

Cultura organizacional y calidad de la educación

Doctor Guillermo Zamora Poblete¹

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

El presente artículo constituye una reflexión acerca de la importancia que tienen las culturas organizacionales y cómo ellas pueden dificultar o posibilitar la mejora de la calidad educativa. Para ello, en primer lugar, se examinan las características organizacionales que permiten que la cultura se transforme en una fuerza tan poderosa. Posteriormente, se identifican los Imaginarios Institucionales como componentes fundamentales de las culturas y de las organizaciones. Se precisan dos tipos de culturas e imaginarios que dificultan la innovación educativa: la escuela como asunto familiar y la escuela como burocracia. Finalmente, se da cuenta de las dificultades y los desafíos para modificar tales culturas e imaginarios, considerando la formación inicial y continua de los profesores.

Palabras clave: Cultura Organizacional, Calidad de la Educación

Abstrac

This article is a reflection on the importance of organizational cultures and how they may hinder or enable the improvement of educational quality. To do this, first, we examine organizational characteristics that allow culture becomes a powerful force. Subsequently, it identifies the institutional imaginary as key components of the cultures and organizations. It takes two types of cultures and imagined that hinder educational innovation: the school as a family matter and the school bureaucracy.

Key words: Organizational Culture, Quality of Education

¹ Académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Filosofía. Doctor en Ciencias de la Educación. gzamora@puc.cl

Introducción

En los últimos años, la atención de muchos investigadores y expertos en educación de Chile se ha concentrado en la escasez de establecimientos que confeccionan sus propios currículos. De acuerdo a los datos proporcionados por OCDE (2003), sólo el 14% de los establecimientos ha diseñado sus propios planes y programas, el resto ha implementado los proporcionados por el Ministerio de Educación de Chile. Hay que destacar que la descentralización curricular es uno de los pilares de la Reforma Educacional chilena, por lo cual la escasa elaboración de currículos propios enciende inmediatamente las alarmas en los especialistas, intentando encontrar el origen de tal situación.

Al respecto, se han invocado múltiples causas, no obstante, hay un factor que permanentemente se suele señalar como uno de los principales responsables: la cultura organizacional. Con un tono de desaliento y hasta de malestar, diversos investigadores han ubicado a la cultura organizacional en el banquillo de los acusados y la han hecho responsable de este inmovilismo pedagógico, como también, de múltiples otras resistencias al cambio que afectan al sistema escolar.

Es así como Ibáñez (1998), en un estudio de la actitud de los profesores hacia la innovación educativa, concluye que la reforma educacional no ha logrado sus objetivos dado que las escuelas conservan una cultura caracterizada por un estilo de trabajo que enfatiza la enseñanza y no el aprendizaje. Agrega que a pesar de que se han adoptado nuevas explicaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, los pedagogos mantienen

una praxis tradicionalista, apoyados por una cultura escolar conservadora.

Bajos estos mismos referentes, Sandoval (1999) examina los factores que detienen a las escuelas chilenas a innovar en sus proyectos curriculares. Al respecto, señala que uno de los factores más gravitantes es la cultura burocrática de las escuelas. Ésta se caracteriza por una fuerte dependencia de los requerimientos administrativos del Ministerio de Educación, en desmedro de un actuar profesional reflexivo y que esté al servicio de la comunidad local.

Al parecer, la cultura escolar constituye un referente altamente potente para comprender y explicar las desventuras de nuestro sistema educativo. Pero, ¿qué caracteriza a esta fuerza que es capaz de obstruir tan radicalmente las virtudes que todos esperamos de nuestras escuelas? ¿Por qué se desarrollan en nuestras escuelas, culturas que aparecen tan nefastas para los fines que se propone el sistema educativo? ¿Qué característica particular tienen las organizaciones escolares por la cual hacen suyas estas culturas?

Estas preguntas aluden, por una parte, a la necesidad de distinguir los tipos de cultura que pueden obstaculizar procesos de cambio que llevan a la mejora educativa. Por otra parte, también aluden a la necesidad de identificar los elementos definitorios de una organización escolar que posibilitan que estas culturas adquieran tanto poder. Ciertamente en el banquillo de los acusados se ha instalado a las culturas escolares, no obstante para descifrar su relevancia, es imprescindible identificar qué distingue a una organización escolar, por lo cual atrae y logra anclar algunas desfavorables culturas.

De acuerdo a lo anterior, el planteamiento que se desarrolla en este artículo es que la cultura escolar constituye una dimensión social altamente potente para comprender las decisiones de mejora que logran (o no logran) nuestras escuelas. Ahora bien, para comprender su relevancia, el presente artículo postula que es preciso previamente identificar los componentes particulares de las organizaciones que permiten hacer suyos diversos tipos de culturas escolares.

Para desarrollar tales postulados, se abordan los siguientes puntos. En primer lugar, se intenta identificar los componentes nucleares de las organizaciones escolares. Para ello, se adoptan algunos referentes de la teoría de sistema de Luhmann (1991, 1997, 1998). En segundo lugar, se establece qué se entiende por cultura escolar y, apoyado en los trabajos de Castoriadis (2003), se identifican los “Imaginario Institucionales” como uno de los componentes más relevantes y que mejor logran articularse con los elementos definitorios de las organizaciones. Posteriormente, se examinan dos tipos de culturas e imaginarios institucionales que pueden llevar a obstaculizar la mejora educativa: cultura escolar de tipo familiar y cultura burocrática. Este diagnóstico se realiza considerando los estudios de Frigerio (1992, 1995) acerca de las escuelas latinoamericanas. Finalmente, se realiza una reflexión acerca de la posibilidad de modificar y reemplazar los imaginarios y culturas, estableciendo diversos desafíos para la formación inicial y continua de los docentes.

I.- Características definitorias de las organizaciones escolares

¿Qué es lo propio de una organización escolar? ¿Cuáles son los límites que definen a una escuela? Estas preguntas apuntan a identificar las características particulares de una organización escolar.

Para abordar tal desafío, se comenzará examinando un sencillo caso y, posteriormente, se definirá el componente nuclear de las organizaciones escolares.

a) El cigarrillo es nocivo para la salud

Considere la siguiente situación: un alumno fuma cigarrillos en la sala de clases. ¿Debe el establecimiento tomar una decisión al respecto? ¿Este comportamiento es parte del devenir escolar? Probablemente la mayoría de las escuelas indiquen –por medio de su normativa– que ciertamente es un asunto escolar que les corresponde resolver. Incluso, es posible que más de alguien se moleste por haberlo consultado ya que es algo que no admite dudas. Razón más que suficiente es que se trata de un comportamiento nocivo para la salud, que sucede al “interior” del establecimiento. Para muchas escuelas resulta obvio considerar que los límites escolares están dados por los muros que los separan de los vecinos. Así, lo que suceda en el interior de su territorio es asunto de ellos, en cambio, si sucede más allá de sus murallas, ya deja de ser parte de la organización escolar.

Pero sigamos con el problema. ¿Es asunto de una escuela el que sus alumnos fumen en la vereda del frente? En este caso el problema se hace más complejo y las opiniones se matizan. Los que insisten en

el límite territorial, pese a sus esfuerzos, advertirán la dificultad de tal criterio. La mayoría de los docentes observará que el límite es algo más abstracto que el grueso de sus murallas, por lo cual, a lo menos, una llamada de atención sería saludable.

Imaginemos algunas respuestas. Un buen número de escuelas, de seguro, determinarán que indiscutiblemente es un tema que les afecta puesto que los que se están dañando son “sus alumnos”. Bajo esta perspectiva, los límites están determinados por la membresía: todo aquello que afecte a sus miembros, es parte de la organización escolar.

Este argumento tiene una fuerza bastante emotiva. Pero pronto requiere también de matices. Una escuela bien podría considerar que no basta con ser miembro, también importa el periodo en que lo es. En efecto, ¿es acaso equivalente fumar en la vereda del frente durante una noche de vacaciones, que fumar en un día de invierno, recién salido de clases? Al parecer, para algunos establecimientos existen periodos del año en que se es más miembro que en otros. Para ellos, “ser miembro” no es una cualidad permanente; más bien hay momentos para la membresía. Un reconocido colegio inglés resolvió este problema estableciendo que si el alumno fumaba llevando la corbata institucional, ello constituía un tema escolar. La membresía se liquidaba al momento que el joven soltaba el nudo de su lazo.

Sigamos imaginando otras respuestas. Una escuela bien puede decir que el límite no sólo es un criterio de membresía, hay también un proyecto educativo, objetivos y funciones que delimitan lo que pertenece a la organización escolar. Un antiguo Liceo de Santiago, hace unos 15 años, cuando aún

no había tanta conciencia de lo nocivo del tabaco, permitía que sus alumnos fumaran en su interior. Su problema era la tasa de deserción, y terminar con el cigarrillo podía subir los índices de abandono. Si fumar al interior no estaba sancionado, no era ni siquiera tema de conversación el que lo hicieran en la vereda del frente.

Como vemos, los criterios para definir los límites de una organización escolar parecen ser mucho más difusos de lo que originalmente se asomaba.

Entonces, ¿cuáles son los reales límites de una organización escolar? El planteamiento que guía al presente artículo es que las escuelas definen sus límites de acuerdo a las comunicaciones que ellas consideran relevantes. En otras palabras, los límites tienen relación con el espacio temático que cada escuela ha definido como propio, y este espacio le posibilita abordar determinados temas y problemas.

El planteamiento señalado tiene su fundamento en la teoría sistémica de las organizaciones desarrollada por Luhmann (1991, 1997, 1998). Desde esta perspectiva se caracterizan las organizaciones del siguiente modo.

b) Límites de una organización escolar

Durante los años '80, Luhmann (1991), vuelve a plantear la clásica interrogante de la sociología moderna referida a la posibilidad de los sistemas sociales y organizacionales: ¿cómo es posible que existan las sociedades si –aparentemente– sus elementos son las acciones sociales? En efecto, las acciones sociales resultaban ser insuficientes como elemento fundacional de una sociedad: las acciones son efímeras, fugaces

–tienen inicio y término–. Si ellas fueran los elementos definitorios de los sistemas, las sociedades y organizaciones trascurrirían en forma intermitente: sólo mientras duren las acciones. Sin embargo, ni las sociedades, ni las organizaciones se suspenden durante la pasividad de sus miembros. Desde esta dificultad, Luhmann (1998) plantea una propuesta radicalmente distinta hasta ese momento: los elementos propios de los sistemas –sociales y organizacionales– son las comunicaciones. Ciertamente, se puede dejar de actuar, pero no se puede dejar de comunicar, siempre los otros asignarán un significado a nuestra acción o incluso a nuestra inacción.

Pero Luhmann (1998) va más allá. Señala que en estricto rigor los sistemas no pueden ser la suma de sucesos comunicativos –así volveríamos al problema de lo efímero–. De acuerdo a ello, el autor llega al siguiente planteamiento: los sistemas son redes comunicacionales, que logran enlazar una comunicación con otra. Por consiguiente, los sistemas se definen por su operación de hacer comunicación, que es más que el acto comunicativo particular. De este modo, la mirada sociológica no sólo debe advertir cuáles son los actos comunicativos, sino ha de intentar ubicar las redes comunicativas, que permiten que una comunicación se enlace con otra haciendo sentido.

Ahora bien, ¿qué caracteriza a estas redes comunicativas?

Luhmann (1998) advierte que en todo intercambio comunicativo, por ejemplo entre dos personas, siempre está el peligro del desencuentro: por ejemplo, que uno de ellos no atienda a la expresión del otro, o le proporcione otro significado. Conside-

rando estos riesgos, habrá que admitir entonces que la red comunicativa es de suyo algo improbable, y que para que acontezca se ha requerido por lo menos la adecuada coordinación de los siguientes elementos: una expresión, una información y una comprensión.

Este abstracto planteamiento se puede ejemplificar en los procesos de negociación salarial. Imaginemos que el empleado 'X' espera que se le aumente su sueldo en 10%, pero, dado su conocimiento de su jefe 'Y', considera que es mejor plantearse como una queja por el bajo sueldo que recibe. Por tanto, la intención comunicativa de 'X' se echa a andar cuando selecciona una información (quiere un aumento) y una expresión (se lo planteará como una queja). Este último aspecto es vital, puesto que 'X' requiere que 'Y' atienda su solicitud, por lo cual debe plantearse en forma comprensible y atractiva.

Cabe señalar que la "selección de una expresión" reviste especial importancia puesto que el intercambio entre 'X' e 'Y' se logra consumir sólo cuando este último experimenta y comprende la solicitud de "X". En este sentido, en el intercambio entre 'X' e 'Y', se mezclan tanto los intereses y las expresiones de un interlocutor, como las comprensiones del otro.

Por consiguiente, Luhmann (1998) señala que para que exista una red comunicativa tiene que darse una información, una expresión y una comprensión. La comunicación, al ser la síntesis de estos tres elementos, es más que la pura expresión y envío de un mensaje; es decir, es más que la actividad de un comunicador en cuanto también requiere la comprensión. En otras palabras, en la comunicación siempre hay

una invitación que espera que el otro la acepte. Como indica Javier Torres en el prólogo de la obra de Luhmann y De Georgi (1993: 16): “la comunicación restringe y distribuye posibilidades reales de selección que pueden presentárseles a los individuos o sistemas, considerados aisladamente. La comunicación condensa posibilidades, determina lo que es factible, establece formas pre-estructuradas que permiten vincular a los sistemas.”

De acuerdo a lo anterior, entonces, ¿cómo la red comunicativa se logra constituir? De acuerdo a Luhmann (1991:158), para que la comunicación se pueda realizar eficazmente en una organización se requiere de “Medios de Comunicación Simbólicamente Generalizados” (MCSG). Ellos se refieren a códigos generales que posibilitan el procesamiento de información en un determinado sistema y que pueden motivar selecciones posteriores. Un ejemplo de los MCSG es el dinero. Éste corresponde a un código que permite ser representado por diversos sistemas y personas, como también evoca una enorme cantidad de sentido y permite que el fenómeno improbable de la comunicación se haga probable.

Otras características relevantes de los MCSG son las siguientes:

- Son códigos comunicativos que comparten grupos de personas: logran encauzar las selecciones socialmente aceptables y transmisibles, poseen ‘éxito social’.
- Funcionan como mecanismos que permiten ordenar los flujos de vivencias sociales de un modo coherente y entenderlos. Ello, dado que imprimen una determinada unidad en la variedad de experiencias y sucesos posibles del entorno. En este sentido constituyen una

especie de conectores de diversidad de experiencias.

- Son ‘unidades’ comunicacionales. Esto significa que tienen también sus propios límites. Los MCSG no permiten integrar cualquier vivencia, de hacerlo se volvería a una sobreproducción de posibilidades. Los MCSG tienen una unidad que limita las vivencias expresables, de ahí su mérito para facilitar el flujo comunicacional.
- Los MCSG son simples y rápidos en evocar sentido. Dado su carácter de reducir complejidad, tienden a ser sencillos en su forma. Generalmente aparecen como un término, un concepto o una sola descripción. Según el autor, deben ser fenomenológicamente simples para ser representables y altamente motivadores para ser acogidos.

En suma, gracias a los MCSG se hacen posibles las redes comunicacionales propias de la organización. Como ejemplo, se puede considerar el dinero, la verdad y el amor. Esto no quiere decir que sean los únicos. La identificación de los MCSG no se establece por una lógica deductiva, es imposible conocer a priori el tipo y número de medios posibles. Conforme las relaciones sociales se van haciendo más complejas, los mismos sistemas van generando sus propios MCSG. De ahí que se requieren investigaciones sociales descriptivas que den cuenta de los diversos MCSG en situaciones específicas.

De acuerdo a lo anterior, la problemática que convoca ahora es cómo identificar los MCSG que caracterizan a las organizaciones escolares. Para ello, el presente artículo postula que el referente más adecuado para identificar los MCSG son las culturas

organizacionales, y particularmente, los "Imaginario Institucionales".

Para fundamentar este planteamiento, a continuación, se establece qué se entiende por cultura organizacional, y se identifican los "Imaginario Institucionales" como uno de los componentes más relevantes y que mejor logran articularse con los elementos definitorios de los MCSG.

II.- Cultura organizacional y sus Imaginario Institucionales

La comunicación, como red de comunicaciones, es la operación que funda a una organización. Esta premisa nos sitúa en una perspectiva distinta de las escuelas. Ellas son más que su estructura formal, su territorio, y por supuesto, que su mobiliario.

El adoptar esta perspectiva, implica asumir que en las escuelas hay un flujo comunicacional que deja rastro y no se detiene. Por consiguiente, las escuelas no comienzan desde cero. La historia de significados y los MCSG, cuentan, dejan huella, lo cual influye permanentemente sobre el presente.

Siguiendo a López (2003), se puede señalar que cada escuela construye en su devenir histórico una cultura organizacional. Ella constituye el sistema de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad y de normas que identifican a los miembros de una escuela. Así también, esta cultura les permite a los miembros participar en el entramado comunicacional que caracteriza a aquella organización. A partir de ello, se puede plantear que la cultura organizacional es la trama de significados que va construyendo la propia escuela a medida que discurre el proceso comunica-

tivo, llegando a ser compartido, en distinto grado, por sus miembros.

Cabe señalar, que esta definición de cultura es similar a la planteada por Habermas (1989), quien señala que ella constituye el acervo de saber donde los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo.

Estas acepciones de cultura son consistentes con las características definitorias de las organizaciones que han sido desarrolladas en el punto anterior. En efecto, la cultura organizacional da cuenta que en cada escuela existe una trama de significados, que se articula en la medida que exista un lenguaje compartido. O más precisamente, en la medida que exista una matriz simbólica común o MCSG. Ahora bien, ¿qué elementos comunicacionales componen la cultura organizacional de las escuelas?

Uno de los elementos nucleares de la cultura organizacional lo constituyen los "Imaginario Institucionales". Este concepto es acuñado por Cornelius Castoriadis (2003) para referirse al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo o un grupo se instituye como tal, inventando no sólo sus formas de relación social y sus formas contractuales, sino también sus figuraciones subjetivas.

El imaginario institucional es creación humana, por la cual se generan formas e imágenes que proveen contenidos significativos y entretejen las estructuras simbólicas de la sociedad. Como tal, regula las comunicaciones y orienta la acción de los miembros de un grupo social.

Así, por ejemplo, Castoriadis (2003) señala que en la Antigüedad, para instituir la esclavitud, se tuvo que inventar, ima-

ginar, que un grupo de personas fueran percibidas como animales. En tal sentido, la esclavitud conforma el conjunto de significaciones imaginarias que instituyó la sociedad griega, estipulando lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo.

Por lo anterior, se puede señalar que el imaginario es el conjunto de imágenes y representaciones, generadas por las personas y grupos sociales, que se interponen entre ellas y el entorno que les rodea. El imaginario constituye un referente simbólico subjetivo que les permite a los actores sociales comprender este entorno, a la vez que les permite establecer vínculos comunicativos entre ellos. En otras palabras, gracias a los imaginarios, las personas pueden ordenar y darle un significado a la compleja realidad en la que se ubican.

Volviendo a las características definitorias de una organización, se puede establecer que el imaginario institucional constituye un Medio de Comunicación Simbólicamente Generalizado. En efecto, los imaginarios son imágenes y representaciones colectivas, altamente evocadoras, que reúnen diversidad de vivencias, con claros límites de sentidos, simples en su forma y que logran hacer fluir los actos comunicativos al interior de una organización. Un imaginario actúa como un filtro cognitivo por el cual los miembros de una organización reducen la complejidad del devenir institucional y llegan a coordinarse mutuamente. De este modo, el imaginario posibilita el procesamiento de información que abunda en las organizaciones. Permite que los miembros concentren la atención hacia algunos temas y problemas, y de este modo evita que las organizaciones

se disuelvan en un océano comunicativo inconexo.

Por lo visto, los imaginarios, en cuanto MCSG, tienen la virtud de que las organizaciones vayan adquiriendo una identidad, al tiempo que posibilita la participación de los miembros en ella. De acuerdo a este marco teórico, cabe la pregunta acerca de si todos los imaginarios institucionales son igualmente virtuosos para la mejora educativa. O más precisamente, ¿cuáles imaginarios pueden dificultar los esfuerzos de mejora educativa en nuestras escuelas?

Esta interrogante requiere reconocer los imaginarios que comparten nuestras escuelas y evaluar sus posibilidades. De acuerdo a este propósito, a continuación se examinarán dos tipos de imaginarios institucionales que, de acuerdo a los estudios consignados, caracterizan a nuestras escuelas.

III.- Imaginarios institucionales escolares

Se ha señalado anteriormente que la cultura organizacional constituye una matriz simbólica que da cuenta de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad y de normas que identifican a los miembros de una escuela. En cuanto matriz simbólica, la cultura organizacional se expresa mediante MCSG o imaginarios. Ellos condensan el cúmulo de significados compartidos y permiten, al mismo tiempo, que la comunicación fluya.

Teniendo presente estos antecedentes, a continuación se presentan dos imaginarios que representan, a su vez, dos tipos de culturas escolares. Este análisis se realiza considerando las investigaciones de Fri-

gerio (1992, 1995) acerca de las escuelas latinoamericanas. Desde este referente, se reflexionará acerca de sus dificultades para la mejora educacional.

Cabe señalar que la descripción de ellos puede dar la impresión que son tipos ideales, que se presentan en forma única y excluyente en cada escuela. Sin embargo, es necesario advertir que cada organización es particular, por lo cual hay que considerar matices y distintos grados de presencia de estos tipos culturales.

a) Cultura de tipo familiar

De acuerdo a Frigerio (1992), un imaginario que institucionalizan las escuelas es el la "Gran Familia". El establecimiento es percibido bajo los mismos códigos de un sistema de parentesco. Son expresiones recurrentes: "todos constituimos una gran familia", "el colegio es nuestra casa", "los niños son nuestros hijos".

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

Otra característica que consigna Frigerio (1992) es que en esta cultura no existe una clara división de tareas y jerarquización de las mismas, como consecuencia de lo cual a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones. En general, éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas.

Así también, no se recurre al marco normativo para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades. Desde el punto de vista de la elaboración curricular, esto puede significar que no se hacen cambios "oficiales" al currículum, aunque en la práctica sí se produzcan.

En cuanto a los tipos de comunicación que caracterizan a estas culturas, cabe señalar que habitualmente no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos, por ello suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce las relaciones efectivas entre sus miembros. En consecuencia: "los grupos, las camarillas y sus líderes controlan la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según posiciones de los miembros. De estos segmentos, provienen distintas versiones o rumores con los que se puede llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la institución" (Frigerio, 1992: 42).

A modo de reflexión, cabe señalar algunos riesgos y dificultades de esta cultura. Uno de ellos, es que para las instituciones educativas en las que predomina este imaginario es que los términos de intercambio son ambiguos, lo que no facilita la coordinación de las tareas ni su evaluación. Los vínculos positivos, aunque facilitan, están lejos de constituir en sí una relación de aprendizaje que reemplace la adquisición sistemática de conocimientos.

En consecuencia, se podría señalar que el principal riesgo existente en los establecimientos educativos que se acercan a este tipo de cultura institucional es que se diluye su especificidad: educar y enseñar

a aprender. Ello se debe a que se prioriza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva. En consecuencia, se otorga una mayor importancia o prioridad a los objetivos personales, a lo subjetivo, por sobre los objetivos institucionales. Se sobredimensiona lo informal y personal, que debilita las estructuras formales. Hay que considerar que la dinámica de trabajo se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad.

También es importante destacar que en estas culturas se desarrollan modalidades donde el trabajo sistemático de distribución de saberes, que requiere de un saber experto para su transmisión, está excluido como tarea sustantiva. No se exige ni se evalúa la capacidad del equipo de conducción para garantizar la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, este modelo prescinde del organizador pedagógico y didáctico: el currículum prescrito resulta un currículum ignorado.

En suma, se pueden señalar dos grandes dificultades en este tipo de culturas e imaginarios. Por un lado, configuran una organización que más se centra en sí misma, que en el compromiso educacional con la comunidad. Como lo expresa Frigerio (1992: 45): “La tarea sustantiva de enseñar, si bien no está ausente, pasa a un segundo plano”. Por otro lado, se descuida la necesaria y específica relación entre conocimiento, profesor y alumno. La relación solo se basa en la interacción directa entre maestro y estudiante, desestimando la relevancia del saber.

b) Cultura burocrática

Una institución burocrática es aquella en que predomina el imaginario de que la escuela es una “gran máquina”, que funciona o debe funcionar como una maquinaria con “engranajes perfectamente aceitados”.

Frigerio (1992: 46) sintetiza esta cultura como: “aquella institución que enfatiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se encuentra enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones”.

La investigadora agrega que esta cultura se distingue en que las jerarquías se hallan claramente establecidas, donde predominan las estructuras y reuniones formales, como también los canales formales de comunicación y el memorándum escrito. Los flujos de información solo tienen en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. Las informaciones fluyen en sentido descendente, a partir de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía. De este modo, la mayor parte de los miembros sólo conoce lo que a su trabajo le incumbe, siendo muy limitada la información disponible. Otro aspecto del imaginario de la organización burocrática, es que el establecimiento es percibido como un sistema de procedimientos, donde destacan los papeles y expedientes. Los miembros están al servicio del procedimiento, más que el procedimiento al servicio de los miembros. Frigerio (1992: 47) resume este imaginario en la siguiente expresión: “No es la regla la que os protege, somos nosotros los que protegemos la regla”.

También es interesante señalar que en esta cultura el currículum suele operar

como un sistema duro o trivial. Esta modalidad se aproxima a la concepción de currículum como plan de instrucción o a la concepción tecnológica. "El currículum prescrito funciona como un "instructivo". Se rutinizan las prácticas, se reiteran los procedimientos, las planificaciones se reproducen casi idénticas año tras año. En consecuencia, suele suceder que toda la actividad pedagógica vaya perdiendo significación." (Frigerio, 1992:45)

A modo de reflexión, cabe señalar los riesgos que conlleva esta cultura. En primer lugar, en las culturas burocráticas cuenta menos el obtener resultados de calidad que el obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento. Es decir, se prefieren los procedimientos conocidos, que la búsqueda de nuevas estrategias para alcanzar objetivos educacionales. Ello implica que este tipo de cultura institucional tiende a excluir prácticamente todo lo que sea innovador. En la mayoría de los casos constituye una alternativa de gestión conservadora.

También es importante destacar que el imaginario burocrático implica un "cierre" de la escuela hacia la comunidad. La escuela está a la defensiva, buscando permanentemente el apoyo del procedimiento, cuidando cada miembro sus espaldas bajo el argumento de que lo realizado es fiel al reglamento escrito. Por consiguiente, esta cultura corre el riesgo de hacer perder de vista la especificidad de la institución educativa: el compromiso con los aprendizajes de los alumnos.

IV.- Conclusión

Los imaginarios planteados anteriormente coinciden en descuidar la tarea específica de las instituciones educativas: el compromiso con el desarrollo de sus alumnos. Las escuelas tienen el gran desafío de impulsar el desarrollo pleno de cada uno de sus estudiantes, potenciando al máximo su creatividad, iniciativa y crítica. Si la escuela no se aplica en esta tarea, probablemente quedará relegada a una función eminentemente reproductiva de la estructura social.

La dificultad que acompaña al sistema educativo es que es difícil que este compromiso sea determinado por decreto. Las escuelas son más que una estructura formal, por lo cual los cambios no sólo deben estructurarse en nuevos formatos curriculares o procedimientos de evaluación del desempeño. Como se indicaba al inicio de este artículo, pese a los enormes esfuerzos del MINEDUC, hay culturas organizacionales muy resistentes a comprometerse con mejorar los propios currículos. Ejemplos de ellas son las culturas familiares y burocráticas.

Pese a que las culturas escolares se han situado en el banquillo de los acusados, sería equivocado plantear una erradicación absoluta de ellas. Se ha defendido en este artículo que las organizaciones están compuestas justamente por matrices simbólicas, las cuales permiten que fluya la comunicación entre sus miembros. Los imaginarios y los medios de comunicación simbólicamente generalizados constituyen el ADN de nuestras escuelas, por lo cual intentar reducir su relevancia mediante disposiciones formales es aniquilar la particularidad de una organización social.

Entonces, ¿qué hacer? El planteamiento que se deriva de las anteriores reflexiones es reemplazar los aspectos nefastos de los imaginarios familiares y burocráticos, por otros imaginarios de carácter profesional. Este desafío tiene dos grandes implicancias. Por una parte, se requiere desentrañar los soportes sobre los cuales se levantan los actuales imaginarios. Y por otra parte, se requiere elaborar imaginarios profesionales altamente eficaces para conducir las comunicaciones.

Respecto de la primera implicancia, se pueden hacer las siguientes reflexiones. En cuanto al imaginario familiar, su fuerza se sostiene en que no requiere de parte de sus miembros ningún aprendizaje nuevo. La escuela es percibida con los mismos códigos del sistema familiar desde el cual procede cada integrante. En tal sentido, es un imaginario que tiene la ventaja de no requerir saberes especializados. Le es suficiente a cada miembro, para ser parte del flujo comunicacional, el haberse desenvuelto en un contexto íntimo de las relaciones interpersonales.

Si uno de los soportes del imaginario familiar es la ausencia de un saber especializado, ello representa un gran desafío para la formación de los docentes. Se requiere una formación pedagógica y en la disciplina, altamente rigurosa y técnicamente consistente. El futuro profesor debe adquirir un amplio repertorio de competencias profesionales, que le permitan diagnosticar, elaborar e implementar procesos de enseñanza aprendizaje para diversos tipos de alumnos. Especialmente, el profesor puede sobreponerse al descuido del conocimiento, si observa que éste es efectivo para desenvolverse con los alumnos.

Lo anterior, implica también que se requiere claridad de los objetivos a alcanzar. Muchas escuelas descuidan este aspecto por confusión o ausencia de proyectos educativos. Ello plantea importantes desafíos para la formación inicial y continua. Se requieren docentes capaces de vincular su quehacer cotidiano a un proyecto que es más amplio que la sobrevivencia del día a día. La acción de los docentes no puede perderse en el tumulto de la urgencia inmediata. Formarse en la pedagogía, en consecuencia, es formarse para ayudar a construir proyectos humanos y sociales, que le den sentido a esta urgencia.

Este último aspecto hace también referencia a uno de los soportes del imaginario burocrático. Se indicaba anteriormente que la escuela burocrática está cerrada en sí misma, sólo preocupada de mantenerse en el tiempo. Si bien es muy importante que una organización escolar sea ordenada y racionalmente consistente en las funciones que realiza, no obstante, si ello no está vinculado a un proyecto, se cae irremediablemente en la rutina profesional.

En este sentido, también se requiere una formación docente en el contexto de la educación continua. Es decir, desarrollar en el futuro docente capacidades de identificar nuevos problemas pedagógicos, resolverlos con creatividad y que se le aliente el autoaprendizaje. Ello implica generar nuevas estrategias de acompañamiento profesional, cercanas y oportunas al actuar profesional.

Finalmente, es necesario subrayar que el reemplazo de imaginarios requiere la elaboración de nuevos imaginarios profesionales, que sean altamente eficaces para conducir las comunicaciones organi-

zacionales. Es necesario reconocer que las escuelas requieren MCSG que sean altamente evocadores, fenomenológicamente simples, que permitan concentrar una enorme cantidad de vivencias y que logren coordinar a sus miembros. Este desafío es uno de los trabajos educativos más arduos. Por una parte, hay que advertir que un imaginario no es una obra individual, sino que por definición es colectiva. Asimismo, hay que señalar que mientras más tiempo se ha convivido con un imaginario, este aparece casi natural e inmodificable. He aquí entonces, uno de los grandes desafíos para la formación inicial: estimular a las nuevas generaciones de docentes a generar y compartir nuevos imaginarios. Para ello se requiere una formación rigurosa de las estructuras sociales y comunicacionales de las organizaciones, como también, se requiere proporcionar espacios para que los futuros pedagogos imaginen nuevas escuelas, más comprometidas con el aprendizaje de los alumnos.

Bibliografía

- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets editores.
- Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Frigerio, G. (1995). *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vol. II. Madrid, España: Taurus.
- Ibáñez, N. (1998). Los profesores y la Reforma. *Estudios Pedagógicos*, 24, 99-106.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N.; De Georgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de los sistemas sociales. Artículos*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- OCDE (2004). *Informe del sistema educativo chileno*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Sandoval, P. (1999). Descentralización en la construcción curricular: Reforma Educativa chilena. *Boletín de Investigación Educativa, Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. 14, 350-370.
- López, J. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

