los agentes, produciendo la balcanización de las instituciones (Ferrerres-Molina, 1995).

La cuestión es que, si tales efectos en las relaciones entre los sujetos en las instituciones educativas son componentes ineludibles, se constituiría la afirmación de que las rupturas en los intentos de acciones colectivas y colaborativas pertenecen al proceso de institucionalización⁸.

No se pretende «naturalizar un efecto de fractura», ni aceptarlo como una sobredeterminación de carácter fatal, pero se lo reconoce como una instancia que se integra al proceso y cuyos alcances dependen de muchos componentes convergentes.

Se plantean interrogantes, a partir de esta aceptación, sobre la pragmática de las acciones colectivas, las formas de interacciones entre los sujetos, los condicionamientos en los que se opera, para plantear vías para eludir o superar los conflictos que retornan a los colectivos hacia la serialidad.

Y el directivo...

Es el sujeto puesto entre la normatividad institucional y la fraternidad con los colegas o compañeros. En la práctica se conoce que existen «expectativas de desempeño» desde las autoridades, desde los profesores, desde los alumnos y desde la comunidad. Por lo general hay rasgos de rol esperados desde las distintas posiciones que no se compatibilizan. En el corto o en el largo plazo se darán transformaciones en las características de la interacción entre el directivo y el conjunto de posiciones.

Por lo general se forman diversos tipos de alianzas que se manifiestan como grupos con diferentes posiciones.

La conducción tiene una variada gama de posibilidades de acción, que por lo general quedan libradas al buen tino, a las cualidades del sujeto o al aprovechamiento de los aprendizajes a lo largo de la carrera, pues no existe preparación previa para el ejercicio de los cargos⁹.

El acceso a los mismos en la mayoría de los casos (nivel superior), depende de la voluntad de la autoridad política de turno, ya que no existe una carrera programada o un sistema de concursos.

Esta situación permite observar que se favorece el desarrollo de «actitudes pre-disposicionales» ante quien tenga el ejercicio de la conducción.

Más allá de la buena voluntad del directivo, emergen los atravesamientos del proyecto de la autoridad política que lo designa y el camino normativo al que debe atenerse.

La participación de los responsables de los institutos en la elaboración o contrastación de los marcos normativos no es una práctica incorporada al sistema, excepto los intentos de alguna gestión¹⁰.

Los estilos de desempeño de los directivos fueron estudiados y descritos en diferentes obras¹¹, lo que implica un aporte, pero algunos responden a distintos contextos culturales, nacionales o legales. Teniendo en cuenta la investigación y la reflexión efectuada en otros contextos, es necesario sistematizar la experiencia en nuestra región.

La reflexión precedente funda paulatinamente el marco de estudio sobre la posibilidad de un gestión colaborativa, unida al supuesto comúnmente aceptado de que el estilo del jefe o directivo conforme a sus características genera o produce diferentes ambientes en relación a un marco político y normativo, teniendo en cuenta los rasgos de vinculación e interacción del grupo que de él depende y las propiedades de la tarea.

Complejidad e incertidumbre

Otro supuesto del trabajo es el de la condición de equilibrio inestable y debilidad de los intercambios y de los emprendimientos intersujetivos y sociales.

A través del trabajo, se plantea la posibilidad de un supuesto «garante»: *la racionalidad*. Pero el proceso revela la fragilidad del mismo.

La historia de las instituciones de educación en cuanto instituciones de existencia, es una historia de socialización, de formación, densa en imaginarios y en construcciones simbólicas, condicionada por los avatares político-sociales y de los sujetos, signada por frecuentes crisis de racionalidad, en diferentes manifestaciones conflictivas que al mismo tiempo son como el proceder habitual de lo humano.

Cuando se dice *racionalidad*, no se hace referencia a ningún esquema previo de valores y de acuerdos, sino a la actividad procedimental de la razón crítica, por la que se buscan crear puntos de acuerdo y normativas globales, en relación a las cuales la comunidad va moldeando sus formas de convivencia sustentable, que integren la complejidad en una relación dialógica de antagónicos y complementarios. Un «pensamiento complejo que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización»¹².

La distinción o diferencia insiste dentro del efecto de polifonía que busca la organización. *In-sistir*, en cuanto instalado dentro. Se pretende crear la armonía en la estructura de un proyecto.

La distinción, se sostiene en redes de interacción y se retroalimenta en los intercambios simbólicos. De aquí la dificultad de mantener en conjunción *la diferencia y el proyecto colectivo*. Esta condición de *incertidumbre* y de *levedad* de los sujetos, reiterativamente parece favorecer repeticiones del autoritarismo y el normativismo como proyección de una ilusión de eficiencia.

Este fluir de diferencia y distinción, contrasta con el modo habitual de las instituciones educativas, de sostener la uniformidad como un modelo de acción y de expresión. Uniformidad, comportamientos, movimientos, currículos, horarios, evaluaciones, descansos, tareas, organización, etc.

Éste que es sólo un aspecto del discurrir de las instituciones, pone en evidencia fisuras en la racionalidad de las prácticas. No se pretende aquí iniciar la polémica sobre la conveniencia de las uniformidades. Se acepta que algunas son necesarias como parámetros standard, por lo menos hasta el presente.

Los acuerdos en orden a fines de la acción, sostenidos en intercambios racionales, presentan un conjunto de dimensiones que lo asemejan a la analogía del poliedro. Las caras, los ángulos, las posibles diagonales son numerosas. Los

sujetos buscan sus respuestas y la satisfacción de sus necesidades, entre las determinaciones de las formaciones de la cultura, de los sistemas de producción y e intercambio, de la regulación de las acciones en orden a los fines y de las coyunturas políticas y sociales.

Se intenta expresar la complejidad, las dificultades, pero también la posibilidad de estilos de conducción que favorezcan el desarrollo de gestiones colaborativas, en el marco de una determinada cultura institucional.

Cómo estudiar el tema

«La epistemología tiene que ver con la forma en que el saber se entrelaza con los mundos institucionales para producir relaciones de poder». Popkewitz, 1994. p.241

Se considera que el instrumento privilegiado es la entrevista. por lo que se prepara un esquema de entrevistas individuales semiestructuradas, que se realizarán con el porcentaje mayor de integrantes de la institución educativa.

Para el trabajo con los alumnos se prevé un trabajo de entrevista en pequeños grupos.

Como complemento, se utilizará una encuesta que brindará información sobre aspectos determinados.

Los datos obtenidos permitirán elaborar cuadros que muestren diferentes datos sobre la cantidad de los participantes por estrato, de las afirmaciones con mayor frecuencia, de las palabras que aparecen como «clave se sentido», etc.

Como se había expresado en el informe anterior, las observaciones se realizarán en la medida en que los dirigentes y alumnos de la institución, las consideren posibles. (Los demás pasos fueron expuestos en el proyecto de trabajo).

Citas

¹ «La cultura institucional integra, en un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas y, por último, un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable. Todo acompañado de concepciones y representaciones que legitiman el estilo y la producción institucional». (Fernández, 1994: 206).

² Para el sistema educativo Argentino, ver: Tiramonti, Braslavsky, Filmus. 1995.

³ Ver también Sarlo, 1993: 89-90.

⁴ También: Bernstein, 1993; Puiggrós, 1995; Fernández Enguita, 1992; Lo Vuolo,

1995.

⁵ «No atinamos a comprender por qué las instituciones que nosotros mismos hemos creado no habría de representar más bien protección y bienestar para todos. Sin embargo, si consideramos cuán pésimo resultado hemos obtenido precisamente en este sector de prevención contra el sufrimiento, comenzamos a sospechar que también aquí podría ocultarse una porción de la indomable naturaleza, tratándose esta vez, de nuestra propia constitución psíquica.» (Freud, 1930: 3031).

⁶ Caudana, 1992; Fernández, 1995.

⁷ Fernández, 1994: 30.

⁸ «La institucionalización es una fase activa. El modo en cómo suceden realmente las cosas. La historia en acción» (Garay, 1993: 8).

⁹ Bardesa Ruiz, T. 1995. «La dirección escolar: conflictos y resistencias». En: Graciela Frigerio (Comp.).

¹⁰ 1992/1993, en la Pcia. de Salta. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior.

¹¹ Ball, 1989; Frigerio-Poggi-Tiramonti, 1992; Gil Rodríguez-García Sáez, 1993; Frigerio, 1995.

¹² Morin, E. «Por una reforma del pensamiento». En: *El Correo de la UNESCO*. Febrero 1996. Año XLIX. París, Francia, p. 10-14.

Bibliografía

- ABRAHAMAS, A. 1987. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- APPLE, Michael W. 1987. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- BALANDIER, G. 1994. *El poder en escenas*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S. 1989. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BARBIER, J. M. 1993. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- BARYLKO, J. 1993. *El aprendizaje de la libertad*. Buenos Aires: Distal.
- BERNSTEIN, B. 1990. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- . 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BORDIEU, P. 1985. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal universitaria.
- CAUDANA, C. A. 1992. *Semiótica y pedagogía del espectáculo*. (Policopiado). Seminario. Universidad Nacional del Litoral.
- CHALMERS, A. F. 1984. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI. 3ª ed.
- DELRIEU, A. 1987. «Freud y la cuestión del lazo social». En: *Aspectos del malestar en la Cultura* (Compilación). Buenos Aires: Manantial.
- DÍAZ BARRIGA, A. 1995 reimpresión. *Tarea docente*. México: Nueva Imagen.
- ESTEVE, J. M. 1984. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, A. M. 1993. *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . 1995. *La invención del significaciones y el campo grupal*. (Trabajo para la

- Revista «Subjetividad y Cultura» México), octubre 1995, núm. 5.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1992. *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. 1940. *Las instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRERES, V. S.; MOLINA, E. 1995. *La preparación del profesorado para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- FOLLARI, R. 1990. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aique.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- FRIGERIO, G. (Comp.). 1995. *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- . 1980. *La verdad y las formas jurídicas*. Madrid: Gedisa.
- . 1993. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- GARAY, L. 1993. *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. (Policopiado). Postgrado. Universidad Nacional de Córdoba.
- GIL RODRÍGUEZ, F.; GARCÍA SÁEZ, M. 1993. *Habilidad de Dirección de las organizaciones*. Madrid: Eudema.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1993. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- KAËS, R. 1987. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- LİPOVESTKI, G. 1986/1995 8a. ed. *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- . 1994. *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- LO VUOLO, R. et al. 1995. *Contra lo exclusivo (La propuesta del ingreso ciudadano)*. Buenos Aires: Ciepp. Miño y Dávila.
- MALETTA, H. 1992. *Apuntes sobre diseño de proyectos de investigación*. (Policopiado).
- POPKIEWITZ, T. S. 1994. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PUIGGRÓS, A. 1995. *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- TENTI FANFANI, E. 1992. *La escuela vacía*. Argentina: Unicef /Losada.
- TIRAMONTI, G.; BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. (Comp.). 1995. *Las transformaciones de la educación. En diez años de democracia*. Buenos Aires: Tesis Grupo Editor de Norma.
- TOFFLER, A. y H. 1995. *Las guerras del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- VAN PARIJS, P. 1995. «Más allá de la solidaridad. Los fundamentos del Estado de Bienestar». En: *Contra lo exclusivo* (compilación). Buenos Aires: Ciepp-Miño y Dávila.