

377.8

PTFD 2



Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION NACIONAL DE GESTION
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

Programa de Formación y
Capacitación Docente

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica
Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente

INSTITUCION ESCOLAR

República Argentina
1993

INV 020389

SIG 377.8

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE PTFD i

INSTITUCION ESCOLAR

APORTES PARA LA REFLEXION Y
PARA SU ABORDAJE EN LA
FORMACION DOCENTE

GRACIELA FRIGERIO

MARGARITA POGGI

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

1993

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

NOMINA DE AUTORIDADES

Ministro de Cultura y Educación:

Ing. Agr. Jorge Alberto RODRIGUEZ

Secretaria de Programación y Evaluación Educativa:

Lic. Susana Beatriz DECIBE

Secretario Técnico y de Coordinación Operativa:

Lic. Miguel José SOLE

Secretario de Políticas Universitarias:

Lic. Juan Carlos DEL BELLO

Secretario de Cultura:

Prof. José María CASTIÑEIRA DE DIOS

Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa:

Lic. Inés AGUERRONDO

Director Nacional de Gestión de Programas y Proyectos:

Prof. Darío PULFER

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

EQUIPO TECNICO

Coordinadora:

Prof. María Cristina ARMENDANO

Asistente de coordinación:

Lic. Flavia Zulema TERIGI

Producción del Diseño Curricular-Institucional:

Prof. María Cristina ARMENDANO

Lic. Flavia Zulema TERIGI

Coordinación de los procesos institucionales y de capacitación.

*** Coordinadores regionales:**

Prof. Marcelo Augusto MELE

Lic. Pedro Valentín VIRASORO

*** Equipo de apoyo técnico:**

Lic. Beatriz BACHMANN

Prof. Adelina María CANOSA

Carrera docente y aspectos normativos.

Coordinadora: Lic. Gabriela Leticia DIKER

Asistentes : Prof. Hebe Margarita GARCIA

Prof. Angela Victoria GOMEZ SALVA

Lic. María Gabriela MALACRIDA

Investigación educativa:

Lic. Ricardo Jorge BAQUERO

Lic. Beatriz Eugenia URALDE

PRESENTACION

Desde hace ya más de dos años el Ministerio de Cultura y Educación, comprometido en un proceso profundo de transformación educativa, puso en marcha, a través de la Dirección de Formación y Capacitación Docente, el Programa de Transformación de la Formación Docente.

La complejidad de los problemas existentes en la formación de docentes requirieron, y aún hoy requieren, de acciones que den dirección y afiancen el proceso de transformación. De allí la necesidad de fortalecer la reorganización académica en las institutos de formación, de crear capacidad técnica en los equipos docentes y directivos y de difundir conocimientos socialmente válidos y profesionalmente consistentes para dar respuestas exitosas que superen el estado de crisis educativa.

Esta fue la tarea que nos propusimos y que paso a paso vamos logrando. Tarea que se ha caracterizado por ser una construcción compartida con las distintas instancias y actores del sistema. Con las instituciones de formación docente, analizando y repensando las distintas propuestas y posibilidades del proceso; con los docentes-representantes, creando un sistema de comunicación y capacitación; con los equipos técnicos, proporcionando el soporte conceptual e instrumental para la tarea; con las distintas autoridades de los ministerios nacional y provinciales, aunando esfuerzos para facilitar el desarrollo del proceso.

Finalmente el trabajo realizado produjo los resultados que deseamos. Se logró la formulación de una propuesta consensuada sobre las bases y elementos necesarios para la constitución de un sistema de formación docente continua y se diseñó un propuesta institucional-curricular.

Hoy nos encontramos en un momento particular del proceso. Estamos ante al desafío de concretar en cada institución, en la práctica cotidiana de cada docente, la propuesta que juntos formulamos.

Los documentos de trabajo que integran esta serie "Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente", persiguen el propósito de brindar a los colegas embarcados en esta tarea medios conceptuales, metodológicos y organizativos para implementar el primer año del diseño institucional-curricular en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Básica.

Para su elaboración se ha requerido de la colaboración de distintos especialistas con el fin de brindar propuestas sólidas, entre otras posibles, para el abordaje conceptual y el tratamiento académico de los saberes necesarios para la práctica docente.

Seguramente estos documentos serán el punto inicial de un nuevo proceso de análisis y crítica, de construcción y reconstrucción de conocimientos y de formulación de propuestas que contribuirán a enriquecer el diseño institucional-curricular para la formación de docentes.

Esta es una forma más de crear aportes que contribuyen a la transformación educativa en el área de la formación docente y a concretar el ansiado Sistema Federal de Formación Docente para nuestro país.

No deseo finalizar esta presentación sin antes expresar mi profundo reconocimiento para todos los docentes representantes y equipos directivos de los Institutos de Formación Docente por sus permanentes aportes para hacer posible la concreción del Programa.

Maria Cristina ARMENDANO
Coordinadora del Programa de
Transformación de la Formación Docente.
Buenos Aires.
Junio de 1993.

INDICE

1. INTRODUCCION	3
2. ACERCA DEL OBJETO: SOBRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	6
2. 1. A propósito de la especificidad	6
2. 2. Acerca de la complejidad	11
2. 3. La multidimensionalidad del campo institucional	15
2. 4. Acerca del carácter pluri e interdisciplinario	17
2. 5. Sobre el carácter intercultural	19
Acerca de los rasgos de identidad del objeto institucional	
Acerca de otros rasgos de la interculturalidad	
2. 6. A propósito del carácter intermediario	23
2. 7. Sobre el carácter integrador	25
3. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DIDACTICA	28
3. 1. Criterios para la construcción de formatos de formación	28
3. 2. Una propuesta didáctica para el abordaje de algunos contenidos	31
3. 3. Algunas sugerencias y cuidados para organizar los trabajos de campo	45
4. METAMODULO	48
5. BIBLIOGRAFIA BASICA	51
6. BIBLIOGRAFIA DE AMPLIACION Y CONSULTA	53

1. INTRODUCCION¹

Actualmente, en distintas geografías y contextos, independientemente de coyunturas políticas y desde aportes provenientes de diversas perspectivas teóricas, se coincide en acentuar la importancia de los modelos de desempeño de los cuerpos y equipos de conducción, y el rol de la dirección y de la supervisión como factores facilitadores u obstaculizadores de proyectos institucionales que propicien el mejoramiento de la calidad de la educación.

La crisis educativa y las tendencias de desconcentración, descentralización y autonomía, comenzaron a demandar más capacidad de gestión y mayor formación para la conducción de los establecimientos. Es decir, se plantearon cada vez mayores exigencias para los directivos y se volvió la mirada hacia la institución.

Sin embargo, era raro encontrar un correlato en propuestas curriculares de formación. El poco saber específico construido sobre la institución no ha estado al alcance de la mayoría de los docentes y, hasta el pasado reciente, ha estado ausente de las ofertas de Formación de la mayoría de las facultades de educación, de las instituciones de formación docente y de las políticas públicas educativas.

Podríamos preguntarnos si es necesario construir y distribuir un saber acerca de la institución educativa. Luego podríamos preguntarnos si este saber debe ser socializado entre los docentes (ocupen o no cargos de conducción) o sólo entre los directivos.

Tratemos de aportar respuestas tentativas para cada una de estas preguntas.

¿Necesita un docente un saber sobre la institución? Desde una perspectiva a largo plazo, con vistas a los ascensos propios de "la carrera", seguramente muchos opinarán que sí, que sería bueno prepararse desde el comienzo para ejercer cargos de conducción. Sin embargo, la pregunta apunta a indagar acerca de si un saber es necesario aún para aquellos que no necesariamente estarán tentados por los cargos de conducción. Aquí sin duda la respuesta admitirá los matices de las opiniones personales. Tratemos de pensar desde la institución y desde el recorte mismo que implica trabajar en ella desempeñando un rol que cubre sólo una parte de las actividades de enseñanza. Dicho simplemente: ¿si estudio para ser profesor de enseñanza básica o de geografía debo saber "también" sobre la institución? Obviamente el lector ya sabe, que, para quienes estamos escribiendo este módulo la respuesta es afirmativa.

¿Cuál es el origen de nuestro convencimiento? Múltiples razones.

¹ Este documento retoma y re-elabora, en su primera parte, un conjunto de temáticas y conceptos avanzados parcialmente en otros trabajos, en particular, en las siguientes ponencias: 1) Consejo Escolar del Estado: Seminario sobre formación de directores; Madrid, abril 1992; 2) Seminario Regional sobre la Supervisión Educativa, OET-MEC (España) y MCE (Argentina), mayo 1993; 3) Seminario Nacional sobre Evaluación, Medición y Mejoramiento de la calidad de la educación, MCE; Gobierno de Mendoza; UNICEF; mayo 1993. Asimismo, profundiza y reelabora cuestiones abordadas en Las instituciones educativas. Cara y ceca. Bs. As. Troquel. 1992. Agradecemos la lectura crítica de Mario Giannoni y los comentarios que sieapre nos aporta.

Podríamos comenzar a fundamentar nuestra afirmación, adhiriendo a los criterios de "carrera" por un simple pragmatismo. En ese sentido, puede constatar que, en muchas ocasiones, los cargos de conducción se ejercen orientados por tendencias a la imitación o rechazo de modelos admirados o padecidos; otras veces, gracias al apoyo y eventuales consejos de algún colega con más antigüedad. En este sentido, es importante recordar que la formación para la dirección era, y a veces sigue siendo, una actividad individual. Los más decididos, o los que tenían ofertas cercanas, emprendían instancias puntuales de perfeccionamiento, sobre temas cuya articulación dependía del voluntarismo de cada uno. A veces los esfuerzos o las características "innatas", lograban que algunos actores pudieran desempeñarse con eficacia y eficiencia. Otras veces, para frustración de los actores y proyectos, la buena voluntad no evitó riesgos, fracasos y desencantos.

Sin desconocer, desvalorizar ni descartar esta vertiente de justificaciones, preferimos insistir en otra, la que sostiene que la calidad depende de un nosotros colectivo y no sólo de cada uno de nosotros, sujetos individuales.

Nos preguntamos entonces: ¿Cómo construir un sistema de calidad si somos ignorantes del sistema y de sus instituciones? Estamos convencidos que la calidad no es algo que se alcance por la simple sumatoria de desempeños profesionales individuales y exitosos. Consideramos que la calidad es un producto colectivo, que sólo puede alcanzarse colectivamente. Desde esta perspectiva, un saber sobre el sistema es condición para re-enmarcar nuestras prácticas, inscribirlas y articularlas en un esfuerzo y logro de un nosotros colectivo².

Por otra parte, estamos convencidos que toda simplificación del pensamiento es un atentado a la lógica de construcción del conocimiento. Obvio, no se trata de la pretensión de saberlo todo acerca de todo. Pero, ¿cómo trabajar en la ignorancia del sistema que integramos, cómo no considerar su funcionamiento, su cultura, desconocer la lógica que como actor del sistema me habita -y a veces me rige-, cómo trabajar sin una concepción básica acerca de la institución⁴ que cotidianamente nos alberga? ¿Cómo desconocer que ella resulta también de cada uno de nosotros?

Seguramente usted encontrará mil y una razones complementarias,

² Retomaremos más adelante las cuestiones acerca de la especificidad de la institución educativa, simplemente avanzamos que consideramos a la misma una institución específica, que surge con una asignación de sentido imposible de desconocer.

³ Todos sabemos los límites que nos impone el "otro". "No podemos avanzar porque los chicos leen mal", "no podemos enseñar lo nuevo porque tienen malas bases"; "este año el grupo es muy flojo"; "imposible leerles los trabajos, apenas si saben escribir"; éstos son sólo algunos de los tantos ejemplos que cotidianamente escuchamos en pasillos, recreos y salas de profesores. A nivel del sistema las "quejas" encuentran siempre en el "anterior" un excelente "chivo expiatorio": "al secundario llegan pésimo, cómo no van a repetir"; "así no pueden entrar en la universidad, si del nivel medio salen sin haber aprendido nada". La depositación de culpas no es sólo un dudoso mecanismo de depositación de responsabilidades, también viene a dar cuenta de una realidad, la calidad no se construye sólo con algunos excelentes docentes, se requiere una institución que pueda construirla.

⁴ Hemos elegido una profesión que transcurre en una institución específica. Por otra parte hemos elegido un oficio que requiere que continuemos asistiendo a la misma institución en la que nos formamos. ¿Nunca se le ocurrió indagar acerca del atractivo que ejerce esa institución para lograr que tantos decidan no salir de ella?

o quizás mejores argumentos que los aquí resumidos. Cuestiones sistémicas, ecológicas, colectivas; cuestiones relativas a los conocimientos, a las competencias, etc... pueden incluirse en la justificación.

En este marco, a veces por la previsión de las gestiones políticas, otras veces por demanda de los actores, la necesidad de incluir las cuestiones institucionales en la formación docente se tradujo en algunas propuestas. Este documento está pensado como un aporte para todos aquellos que intentan dar respuesta a los desafíos de esta inclusión tan necesaria.

Las mismas intentan dar cuenta de un sin número de preguntas.

¿Qué necesita saber un docente sobre la institución escolar? ¿Qué contenidos deberán distribuirse? ¿Qué competencias deberán construirse? ¿Cuáles serán los mejores diseños para responder al desafío de la formación de docentes?

Estos y otros muchos interrogantes nos asedian a todos los que estamos trabajando en el sistema educativo, en las escuelas y con docentes⁵.

Presentaremos aquí, algunas reflexiones acerca de aquellos temas que constituyen los elementos del marco teórico de referencia desde el que estamos haciendo frente al desafío de mejorar la calidad de la educación.

⁵ Al respecto puede consultarse F. Terigi: Saberes del área de formación general. PTFD. MEC. Septiembre 1992.

2. ACERCA DEL OBJETO: SOBRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

"... es inútil decidir si ha de clasificarse a Zenobia entre las ciudades felices o entre las infelices. No tiene sentido dividir las ciudades en estas dos categorías, sino en otras dos: las que a través de los años y las mutaciones siguen dando su forma a los deseos y aquellas en las que los deseos o bien logran borrar la ciudad o son borrados por ella". Italo Calvino: Las ciudades invisibles. Barcelona. Minotauro. 1983. Pág. 46 y 47.

La formación en materia institucional no puede ser encarada independientemente de su propio objeto, las instituciones educativas.

Comenzaremos pues, por explicitar al respecto un marco de referencia. Cabe señalar que esta concepción, desde nuestra perspectiva, integra los contenidos propios a la formación docente en materia de instituciones educativas.

Conceptualizaremos a la institución educativa como una institución:

1. específica,
2. compleja,
3. multidimensional,
4. pluri e interdisciplinaria,
5. intercultural,
6. intermediaria,
7. integradora.

En consecuencia diremos que su conocimiento y su dirección requiere elementos conceptuales y el desarrollo de la capacidad de gestión, organizacional y elementos conceptuales y adquisición de expertise para la gestión curricular; ambas conformarán requisitos de la gestión educativa.

2. 1. A propósito de la especificidad

"... la ciudad no dice su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en los ángulos de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, surcando a su vez cada segmento por raspaduras, muescas, incisiones, cañonazos". Italo Calvino Las ciudades invisibles. Minotauro. Barcelona. 1983. Pág. 22.

En primer lugar es necesario explicitar que para definir la escuela (en su sentido más amplio) tomaremos las concepciones de institución que consideran a la misma como un constructo es decir como un proceso permanente de construcción y de-deconstrucción de formas sociales⁶.

⁶ Nos desmarcamos así, sin desconocerlas ni desvalorizarlas, de las concepciones más clásicas que concebían a la institución casi como sinónimo de lo instituido, o sólo como equivalente a organizaciones concretas y particulares. Nuestra propuesta es integrar las corrientes clásicas, rescatando sus aportes, vinculando conceptos, operando por integración y no por exclusión. Por ello usted encontrará, en este addulo, un apartado en el que se describen y resignifican los aportes de las sucesivas miradas sobre la organización.

Lo hacemos rejerarquizando simultáneamente el concepto sociológico de actor, directamente vinculado al de constructo. Reflexionar acerca de las instituciones desde esta perspectiva ofrece la ventaja de pensarlas desde la perspectiva de la dinámica que le imprimen los actores haciendo uso de los espacios y fuentes de poder que les son propios.

Construcción... deconstrucción, recurrimos a la metáfora de la arquitectura, tanto desde la perspectiva objetiva, espacial y material, como desde la segunda mirada, la simbólica. Esa mirada incluye las representaciones de los actores y el imaginario social e individual acerca de cada institución.

Tal vez esto parezca muy hermético. En otros términos, diremos que cada institución, posee distintos niveles de análisis y se levanta con diferentes materiales. Por supuesto los "concretos": ladrillos, arcilla, tejas o juncos. Pero, simultánea y fundamentalmente, cada uno de esos elementos corporiza un deseo de la sociedad que construye, son portadores de un sentido, son símbolo y emblema de proyectos de grupos sociales.

El espacio real resulta entonces poblado de proyectos conscientes y, también, de fantasmas inconscientes. Cada institución es un lugar de deconstrucción y construcción de saberes y creencias. Puede pensarse como continente, límite, cerco cognitivo, cerco de sentido y significado. Proyecto de construcción que la sociedad se propone a sí misma para mirarse en el espejo del futuro.

Como lo estamos enunciando los edificios escolares concretos que a primera vista pueden parecernos como "terminados"⁷ deben ser entendidos como sede de la dinámica de institucionalización (resultante de la tensión entre lo instituido y lo instituyente) o como espacio en los que se resuelven, de modo particular, tres movimientos, simultáneos (que se pueden detectar tanto entre la institución y el afuera y en el interior de la institución), nos referimos a lo que denominamos movimientos de especificación, diferenciación y unificación.

Nos detendremos brevemente en la caracterización de cada uno de los movimientos mencionados, advirtiendo que los mismos se dan en simultaneidad y complementariedad, por lo cual su distinción es un mero recurso para su explicación.

El movimiento de especificación, vinculado a la asignación de sentido dada desde lo social y lo político, que crea la institución, nos remitirá a la definición de escuela⁸, y esto estará directamente vinculado a la noción de mandato y de contrato fundacional.

El movimiento de diferenciación, es aquél que da cuenta de los distintos planos de clivaje que se determinan entre agentes usuarios y a su vez en el interior del grupo de agentes y de destinatarios.

⁷ Tanto en el sentido de "ya hechos", como, a veces, y lamentablemente, en el sentido de destruidos.

⁸ Otras nociones como las de escuela abierta o cerrada podrían vincularse a su vez con ellos.

Finalmente, el movimiento de unificación, debe entenderse como la creación de un envoltorio que permite "anular" los clivajes facilitando una representación de la institución. Se trata de una unidad imaginaria que borra las diferencias.

Veamos ahora con más detenimiento cada movimiento, comenzando por el de especificación:

Las instituciones surgen del parcelamiento, de la urbanización social, mediante un movimiento que llamaremos de especificación, como intento de respuesta a una necesidad, creando instituciones concretas y particulares, portadoras de un mandato⁹, construidas alrededor de una asignación de sentido, de un contrato fundacional¹⁰.

Se abren aquí distintas vertientes de análisis. En particular aquellas vinculadas al concepto de "cerco", entendiendo por tal lo que limita, hace frontera, marca y designa un territorio social. Sabemos que cada objeto tiene un límite, una frontera: el cuerpo, por ejemplo, una piel; un libro, su tapa; el río, sus costas; los valles, laderas; las células, una membrana; así como estos "cercos" son visibles, también los hay "invisibles" a la mirada pero concretos en las representaciones de los actores sociales.

Respecto a las instituciones educativas cabe preguntarse acerca de la textura, la categoría del cerco. Las cuestiones vinculadas a instituciones abiertas o cerradas pueden ser pensadas en este marco conceptual.

A su vez, en el interior de cada institución, también se constatan movimientos de especificación, como en el terreno social, por ello, cuando nos acercamos a una institución para construir un saber sobre ella, la mirada deberá intentar captar simultáneamente su "cerco" (que la diferencia de otras instituciones) y los "terrenos internos" que la parcelan.

Cada uno de nosotros, como actor, puede preguntarse a su vez acerca de las modalidades del cerco que establece. Este podrá coincidir con las paredes del aula, los muros de la sala de profesores, la parcela de la dirección, el espacio del laboratorio o de la biblioteca, el territorio de los administrativos, etc...

⁹ Ahora bien es necesario tener presente: a) que el paisaje social se encuentra en permanente remodelación y b) que los cercos, límites de cada parcela pueden adoptar características específicas y particulares. Originariamente el loteo del terreno social se estableció en relación a necesidades de uno o varios grupos de la sociedad. A su vez, esas necesidades se han ido transformando con el tiempo, los actores y la historia, y también se ha transformado el modo de responderlas.

¹⁰ Recurrimos al término contrato porque generalmente la asignación de sentido toma la figura de leyes y cuerpos normativos. Asignación de sentido y mandato fundacional se inscribirán en la historia de la institución dejando marcas y huellas.

Síntesis: Diremos que las instituciones educativas surgen como un recorte del terreno social, de su arquitectura global, por un movimiento de especificación, es decir fundamentalmente, como resultado de una asignación de sentido dada desde lo social y lo político. Esta asignación de sentido forma parte de lo que denominaremos primer contrato o contrato fundacional. El contrato no está exento de contradicciones, tensiones y paradojas. Es su complejidad que se reactualiza y resignifica en cada establecimiento, en una trama en la que se entrelazan con distintos matices aspectos parciales de la asignación de sentido, lo que le da rasgos específicos a cada nivel, modalidad y establecimiento.

En consecuencia, la especificación puede entenderse no sólo como un movimiento que, en lo macro, diferencia las instituciones de la educación de las de la salud y a éstas de las de la justicia. Es posible aplicar este esquema "cartográfico" para considerar las zonas de frontera, los cercos, y hacia el interior, intramuros, los espacios institucionales.

Tal vez usted pueda pensar que esto que estamos narrando sea "abstracto" o quizás piense que es "demasiado teórico". Sin embargo, desde nuestra perspectiva en cada institución se resignifica ese contrato fundacional. Es decir se produce un efecto en cascada de interpretación del contrato hasta llegar, en cada aula, al contrato pedagógico-didáctico. Cada establecimiento "interpreta" a su modo el mandato y esto opera "materialmente", cada día, en cada aula, para cada docente y cada grupo de estudiantes, en cada alumno. Claro, esto ya no es sólo teoría, remite en cada escuela, a cada docente. Es lo que se enseña, el modo en que se lo hace, el criterio con el que se evalúa. Es, sintética y concretamente, el modo como se construye el marco, es decir, la organización y sus prácticas, en el que se lleva a cabo la tarea de enseñar teorías y prácticas.

La asignación de sentido, que viene a explicar un recorte del terreno social especificando a la institución, responde a una conjunción de "necesidades reales"¹¹, "sueños" de los poderes públicos y "sueños" de los sujetos sociales que, en su articulación y entrelazamiento, crean e instituyen vínculos y formaciones sociales¹². Del modo en el que se articulen y resuelven las tensiones entre las "lógicas" de las necesidades y los sueños (expresiones de deseos) residen justamente algunas de las razones que nos llevan a considerar a la institución educativa como una institución compleja.

Pero, antes de avanzar en la complejidad, abordaremos el movimiento de diferenciación.

Cuando la sociedad marca un territorio y en él construye una

¹¹ Las sociedades recrean e "inventan" permanentemente nuevas necesidades.

¹² Desde esta perspectiva, no pueden desconocerse, por ejemplo, los sueños de los promotores de los sistemas educativos de la modernidad, y a sus pilares (me refiero a las edificaciones construidas para la instrucción pública), cuyas iniciativas estaban atravesadas por los sueños de "igualdad". Ni pueden dejarse de lado los fundamentos de la escuela republicana, y la importancia que en ella adoptaba la formación del ciudadano como figura clave de un orden social determinado.

institución, a su vez la institución delimita el cerco que la diferencia de otras. Se produce, inmediatamente, un movimiento denominado de diferenciación. El mismo tiene que ver con planos "intangibles" que se establecen y diferencian a los distintos actores vinculados con la institución, hay un plano que diferencia agentes de usuarios y otros planos se establecen a su vez en el interior de cada uno de esos grupos. A esto se denomina "planos de clivaje". Es decir, líneas invisibles por las que, eventualmente, la institución puede fracturarse.

Muchas situaciones, bien cotidianas, ejemplifican los clivajes posibles. A veces éste se visualiza entre los turnos. Así, turno mañana y turno tarde aparecen, en el discurso y en las prácticas, como universos casi disociados. En ocasiones este "corte" se encuentra atravesando los roles de conducción: la dirección y la vicedirección son dos mundos incomunicados. Otras veces, el clivaje se observa en los equipos docentes: el área de ciencias sociales y el área de naturales carecen de puntos de contacto y entre ellos se vislumbra un abismo infranqueable. Como se puede observar si bien los clivajes clásicos (entre roles, entre niveles y cargos de distinta jerarquía) son los más usuales, la institución puede estar atravesada por otros planos de clivaje, algunos más difícilmente explicables que otros; todos igualmente importantes y significativos.

Si la descripción de la institución contemplara exclusivamente los efectos de este movimiento sería dudosa su posibilidad de continuar existiendo. ¿Qué sostiene a la institución? ¿Qué trabaja para que podamos decir por ejemplo: "somos de la Nº 34", "llevamos la misma camiseta", o tantas otras frases que escuchamos cotidianamente y que dan cuenta de la pertenencia a la institución pensada como un todo, una unidad sin fisuras?

Este sentimiento, sensación, representación de la institución, se explica por el movimiento de unificación que actúa "borrando" las diferencias, poniéndolas entre paréntesis, permitiendo la continuidad de la institución y el trabajo de los diferentes actores.

Este "borrado" de diferencias aparece claramente expresado cuando los actores necesitan consolidar un sentimiento de pertenencia (por ejemplo, en los torneos intercolegiales); afirmar la identificación institucional (como ocurre cuando la institución presenta sus proyectos) o cuando consideran que atraviesa por un momento de riesgo. En este último caso, las demarcaciones entre docentes y directivos, entre éstos y los supervisores, "desaparecen", o cuando se trata de "defender la escuela pública", de reclamar por mejores condiciones laborales, de oponerse a ciertas medidas, etc.

IMPLICANCIAS:

Usted se pregunta por qué es necesario pensar estas cuestiones, y en qué esto puede relacionarse con la formación docente. Desde la perspectiva que estamos desarrollando, todo curso, seminario, de formación, perfeccionamiento o capacitación, relativo a la institución educativa, debe atender y considerar su especificidad. La misma conlleva la necesidad de trabajar sobre la re-
jerarquización cognitiva, la comprensión de las funciones de la escuela, el reconocimiento de la importancia de los momentos fundacionales (del sistema, nivel, rama, modalidad, y de cada establecimiento); prestar atención a la textura y categoría del cerco;

considerar las interacciones inter-institucionales; prestar particular atención a los diferentes "contactos"; etc. Sobre cada uno y todos estos aspectos usted deberá construir con los futuros docentes un saber. Para ello podrá recurrir a bibliografía que aborde los temas tratados, integrando distintas perspectivas, pero teniendo siempre en cuenta la especificidad de la institución.

La historia y la filosofía seguramente constituirán parte de sus fuentes y le brindarán elementos para avanzar en la comprensión de la especificidad.

Para pensar más sobre algunos de estos aspectos es interesante recurrir, entre otros, a Adriana Puiggrós: Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires. Galerna. 1990.

2. 2. Acerca de la complejidad

"... un paisaje invisible condiciona el visible...". Italo Calvino: Las ciudades invisibles. Barcelona. Minotauro. 1983. Pág. 31.

La asignación de sentido de las instituciones educativas, está directamente vinculada a su carácter de distribuidora de saberes y competencias y responde a distintas "lógicas". Estas le darán su carácter complejo.

La institución educativa, tal como o próxima a la que hoy conocemos, se construye alrededor de la necesidad de contar con una institución que pudiera simultáneamente integrar y responder a distintas "lógicas", estructurándose alrededor de un polo objetivo y resignificándose en la subjetividad de los actores.

Es imposible responder o intentar siquiera avanzar en la reflexión de este punto sin hacer una brevísima puntuación histórica.

Debemos precisar que originariamente, el carácter contractual de las relaciones sociales tiene que ver con los Estados modernos, Estados que se organizaron a sí mismos, y con una coyuntura histórica en la que los hombres se pensaron como actores y en la que el papel del Estado era garantizar las condiciones para el cumplimiento del

contrato¹³.

Los sistemas educativos, tal como hoy los conocemos, están estrechamente y fundamentalmente vinculados a dos procesos revolucionarios: la revolución industrial y la revolución política francesa¹⁴.

Por ello podemos decir que la escuela surge como aquella institución que debía:

- transmitir valores y creencias que legitimaran el orden social que se estaba instituyendo, expresado en la Revolución Francesa;
- transmitir saberes necesarios para el mundo del trabajo propio a la organización económica resultante de la Revolución Industrial;
- crear condiciones para la producción de nuevos saberes.

En otros términos, diremos que en el contrato fundacional de la escuela, los ideales republicanos fueron los cimientos de los edificios para la instrucción pública que se construyeron para garantizar la competencia cívica. La lógica cívica orienta entonces la creación de esta institución, confiándole la producción de la figura del ciudadano.

Instrucción para todos, obligatoriedad y gratuidad fueron los compromisos que en contrapartida fueron asumidos por los Estados, y éstos fueron explícitos en el contrato, formando parte de la "letra" de las leyes.

Fue menos explícito el carácter contradictorio del contrato que requería igualdad de oportunidades pero distribución desigual de lugares sociales tal como lo requería la lógica económica.

Por ello diremos que la escuela surge en una coyuntura revolucionaria, pero con un contrato que encierra una paradoja:

- se hacía cargo de asumir un rol protagónico en la creación, en lo político, de un orden social más justo es decir, "borrar" diferencias sociales;

- simultáneamente participaba, a través de sus certificaciones y acreditaciones, en la distribución desigual de los sujetos en posiciones laborales y sociales es decir, de algún modo debía legitimar diferencias, respondiendo así a la lógica económica;

- al mismo tiempo la escuela era depositaria de las expectativas de la lógica doméstica, aquella por la cual la sociedad espera que los lugares sociales pueden ser re-distribuidos para cada generación;

¹³ No entraremos aquí a discutir acerca del carácter de estos contratos, sobre los que se extendieron pensadores como Hobbes y Rousseau, ni sobre su carácter real o simbólico. Alcance con recordar que las leyes y constituciones son algunas de las formas en las que se plasmaron.

¹⁴ Algunos agregan una tercera revolución, la científica.

- a su vez, la necesidad de generar nuevos conocimientos y desarrollar nuevas tecnologías termina formulando a la escuela la demanda de responder a la lógica científico-tecnológica, que requiere la distribución de saberes para propiciar la construcción de otros.

La complejidad de la institución deriva de los avatares de articulación de estas cuatro lógicas.

Esto fue llevado a cabo de modos distintos en diferentes geografías y coyunturas y con grados diferenciados de responsabilidad del Estado y de cada uno de los niveles que fueron configurando los sistemas educativos.

También los Estados adoptaron posiciones diversas. Hay Estados que sostuvieron sus compromisos en el desarrollo de las políticas públicas de sus gobernantes. Otros que fueron acomodando los términos del contrato con sentido de equidad. Finalmente están aquellos casos en los que "se olvidó" el contrato, o se lo descuidó creando el círculo vicioso que lleva a algunos a pensar que la educación es imposible en los términos de ese contrato.

Pero no fueron sólo los Estados y gobiernos los que plantearon "acomodaciones", "desfasajes" o "traiciones" de este contrato. Esta trayectoria a su vez tuvo en cada establecimiento una manera particular de ser "traducida" y actuada. Están aquellas instituciones en las que el contrato original fue sostenido. Aquellas en las que algunas de las lógicas priman sobre otras. Aquellas que resignificaron unilateralmente el contrato, aquellas que lo traicionaron perdiendo su especificidad.

A esta situación compleja cabe, ¿complicarla?, aún más, señalando otra paradoja que no se puede desconocer: la institución educativa sede de la conservación de lo instituido resulta y sigue siendo sede de muchos sueños instituyentes, sueños sociales y sueños individuales, entre ellos:

- el sueño de igualdad,
- el sueño de la solidaridad intergeneracional, o sueño de continuidad y semejanza,
- el sueño de la modernidad y el progreso,
- sin duda hubo otros sueños, menos bienintencionados, más difíciles de reconocer¹⁵,
- otros sueños se sumaron luego, como aquel que postula y espera que la escuela repare el tejido social¹⁶.

¹⁵ Sueños difíciles de reconocer, los de crear élites, los de la reproducción... los de crear un sistema jerárquico de relaciones sociales y simultáneamente de organizar un universo de representaciones en el que las diferencias sociales tengan el carácter natural.

¹⁶ Giannoni, Mario A., en Revista, abril 1992.

Muchos de estos sueños encontraron dificultada su realización¹⁷, sin embargo persisten, obstinadamente, haciendo de la educación un objeto clave en el diseño de las políticas públicas de equidad.

Síntesis: Podemos decir que, resultado del movimiento de especificación se entrelazan numerosos sueños y que éstos están, a su vez, vinculados a las cuatro lógicas: la cívica, el sueño de la modernidad, el sueño de los estados que se organizaban a sí mismos y en los que la figura del ciudadano se recortaba como protagonista; la económica, la necesidad de contar con trabajadores con distinto grado de capacitación; la doméstica, la esperanza de cada generación de que la distribución de lugares sociales resultara de una suerte de barajar y tirar de nuevo y la lógica científico-tecnológica.

Por este entrelazamiento de sueños y lógicas del que estamos hablando, la escuela fue y es lugar de expectativas, debates y esperanzas. Por ello se requiere un saber especial para poder enseñar en las instituciones educativas, así como para dirigir las, conducir las, gestionarlas y gobernarlas. Por ello estos saberes deben abarcar las distintas dimensiones del campo institucional.

IMPLICANCIAS:

La institución educativa en la que se desempeñarán los futuros docentes, algunos de los cuales ocuparán cargos de conducción, debe ser aprehendida en su complejidad. En estos términos no alcanza, aunque es requisito, adquirir los conocimientos sobre un campo, sobre distintas disciplinas y no alcanza, aunque es requisito, la expertez para su enseñanza.

Para abordar estos aspectos los resultados de las investigaciones educativas serán un recurso indispensable. Recurrir al mismo le permitirá actualizar conocimientos y problemáticas, mantener un nexo con la realidad concreta del sistema, elaborar hipótesis para comprender las crisis. (¿Pensó, por ejemplo, en entender la crisis del sistema en relación a las distintas lógicas y a su grados cumplimiento o cumplimiento parcial?). Estas hipótesis le permitirían con los futuros docentes diseñar estrategias tentativas de mejoramiento de la calidad desde una perspectiva global e integradora.

La sociología y la economía, le aportarán conceptos y perspectivas interesantes complementando los aportes insoslayables de la investigación educativa.

Para trabajar algunos de estos aspectos:

CEPAL-UNESCO: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago. 1992.

OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Barcelona. Paidós/MEC. 1991.

¹⁷ Así el sueño de sujeto social fue un sueño desmentido en numerosas geografías y coyunturas por el curso de la historia política. Nos referimos a aquellos episodios que llevaron a Th. Adorno por ejemplo a preguntarse ¿Cómo educar después de Auschwitz? y a sostener que se había desarrollado una especie de aversión hacia el oficio de enseñar.

2. 3. La multidimensionalidad del campo institucional

"En el centro de Fedora, metrópolis de piedra gris, hay un palacio de metal con una esfera de vidrio en cada aposento. Mirando dentro de cada esfera se ve una ciudad azul que es el modelo de otra Fedora. Son las formas que la ciudad hubiera podido adoptar si, por una u otra razón, no hubiese llegado a ser como hoy la vemos". Italo Calvino: Las ciudades invisibles. Barcelona. Minotauro. 1983. Pág. 42.

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"¹⁸.

Distinguiremos, en las instituciones educativas cuatro dimensiones¹⁹: la dimensión ecológico-sistémica; la organizacional, y dentro de ella la subdimensión administrativa, la comunitaria y la pedagógico-didáctica.

Es necesario 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 tomen en una tendrá impacto en el resto.

En la dimensión ecológica o sistémica incluimos los aspectos anteriormente presentados: la inscripción de lo educativo en la sociedad, las huellas de los momentos y contratos fundacionales, las lógicas que se articulan, no siempre armoniosamente, la manera en que esto se resignifica en cada establecimiento. Se trata de una visión que abarca e integra al conjunto del sistema educativo²⁰, articulando perspectivas macro y micro políticas y sociales. Su conocimiento es fundamental para la resignificación de los roles de conducción y la construcción de modelos de desempeño directivo.

En la dimensión organizacional consideramos el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Dentro de esta dimensión las cuestiones, nociones y conceptos relativos 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. El conjunto de estos aspectos son objeto de trabajo y aprendizaje en los cursos de formación directiva. También incluimos los aspectos relativos a la estructura "informal", es decir al modo en que los actores institucionales "encarnan" las estructuras formales.

Incluimos en la dimensión organizacional, la sub-dimensión

¹⁸ Desarrollamos este punto en el trabajo La supervisión: instituciones y actores (Frigerio G. y Poggi, M. Buenos Aires. MEC-DEL. 1989.)

¹⁹ Cuatro de ellas fueron desarrolladas en el libro Las instituciones educativas (op. cit). Con pequeñas modificaciones retomamos de ese texto lo que concierne a las dimensiones organizacional, administrativa, pedagógico didáctica y comunitaria.

²⁰ Usted podrá completar la información sobre esta dimensión en el Módulo Sistema Educativo, elaborado por Cecilia Braslavsky y en la bibliografía recomendada en los anexos. PTFD/MCE. 1993.

administrativa. Esta aparece sobredimensionada y devaluada, desposeída de su sentido original y de su carácter de instrumento de la gobernabilidad²¹. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento para la construcción 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. Construir información a partir de datos debe ser un aprendizaje incluido en la formación docentes.

La dimensión pedagógico-didáctica se encuentra directamente vinculada con la especificidad. Hace referencia a aquellas actividades sustantivas 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 en las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados"²². El curriculum prescripto, es decir el modo en que se "traduce" la especificación del contrato Estado-Escuela-Sociedad y los avatares de la transposición didáctica²³, son sólo algunos de los aspectos más relevantes, que pueden incluirse en el tratamiento de esta dimensión. En ella se analizan las prescripciones curriculares, las prácticas pedagógicas, las sucesivas mediaciones del conocimiento y, entre otras, las propuestas editoriales.

En la dimensión comunitaria incluimos tanto lo intra como lo inter-institucional. Incorpora el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores. Participación, convivencia, disciplina son temas claves de esta dimensión.

²¹ A fin de poner el acento en su resignificación, es decir vincularla a las cuestiones de la gobernabilidad, en algunos textos le hemos dado entidad propia. En términos estrictos la división entre dimensión administrativa y organizacional ha sido un recurso didáctico.

²² Frigerio-Poggi 1992, pág 27.

²³ El concepto de transposición didáctica trabajado por Chevallard da cuenta de las transformaciones sucesivas que sufre el conocimiento erudito para convertirse en conocimiento a enseñar y luego en conocimiento enseñado y finalmente en conocimiento aprendido.

Síntesis: La especificidad del campo institucional educativo puede ser aprehendida en su multidimensionalidad. No hay institución sin organización, es imposible gobernarla sin elementos para su administración; los aspectos comunitarios constituyen el terreno en el que se construyen las condiciones laborales, de convivencia y de vínculo con el exterior, que requiere toda institución para portar una asignación de sentido. Sin embargo, no todas las instituciones tienen como asignación de sentido, como mandato fundacional, asegurar el contacto entre los que poseen un poder experto y aquellos entre quienes quieren ser socializados los saberes. Esta especificidad de lo educativo, configura la dimensión pedagógico-didáctica. Las dimensiones anteriores no se justifican sino en la medida que aseguran la actividad que se desarrolla en ella.

Si una visión sistémica, o ecológica, es importante para que cada actor entienda su rol en el concierto de la institución, la importancia de estos conocimientos se acrecienta para aquellos que deben conducirla.

IMPLICANCIAS:

Cabe destacar que en la formación de directivos suele incurrirse en reduccionismos y simplezas.

En muchas ocasiones se puede constatar la ausencia de saberes específicos a la gestión organizacional. Estas ausencias son, a veces, compensadas por los actores a través de la búsqueda individual de oportunidades de capacitación orientadas a dichos saberes.

Sin embargo no sólo hay que compensar esa carencia; es igualmente necesario formar en materia de gestión curricular. Ya que, en la formación docente había otro "descuido", consistente en suponer que la "lógica áulica", es decir, el conocimiento de una disciplina, de las teorías pedagógicas, o el conocimiento de la didáctica o de las didácticas asegura a cualquier docente capacidad en gestión curricular.

Para abordar estos aspectos, usted puede, a modo de ejemplo, profundizar la síntesis que efectuamos de las teorías clásicas, para seleccionar ejes temáticos para distintas dimensiones y complementar con los aportes específicos que permiten abordar otras, como por ejemplo, Las instituciones educativas. Cara y ceca y el módulo La supervisión: instituciones y actores, que trabajan con esquemas similares (aunque previos) al aquí presentado.

2. 4. Acerca del carácter pluri e interdisciplinario

Queremos destacar que desde la perspectiva que venimos describiendo la institución educativa, específica, compleja y multidimensional, debe entenderse en su pluridisciplinariedad, en atención a la multiplicidad de fuentes disciplinarios que alberga y a las múltiples perspectivas que exige para su comprensión. Simultáneamente, la institución se plantea como un objeto que

requiere de la interdisciplina para su análisis e investigación²⁴.

Cada vez más las propuestas curriculares tienden a la integración de conocimientos y, en algunos casos, se proponen la interdisciplina como abordaje de ejes conceptuales. Sin duda, esto requiere un aprendizaje de los docentes por varias razones. Entre otras una "histórica", ya que no es sino recientemente que la formación docente se plantea este enfoque que cambia la compartimentación que caracterizaba perspectivas anteriores de la enseñanza de las disciplinas. La integración no se limita a una yuxtaposición o a un mero contacto fronterizo entre objetos de estudio, conlleva saberes epistemológicos y metodológicos propios.

Esto que se plantea aquí en términos de la propuesta curricular, ofrece también otro nivel de lectura: ¿cómo se construye un saber sobre la escuela? ¿Alcanza la historia para entender la escuela? ¿Es suficiente la sociología para comprender a las instituciones educativas? ¿Explica la psicología el acontecer escolar? Podríamos multiplicar las preguntas. En todos los casos se podría responder que los conocimientos que se construyen acerca de las instituciones educativas desde cada uno de los ámbitos mencionados son ciertamente importantísimos, incluso fundamentales, con seguridad insuficientes. Por supuesto, no se trata de saberlo todo para poder construir un saber. Se trata, en primer lugar de admitir el recorte de cada perspectiva, admitir el cuestionamiento desde otra, reconocer la necesidad de articulación y, sobre todo, complejizar las hipótesis, profundizar las reflexiones y ser más integradores que excluyentes en la riqueza de las explicaciones. Una explicación simple no puede dar cuenta nunca de una institución (sistema) compleja.

Síntesis: Un sistema complejo requiere un estudio interdisciplinario. La integración manifiesta en nuevas tendencias de las propuestas curriculares exige aprender a construir saberes también interdisciplinarios.

IMPLICANCIAS:

Cada vez que se presente un eje temático deberá especificarse su origen, contextualizarse y simultáneamente articularse e integrarse a redes conceptuales y explicativas integradoras. Esto conlleva también la dificultad, o el esfuerzo, de establecer congruencia, explicitar marcos de referencia, etc.

Usted puede completar aspectos de este apartado en el Módulo: Conocimiento. Carlos Cullen. PTFD/MCE. 1993.

²⁴ Aun cuando desde el desarrollo actual de las disciplinas, ésta sea una propuesta a construir.

2. 5. Sobre el carácter intercultural

"Los futuros no realizados son sólo ramas del pasado: ramas secas". Italo Calvino: Las ciudades invisibles. Barcelona. Minotauro. 1983. Pág. 39.

Toda institución escolar produce una "cultura institucional escolar". En ella se entrelazan "culturas de las clases institucionales" (ej: docentes; directivos; alumnos), macro políticas educativas, las micro políticas propias al establecimiento, cuestiones relacionadas a los entornos y coyunturas específicas, prescripciones (normas laborales y curriculares) y prácticas moldeadas por las prescripciones, las representaciones y las lógicas propias a los actores.

Puede decirse que en cada establecimiento específico se generan rasgos de identidad, perfiles de desempeño, modalidades culturales, es decir, maneras de pensar, sentir, construir, aprender y hacer.

Desde esta perspectiva todo sistema educativo posee un carácter intercultural. Profundizaremos, en primer lugar, los rasgos de identidad que configuran los distintos "tipos" de cultura institucional escolar, para luego presentar aspectos complementarios referidos a la interculturalidad.

a- Acerca de los rasgos de identidad del objeto institucional

Según el modo en que se resuelvan o presenten, entre otros, los aspectos anteriormente presentados, en cada en cada institución se construyen culturas institucionales escolares, estilos de desempeño de la gestión, los que a su vez se traducirán en verdaderas matrices de aprendizaje institucional²⁵.

Resultado de nuestro trabajo de investigación y asistencia técnica en las instituciones del sistema educativo argentino²⁶, hemos sistematizado tres tipos de cultura institucional escolar (C.I.E), que hemos denominado: 1) la institución escolar una cuestión de familia; 2) la institución escolar una cuestión de papeles o expedientes; 3) la institución escolar una cuestión de concertación.

Cada tipo de C.I.E. se caracteriza por organizarse alrededor de rasgos hegemónicos: "la escena familiar", en el primero de ellos; la "máquina perfecta", en el segundo; el "concierto" y la negociación en el tercero.

También, cada tipo de C.I.E. encuentra un correlato y una "complicidad" en los modelos de gestión de sus directivos: caseros, en el primer tipo; tecnocráticos o burocráticos en el segundo; profesionales en el tercero.

²⁵ Entendiendo por tal el contenido que resulta de la articulación de las normas y prescripciones con la lógica de los actores y sus principios pedagógicos, en estado práctico que "moldean" la institución real.

²⁶ Este apartado retoma y profundiza el capítulo 2 del libro Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Op. cit. 1992.

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.

En las culturas institucionales escolares encontramos las trazas de la historia y el conjunto de representaciones de los actores (elaboradas a partir de las trayectorias personales y profesionales de cada uno) acerca de sí mismos y de sus roles y desempeños profesionales; acerca de la propia institución, su contexto, la coyuntura actual y los otros actores; acerca del conocimiento y el modo en que hegemonícamente se incluye (o se desconoce) la especificidad de la institución, su complejidad, su carácter multidimensional e interdisciplinario.

El cuadro que presentamos propone describe los tres tipos distintos de cultura institucional, en cada uno de ellos se puntualiza el modo en que se concretizan las representaciones y prácticas. Como se trata de una tipología es posible encontrar, en la práctica, modelos mixtos. De todas maneras su trabajo en el marco de un curso de formación docente, abre la posibilidad de completar el tratamiento de nociones, conceptos y prácticas. Todos ellos requieren un abordaje pluridisciplinario.

Los dos tipos de CIE, descriptos en primer lugar tienen (en la Argentina), carácter hegemónico; el tercero aparece como una tendencia, un futuro deseable. Ninguno de los tres está desprovisto de conflictos o a salvo de riesgos. Pero en todo caso el saber sobre la institución facilita la gestión de los conflictos y la profesionalidad disminuye los riesgos. En el tercer tipo de C.I.E. el saber experto de los actores resignifica cotidianamente en la construcción de la institución, su especificidad²⁷.

²⁷ El cuadro que se presenta a continuación relata y completa el elaborado para el libro Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca.

TIPOS DE CULTURA INSTITUCIONAL ESCOLAR

	LA INSTITUCION ESCOLAR: UNA CUESTION DE FAMILIA (LA FAMILIA IDEAL)	LA INSTITUCION ESCOLAR: UNA CUESTION DE PAPELES O EXPEDIENTES (LA MAQUINA PERFECTA)	LA INSTITUCION ESCOLAR: UNA CUESTION DE CONCERTACION (EL CONCIERTO)
RASGO HEGEMONICO	la escena familiar	la perversión 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 GESTION	"casero"	"tecnocrático"	"profesionales"
CONTRATOS	lealtades invisibles, contratos imposibles	formales o burocráticos	concertados, explícitos y sustantivos, articulados en un proyecto institucional
VINCULOS 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
DIMENSION SOBREVALUADA	ninguna	la administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	ninguna
DIMENSION DEVALUADA	todas	la comunitaria	ninguna
DIMENSION CENTRAL	ninguna	la administrativa	la pedagógico-didáctica
TENDENCIA RIESGOSA	dilución de la especificidad institucional	el aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	asambleismo permanente; parálisis en las decisiones; confusión de roles
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
PARTICIPACION	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
COMUNICACION	se desvalorizan los canales formales	preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes); habitualmente escritos	se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales
CONDUCCION	equipos poco diferenciados	organigrama formal	unidades funcionales
RESPONSABILIDAD	diluida	parcializada	asignada/significada
TONA DE DECISIONES	afectivas	procedimentales	de racionalidad limitada
EVALUACION	apreciaciones afectivas y de lo vincular	de procedimientos formales	de procesos y productos
CALIDAD	un planteo imposible	cumplimiento burocrático	eje organizador de las tareas institucionales

b- Acerca de otros rasgos de la interculturalidad

Recientemente, en algunos países comenzó a plantearse lo intercultural o transcultural como rasgos de las nuevas formaciones sociales y de las llamadas nuevas ciudadanías. Los autores que abordan estos temas, a diferencia de las corrientes clásicas²⁶, lo vinculan con las realidades complejas y nuevas realidades de sociedades e instituciones en las que conviven diferentes patrimonios culturales, diversidades lingüísticas, múltiples códigos para comprender y construir la realidad, relacionando a lo intercultural con la necesidad de generar pluralismo y construir nueva ciudadanía. Los trabajos a los que estamos haciendo referencia²⁷ coinciden en acentuar la importancia de los conceptos de identidad cultural y de comunicación intercultural. En algunos países (México; Francia; España) se ha comenzado a plantear el tema desde lo que se ha dado en llamar la pedagogía intercultural.

A los fines de este trabajo nos importa destacar que, la interculturalidad es:

- una realidad (social e institucional),
- un dispositivo analizador (de las instituciones),
- una metodología de trabajo institucional,
- una propuesta de construcción de sociedades democráticas y pluralistas.

En todos los casos las instituciones educativas, por todo lo que hemos venido sosteniendo ocupan, en la arquitectura social, un lugar clave. Sería imposible encontrar una escuela no atravesada por la problemática de la interculturalidad, aun cuando la problemática no sea abordada ni tratada.

Este enfoque no cuenta aún con los numerosos y necesarios aportes de la investigación acumulada, sin embargo, su consideración no debe estar ausente de las propuestas de formación en materia de instituciones educativas.

Síntesis: Cada establecimiento construye una cultura que le es propia. Culturas y modelos de desempeño se encuentran indisolublemente entrelazados. Cada sociedad, cada institución, configuran un universo intercultural, en el que coexisten y se entretajan modos de pensar, comprender, hacer y aprender el mundo. La escuela debe reflexionar acerca de esta interculturalidad, por la importancia que tiene, como institución, en la construcción de futuros deseables.

²⁶ Un rastreo histórico de la manera de tratar las cuestiones culturales en las organizaciones puede encontrarse en el texto Cultura organizacional (Abravanel; Allaire y otros. Colombia. Legis. 1992.)

²⁷ Alain Le Pichon, Corinne Welger (quien prefiere hablar de cosmopolitismo) y Jean René Ladmiral son algunos de ellos.

IMPLICANCIAS:

Reflexionar acerca de los tipos de cultura institucional escolar permite comprender mejor cada uno de los establecimientos y sus modalidades, aprehender sus características, detectar riesgos y eventualmente diseñar estrategias para evitarlos así como consolidar alguno de sus rasgos.

Sobre tipos de cultura institucional escolar, usted encontrará elementos para profundizar el análisis en Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión, capítulo 2.

2. 6. A propósito del carácter intermediario

Sostener que la institución educativa presenta un carácter intermediario supone considerar que la misma es sede de anudación de diversas cuestiones.

En primer lugar, podemos considerarla, como a toda institución, intermediaria entre lo social y lo individual. Esto implica afirmar que constituye un puente, un nexo, ya que no existen instituciones que no se encuentren pobladas por individuos ni individuos sociales que transiten fuera de las instituciones. En este sentido, parcelan tanto el territorio social, como atraviesan a los individuos que las pueblan. A esto es necesario agregar, desde la especificidad que la institución educativa es la "encargada" de asegurar que el conjunto de instituciones de la sociedad sean internalizadas en cada sujeto.

Si la vida en sociedad depende, entre otros factores, de la capacidad de sublimación de los sujetos, es decir, de constituir la energía pulsional, que habitan a los sujetos, en fuente de producción intelectual, artística, expresiva, en acciones de construcción de vínculos y lazos sociales, desde esta perspectiva, la institución educativa es el paradigma de la propuesta de sublimación. Transformarnos en sujetos sociales, construyendo un cerco de sentido³⁰, es parte del mandato de la escuela. Ayudarnos a transformar las pulsiones en sublimaciones sucesivas constituye parte de su asignación de sentido fundacional.

Pero además podríamos aún complejizar más esta perspectiva si consideramos que la institución educativa anuda las instancias social-históricas e individuales, las cuales se encuentran atravesadas por una instancia mítica. Todas ellas coexisten en cada institución, moldeando las representaciones y prácticas de los actores y siendo, a su vez, moldeados por ellas.

La instancia social-histórica da cuenta modos y formas de pensar las relaciones y las prácticas sociales. Numerosos autores contemporáneos (C. Castoriadis, A. Touraine, J. Balandier), coinciden en diferenciar las sociedades que se piensan como productoras de ellas mismas, de aquéllas que no se consideran hacedoras de su destino.

³⁰ Frigerio G.: Curriculum presente, ciencia ausente. Bs. As. FLACSO. Niño y Dávila. 1992. Capítulo 1.

En términos institucionales podríamos diferenciar aquellas instituciones educativas que se reconocen como "constructos", en la que los actores se convierten en protagonistas del acontecer cotidiano, de aquellas que se consideran "manejadas" desde afuera, o sus miembros como engranajes o piezas de una maquinaria.

La instancia individual se encuentra particularmente atravesada por la relación de cada sujeto con la institución. En un sentido genérico, ésta viene a sujetar, es decir a reprimir las pulsiones que nos motivan, nos mueven y nos impulsan a estar en o formar parte de las instituciones.

Por ello, podemos afirmar que la relación de todos y cada uno de nosotros con la institución está teñida por relaciones de ambivalencia. Por un lado, deseo de formar parte, de identificarnos a las instituciones de las que somos partícipes, en tanto ellas permiten el establecimiento de un lazo social protector. Deseo que también es portador de la necesidad de ser reconocido en las instituciones.

Por otro lado, rebelión ante los constreñimientos, las limitaciones, la represión que, en definitiva, también está en el origen de la constitución de toda institución.

En este sentido, la especificidad de la institución educativa se articula aquí con el carácter intermediario de la misma, por cuanto es generadora de matrices que van a posibilitar la construcción de sujetos sociales, a través de la represión y de la sublimación de las pulsiones, de modo que se entrelacen en una cadena de búsqueda del saber.

La instancia mítica atraviesa las anteriores y se presenta como un soporte indispensable para la creación de instituciones y grupos. En cada mito se traza una posibilidad de dar legitimidad a las satisfacciones simbólicas que cada grupo social expresa como "leyenda"³¹.

Cabe además, pensar en otro sentido en el que la institución educativa adquiere un carácter intermediario: cuando nos referimos a la relación existente entre el conjunto de acontecimientos "objetivos" y al mundo de las representaciones "subjetivas".

³¹ Todas las organizaciones recurren al mito ya que su conducción requiere que las mismas se comporten como "comunidades" (Enriquez, 1992) que cobijan a sus miembros y generan un alto grado de identificación entre la organización y sus sujetos, generando pautas culturales. Estos mitos aparecen expresados de distinta manera: en algunos casos, se alude a los "padres fundadores" para dar cuenta de ese momento originario; en otros, al momento de creación de "tal o cual" proyecto; así, diferentes momentos significativos de la historia institucional se inscriben en un "relato", en el que se entrecruzan elementos "objetivos" del acontecer, con otros "subjetivos", es decir tal como son significados por los actores institucionales.

Síntesis: Ninguna sociedad existe si no genera instituciones que regulen los vínculos. En sentido estricto, la institución es impensable independientemente de organizaciones específicas y concretas (establecimientos), en las que se pondrán en juego las cuestiones históricas, sociales, se construirán leyendas y mitos. Todas están vinculadas con el destino del mundo pulsional de los sujetos.

La escuela, entendida en su sentido más amplio, es una institución especial en el sentido que participa con un rol protagónico en la construcción de la sociedad. El conjunto de las instituciones se internalizan en cada individuo, en parte, gracias a la acción de la educación institucionalizada.

IMPLICANCIAS:

Podemos destacar dos, de distinto orden. La primera tiene que ver con la ambigüedad que despierta, en cada sujeto, cada institución. Esta ambigüedad nos lleva a intentar comprender los vínculos que se desarrollan con la institución. En segundo lugar, la especificidad de la institución educativa hace que la misma tenga un nivel intermediario bien particular, ya que se anudan cuestiones particularmente vinculadas a la sublimación, al vínculo con lo a-conocer, la pulsión de saber, el deseo de enseñar. Todas estas cuestiones propias al mundo interno de los sujetos adquieren particular relevancia en la especificidad de las instituciones educativas. Por ello es importante considerarlas ya que todas y cada una de ellas posee particularidades que es necesario atender.

Este tema ha sido abordado parcialmente por distintas corrientes. Aunque no se presenta desde la misma perspectiva recomendamos la lectura de Lapassade, G.: Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona. Gedisa. 1977. Capítulo 4.

2. 7. Sobre el carácter integrador

"Todo para que Marco Polo pudiese explicar o imaginar que explicaba o haber imaginado que explicaba o conseguir, por último explicarse a sí mismo que aquello que buscaba era siempre algo que estaba delante de él, y aunque se tratara del pasado era un pasado que cambiaba a medida que avanzaba en su viaje, porque el pasado del viajero cambia según el itinerario cumplido, no digamos el pasado próximo al que cada día que pasa añade un día, sino el pasado más remoto". Italo Calvino: Las ciudades invisibles. Barcelona. Minotauro. 1983. Pág. 38.

La institución educativa es sede de articulación de teorías (educativas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas), aun cuando estas no se encuentren en estado explícito y de un conjunto de prácticas (laborales, de convivencias, pedagógico-didácticas)³².

Es importante destacar que los términos a los que aludimos, teoría y práctica, poseen distintos significados, según cuál sea el paradigma desde el que nos ubicamos, por otra parte generalmente se

³² Para ampliar esta cuestión puede consultarse W. Carr: Hacia una teoría crítica de la educación. Barcelona. Laertes. 1998, en particular los capítulos "La distancia entre teoría y práctica" y "Teorías de la teoría y la práctica".

presentan como términos dicotómicos³³, cuando en realidad ambos términos son impensables si se presentan disociados.

En cada establecimiento se construye una matriz de aprendizaje institucional, a partir de la manera como se entrelazan teorías concientizadas; principios pedagógicos en estado práctico (es decir teorías internalizadas pero no explicitadas); prácticas (laborales, organizacionales, convivenciales, directivas, docentes).

Esta matriz de aprendizaje tendrá valor de contenido, ya que los actores (no sólo los alumnos) aprenderán tanto de ella como de los saberes incluidos en la propuesta curricular.

Síntesis: En la institución educativa teorías explícitas, teorías implícitas y prácticas configuran un marco de referencia para los actores.

IMPLICANCIAS:

Reflexionar acerca de teorías (explícitas e implícitas); analizar la congruencia y coherencia entre las teorías explícitas y las prácticas; reconocer la innegable vinculación entre teorías y prácticas son requisitos para comprender la matriz de aprendizaje de cada establecimiento. En ella pueden encontrarse facilitadores u obstaculizadores a cualquier proyecto de mejoramiento de la calidad.

Una institución que no se piensa a sí misma, que no integra conceptos y prácticas es una institución empobrecida que encuentra, en su propio funcionamiento, el límite al conocimiento.

Sobre estos aspectos la mejor bibliografía la constituye la reflexión de cada actor sobre su práctica institucional. Explicitar el propio marco teórico de referencia, asegurar la coherencia entre éste y las prácticas, revisar ambos, cuestionarlos regularmente, son modos de evitar el riesgo de una certeza. La certeza es un sabotaje a la construcción de conocimientos. Cada tanto pregúntese: ¿Qué sostiene teóricamente mis prácticas? ¿Incorporaré nuevos conocimientos, o hace ya tiempo que no integro nada nuevo ni diferente, lo hago porque aún los nuevos aportes no me convencen o porque los desconozco? ¿Cuánto hace que no me pregunto nada? ¿Cuál fue la última lectura que me permitió cuestionarme? ¿Guarda relación lo que pienso y lo que hago? ¿Necesito revisar la teoría y/o reconsiderar el carácter de mis prácticas?. El diario de a bordo de seguimiento de estas cuestiones y de otros interrogantes serán, para cada uno, el mejor libro de apoyo.

A modo de cierre de este apartado, veremos cómo cada uno de los puntos mencionados remite a un conjunto de cuestiones y conlleva

³³ "En algunos casos se afirma que la teoría se deriva de la práctica; en otros, que refleja la práctica. También constatamos que, en ocasiones, se afirma que toda práctica se sustenta en una teoría. Pareciera que para resolver la cuestión, se enfatizara por momentos uno de los términos de la relación y, por momentos, el otro". En Poggi, M. y Terigi, F.: Prácticas docentes, saberes del docente y relación teoría práctica. PTFD/NCE. 1992.

decisiones en materia de formación, tal como lo resumimos en el siguiente cuadro.

Características de las instituciones educativas	Implicancia en los contenidos para la formación docente
específica	a) la jerarquización cognitiva, b) el curriculum como organizador institucional, c) la exigencia de una gestión curricular, d) la construcción de un saber propio a la institución misma, e) una única vía pertinente de intervención: la pedagógico-didáctica.
compleja	a) la necesaria articulación de competencias referidas a las distintas lógicas y a las demandas formuladas desde ellas, b) la definición de la relación entre Estado y Sociedad en la que se inscribe cada institución y cada práctica, c) el conocimiento de las demandas que pesan sobre las instituciones, d) la actualización permanente sobre los saberes específicos, e) el análisis de los condicionantes histórico-sociales para el ejercicio de nuestra profesión.
multidimensional	a) la comprensión y articulación de la gestión institucional y la gestión curricular para asegurar su gobernabilidad, b) la pluralidad de enfoques disciplinarios como requisito para aprehender el objeto, c) la atención a una formación como condición para su gobierno.
multidisciplinaria e interdisciplinaria	a) el análisis de la relación y articulación entre las distintas disciplinas que alberga, b) la interdisciplina como núcleo de investigación.
intercultural	a) el espacio de construcción de una cultura institucional, b) el análisis de los tipos de cultura institucional escolar y en ellos los estilos de desempeño, c) la pluralidad cultural que la atraviesa, el cosmopolitismo (la nueva ciudadanía).
intermediaria	a) el nivel intermediario entre sujeto y formación social y el punto de cruce entre lo objetivo y lo subjetivo, como enfoques necesarios para su comprensión y análisis.
integradora	a) la sede de articulación entre teorías y prácticas, b) el espacio de construcción de <u>matrices de aprendizaje institucional</u> .

3. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DIDACTICA

3. 1. Criterios para la construcción de formatos de formación

Entendemos por formato a la trama que se configura en la articulación entre contenidos, metodología, estrategias de enseñanza, formas de entender el aprendizaje, etc. El formato de toda instancia de formación (módulo, curso, seminario, etc.) constituye una matriz de aprendizaje y, en consecuencia, opera a modo de contrato y contenido.

El formato del curso constituye una matriz de aprendizaje

Nos proponemos presentar a continuación algunas alternativas para construir una matriz de aprendizaje. Las mismas constituyen un punteo de opciones sobre las que usted deberá optar para diseñar su propuesta. En este sentido, cada formador se convierte en un diseñador que puede seleccionar diferentes alternativas.

Una tipología posible, y tradicional, diferencia la formación teórica de la formación práctica. El falso dilema entre teoría y práctica encuentra dos posibles manifestaciones, igualmente reduccionistas y simplificantes: a) la sobrevaloración de lo abstracto con una desvalorización de las prácticas o, b) su contracara, la desvalorización de lo conceptual y el "activismo" irreflexivo.

No es imposible ofrecer una opción integradora que proponga una modalidad de articulación dialéctica entre construcción de nociones, conceptos que permitan dar cuenta del objeto de estudio sin desconocer el movimiento que vincula de forma recíproca, marcos teóricos de referencia y prácticas cotidianas.

No hay prácticas sin marcos de referencia³⁴, ni teorías sin correlatos con realidades concretas.

Descartamos también aquellas posiciones que proponen elegir, por exclusión, formaciones académicas (teórico-investigativa), o profesionalizantes (destinada a la capacitación para el desempeño de un rol). En el caso que nos ocupa toda opción no articuladora³⁵ supone, entre otras, una simplificación de la concepción de los roles docentes y de la conducción de los establecimientos educativos. Por ello,

³⁴ Lo grave es que en la mayoría de los casos estos se encuentran implícitos, a menudo no re-conocidos por sus portadores y en consecuencia "comandan" la cotidianeidad a expensas de los actores.

³⁵ En la elección de criterios, el diseñador tendrá en cuenta los objetivos priorizados por la política educativa, las necesidades y requerimientos institucionales (tales como la formación, el perfeccionamiento, la capacitación, etc., así como promover innovaciones, atender a necesidades de los establecimientos, etc.). Muchos de ellos, seguramente deberán ser combinados y encontrar en los contenidos y en la metodología un correlato.

toda simplificación es riesgosa.

Respecto a los contenidos, (entendidos en su sentido más amplio), requeridos para el logro de los objetivos, pueden ser entendidos como unidisciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios.

La complejidad y la especificidad de la institución educativa exigen recurrir a perspectivas y fuentes de distintos campos y cuerpos teóricos para dar cuenta de un sistema complejo.

También pueden diferenciarse contenidos unidimensionales, centrados exclusivamente en una de las dimensiones del campo institucional, o bien contenidos abarcativos, articulados y procesuales en la pluridimensionalidad del campo institucional.

La gestión de los establecimientos educativos requiere articular la gestión institucional-organizacional y la gestión curricular.

En directa relación con estos aspectos que definirá el cuerpo docente, es necesaria la explicitación del contrato pedagógico-didáctico, en el que se incluirán las opciones respecto de la metodología empleadas y a los criterios de evaluación adoptados.

Contenidos, técnicas y criterios de evaluación forman parte del contrato que el formador establece con los participantes; como tal debe ser explicitado y retomado en consignas de encuadre.

Respecto de las posibles alternativas metodológicas, podemos diferenciar las estrategias de distribución de contenidos, el estilo de desempeño docente y, por último, el estilo de participación que se propone a los asistentes.

a- Las estrategias de distribución de contenidos, (conceptos, procedimientos y actitudes) suponen la elección de un encuadre determinado para abordar la tarea. Entre las diversas estrategias que pueden utilizarse, cabe distinguir (sin pretensión de agotar las posibilidades) el seminario, el taller, la conferencia, el laboratorio, la exposición, etc.

b- En lo que concierne al estilo de desempeño docente, éste se encuentra estrechamente vinculado al encuadre definido en el punto anterior. Por lo tanto, podrán articularse modalidades de desempeño como animación, conducción, coordinación, etc.

c- Respecto al estilo de participación e intervención que se propone a los asistentes, distinguimos modalidades individuales o grupales. Ambas no deben constituir modalidades incompatibles, pudiéndose optar, además, por la combinación de instancias individuales, de pequeño grupo y de plenarios con grupo total.

Estrategias de distribución combinadas, acceso al material y fuentes bibliográficas, variadas modalidades de intervención docente y articulación de instancias grupales e individuales, constituyen desde nuestra perspectiva a una mejor calidad de la formación.

Por último, se deberán tomar decisiones respecto de los criterios y modalidades de evaluación y certificación.

Toda propuesta de formación se fundamenta en objetivos precisos, supone la puesta en circulación de conocimientos, contenidos procedimentales y actitudinales, implica un conjunto de estrategias metodológicas y debe contemplar, en consecuencia, las estrategias de evaluación.

Según las distintas concepciones la evaluación es entendida como proceso, como producto o bien incluye ambas alternativas.

Deben contemplarse, también, las características de la evaluación. Según las distintas corrientes, la evaluación puede enfocarse con un criterio formativo, efectuándose durante el proceso de formación, llevarse a cabo al finalizar la formación, es decir con un criterio sumativo o bien asociada si se recurre a una combinación de las anteriores.

En todos los casos puede adoptarse una evaluación grupal, individual o integrada.

Deberán establecerse además las modalidades de presentación de los productos: pueden ser orales y/o escritas.

Respecto del mecanismo de evaluación se pueden diferenciar posturas que sustenta la autoevaluación, o sea aquella en la que los participantes se pronuncian acerca de su desempeño, la heteroevaluación, o sea la que realizan los docentes a cargo de la formación, y la coevaluación, que incluye a las dos primeras. Todas exigen la elaboración y explicitación de los criterios utilizados y de las grillas que permiten sistematizar los datos obtenidos y transformarlos en información para la elaboración de la calificación. Las distinciones efectuadas no son en ningún caso excluyentes, por lo cual el diseñador del curso podrá integrarlas o articularlas. Diremos, entonces, que se trata de estrategias combinadas.

3. 2. Una propuesta didáctica para el abordaje de algunos contenidos

Para abordar algunos contenidos que nos permitan comprender las instituciones educativas, es necesario conocer y recuperar los aportes previos, aún aquellos que no consideran su especificidad.

Le presentamos aquí una propuesta didáctica, a modo de ejemplo tentativo. Esta propuesta no excluye otros modos de trabajar las unidades temáticas.

Se trata de una revisión de las principales corrientes teóricas que han abordado las instituciones u organizaciones, sus aportes y sus limitaciones, para entender la complejidad del campo en el cual desarrollamos nuestra tarea cotidiana como docentes³⁶.

Los criterios que han orientado esta presentación son los siguientes:

- la presentación de una breve contextualización de cada corriente y los principales autores teóricos que cabe destacar en cada una de las mismas;
- la síntesis de los principales aportes de cada corriente, abordando los conceptos centrales de la misma;
- las críticas que se le han efectuado, lo cual implica señalar los límites que cada modelo presenta;
- la elaboración de una tarea de síntesis e integración;
- la orientación bibliográfica que permite la consulta y ampliación de las temáticas abordadas;
- el replanteo, el cuestionamiento y el señalamiento de vacíos o ausencias.

Usted puede elaborar otros criterios que amplíen o modifiquen la enumeración presentada aquí.

Por otra parte, se podría optar por diferentes modos de presentación de los contenidos:

- presentar en primer término las orientaciones bibliográficas, para que cada lector pueda, en segundo lugar, organizar su síntesis personal;
- presentar una síntesis que oriente la lectura bibliográfica, incluso con esquemas o cuadros que guían la selección, organización y jerarquización de los conceptos a aprender.

Estas distintas opciones pueden alternarse, o diseñarse otras, según el carácter de los contenidos, la disponibilidad de bibliografía, el tiempo destinado a su tratamiento en el conjunto de

³⁶ Al presentar cada una de las corrientes utilizaremos los términos de organización o institución, según cuál haya sido priorizado en cada posición.

los contenidos temáticos del módulo, etc.

Para ampliar los puntos abordados en este apartado Ud. puede recurrir a la lectura de algunas de las siguientes obras:

ADER, J. y otros: Organizaciones. Bs. As. Paidós. 1990. Capítulo 2.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E.: El actor y el sistema. México. Alianza Editorial. 1990.

FREUD, S.: Psicología de las masas y análisis del yo. Bs. As. Amorrortu. 1979. Capítulos 5, 7 y 9. (Hay varias ediciones).

GARCIA HOZ, V. y MEDINA, R.: Organización y gobierno de centros educativos. Madrid. Rialp. 1987. Capítulo 2.

GORE, E. y DUNNAP, P.: Aprendizaje y Organización. Bs.As. Tesis. 1988.

LAPASSADE, G.: Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona. Gedisa. 1977.

MAYNTZ, R.: Sociología de la administración pública. Madrid. Alianza Universidad. 1985.

MORGAN, G.: Images of organization. London. Sage Publications. 1986.

SELVINI PALAZZOLI, M. y otros: El mago sin magia. Bs.As. Paidós. 1987. Capítulo 3

PETIT, F.: Psicología de las organizaciones. Barcelona. Herder. 1984. Introducción y Parte 2.

TYLER, W.: Organización escolar: Una perspectiva sociológica. Madrid. Morata. 1991. Capítulo 3 y 4.

LOS APORTES DE LAS DISTINTAS CORRIENTES A NUESTRA CONCEPTUALIZACION SOBRE LAS INSTITUCIONES

1- El modelo burocrático clásico

El teórico más destacado de esta corriente es Max Weber, quien desde un abordaje histórico, analizó el modelo típico de organización de la sociedad capitalista. Es importante aclarar que no fue un defensor de la burocratización, sino que construyó un modelo de la burocracia a partir del análisis de sus características.

Weber consideró que la organización constituye una forma de poder, un tipo de dominación; por ello, se preguntó cómo se puede establecer un aparato de dominación racional e imparcial, opuesto a los aparatos de dominación tradicionales y patrimoniales, característicos de las sociedades precapitalistas.

Analicemos más detenidamente este aspecto. Para ello, vamos a introducir las diferentes formas de autoridad que, al modo de tipo ideal, construyó Weber. Es importante aclarar que un tipo ideal es una construcción que parte de un análisis de la realidad, de la cual se abstraen las características más sobresalientes. En consecuencia, el tipo ideal no se encuentra generalmente al "estado puro" en la realidad; por el contrario, ésta suele presentar matices y combinaciones de distintas características que corresponden a varios tipos ideales.

Una cuestión central para pensar, en términos de Weber, la cuestión de la autoridad y el poder es la legitimidad, es decir, los valores admitidos por un grupo humano, en los que se basa el poder para actuar.

Weber diferencia tres tipos de autoridad, los cuales se sustentan en tres legitimidades distintas:

- La autoridad tradicional

Es aquella autoridad que se acepta porque ha existido siempre, que se basa en la tradición, en las costumbres, en las rutinas. En este sentido, lo que ha existido siempre, lo que se basa en aquello que fijan las costumbres es legítimo.

- La autoridad carismática

Es aquella autoridad que se sustenta en las cualidades personales y extraordinarias del jefe o del líder. Funciona con características afectivas, irracionales, incluso místicas. La legitimidad, en consecuencia, surge de la confianza de los subordinados en esas cualidades excepcionales.

- La autoridad racional-legal

Es aquella autoridad que se sustenta en las normas, las leyes, los reglamentos establecidos de modo formal, impersonal y racional. La legitimidad no proviene, como las anteriores, de la tradición o las cualidades personales, sino de las reglas escritas.

Analizaremos con mayor profundidad este último tipo de autoridad, ya que caracteriza a las organizaciones burocráticas modernas aunque, como ya lo anticipamos, pueden encontrarse combinaciones con los otros tipos de autoridad.

En primer lugar, se caracteriza por un principio de jerarquía y de niveles de autoridad, que da coherencia y unidad a la organización. Asegura la superordinación y subordinación entre los miembros: cada cargo se encuentra bajo el control y la autoridad de un cargo superior y no existe un solo cargo que se encuentre fuera de la relación jerárquica.

Otra característica que define a la burocracia es la división especializada del trabajo. Esto supone la diferenciación clara de tareas, roles y responsabilidades y la discriminación entre personas y cargos. El modelo parte de la convicción de que es posible separar la estructura formal de la organización de la dimensión personal de

sus miembros. Al estipularse por escrito las normas que describen detalladamente las tareas, se garantiza su transmisión y su interpretación uniforme y sistemática. También las funciones estandarizadas garantizan una mayor facilidad en su transmisión y aprendizaje.

En relación al personal, es decir los integrantes de la organización, presenta las siguientes características:

- se requiere un alto grado de especialización;
- se pondera la capacidad y la competencia tanto para la selección como para el ascenso (la carrera burocrática dentro de la organización) según los criterios explícitamente fijados;
- los comportamientos individuales son altamente previsibles, ya que se norman a través de las reglas que rigen el funcionamiento de la organización y que describen minuciosamente el conjunto de tareas necesarias para asegurar dicho funcionamiento;
- existe una clara separación entre la identidad personal y la estructura burocrática, entre los medios y recursos privados y los burocráticos;
- se genera y favorece un espíritu de cuerpo entre los miembros y los fines de la organización, lo cual determina una gran lealtad a la estructura.

Numerosas han sido las críticas que se le han efectuado al modelo burocrático; no obstante, creemos importante señalar que "este tipo ideal ha sido reificado como modelo regulador de limitación, basado en la especialización, jerarquía y reglas y procedimientos, en el que se deja de lado, o se encasilla a la fuerza en respuestas rígidas a cuestionarios, la mayor parte de las propias intenciones y motivos de los individuos actuantes"³⁷.

Es importante señalar que algunas de las limitaciones que pueden destacarse de este modelo son:

- la objetividad de las reglas y el aparato disciplinario que garantiza la legitimidad se transforman en un fin en sí mismo; se convierten en objetivos autónomos y únicos prioritarios en el funcionamiento organizacional;
- la organización es impermeable tanto al entorno como a las variables personales; en este sentido, el sistema debe marginar las influencias para comportarse de acuerdo a un esquema ideal y predecible.

Al respecto puede destacarse que mientras Weber "atribuía a la forma burocrática de organización un máximo grado de adecuación, subrayando la rapidez, precisión, fidelidad a las normas y efectividad de la acción administrativa, conseguida mediante aquélla, otros autores, por el contrario, la han criticado como rígida, lenta e ineficaz. Según esta crítica, las deficiencias de la organización

³⁷ Tyler, W. Op. cit. Pág. 61.

burocrática no son una especie de degeneración inevitable de un principio realmente positivo. Las ventajas e ineficiencias de la organización burocrática son más bien las dos caras de la misma medalla, es decir provienen ambas de los mismos principios estructurales"³⁸.

Es importante aclarar, no obstante, que esta construcción presenta a su favor el intento de dotar de racionalidad a cualquier organización; en este sentido, podríamos afirmar que ofrece el andamiaje estructural constituyente, el cual enmarca un conjunto de otras variables coyunturales intervinientes.

2- La escuela clásica de la administración y la "organización científica del trabajo"

Esta posición constituye un intento por sistematizar los conocimientos en las organizaciones productivas. Los principales aportes han sido efectuados por F. Taylor, un ingeniero industrial, que elaboró sus conclusiones en EEUU, a principios de este siglo y del que se desprenden los trabajos de H. Fayol en Francia, con posiciones y matices diferenciados pero complementarios.

Cabe aclarar que la organización científica del trabajo fue, y sigue siendo, una de las corrientes más criticadas, aunque también una de las más influyentes en el pensamiento organizacional.

Los principios más destacados sustentados por Taylor son los siguientes:

- Utilizar el método científico para determinar el modo más eficiente de realizar un trabajo; esto implica estudiar cada trabajo, descomponerlo en sus aspectos más elementales para perfeccionarlo y racionalizarlo. Este principio implica la observación detallada y medición del trabajo, para encontrar el modo óptimo de desempeño.
- Seleccionar a la mejor persona para realizar cada trabajo y entrenarla de modo de hacer la tarea más eficiente.
- Separar las funciones de preparación y diseño de las de ejecución. La gerencia debe tomar a su cargo todo lo que constituya el trabajo intelectual y la iniciativa; los operarios deben ejecutar estrictamente las tareas que se les indiquen, en la forma indicada, sin que se esperen modificaciones ni innovaciones en la realización.
- Monitorear y supervisar las tareas de cada trabajador para asegurarse que se siguen los procedimientos apropiados y se logran los resultados esperados.
- Planificar la producción y establecer premios e incentivos cuando se alcanzan los propósitos establecidos.

La preocupación central de toda esta posición se centra en el

³⁸ Hayntz, R. Op cit. Pág. 127.

incremento de la productividad, en un estilo que implica suponer que la organización puede ser concebida como una máquina perfecta, en la que los trabajadores son "perfectamente" predecibles y eficientes como robots.

De los principios presentados se deduce que la administración científica propone la especialización y fragmentación de los trabajadores. La especialización se centrará en la obtención del mayor nivel de habilidad a partir del adiestramiento adecuado; la fragmentación de la tarea no sólo se propone entre decisiones y ejecutores sino entre estos últimos, los cuales se limitarán al ejercicio de una tarea simple predominante.

Si bien ha habido aportes teóricos y/o técnicos previos a los de Taylor y Fayol, los mismos son de una gran simpleza frente a los de estos autores; por ello, se reconoce la corriente de la administración científica como el punto de partida de la moderna administración. No obstante, el avance en nuevas conceptualizaciones sociológicas y psicológicas abre el camino para el surgimiento de otras posiciones.

Una de las principales críticas que se efectúa a la corriente de la administración científica se centra en el simplismo en materia de las relaciones con el contexto, es decir la marginación de las grandes variables macrosociales que influyen en la organización, la cual es básicamente entendida como un sistema interno (aparentemente en el vacío) que mantiene una constante autorregulación a partir de la aplicación de criterios meramente técnicos.

3- La corriente de las relaciones humanas

Tal como se anticipó en el apartado anterior, esta corriente surge como oposición de las teorías clásicas, las que fueron consideradas sofisticados procesos de explotación en favor de los intereses patronales.

En el origen de esta corriente confluyen la necesidad de democratizar y humanizar la administración, el desarrollo de las ciencias sociales y la expansión de los sindicatos.

Entre los principales aportes de esta corriente pueden señalarse los de Elton Mayo, los cuales fueron complementados por los trabajos de K. Lewin, J. Moreno, R. Lippit y R. White.

La experiencia realizada en la Western Electric Company, en el barrio de Hawthorne, marcó un hito importante en las conceptualizaciones de esta corriente. Esta experiencia tenía por objetivos analizar la influencia de las condiciones físicas en la eficiencia y la productividad de los operarios. Pero la misma vino a demostrar la importancia de los factores humanos (individuales, pero fundamentalmente grupales) en la organización.

Podríamos sintetizar los aportes de esta corriente en los siguientes puntos:

- La producción está determinada por la integración de los individuos a los grupos; los aspectos físicos y materiales pasan

a un segundo plano así como la rigurosa especificación del trabajo.

- Las normas establecidas por el grupo rigen los comportamientos individuales, así como el rendimiento encuentra motivaciones en la aceptación por los integrantes del grupo.
- Las recompensas y los incentivos tienen un carácter más social y simbólico que material.

Se desprende de las anteriores características que mientras la escuela clásica se centraba en las relaciones o aspectos formales, esta corriente asigna mayor importancia a las relaciones o aspectos informales. Para estudiar una organización es imprescindible abordar las relaciones humanas, con lo cual un nuevo lenguaje viene a incorporarse: pasarán a un primer plano las motivaciones, los tipos del liderazgo, las comunicaciones entre los individuos y los grupos, los organigramas informales, etc.

Diferentes experiencias vienen a indicar cuáles son los factores que condicionan el surgimiento de los grupos informales: los intereses y objetivos comunes, la interacción que posibilita la propia organización formal, el movimiento y fluctuación de los individuos en el interior de la organización y los períodos de descanso o el "tiempo libre".

Las características más sobresalientes de la organización informal que los diferentes autores ponen en evidencia son:

- en los grupos informales existen relaciones de cohesión o antagonismo, con duración e intensidad variables;
- las relaciones informales pueden favorecer u obstaculizar la colaboración espontánea de los miembros;
- la organización informal puede desarrollarse en oposición a la organización formal, cuando no es particularmente atendida;
- los cambios en la organización formal tienden a alterar las relaciones informales pero éstas, a su vez, trascienden a la organización formal, ya que no tienen las limitaciones espacio-temporales. La organización formal, en ese sentido, presenta los límites impuestos por el local físico y el horario de trabajo que los grupos informales pueden sobrepasar.

En este sentido, podemos recordar que desde esta perspectiva "sólo una organización susceptible de producir satisfacciones sociales, además de satisfacciones financieras, puede ser eficaz"³⁹. Por ello, conocer cómo trabajar con individuos y grupos pasa a ser una de las preocupaciones centrales de toda empresa.

Entre las críticas más significativas que se le han formulado a esta corriente, podemos mencionar que por seguir siendo su gran objetivo el problema de la eficacia y la productividad (y en este sentido, no se diferencia de la Administración Científica), se ha

³⁹ F. Pelit. Op. cit. Pág. 132.

tratado de modificar las relaciones humanas para aumentar la satisfacción y la productividad sin abordar, necesariamente, las condiciones de trabajo, las remuneraciones, la estructura de poder, etc.

Desde la perspectiva de la organización escolar, esta postura ha tenido influencia en dos vertientes:

- 1- en la literatura gerencialista sobre la organización educativa, especialmente con un enfoque tecnicista;
- 2- en el enfoque humanista, en el cual se propone la formación integral de la persona, que discute la homologación entre el establecimiento educativo y la empresa industrial.

4- El enfoque psicoanalítico

Entre los principales aportes teóricos que se enmarcan en esta corriente, la cual no puede ser considerada como homogénea, podemos señalar aquéllos de S. Freud, W. Bion, D. Anzieu, R. Kaës y F. Ulloa, este último en nuestro país.

Esta corriente retoma conceptos provenientes del psicoanálisis para un abordaje de los grupos y las instituciones. Entre los más importantes cabe destacar:

- La dinámica institucional es compleja porque intervienen mecanismos que escapan a nuestro sistema perceptivo-cognoscitivo consciente.
- Es necesario comprender los aspectos latentes, es decir el conjunto de procesos individuales y colectivos inconscientes, que estructuran y determinan el nivel de las relaciones explícitas, ya sea formales o informales.
- Existen algunos organizadores privilegiados en las instituciones que se producen a partir de los procesos de circulación y fomentación fantasmática; también pueden constituirse en desorganizadores de la tarea.
- Las instituciones construyen mitos unificadores y héroes, ritos de iniciación y de tránsito, leyendas en torno al origen e hitos fundamentales de su historia, que determinan modalidades específicas de las relaciones y vínculos entre sus miembros.
- El conjunto de pulsiones, deseos y prohibiciones que las instituciones "solicitan" a los participantes juegan un papel esencial.
- Los procesos de identificación y de transferencia se instauran como un modo de proteger a los miembros de los miedos y temores provocados por la puesta en juego de toda situación grupal y de sostener el deseo también solicitado por la misma situación. Esto produce imágenes contradictorias y contrastadas.

El tipo de intervención sustentado en estos conceptos requiere de un encuadre particular, con reglas estrictamente establecidas

(reglas de libre verbalización, restitución, discreción, etc.), que regulan los intercambios entre los miembros de una institución y el analista. Se constituye así un dispositivo que permite develar los procesos inconscientes, de orden imaginario, para inscribirlos en una cadena simbólica significada por los propios miembros de la institución.

5- Las teorías de la organización como sistema

Es en realidad un conjunto de aportes teóricos que surgen en los años 50 en EEUU, que han continuado desarrollándose hasta nuestros días, sin constituirse en un conjunto claro, uniforme y coherente como las primeras corrientes abordadas.

Surge como una concepción totalizadora e interdisciplinaria, basada en la Teoría General de los Sistemas y, en gran medida, de la cibernética.

Por no constituir una corriente homogénea, mencionaremos a los autores cuyos aportes la han, de alguna manera, fundado: L. Von Bertalanffy y A. Rapoport.

Abordaremos ahora las cuestiones más generales de esta perspectiva y, por separado, ya que sus aportes requieren de dicho tratamiento, presentaremos las posiciones del análisis estratégico (M. Crozier y E. Friedberg) y de la corriente sistémica (con los aportes de Palo Alto) en sus últimas investigaciones (P. Watzlawick; M. Selvini Palazzoli).

5- 1- La teoría general de los sistemas

Expresadas en formulaciones diversas, podemos sintetizar las ideas más significativas de esta teoría en las siguientes cuestiones:

- Se destaca la importancia del contexto, ambiente, medio social en la conformación de toda organización.
- La organización es un sistema abierto que recibe solicitudes, demandas o apoyos del sistema social y genera resultados que este medio juzga como adecuados o inadecuados.
- La eficacia no se deduce ni de la estructura formal ni de las relaciones humanas, sino que se define en relación con el contexto en el que opera: esto exige a la organización un proceso constante y continuo de adaptación, denominado homeostasis.

Desde esta perspectiva toda organización social concreta constituye un todo, un subsistema abierto. En nuestro caso podemos pensar al subsistema educativo como un subsistema del sistema social, cuya responsabilidad se vincula con el cumplimiento de funciones específicas y asignadas en el interior de un sistema social. Integrando el sistema educativo, pueden encontrarse microsistemas, es decir las instituciones educativas o los establecimientos escolares. Como puede deducirse, la delimitación de un sistema y/o subsistema es arbitraria, dependiendo de la unidad de análisis que se desee

considerar.

Esta posición llevó, en numerosas ocasiones y en el extremo, a considerar el sistema educativo (o los establecimientos si tomamos otro nivel) como una "caja negra" sobre la cual sólo se podían conocer sus entradas (input) y sus resultados (output), pero no los procesos que acontecían en su interior.

5- 2- El análisis estratégico

Esta corriente es particularmente interesante para abordar al individuo en el interior de toda organización, el cual no regula sus acciones sólo por determinismos económicos, materiales, sociales o psicológicos, sino que es considerado un actor. En consecuencia, analizaremos los principios fundamentales sobre los fenómenos de poder y de la toma de decisiones en toda organización.

El poder es definido como la relación de intercambio y negociación que establecen los actores. Supone una relación recíproca pero asimétrica. Pero, a diferencia de las posiciones que enfatizan la importancia de la estructura formal, el análisis estratégico va a sostener que:

- Si bien la posición en el organigrama formal no puede ser desconocida, los actores establecen un juego en el que tratan de ampliar sus márgenes de libertad.
- El uso de los márgenes de libertad se establece a partir del hecho de que cada actor trata de mantener imprevisibles sus conductas, al mismo tiempo que trata de hacer previsibles las conductas y acciones de los otros actores.
- Esto ocurre porque los actores hacen uso de las zonas de incertidumbre que, en toda organización, escapan a la normativa y la prescripción de tareas y funciones.
- Los actores establecen en el manejo de las relaciones de poder y en los procesos de tomas de decisiones estrategias de racionalidad limitada, es decir que toman en consideración aquellos cursos de acción que constituyen el modo más racional en un momento determinado y según las relaciones de fuerza establecidas entre los actores involucrados, aunque esa racionalidad no sea siempre la óptima.

A partir del reconocimiento de la existencia de objetivos individuales, más allá de los organizacionales; de la libertad relativa de los actores; y de las propias reglas de funcionamiento de las organizaciones, determinado por las relaciones de poder; para el análisis estratégico la organización no se encuentra tan determinada ni constreñida por el contexto externo. Esto constituye una diferencia con la perspectiva sistémica clásica.

5- 3- La intervención sistémica

G. Bateson, P. Watzlawick y M. Selvini Palazzoli (ésta particularmente, por sus estudios en organizaciones) figuran entre

los autores más destacados.

Los aportes más significativos pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Plantean una fuerte ruptura con el modelo de causalidad lineal, trabajan sobre las comunicaciones disfuncionales; plantean que en el análisis organizacional es importante abordar la multicausalidad.
- Es importante la delimitación de un sistema y sus subsistemas de manera operativa; esto significa delimitar el ámbito de intervención y su contexto.
- Reconocen la importancia del trabajo con metas limitadas; no siempre los grandes proyectos son factibles al abordar las organizaciones. Esta posición presenta como ventaja que en el tiempo se producen, a veces, cambios en campos más amplios.
- Es importante la explicitación clara y explícita del contrato. Esto supone, entre otras cláusulas definir el campo de intervención, la instrumentación del plan de trabajo, el método de intervención, la duración, etc.
- El punto anterior implica que quien realiza la intervención sistémica debe caracterizar la relación de antemano, es decir explicitar sus conocimientos y posibilidades y aquellos que tiene o no la intención de hacer.
- Es necesario diferenciar en toda demanda los pedidos explícitos, los implícitos y los secretos (la agenda secreta), ya que en ocasiones un pedido de ayuda se combina con una formulación implícita de que nada cambie (conceptos de cambio 1 y cambio 2). Esto, por supuesto, limita la capacidad de intervención si las reglas de juego quedan así impuestas y no son redefinidas en el contrato.
- En cada organización puede reconstruirse el organigrama oculto a partir de "relevar" el mapa de las alianzas, las coaliciones negadas y las relaciones de oposición declaradas.

Si bien muchos de estos conceptos y proposiciones son pensadas para la intervención de un "tercero externo" a la organización, los mismos conceptos y proposiciones pueden ser de utilidad para tratar de comprender pedidos y demandas de miembros o integrantes de la organización.

6- El análisis institucional

Esta corriente surge en Francia y se difunde a partir de la década del 60. Si bien algunos de sus principios son revisados posteriormente por sus propios representantes, es una de las posturas que más impacto ha tenido en la consideración de la institución como objeto de análisis e intervención. Los autores más destacados en la misma son R. Lourau, G. Lapassade, M. Lobrot, R. Barbier, J. Ardoino y con diferencias y matices respecto de las vertientes clásicas G. Mendel (el sociopsicoanálisis) y J. Chevallier (el análisis

institucional en la administración pública).

Distintos aportes caracterizan a esta corriente:

- La misión del análisis institucional es convertirse en una contrasociología como oposición a las posturas de la sociología clásica.

- Destacan el carácter dialéctico de la institución a partir de la dinámica que se establece entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. La institución resulta de "la concatenación dialéctica de las tres fases, como el producto de la institucionalización surgida de la confrontación fundamental y permanente entre lo instituyente y lo instituido"⁴⁰.

- Los analizadores, como dispositivos naturales o contruidos que permiten desocultar o hacer explícito lo oculto, adquieren un lugar central. Es mediante el recurso a estos dispositivos que el análisis puede ser realizado.

- La conceptualización sobre el poder adquiere un lugar relevante ya que se considera indisolublemente vinculado a la institución: de nuevo aquí se señala el poder de lo instituido y el contra-poder de lo instituyente, como motor del juego dialéctico.

- La intervención tiene "una triple función de provocación, de escucha -sobre todo de las fuerzas instituyentes- y de interpretación"⁴¹.

Las experiencias de intervención que se realizaron desde esta corriente tuvieron por escenarios instituciones de diverso tipo: grupos, en universidades, sindicatos, organizaciones terapéuticas, etc.

A modo de reflexión:

La principal crítica que puede realizarse a todas las perspectivas presentadas es que no han construido modelos de intervención aplicables exclusivamente al campo de lo educativo, es decir que no toman en cuenta la especificidad de la institución educativa⁴².

No obstante, creemos que muchos de los aportes conceptuales deben ser retomados, sin desconocer los límites de cada corriente, y completados para atender a las múltiples características del objeto institución.

Le proponemos organizar un cuadro de síntesis de las distintas corrientes teóricas, una vez que Ud. haya realizado la lectura de algunos de los textos sugeridos.

⁴⁰ Petit, F. Op. cit. Pág. 181.

⁴¹ Petit, F. Op. cit. Pág. 194.

⁴² Al respecto se puede ampliar y vincular esta crítica con el punto presentado en este módulo sobre la especificidad de las instituciones educativas.

Para cada corriente de las que se presentaron hasta aquí, usted puede organizar la información de modo de completar las siguientes categorías del cuadro que le proponemos construir y destacar los conceptos más sobresalientes de cada una de ellas. Incluso puede completar con otras categorías que juzgue adecuadas para cada posición. Puede ocurrir que usted no pueda completar todos los "casilleros" del cuadro que le proponemos, ya que algunos aspectos pueden estar ausentes en las posiciones teóricas. Le presentamos el esquema a modo de ejemplo.

	CORRIENTE	CONCEPTOS CENTRALES
La relación de la institución con el entorno		
Las características atribuidas a la historia de la institución		
La estructura: grado de formalización		
El sistema de poder/autoridad		
El sistema de comunicación		

Ahora le proponemos elaborar otro cuadro en el que se destaquen los aportes de cada corriente a las distintas dimensiones del campo institucional, los "agujeros" y omisiones de cada una y los riesgos de considerar sólo una de ellas.

CORRIENTES	APORTES A LAS DIMENSIONES	OMISIONES	RIESGOS —
Modelo burocrático			
Administración clásica			
Relaciones humanas			
Enfoques psicoanalíticos			
Teoría general de sistemas			
Análisis estratégico			
Intervención sistémica			
Análisis institucional			

Como usted constatará una vez completado este cuadro, la dimensión pedagógico-didáctica prácticamente estará ausente o aparecerá en la columna de omisiones. Por ello, para completar y complejizar nuestro saber sobre las instituciones educativas, le proponemos buscar información desde distintas posiciones teóricas y desde investigaciones que sean significativas para asegurar la gestión curricular. Le sugerimos que se formule preguntas e interrogantes para construir un saber sobre los docentes, para construir un saber acerca de los alumnos, y un saber acerca del conocimiento en el triángulo didáctico.

Ud. puede recurrir y encontrar algunas orientaciones en los módulos sobre Conocimiento, Aprendizaje y Enseñanza, elaborados en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente, y en particular, en la bibliografía sugerida por sus autores, C. Cullen, R. Baquero y C. Davini. Este ejercicio no implica que Ud. debe encontrar respuestas a todas las preguntas formuladas.

Esta actividad puede ser completada con los docentes a cargo de los otros módulos y ser motivo de una profundización en el Taller integrador.

3. 3. Algunas sugerencias y cuidados para organizar los trabajos de campo

Presentamos en este apartado algunas sugerencias sobre diferentes modos de organizar los trabajos de campo. Estas sugerencias son orientadoras; tampoco pretenden agotar el conjunto de posibilidades de las que usted dispone para diseñar dichos trabajos.

Uno de los principales propósitos de efectuar trabajos de campo se centra en el hecho de que posibilitan una puesta en relación y una articulación, es decir un nexo, entre algunas de las temáticas conceptuales que pueden estar abordándose en el módulo presencial y la cotidianidad de las instituciones en las cuales se desempeñarán los futuros profesores.

Brindamos aquí una lista posibles de trabajos de campo; que no pretende ser exhaustiva, acompañada de algunas sugerencias. Por el contrario, usted deberá adaptar estas propuestas, considerando las características particulares de las instituciones sobre las que se efectuarán los trabajos de campo.

1- En relación a las normativas que regulan el funcionamiento de una institución educativa y su articulación con el funcionamiento cotidiano

Usted puede organizar un trabajo que implique la lectura y el análisis de normativas (laborales, organizacionales, de convivencia, curriculares, etc.), tales como:

- Actas de cuerpos colegiados (cooperadoras u otros cuerpos colegiados que intervienen en el gobierno de las instituciones, como por ejemplo, órganos consultivos, de asesoramiento, etc.): pueden ser relevados los datos sobre las temáticas que aparecen con mayor frecuencia, los actores intervinientes, etc. Este análisis puede ser completado con entrevistas a informantes claves.

- Reglamentos de convivencia: sobre su existencia y participantes en la elaboración de la normativa, la delimitación de responsabilidades entre los diferentes actores, la precisión respecto de las funciones atribuidas a los actores y a los canales de participación, las principales prescripciones y prohibiciones, el tratamiento de la disciplina, etc. Este relevamiento puede ser completado con un registro de sanciones de diferentes actores institucionales a lo largo de varios años.

- Prescripciones curriculares, es decir los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción de la que depende el instituto de formación de docentes o aquella en la que se desempeñarán los futuros profesores: esto implica el análisis detallado del diseño curricular, sus fundamentos, los modos de organización y secuenciación de objetivos y contenidos, el grado de especificación de propuestas de actividades, etc. Puede completarse con relevamiento de información que nos permita formularnos inferencias sobre el correlato existente entre el diseño curricular y las planificaciones anuales de los docentes, las producciones de los alumnos, las calificaciones de los

alumnos, etc.

2- En relación con algunos aspectos del funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas

Usted puede diseñar relevamientos de información sobre algunas de las siguientes cuestiones:

- Relevamiento de infraestructura edilicia, equipamiento didáctico y utilización de los mismos: puede relevarse información sobre las características edilicias y el equipamiento didáctico, disponibilidad y uso de bibliotecas, laboratorios, mapotecas, etc., registro de libros y materiales consultados en biblioteca por alumnos durante un período de tiempo, etc.
- Uso del tiempo real: pueden relevarse aquí datos respecto del tiempo que se le asigna formalmente a las áreas o disciplinas y el uso realmente asignado por los docentes, los días reales de clase en un ciclo lectivo, la utilización de la jornada diaria de clase y la complementación con tareas asignadas para el hogar, etc.
- Proyectos o planificaciones institucionales: en el caso de existir un proyecto institucional puede relevarse información sobre el modo en que se elaboró, es decir, los canales de participación para los actores, el producto resultante (qué aspectos se abordan en el proyecto: necesidades, propósitos, acciones, actores involucrados, evaluación de las acciones), los criterios y periodicidad que se previeron para su evaluación y revisión, etc.

Es importante señalar algunos recaudos y cuidados que usted debe considerar al diseñar los trabajos de campo.

En primer lugar, no se trata de realizar un análisis institucional de los establecimientos educativos. Ello requiere de una capacitación específica, de un equipo interdisciplinario, del uso de metodologías rigurosas y cuidadosas para el relevamiento de información y el tratamiento de la misma, de la previsión de las formas de circulación de la información relevada, de una serie de propuestas de mejoramiento, para nombrar sólo algunos de los requisitos que deben ser contemplados.

Se trata más bien de efectuar algunas aproximaciones, acotadas según los propósitos que las orientan, a los establecimientos educativos, para que los futuros profesores construyan articulaciones entre algunas temáticas teóricas y la realidad cotidiana de dichos establecimientos. Por ello, será conveniente siempre formular hipótesis provisionales sobre algunas cuestiones puntuales, cuidando de no pronunciar generalizaciones poco pertinentes debido al recorte que implica el trabajo de campo.

Por último, es conveniente que usted diseñe el trabajo de campo atendiendo a las siguientes cuestiones:

- establecer los propósitos de dicho trabajo y las orientaciones teóricas que constituyen su marco de referencia, es decir seleccionar la bibliografía que deberá ser abordada y analizada por los alumnos antes de la entrada al campo;

- diseñar los instrumentos de relevamiento de información: una guía de análisis de documentos, actas, registros, estatutos, reglamentos, diseños curriculares; una guía para la realización de entrevistas con cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas; se recomienda, a menos que se hayan realizado anteriormente experiencias con técnicas interactivas (observación, observación participante, entrevistas), comenzar por las técnicas no interactivas (análisis de documentos);

- organizar las instancias de consulta y seguimiento durante la estadía de los estudiantes en el campo;

- prever las orientaciones para la elaboración de un informe sobre el trabajo realizado con los criterios de evaluación que se utilizarán para acreditar el trabajo de campo;

- efectuar los contactos con las autoridades de los establecimientos en los que se realizará, explicitando el encuadre del trabajo, es decir todos los aspectos mencionados anteriormente.

Todos los recaudos que usted haya previsto con anterioridad a la entrada al campo, le permitirá a usted y los futuros profesores, abordar un trabajo que permita una construcción conjunta de conocimiento, la articulación de teoría y práctica y, simultáneamente, el respeto y cuidado hacia las instituciones educativas en las que se efectúe el trabajo de campo.

4. METAMODULO

Nos proponemos, a modo de cierre, reflexionar sobre el recorrido efectuado por nosotras, las autoras, de modo de ofrecerle a usted mayores elementos para construir un conocimiento sobre las instituciones educativas. Nos impulsa el convencimiento de que usted encontrará que puede diseñar su recorrido, es decir constituirse en autor de su propuesta para la enseñanza de este módulo.

Por ello, hemos denominado este apartado, *metamódulo*. Como las palabras para nosotros están "cargadas" de significación, "no dicen cualquier cosa", creemos necesario aclarar que *meta* es una preposición inseparable que significa después, de otro modo, en otro lugar. En consecuencia, le proponemos después de haber realizado la primera lectura de este material, volver a efectuar otra, desde otro lugar y de otro modo.

Desde nuestra experiencia como formadoras en las temáticas que aquí presentamos, las cuales nos apasionan y nos mueven a buscar, indagar, estudiar, reflexionar, investigar y enseñar, estas páginas pretenden poner por escrito algo de la pasión que motivó en nosotras este objeto de estudio y de análisis que constituye la institución educativa. Significa también poner por escrito un saber construido sobre un conjunto de conocimientos, sobre la experiencia, sobre el error, sobre la reflexión continua.

Por ello, creemos necesario explicitar los criterios que orientaron esta construcción, sobre la que usted ha tenido un primer contacto, y luego otros criterios para el abordaje de los contenidos que usted diseñe.

Esto significa que usted y nosotras efectuaremos juntos no sólo otra lectura, sino fundamentalmente ... otra mirada.

Si usted reflexiona ahora sobre el contenido de este trabajo, tal vez volver a leer el índice y recordar el contenido de cada capítulo nos resulte más esclarecedor.

En primer lugar, partimos, en la introducción, de una explicitación de las razones que nos parecen sustantivas para incorporar estos temas como relevantes en la formación docente.

Ya en el capítulo 2 le presentamos nuestro propio marco de referencia, es decir, el lugar, la posición, desde la cual nos ponemos a "mirar" y "comprender" las instituciones educativas. Así abordamos en varias páginas las diferentes características que constituyen a este objeto de estudio tan particular, el cual ha estado bastante ausente de numerosas conceptualizaciones. Las definimos entonces como instituciones específicas, complejas, sede de múltiples dimensiones, pluri e interdisciplinarias, interculturales, intermediarias e integradoras.

Esto señala la importancia de construir un marco de referencia, no necesariamente el nuestro, sino que usted tendrá que construirse el suyo propio, y explicitarlo.

Además, hemos presentado en el capítulo 3⁴³, los diversos y más variados aportes, desde las teorías más clásicas hasta los aportes más recientes sobre las instituciones. En este sentido, hemos abordado las diferentes perspectivas, aún aquellas sobre las que no necesariamente acordamos, pero que han constituido aportes significativos para el abordaje de las instituciones. Hemos asimismo puesto de manifiesto las ausencias, vacíos u omisiones y presentado algunas de las críticas más significativas.

En consecuencia, la presentación de distintas perspectivas, aún con las que no se acuerda, no debería estar ausente de una propuesta de formación en cuestiones institucionales.

En el capítulo 3 también hemos ofrecido algunos lineamientos para una construcción de una propuesta didáctica. Así, trabajamos sobre los criterios generales que deben merecer nuestra reflexión en la construcción de "formatos" de formación. Y allí afirmamos que la forma también opera a modo de contenido y constituye, junto con otros aspectos, una matriz de aprendizaje. Por lo tanto, esto significa que usted deberá pensar cada año, para cada curso, para cada grupo, cuál es la forma más adecuada. Sólo una reflexión crítica sobre la acción propia nos permitirá ir encontrando el formato más adecuado para cada circunstancia.

En ese capítulo también explicitamos una propuesta posible para abordar algunos contenidos⁴⁴ y las sugerencias y los cuidados que necesariamente deben ser considerados cuando se organizan los trabajos de campo. Agregamos ahora, algunos criterios para el abordaje y presentación de los contenidos que pueden resultarles de utilidad. Creemos necesario que toda propuesta deba contener:

- la explicitación de los marcos de referencia contruidos, sin exclusión de las perspectivas importantes, con las cuales no necesariamente acordamos;
- la vinculación entre conceptos teóricos y prácticas o experiencias, sin caer en el "anecdótico";
- la presentación y contextualización de los autores abordados y de los aportes bibliográficos;
- la prevención de simplificaciones sobre el objeto de estudio;
- el cuidado sobre el objeto real: las instituciones educativas en las que enseñamos y trabajamos y en las que efectuaremos los trabajos de campo.

Para cada apartado o capítulo hemos, en la medida en que fuera posible, presentado una bibliografía orientadora, de ampliación y de consulta. No siempre encontramos que en ella se encuentra reflejado el concepto que queremos aclarar o la posición con la que acordamos, pero la lectura de un libro, de un capítulo o de un artículo, nos permite pensar, contrastar hipótesis, sustentar nuestra posición o

⁴³ Hacemos referencia al punto Los aportes de las distintas corrientes a nuestra conceptualización sobre las instituciones, página 32.

⁴⁴ En el punto 3. 2. Una propuesta didáctica para el abordaje de algunos contenidos.

revisarla y avanzar en la construcción conceptual.

Por último, estamos reflexionando juntos, al hacer este recorrido, sobre una competencia intelectual: la metacognición; ¿qué entendemos por ella?

"El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y sobre el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas -en especial, de uno mismo- en cuanto individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas como aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos"⁴⁵.

Es decir que desde esta otra mirada, nuestra propuesta pretende que usted se tome este ejercicio de pensar sobre los contenidos y actualizarlos permanentemente, sobre su propuesta didáctica, que articula forma y contenido, sobre las actividades que presenta, sobre las propuestas de evaluación y acreditación de los futuros profesores, hoy sus alumnos. Su reflexión crítica y continua sobre el conjunto de estas cuestiones enseñará tanto como su propuesta explícita. Por ello, este *metamódulo* podría titularse, además, *Sobre miradas y explicitaciones*.

⁴⁵ R. Hickerson, D. Perkins y E. Smith: Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona. Paidós. MEC. 1990.

5. BIBLIOGRAFIA BASICA

- ADER, J. y otros: Organizaciones. Bs. As. Paidós. 1990.
- BALL, S.: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Paidós. 1989.
- BORREL FELIP, N.: Reflexiones sobre la gestión escolar. En Revista de Educación Nº 286. 1986.
- CEPAL - UNESCO: Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. 1992.
- CISCAR, C. y URÍA, M.: Organización escolar y acción directiva. Madrid. Narcea. 1986.
- CROZIER, M. y FRIEDBERG, E.: El actor y el sistema. México. Alianza Editorial. 1990.
- DE BOARD, R.: El psicoanálisis de las organizaciones. Bs. As. Paidós. 1980.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L.: Identidad de las organizaciones. Bs.As. Paidós. 1989.
- ETZIONI, A.: Organizaciones modernas. Bs.As. UTEHA. 1975.
- EZPELETA, J.: Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Santiago de Chile. UNESCO. 1989.
- EZPELETA, J.: La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. En Revista Propuesta Educativa Nº 5. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1991.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.: Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona. Paidós. 1992.
- FOUCAULT, M.: Vigilar y castigar. Bs.As. Ed. Siglo XXI. 1976.
- FRIGERIO, G.: Inconsciente y relación pedagógica: una perspectiva diferente para pensar la educación. Educación, autoritarismo y democracia. Cuadernos FLACSO. Bs.As. Miño y Dávila. 1988.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M.: La supervisión. Institución y actores. Bs.As. MEJ-OEI. 1989.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M.: Participación. Experiencias en curso y comentarios conceptuales. En Revista Propuesta Educativa Nº 2. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1990.
- FRIGERIO, G., E., ENTEL, A. y BRASLAVSKY, C., LANZA, H., LIENDRO : Curriculum presente, ciencia moderna ausente. La desinformación en la escuela media. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1992.
- FRIGERIO, POGGI, TIRAMONTI y AGUERRONDO: Las instituciones educativas. Cara y ceca. Bs. As. Troquel. 1992.
- GIMENO SACRISTAN, J.: El curriculum: una reflexión sobre su práctica. Madrid. Morata. 1985.

- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal. 1985.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1992.
- GORE, E. y DUNNLAP, P.: Aprendizaje y Organización. Bs.As. Tesis. 1988.
- LAPASSADE, G.: Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona. Gedisa. 1977.
- MAYNTZ, R.: Sociología de la administración pública. Madrid. Alianza Universidad. 1985.
- O.C.D.E.: Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona. Paidós. 1991.
- OSZLAK, O. (comp): Teoría de la burocracia estatal. Bs.As. Paidós. 1984.
- PASCUAL, R. (coord.): La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid. Narcea. 1988.
- PETIT, F.: Psicología de las organizaciones. Barcelona. Herder. 1984.
- POSTIC, M.: La relación educativa. Madrid. Narcea. 1982.
- ROCKWELL, E.: Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. En Dialogando. 1981.
- SCHEIN, E.: Psicología de la organización. Mexico. Prentice Hall. 1982.
- SCHLEMMERSON, A.: Análisis organizacional y empresa unipersonal. Bs.As. Paidós. 1987.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros: Al frente de la organización. Bs.As. Paidós. 1986.
- TIRAMONTI, G.: ¿Hacia dónde va la burocracia educativa? Bs. As. Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila. 1989.
- TOURAINE, A.: El regreso del actor. Bs. As. Eudeba. 1987.
- TSCHORNE, P., VILLALTA, M. y TORRENTE, M.: Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación. Barcelona. Paidós. 1992.
- TYLER, W.: Organización escolar: Una perspectiva sociológica. Madrid. Morata. 1991.

6. BIBLIOGRAFIA DE AMPLIACION Y CONSULTA

- AMADO, G. y GUITTET, A.: La comunicación en los grupos. Bs.As. El Ateneo. 1978.
- ANSART, P.: Idéologies, conflicts et pouvoir. Paris. PUF. 1977.
- ANZIEU, D.: El grupo y el inconsciente. Madrid. Biblioteca Nueva. 1978.
- ANZIEU, D. y otros: El trabajo psicoanalítico en los grupos. México. Siglo XXI. 1978.
- APPLE, M.: Teachers and texts. A political economy class and gender relations in education. London. Routledge. 1988. Hay edición en castellano.
- BARBIER, R.: A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1985.
- BAREMBLITT: El inconsciente institucional. México. Nuevomar. 1983.
- BASTIN, G. y ROOSEN, A.: L'école malade de l'échec. Bruselas. De Boeck. 1990.
- BATES, R y otros: Práctica crítica de la administración educativa. Universitat de Valencia. 1989.
- BATESON, G.: Pasos hacia una ecología de la mente. Bs.As. Lohlé. 1976.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: El nivel educativo sube. Madrid. Morata. 1990.
- BEDARIDA, C.: La escuela que hace la escuela. Bs. As. Nueva Visión. 1992.
- BERNOUX, P.: La sociologie des organisations. Paris. Editions du Seuil. 1985.
- BION, W.: Experiencias en grupos. Bs.As. Paidós. 1980.
- BISHOP, G.: Alternative strategies for education. London. Macmillan. 1989.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D.: La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Paris. OCDE-ISIP.Economica. 1988.
- BOUDON, R.: Efectos perversos y orden social. México. Ed. Premia. 1980.
- BOUDON, R. y BOURRICAUD, F.: Dictionnaire critique de la Sociologie. Paris, PUF. 1982.
- BOURDIEU, P.: La distinction. Paris. Minuit. 1979. Hay edición en castellano.
- BOURDIEU, P.: Cosas dichas. Bs.As. Gedisa. 1988.
- BOURDIEU, P.: ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid. AKAL. 1985.
- BOURDIEU, P.: Questions de sociologie. Paris. Minuit. 1984.
- BOURRICAUD, F.: Esquisse d'une théorie de l'autorité. Paris. Plon. 1970.
- BOWLES, S. y GINTIS, H.: La instrucción escolar en la América capitalista. México. Siglo XXI. 1986.

- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Comp.): Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1992.
- BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G.: Conducción educativa y calidad de la enseñanza media. Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1990.
- CARMEN, L. del y ZABALA, A.: Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro. Madrid. MEC/CIDE. 1991.
- CARR, W.: Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona. Laertes. 1990.
- CARRION CARRANZA, C.: "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional" en Revista Perfiles Educativos. México. UNAM. Nº6. Julio, agosto y septiembre 1986.
- CASTORIADIS, C.: La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona. Tusquets. 1983.
- CASTORIADIS, C.: Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona. Gedisa. 1988.
- CAUSE COMMUNE: Les imaginaires. Paris. Union Générales d'éditions. 1976.
- CHEVALLIER, J. y LOCHAK, D.: La ciencia administrativa. México. INAP. F.C.E. 1983.
- CHEVALLIER, J. y otros: La communication Administration- administrés. Paris. Presses Universitaires de France. 1983.
- CHEVALLIER, J. y otros: L'institution. Paris. Presses Universitaires de France. 1981.
- CHEVALLIER, J. y otros: Psychologie et science administrative. Paris. PUF. 1985.
- COLE, M. (comp.): Education for equality. London. Routledge. 1989.
- CONEXIONS: L'intervention. Paris. Eres. Nº49. 1987.
- CORNELOUP, A.: La discipline au quotidien. Paris. Nathan. 1990.
- CROZIER, M.: Etat modeste, état moderne. France. Fayard. 1987.
- CROZIER, M.: La société bloquée. Paris. Seuil. 1970.
- DAVID-JOUGNEAU, M.: Le dissident et l'institution. Paris. L'Harmattan. 1989.
- DOISE, W. y otros: L'étude des représentations sociales. Paris. Delachaux et Niestlé. 1986.
- DOREY, R.: Le désir de savoir. Paris. Denoel. 1983.
- DUBOST, J.: L'intervention psychosociologique. Paris. PUF. 1987.
- ECO, U. ; GOLDMAN, L.; BASTIDE, R.: Sociología contra psicoanálisis. Barcelona. Martínez Roca. 1974.
- EDELMAN, B.: L'homme des foules. Paris. Payot. 1981.
- ENRIQUEZ, E.: De la horde a l'état. Paris. Gallimard. 1983.

- FERNANDEZ DE RUIZ, L.: Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre. Revista Argentina de Educación. Año 1. Nº2. 1982.
- FOUCAULT, M.: La verdad y las formas jurídicas. México. Gedisa. 1988.
- FRIGERIO, G.: Sistema Dual. Evaluación de funcionamiento. FLACSO. GTZ. 1987.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M.: Aportes para la transformación democrática de la educación. FLACSO. Serie: Materiales de difusión del área de educación y sociedad. Nº6. 1988.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M.: Apuntes para la construcción de un marco teórico para evaluar el funcionamiento de sistemas. OEA. 1988.
- FROUFE QUINTAS, S. y SANCHEZ CASTANO, M. A.: Planificación e intervención socioeducativa. Salamanca. Amaru. 1991.
- GIMENO SACRISTAN, J.: La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata. 1985.
- GIMENO SACRISTAN, J.: Profesionalización docente y cambio educativo. Universidad de Valencia. 1988.
- GIORDAN, A. y de VECCHI, G.: Les origines du savoir. París. Delachaux. 1990.
- GIROUX, H.: Schooling for democracy. Critical pedagogy in the modern age. London. Routledge. 1989.
- GOFFMAN, E.: Internados. Bs. As. Amorrortu. 1984.
- GOFFMAN, E.: Presentación de la persona en la vida cotidiana. Bs.As. Ed. Amorrortu. 1981.
- GOLDMANN, L.: Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación en el concepto de información en la ciencia contemporánea. México. Siglo XXI. 1977.
- GUATTARI, F. y otros: La intervención institucional. México. Folios Ediciones. 1980.
- KAES, R. y otros: Crisis, ruptura y superación. Bs. As. Ediciones Cinco.
- KAES, R.: El aparato psíquico grupal. Barcelona. Granica. 1978.
- KAES, R.: La institución y las instituciones. Bs. As. Paidós. 1989.
- LAPASSADE, G.: El analizador y el analista. Barcelona. Gedisa. 1979.
- LAPASSADE, G.: Autogestión pedagógica. Barcelona. Gedisa. 1977.
- LEFEBVRE et autres: Du contrat de citoyenneté. Italie. Périscope. 1991.
- LEGENDRE, P.: El amor del censor. Ensayo sobre el orden dogmático. Barcelona. Anagrama. 1979.
- LEGENDRE, P.: El discurso jurídico. Bs. As. Hachette. 1982.
- LOBROT, M.: Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión. Bs.As. Humanitas. 1979.

- LOCHAK, D., CHEVALLIER, J. et al.: Les usages sociaux du droit. Paris. PUF. 1989.
- LOURAU, R.: El análisis institucional. Bs. As. Amorrortu. 1975.
- LOURAU, R.: El estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política. Barcelona. Kairos. 1980.
- MARC, E. y PICARD, D.: La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Barcelona. Paidós. 1992.
- MARI, E. y otros: Derecho y psicoanálisis. Teoría de las ficciones y función dogmática. Bs.As. Hachette. 1987.
- MARTIN, D. et ROGER-RASTOLL, P.: Sujets et institutions. Paris. L'Harmattan. 1989.
- MAYNTZ, R.: Sociología de la administración pública. Madrid. Alianza Universidad. 1985.
- MENDEL, G.: La rebelión contra el padre. Barcelona. Península. 1975.
- MENDEL, G.: Sociopsicoanálisis I y II. Bs.As. Amorrortu. 1974.
- MICHAUD, G.: Análisis institucional y pedagogía. Barcelona. Laia. 1975.
- MILNER, J.C.: De l'école. Paris. Seuil. 1984.
- MORIN, E.: La méthode. La Nature de la Nature. Paris. Seuil. 1977.
- MORGAN, G.: Images of organization. London. Sage. 1986.
- MOSCOVICI, S.: L'age des foules. Paris. Editions Complexe. 1983.
- MOSCOVICI, S.: Psychologie des minorités actives. Paris. PUF. 1978.
- MUEL-DREYFUS, F.: Le Métier d'éducateur. Paris. Minuit. 1983.
- OLSON, M.: Logique de l'action collective. Francia. PUF. 1978.
- OSLAK, O. (comp): Teoría de la burocracia estatal. Bs.As. Paidós. 1984.
- PERETTI, A. de: Pour une école plurielle. Paris. Larousse. 1987.
- POGGI, M.; FRIGERIO, G. y POZNER, P.: Gestión educativa: historia de una propuesta y modelo para armar. Bs.As. OIT/ CINTEFOR. 1989.
- POSTIC, M.: L'imaginaire dans la relation pédagogique. Paris. PUF. 1989.
- PUIGGROS, A.: Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs. As. Galerna. 1990.
- QUERRIEN, A.: Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid. La Piqueta. 1979.
- RENAU, D.: ¿Otra psicología en la escuela? Barcelona. Laia. 1985.

- REY, R. y SANTAMARIA, J.: El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa. Madrid. Ed. Escuela Española. 1992.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J.: La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Revista Colombiana de Educación. CIUP. II semestre 1983.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R.: La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México. DIE. 1986.
- RUEFF-ESCOUBES y MOREAU, J-F.: La démocratie dans l'école. France. Syros. 1987.
- SAINSAULIEU, R.: Sociologie de l'organisation et de l'entreprise. Paris. Dalloz. 1987.
- SEBEOK, T. y UMIKER-SEBEOK, J.: Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación. Bs.As. Paidós. 1987.
- SFEZ, L.: Critique de la décision. Paris. Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 1976.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros: El mago sin magia. Bs.As. Paidós. 1987.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros: Al frente de la organización. Bs.As. Paidós. 1986.
- SIMON, P. y ALBERT, L.: Las relaciones interpersonales. Barcelona. Herder. 1989.
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R.: El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1980. Bs.As. FLACSO. GEL. 1983.
- TEDESCO, J.C.: El desafío educativo. Calidad y Democracia. Bs.As. Ed. Gel. 1987.
- TENTI FANFANI, E. y GOMEZ CAMPOS, V.: Universidad y Profesiones. Bs.As. Miño y Dávila. 1989.
- TERHART, E.: Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?. Revista de Educación. Nº 284. Madrid. 1987.
- TOUZARD, H.: La mediación y la solución de los conflictos. Barcelona. Herder. 1981.
- ULLOA, F.: Psicología de las instituciones. En Revista de la AAPA. Tomo XXVI. Bs.As. 1969.
- VAN HAECHT, A.: L'école a l'épreuve de la sociologie. Bruselas. De Boeck. 1990.
- VAZQUEZ, A. y OURY, F.: Hacia una pedagogía del siglo XX. México. Siglo XXI. 1974.
- VEDRINE, H.: Les grandes conceptions de l'imaginaire. París. Biblio. 1990.
- WATZLAWICK, P. y otros: Cambio. Barcelona. Herder. 1985.
- WATZLAWICK, P.: Lo malo de lo bueno. Barcelona. Herder. 1987.
- WATZLAWICK, P. y otros: Teoría de la comunicación humana. Barcelona. Herder. 1987.
- WEIS, L. y otros (ed.): Crisis in teaching. Perspectives on current reforms. State University of New York Press. 1989.