GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI

Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su comprensión

TROQVEL
Educación
Serie FLACSO-*Acción*

Actores, instituciones y conflictos

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. LA RELACIÓN DE LOS ACTORES CON LA INSTITUCIÓN

2. ACTORES Y PODER

3. ACTORES Y CONFLICTOS

3.1. Lo previsible, lo imponderable
3.2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos
3.3. Instituciones educativas y conflictos

La negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional de concertación y en una gestión profesional. Desde esta perspectiva, las instituciones no son consideradas como máquinas o mecanismos de relojería en los cuales somos un engranaje o una parte más, sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes. Es decir, como actores que en nuestra relación con otros y con las instituciones, construimos la cotidianeidad, nos relacionamos de modos distintos frente a la *ley*, desarrollamos diversas modalidades frente a las *zonas de incertidumbre*, tenemos un *poder*. Este reconoce distintas *fuentes*, conlleva *conflictos* y requiere una *negociación* para su gestión, temas a los que nos referiremos en este capítulo.

1. La relación de los actores con la institución

Toda nuestra vida transcurre en instituciones: algunas constituyen un pasaje obligado para nosotros (la familia, la escuela, etc.); otras son de pertenencia voluntaria (sindicatos, clubes, partidos políticos). Precisamente una característica de las sociedades modernas es que las redes institucionales se multiplican, diversifican y complejizan.

Sabemos las instituciones se inscriben en el campo individual dejando sus marcas y sus huellas y que, por nuestra parte, las vamos moldeando en un trabajo cotidano. Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio[1].

Veamos ahora, más allá del tipo de institución, más allá de que nuestra pertenencia sea voluntaria u obligada, independientemente de que se trate de instituciones de trabajo o recreativas: ¿qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución? O, en otros términos: ¿qué es lo peculiar, propio de la relación entre cada uno de nosotros, como actor, y la institución?

Para responder, debemos recordar que una de las acepciones del término institución remite a todo lo que está establecido, reglamentado, es decir que nos reenvía a *norma, regla y ley*.

¿Qué dice el diccionario de estas palabras?

Norma: "modelo a que se ajusta una fabricación; regla".

Regla: "principio; pauta; disciplina".

Ley: "regla obligatoria o necesaria; estatuto o condición para algo. Proviene del latín *ligare*: ligar".

Las distintas acepciones nos remiten a su vez a diferentes cuestiones. Por una parte, a la *ligazón necesaria* que determina, de hecho, que estemos "sujetados" a las instituciones. Por otra parte, los contenidos de las definiciones nos recuerdan las cuestiones del disciplinamiento, entendido como la regularización o normalización de los comportamientos de los sujetos, que se propone cada institución.

Es importante tener presente la necesidad de las reglas y no dejarse "impresionar" por ocasionales connotaciones negativas. Sería difícil, o imposible, pensar las instituciones, así como las sociedades, sin leyes o normas que organicen las relaciones de los sujetos entre sí. Los niños saben de esto, seguramente de una manera más intuitiva que teórica, ya que cuando juegan lo hacen a partir de convenir reglas y reglamentos. Así, por ejemplo, delimitan "la cancha"; establecen lo prohibido o definen lo aceptable; distribuyen roles; señalan las transgresiones; fijan espacios y tiempos. Luego, disfrutan del juego, que es posible gracias a las reglas.

En las instituciones son necesarias las reglas que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica.

Hablamos de la necesidad de las reglas, pero decimos que éstas no se justifican por sí mismas sino en la medida que favorecen, facilitan y hacen posible la realización de una actividad significativa. De lo contrario, estaríamos reivindicando un "reglamentarismo" vacío, del que en numerosas ocasiones nos hemos quejado.

Por otra parte es necesario señalar que en la relación que establecemos con la ley se entretejen aspectos *objetivos* y *subjetivos*. ¿Qué significa esto?

Los aspectos objetivos, son aquellos que se refieren a "la letra" de la norma tal como está formulada. Pero ocurre que cada uno de nosotros a partir de un universo de *representaciones* que influyen en la manera en que internalizamos "esa letra", la entendemos de un modo u otros, la valoramos con matices. Por lo cual decimos que intervienen aspectos subjetivos en la relación con la ley.

Objetiva y subjetivamente, la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones, aquello que no está permitido; es decir impone, constriñe, reprime. Por el otro, ofrece seguridad y protección.

Este doble carácter, restrictivo y protector a la vez, es lo que nos permite afirmar que en la base de *la relación de los actores con la institución se halla presente siempre la ambivalencia*. Esto determinará en nosotros una ambigüedad, la que nos llevará, por momentos, a sentirnos

atraídos por las instituciones y, en otros, a sentir rechazo por ellas. Uno u otro carácter puede estar, además, "exagerado" o "sobredimensionado" por nuestras representaciones acerca de la ley.

En el corazón de la relación de los actores con la institución se encuentran movimientos simultáneos y contradictorios de atracción-repulsión.

Estos movimientos de atracción y repulsión pueden relacionarse con otra tensión, la que se establece en toda institución entre zonas de *certidumbre* e *incertidumbre*.

Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir de establecer *zonas de certidumbre*. Pero como no es deseable ni posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejan *zonas de incertidumbre*[2].

Como equipos de conducción debemos interrogarnos acerca de las zonas de incertidumbre que generamos. Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de la tarea[3]. Por supuesto en el interior de ese marco siempre quedarán espacios abiertos e intersticios para la libertad de los actores quienes, por otra parte, logran muchas veces sorprendernos con la utilización de las zonas de certidumbre y de incertidumbre.

Sintetizando, las estructuras y reglas, "al tiempo que definen los sectores en que la acción es más previsible y que organizan procedimientos más o menos fáciles de controlar, crean y circunscriben 'zonas organizativas de incertidumbre' que los individuos o los grupos tratarán simplemente de controlar para utilizarlas en la consecución de sus propias estrategias y alrededor de las cuales se crearán, por ende, relaciones de poder"[4].

Certezas, incertidumbres, espacios de libertad, todos estos términos están vinculados al tema del poder.

2. *Actores y poder*

Las conceptualizaciones sobre el poder y la importancia que se le asigna en las instituciones son sumamente diversas. Incluso en las teorías clásicas se prefería jerarquizar el concepto de autoridad por sobre el de poder.

Desde nuestro punto de vista constituye un concepto central. Pense-

mos cuántas situaciones institucionales involucran este concepto: "tener el poder", "someterse a él", "delegarlo", "tomar el poder", etc. A veces está positivamente valorado; otras veces su sola enunciación despierta rechazo. Frases como "el que manda", "el que tiene la manija", "el que lo sabe todo" suscitan temor, respeto o rechazo.

¿Qué entendemos por *poder*?

A veces está relacionado con los lugares formales y en particular con las cúpulas de las instituciones organizadas piramidalmente. Sin embargo el poder no siempre está allí. Las redes informales de una institución dan cuenta de cómo se ha distribuido o concentrado el poder en las prácticas cotidianas de la institución.

Podemos decir que un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos, o cualquier otro objetivo que se proponga.

Que unos sean conscientes del poder que tienen, que lo busquen y hasta lo acumulen no quiere decir, sin embargo, que los demás actores están desprovistos de poder. En efecto, cada uno tiene siempre la posibilidad -"el poder"- de desempeñar su rol con mil matices. Todos conocemos el poder de los otros, sufrimos a veces de aquéllos de quienes depende la limpieza, que pueden hacer bien o a desgano su tarea; de la impuntualidad, ese poder de no cumplir con los horarios formales o de cumplirlos formalmente pero sin llenarlos de tarea sustantiva; del poder del preceptor; del del portero; del de la asociación cooperadora; etc.

El poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Crozier y Friedberg afirman que "las características estructurales (...) delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar entre sí. Son las restricciones que se imponen a todos los participantes"[5] .

Es necesario considerar que el poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones y supone la potencialidad de prescribir o prohibir las conductas de los actores.

Por otra parte, el poder puede basarse en distintas fuentes, como veremos más adelante, y adquirir distintos grados de legitimidad.

Pensar las relaciones de intercambio asimétricas implica reflexionar acerca de los *clivajes* presentes en las instituciones para poder trabajar en las articulaciones respectivas.

El término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura.

Las instituciones están atravesadas por diferentes clivajes. Un primer clivaje es aquél que separa a los agentes de los usuarios. Entendemos por *agentes* a quienes se dicen representantes de la institución, es decir aquéllos que "hablan en su nombre" y dicen defender sus intereses. De hecho, son representantes de la institución y, en su mayor parte, de los intereses de la misma. Los *usuarios*, por su parte, están constituidos por el grupo de actores a quienes se intenta imponer la disciplina (norma, ley) institucional.

Sería ingenuo suponer que tanto el grupo de los agentes como el de los usuarios son grupos homogéneos. En el interior de cada uno de ellos podemos encontrar nuevos clivajes[6]. Estos se cruzan y entrecruzan y pueden llegar, ocasionalmente, a hacer de la institución un verdadero campo de enfrentamientos.

¿Cuáles son algunos de los planos de clivaje comunes en las instituciones educativas? El que se puede llegar a establecer entre equipos de conducción y docentes, o bien entre distintas áreas, entre equipos de conducción y coordinadores de áreas, entre éstos y los docentes.

Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y cómo se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder.

¿Por qué es importante este enfoque?

Si un director desconoce estos aspectos de la vida institucional, los mismos pueden transformarse en obstáculos para la realización de proyectos educativos centrados en la dimensión pedagógico-didáctica. En cambio, cuando un director reconoce las zonas de clivaje de su institución puede desarrollar acciones que tiendan lazos, puentes que aseguren articulaciones en esos lugares de fractura potencial.

Los clivajes institucionales están relacionados con el hecho que en cada institución, cada actor y grupo de actores, hace uso de una fuente de poder. Crozier y Friedberg, afirman que las fuentes de poder se relacionan con las zonas de incertidumbre cuyo control procuran los actores para ampliar sus márgenes de libertad.

¿Cuáles son las posibles *fuentes de poder*? Distintos autores han puesto el énfasis en diferentes fuentes:

- el conocimiento de la normativa;

- la posesión de medios de sanción, ya sea de recompensa o castigo;
- la posesión de los recursos económicos;
- el manejo de los medios de control de los recursos;
- el acceso a la información;
- el control de la circulación de las informaciones;
- el control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela;
- la legitimidad que emana de la autoridad formal;
- la competencia técnica o el grado de "expertez".

Aunque habitualmente se recurra al uso de distintas fuentes de modo combinado, deseamos detenernos en la última que mencionamos, ya que creemos que tiene un papel importante en las instituciones educativas.

Retomando la competencia técnica como fuente de poder, hacemos referencia con ello a la destreza, pericia, maestría en alguna materia, que en el caso de las instituciones educativas adquiere distintos matices según cuál sea el tipo de actores[7] a los que nos refiramos.

¿Para qué pensar estas cuestiones?

Porque son necesarias para conducir a la institución hacia el cumplimiento de su contrato con la sociedad. En ese camino será necesario resolver los conflictos propios a la vida institucional.

3. Actores y conflictos

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales (Crozier; Friedberg; Touzard) ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida (personal, grupal, institucional)? ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces "disfrazados" o desplazados.

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

Tratemos de poner en orden un tema que, en general, nos desordena. Reconozcamos que los individuos y grupos presentan intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte.

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales.

La confluencia de múltiples estrategias en cada institución configura distintas escenas y desencadena nuestra inquietud y preocupación: ¿cómo hacer para conciliar, cómo gestionar la diversidad?

De acuerdo a la distribución de los recursos que se da en el interior de la organización, la capacidad de ésta para satisfacer los intereses o sustituirlos por otros, las características de la cultura institucional y los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, las instituciones y sus conductores tendrán más o menos posibilidades de controlar, desviar o resolver los focos conflictivos y de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela sociedad.

Para ello, puede serles de utilidad tener algunos elementos más para comprender esta cuestión.

3. 1. El carácter de los conflictos: lo previsible, lo imponderable

En primer lugar podemos agrupar a los conflictos, según su carácter, como *previsibles* o *imponderables*.

Consideraremos *previsibles* a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Podemos pensar, por ejemplo, aquellos relacionados con los planos de clivaje. Otros resultan de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones por las normas, sobre las que los actores despliegan una variedad no siempre coincidente de interpretaciones.

Entenderemos, en cambio, por *imponderables* a aquellos conflictos que "hacen irrupción" y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un *carácter retroversivo*, es decir formular un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional o, por el contrario, un *carácter proversivo*, o sea proponer un proyecto innovador para la institución.

En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones. De aquí la importancia de reflexionar sobre cómo conducir aquéllos reiterativos y desgastantes, para evitar que dificulten la actividad específica de la escuela.

3. 2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos

Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, debemos indagar sobre *el posicionamiento de los actores* frente a ellos. Podemos mencionar cuatro grandes figuras o modalidades:

a) *El conflicto es ignorado*

En esta figura incluimos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales. Ejemplo de ello serían, en algunos establecimientos educativos, algunas cuestiones como la repitencia, la deserción, el desgranamiento, la calidad de los aprendizajes en los alumnos, etc., aspectos que no siempre son concebidos como conflictos y mucho menos se buscan algunas vías para su resolución.

b) *El conflicto se elude*

En segundo término, encontramos instituciones en las cuales el conflicto es percibido como tal por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Es habitual percibir, entonces, situaciones de malestar y encontrar comunicaciones que circulan por los canales informales de comunicación, bajo la forma de rumores, "chismes", etc.

c) *El conflicto se redefine y se disuelve*

No en todos los casos es posible o factible resolver los problemas o dificultades que se presentan, pero sí tender a la *disolución del conflicto*. En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. El problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos se reúnen y establecen acuerdos acotados en función de ciertos objetivos compartibles. El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado.

También podrían incluirse en este punto aquellos conflictos que, en realidad, se generan fuera del establecimiento escolar, pero que de algún modo aparecen como "síntoma" en el interior del mismo. Si bien no pueden resolverse, porque las causas que los originan no son intrainstitucionales, pueden clarificarse las razones de su emergencia en la escuela y, con ello, disolverse.

d) *El conflicto se elabora y se resuelve*

Desde este enfoque es necesario tener en cuenta que muchos de los conflictos se "construyen", entrelazándose en ellos situaciones de poder. Por ello, *analizar los procesos de esta construcción, plantearlos, negociar*

y tomar decisiones, consensuadas según el contexto, serán las acciones prioritarias a las que se confrontarán los equipos de conducción, si es su propósito la *resolución del conflicto*.

Del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir *situaciones de aprendizaje institucional*. Para ello sería importante considerar los siguientes aspectos:

- *reconocer cuáles son los conflictos más comunes o habituales* que se despliegan en cada institución, como también *anticipar los conflictos potenciales*;
- *analizar retrospectivamente los modos de responder* de cada uno de los actores frente a los conflictos, ya que es usual desarrollar respuestas habituales frente a los mismos;
- *anticipar y diseñar cursos de acción alternativos*, es decir construir otros modos de respuesta que impliquen un mayor grado de flexibilidad y creatividad en nuestro accionar; para ello es importante:
- poder *plantear los conflictos como problemas*, evitando la construcción de dilemas[8];
- *considerar que todas las perspectivas son "reales"* para sus protagonistas. Cuando los actores nos relatan un conflicto lo hacen siempre desde una perspectiva en la que se enmarcan, la que constituye "su" realidad.

> **"Mientras más claramente pueda usted identificar sus respuestas habituales y las alternativas posibles, mejor preparado estará para manejar más eficazmente los conflictos. Un conocimiento similar de sus colegas le ayudará a prever y planificar mejores respuestas." (Batley, 1991).**

Es necesario aclarar que, si bien es común que los actores desarrollemos respuestas con un cierto grado de estabilidad, éstas varían con el tiempo, el carácter de mayor o menor urgencia de la situación y el tipo de interacción con otros patrones de respuesta desplegados por otros actores.

3. 3. Instituciones educativas y conflictos

Otro lugar para pensar los *conflictos*, es el que resulta de adentrarnos en las peculiaridades de las *instituciones educativas*[9]. Allí podremos encontrar cuanto menos cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen entorno a la definición del proyecto institucional,aquellos que se producen alrededor de la operacionalización

y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional.

a) Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias

Algunos de los conflictos que encontramos en las escuelas están relacionados con la pluralidad de pertenencias de sus actores.

El concepto de *pluralidad de pertenencias* nos será útil para comprender algunas de nuestras dificultades cotidianas[10].

Entendemos por *pluralidad de pertenencia* al hecho de formar parte *simultáneamente*, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrimos a diferentes establecimientos, en los cuales solemos, además, desempeñar distintos roles[11]. Así, por ejemplo, es habitual que el mismo actor esté desempeñando tareas como docente en un instituto de formación terciaria en un turno, y que sea parte del cuerpo de conducción de un establecimiento de nivel medio en el otro. También ocurre que desempeñe, en el mismo nivel del sistema, cargos docentes y de conducción[12].

La pluralidad de pertenencias en el sistema educativo suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos *grados de identificación, adhesión y pertenencia* según factores tales como: la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identificación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. En lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas escuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración ni la pertenencia de los actores.

Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta el necesario reacomodamiento de cada actor cuando va de un establecimiento a otro y debe desempeñar otro rol. No se trata de cambiar de vestimenta y libreto, también se han transformado el escenario, los otros actores, etc. El reacomodamiento puede facilitarse si se establecen claramente los *contratos institucionales*.

La explicitación de los contratos, es decir de los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilita la reacomodación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo.

En los contratos cada docente debería encontrar respuestas, a veces escritas y definidas como *términos de referencia*, otras veces verbalmente expresadas, a preguntas claves como:

- ¿Qué se espera de mí en esta institución?
- ¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso ... en función de esas expectativas?
- ¿Qué espero de mis alumnos?
- ¿Cómo será evaluada mi tarea?.....etc.

b) Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional

Abordaremos ahora un punto que seguramente es conocido. Muchas veces en las instituciones educativas los directivos "sufren" estos conflictos.

Las concepciones más recientes que abordan las instituciones han destacado la presencia y coexistencia de múltiples objetivos, ya sea coincidentes, ya sea contradictorios entre sí. El hecho deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

Los conflictos de objetivos se reactualizan anualmente con la elaboración de la planificación institucional y exigen algunas reflexiones.

En muchas ocasiones, estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción e influencia de cada uno y, fundamentalmente, sin dejar de lado el contrato escuela - sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subvaluar a unos respecto de otros.

c) Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto educativo

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, lo cual exige negociaciones y concertación entre los grupos de actores, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar; aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Cotidianamente los equipos de conducción viven resistencias o, por el contrario, adhesiones indiscriminadas; unas y otras obstaculizan las readaptaciones y dificultan, o no admiten, los reajustes. Nuevamente, temas claves para la gestión serán: consenso, conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

Un aspecto importante a considerar en este punto son los conflictos que pueden aparecer durante la concreción del proyecto, a partir de la convivencia entre diferentes actores en la cotidianeidad institucional; así, cuestiones relacionadas con la disciplina, con el manejo de las relaciones interpersonales derivados de la definición ambigua de tareas, constituyen algunos ejemplos posibles de situaciones que pueden ser abordadas como conflictos institucionales.

d) Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional

Indirectamente, este tipo de conflictos ya ha sido abordado al tratar los conceptos de poder y de zonas de incertidumbre. La diversificación y diferenciación de estructuras, así como la especialización funcional, constituyen características sobresalientes de las instituciones, resultado de la complejidad de las mismas.

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por algunos autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal (aquélla cuya legitimidad emana de las normas prescriptas) se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tiende a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto[13].

El saber experto y la especificidad de las instituciones educativas son piezas claves para una resignificación o refundación del contrato entre la escuela y la sociedad.

Para trabajar juntos sobre saberes y prácticas lo invitamos a leer la otra "cara".

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Algunos de los temas tratados en este apartado pueden ser ampliados en J. Chevallier: *L'institution*, París, PUF, 1981.

[2] Cuántas veces, camino a la escuela, solemos preguntarnos sobre cómo se "traducirá" en acciones concretas la planificación institucional diseñada cada año; cuánta distancia habrá entre lo planificado y lo realizado. En esa distancia potencial se habrán puesto en juego el margen de libertad de los actores dentro de las zonas de certidumbre y el uso que realizan de las zonas de incertidumbre.

[3] Así cada vez que no explicitamos un contrato, que descuidamos el encuadre, o que olvidamos de explicitar la consigna de trabajo, estamos dificultando la creación de un espacio de trabajo.

[4] M. Crozier y E. Friedberg, op. cit., pág. 66.

[5] M. Crozier y E. Friedberg: *El actor y el sistema*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1990, pág. 65.

[6] A modo de ejemplo, podemos considerar un clivaje típico de las instituciones organizadas de acuerdo a un orden jerárquico estricto en el que coexisten dos estratos claramente diferenciados: los que deciden, organizan y planifican y los que ejecutan las decisiones. En una institución escolar, así pensada, el cuerpo directivo tomaba las decisiones que el resto de la comunidad, docentes y alumnos, debían cumplir. Este modo de organizar la actividad institucional está fuertemente cuestionado en la actualidad. Las objeciones son básicamente de tres tipos.

Primeramente, la separación tan tajante entre uno y otro estrato no responde a la realidad, ya que se ha demostrado que quienes ejecutan las órdenes tienen la capacidad de modificar con su acción el sentido y el contenido de las acciones planificadas y por lo tanto "participan activamente" de las decisiones. Todos conocemos los "desajustes" y "disfunciones" que se producen cuando quienes toman las decisiones no consideran a quienes van a llevar a cabo las acciones planificadas y no prevén mecanismos de ajuste y redefinición de las acciones.

En segundo lugar, la distinción rígida entre quienes deciden y quienes ejecutan conlleva, en general, una dispersión de las responsabilidades, donde los fracasos se explican a partir de la ineficiencia del sector que debe cumplir la función en la que no se está incluido.

En tercer término, una institución así organizada, próxima a quiebres y fracturas, no propicia el desarrollo de conductas de solidaridad entre sus miembros, ni compromiso con los objetivos y las políticas institucionales y, por lo tanto, no genera entre sus miembros sentimientos de pertenencia institucional.

[7] En el caso de los docentes, aludimos a la "expertez" como un conjunto de saberes relativos a la tarea docente. Si hacemos referencia a los roles de conducción, la "expertez" nos remite, entre otros, al conjunto de saberes relativos a la gestión de los establecimientos educativos.

[8] En el dilema los términos que intervienen están colocados como antagónicos: no hay posibilidad de elaboración sin suprimir uno de los términos. En los dilemas las cuestiones se plantean como "uno u otro, no hay lugar para los dos".

[9] Muchas de las ideas consideradas en este apartado son retomadas del artículo de R. Medina: Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares. En R. Pascual (coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988.

[10] Como ya lo señalamos el espacio social se halla dividido en múltiples parcelas; las mismas van a constituir el territorio de las instituciones. En ese espacio encontramos, en consecuencia, una variedad de instituciones. En algunos casos, nuestro pasaje por las mismas

es sucesivo; pero en la mayor parte del tiempo, formamos parte simultáneamente de varias instituciones.

[11] Imagínense, o simplemente recurran a su memoria, para recordar las "adaptaciones" diarias que debemos operar en nuestro rol y estilo de desempeño.

[12] ¿Cuántas veces los roles se transpapelan? ¡Imagínense aquellos días en los que en una misma institución los roles transpapelados son varios! Seguramente ustedes podrán recordar algunos ejemplos: el caso de un docente que, siendo rector en otro establecimiento, permanentemente cuestiona la figura del rector y el estilo de desempeño del rol con frases tales como "yo lo haría de otra manera".

[13] Algunas cuestiones como la definición de las estructuras de participación, la especificación y distribución de roles y tareas, la distribución de recursos, etc., plantean conflictos que requieren de la conducción un tratamiento específico, y un saber sobre la institución educativa El lector encontrará en la otra cara de este libro elementos para construir dicho saber.

Bibliografía

Incluímos aquí la más específica y reciente correspondiente a algunos de los puntos de los capítulos anteriores. La bibliografía común a ambas caras del libro se encuentra en la bibliografía general.

ADORNO, Th.: *Modèles critiques*. Francia. Payot, 1984.

ALVAREZ GUERRERO, O.: *Las razones de la libertad*. Bs. As. Lugar Ed. 1990.

ANSART, P.: *Les sociologies contemporaines*. France. Seuil. 1990.

BISHOP, G.: *Alternatives strategies for education*. London. MacMillan Publishers. 1989.

BONNAFE, L.: "¿Enfant citoyen?" in Lefebvre et autres: *Du contrat de citoyenneté*. Italie. Pèriscope. 1991.

BRASLAVSKY, C.: *La discriminación educativa en la Argentina*. Bs. As. FLACSO-GEL. 1985.

BRASLAVSKY, C., y KRAWZCYK, N.: *La escuela pública*. Bs. As. FLACSO-MIÑO Y DAVILA. 1988.

BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G.: *Conducción educativa y calidad de la educación media*. Bs. As. Miño y Dávila. 1990.

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE - XLIV - Sept./Oct. 1991: *Savoirs et pouvoirs*.

BURKE, M.: *Styles du pouvoir*. Francia. Dunod, 1991.

CARR. W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes. 1990.

CASTORIADIS, C.: *Le monde morcellé*. Francia. Seuil. 1990.

de CERTEAU, M.: *L'invention du quotidien*. 1.Arts de faire. Francia. Folio. 1990.

COLE, M. (ed.): *Education for equality*. London. Routledge. 1989.

COLL, C.: *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barcanova. 1988.

CORNU, L. y otros: *Le Barbare et l'écolier*. Francia. Colman Levy. 1990.

CHARBONNEL, N.: *Les aventures de la metaphore*. Francia. P.U. de Strasbourg. 1991.

DELMAS, Ph.: *Le maître des horloges. Modernité de l'action publique*. Francia. O. Jacob. 1991.

ELSTER, J.: *El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social*. Barcelona. Gedisa. 1991.

ENRIQUEZ, E.: *De la Horde a l'Etat*. Francia. Gallimard. 1983.

ERNY, P.: *Ethnologie de l'education*. París. L'Harmattan. 1991.

FRANCHI, G.: *La instrucción como sistema*. Barcelona. Laertes. 1988.

FRIGERIO, G.: *Ecole et societé en Argentine*. Thèse de doctorat. París. 1978.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *Notas para la democratización de la enseñanza*. Bs. As. FLACSO. 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: "Experiencias y conceptos: la participación en la educación", en *Revista Propuesta Educativa Nº 2*. Bs. As. FLACSO-Miño. Marzo 1990.

FUMAROLI, M.: *L'état culturel*. Francia. Fallais. 1991.

GEORGES, J.: *Pour une pedagogie de l'imaginaire*. Bélgica. Casterman.1991.

GIORDAN, A. y de VECCHI, G.: *Les origines du savoir*. París. Delachaux. 1990.

GONZALES, H.: *El sujeto de la pobreza: un problema de la teoría social*. Ponencia en el Seminario UNICEF 28 y 29 de agosto 1991.

HENGSTENBERG, P.: *Profundización de la democracia. Estudios en América Latina y Europa*. Bs. As. Eber-Nueva Sociedad. 1989.

LEFEBVRE et autres: *Du contrat de citoyenneté*. Italie. Périscope. 1991.

MEIRIEU, Ph.: *Le choix d'éduquer*. Francia. E.S.F. 1991.

NASSIF, R., RAMA, G. y TEDESCO, J.C.: *El sistema educativo en América Latina*. Bs. As. Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD. 1984.

PUIGGROS, A.: *América Latina: Crisis y perspectiva de la educación*. Bs. As. IDEAS-Aique. 2ª ed. 1991.

RAYMAND, Ph. y THIBAUD, P.: *La fin de l'école republicaine*. Francia. Calman Levy. 1990.

ROVATTI, P.A.: *Como la luz tenue. Metáfora y saber*. Barcelona. Gedisa. 1990.

SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN (plusiers auteurs): *Eduquer pour demain*. París. La Decouverte. 1991.

SOWELL, Th.: *Conflicto de visiones*. Bs. As. Gedisa. 1990.

STRASSER, C.: *La democracia y lo democrático. para una teoría de la democracia posible*. Bs. As. GEL. 1991.

TEDESCO, J.C.: "Crisis económica, educación y futuro en América Latina", en *Revista Nueva Sociedad* Nº 84. Caracas. 1986.

TIRAMONTI, G.: *Hacia dónde va la burocracia educativa*. Bs. As. FLACSO-Miño y Dávila. 1989.

VEDRINE, H.: *Les grandes conceptions de l'imaginaire*. París. Biblio. 1990.

WOLIN, Sh.: *Política y perspectiva*. Bs. As. Amorrortu. 1973.