

La cultura institucional de la escuela

En el artículo se analiza cómo se pasa de la organización instrumental al desarrollo sociocultural. Así, se identifican dos estilos de organización institucional de la vida escolar: la que entiende la escuela como un instrumento objetivo para regular intercambios humanos y la que considera esta institución como un espacio cultural de vivencias e interrelaciones. La primera concepción facilita el éxito de los aprendizajes académicos; en cambio, la segunda estimula el desarrollo autónomo de los individuos y la creatividad de la colectividad.

J. Goodman, *organización institucional, organización instrumental*

Ángel Pérez Gómez*

«Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que la controlan en una dirección en detrimento de las múltiples direcciones teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y en cierto grado mediatizan los valores y relaciones sociales de cada sociedad»

(Berger y Thomas Luckman, en Goodman, 1989)

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entiendo por tal cultura el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículo explícito y oficial. Teniendo en cuenta la interesante propuesta de Goodman (1992), conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que

constituye dicha institución: «La educación de los niños/as es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas. Comprender qué sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como expe-

ten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular y constituyendo un modo peculiar de comportamiento e identidad. En este sentido es fácil identificar dos estilos de organización institucional de la vida escolar que se sitúan como los extremos de un continuo entre los cuales podemos encontrar las manifestaciones habituales de la cultura

«No existe una cultura pública, unívoca y universalmente aceptada que pueda distribuirse y secuencializarse de manera uniforme y objetiva»

riencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas.

Parece, pues, necesario sumergirse en la complejidad e incertidumbre de los intercambios que se producen en la institución escolar para procurar comprender su naturaleza, posibilidades y efectos. Cada escuela configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque podamos encontrar elementos comunes que se repi-

institucional: la tendencia a considerar la institución como un instrumento objetivo para regular los intercambios humanos, y la tendencia a considerar la escuela como un espacio cultural de vivencias y de interrelaciones sociales.

Organización instrumental

La concepción de la escuela como organización instrumental hunde sus raíces en la pretensión ilustrada y racionalista de encontrar el mecanismo objetivo que, libre de los condicionamientos socioculturales, es decir, independiente del contexto, permita la instrucción universal. La pretensión de ofrecer un espacio objetivo y neu-

tral de igualdad de oportunidades, donde todos los individuos, independientemente de sus peculiares condiciones de origen económico, social, cultural o sexual, puedan acceder a la cultura pública universal conduce al diseño de una institución pública, gratuita y obligatoria que se organice de la manera más aséptica, simple y objetiva, como un instrumento mecánico de precisión para alcanzar la finalidad externa de la instrucción universal. Por ello, en la escuela como organización instrumental, es necesario establecer un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y racionalizadas (Díaz de Rada, 1993) que evite los sesgos personales tanto en el tratamiento y distribución de la información como en la evaluación objetiva de sus efectos. Para alcanzar ese estado de desocialización ideal de la vida en la institución escolar es necesario dissociar los contextos académico y vital de todos y cada uno de los miembros de la institución, despersonalizar las relaciones y artificializar burocráticamente los intercambios, de modo que pueda elaborarse un programa mecánico de actuación que rijan, a través de normas estables e impersonales, los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento, así como las reglas de control de las interacciones horizontales y verticales. En la posibilidad de un funcionamiento tal se cifraba la oportunidad de una instrucción universal, independiente del contexto, en condiciones de igualdad y con pretensiones de justicia y objetividad. (Las universidades, los institutos de bachillerato y enseñanza media, y la enseñanza pública en general, tal vez por el carácter funcional del estamento docente, han sido y siguen siendo más proclives a este modelo de organización institucional.)

Ninguno de los dos requisitos fundamentales de estos planteamientos se han visto confirmados. No existe una cultura pública, unívoca y universalmente aceptada cuya fragmentación en trozos o módulos de información pueda distribuirse y secuencializarse de manera uniforme y objetiva para todos y para siempre. En segundo lugar, los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación no logran romper ni compensar las diferencias individuales en

función del origen sociocultural de los estudiantes, sino que, paradójicamente, provocan su reproducción y legitimación social, al trasladar, después del proceso de enseñanza, el eje de la responsabilidad de la sociedad hacia el individuo (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1989; Lerena, 1983 y 1986; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994).

Las organizaciones sociales no pueden funcionar como mecanismos objetivos de precisión ni siquiera cuando se proponen producir eficazmente artefactos materiales, mucho menos

ción. Por tanto, una mera organización instrumental de los intercambios por la que fluyen fragmentos de información correspondientes a la cultura disciplinar en modo alguno garantiza su incorporación relevante al pensamiento y a la conducta de los aprendices. Frecuentemente sólo consigue o bien su reproducción memorística por parte de quienes por sus deficientes condiciones de partida, o su extrema distancia cultural, o no quieren o no pueden acceder a una asimilación significativa, o bien la adquisición frágil y efímera por parte

«La escuela no puede entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y relaciones en las que se implica»

cuando el contenido de su actividad es la formación cultural de las nuevas generaciones, el desarrollo intelectual y emocional de sujetos diferenciados. Cuando se pretende cosificar el comportamiento humano para despersonalizar las interacciones y objetivar las funciones y roles de cada individuo en el mecanismo institucional, los intereses, emociones y expectativas de cada uno trabajarán clandestinamente para realizarse de una u otra manera. La apariencia externa de apacible funcionamiento objetivo y burocrático esconde el caudaloso río de interacciones subterráneas que perturban, ralentizan o incluso transforman el sentido del funcionamiento pretendido de la institución.

El problema es mucho más grave e irresoluble cuando dichas instituciones sociales se proponen el desarrollo cultural de los individuos que las habitan. La adquisición de la cultura y su incorporación en formas activas de interpretación y acción requieren la aportación voluntaria y personal de cada individuo, que desde su singular punto de partida intelectual, afectivo y social ha de utilizar las nuevas informaciones y experiencias que se le ofrecen para reconstruir de forma consciente sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actua-

de quienes, aun pudiendo, no se sienten motivados por la descontextualización de los aprendizajes.

■ Espacio de interrelaciones

Desde perspectivas bien diferentes y con intereses diversos, incluso con la pretensión prioritaria de ser eficaces en la instrucción académica o en el adoctrinamiento ideológico, se consolida una perspectiva más flexible y subjetiva de las organizaciones sociales en general y de la escuela en particular. El análisis crítico de la perspectiva instrumental pone de manifiesto que las reglas universales de acción se encarnan en marcos locales de sentido (Díaz de Rada, 1993), y que son las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución. La escuela, por tanto, no puede entenderse como un mecanismo objetivo de precisión independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las

que se implican. Las organizaciones sociales no pueden entenderse como instrumentos asépticos, el contenido de su funcionamiento las especifica, por el sentido que los sujetos conceden al mismo.

Tanto la teoría de la gestión no racional para abordar el caos y las crisis (Mintzberg, 1993) en el análisis del funcionamiento institucional, como el análisis institucional de Lobrot, Delleuze y otros, así como los planteamientos sobre la influencia del azar y la incertidumbre en los comportamientos humanos y en las instituciones (Hayek, 1978; Gil Calvo, 1993 y 1995) o el análisis micropolítico (Ball, 1989 y 1993), corroboran estas ideas, al poner de manifiesto la erosión que el tejido social informal (redes de amistad, complicidad, grupos de presión) de cada organización produce sobre el cumplimiento de los objetivos de las instituciones.

La propuesta de Mintzberg es que la gestión de los grupos e instituciones sociales, con la complejidad de interacciones, conflictos de intereses y elementos imprevisibles, requiere una intervención más allá de la racionalidad científica, tampoco irracionalidad, sino una intuitiva no racionalidad. En un escenario no racional no hay un único y mejor camino, sino múltiples y diferentes posibilidades. La base para decidir un curso particular de acción no es la evaluación racional de los datos, sino una combinación de datos, rumores, conjeturas y presentimientos, difícilmente formalizables en una fórmula racional.

El modelo micropolítico de S. Ball contempla las organizaciones no como unidades estructurales orientadas armónicamente a la consecución de objetivos asumidos, sino como escenarios de contestación, lucha y resistencia. En busca de la consecución del propio interés los individuos y los grupos establecen alianzas y negociaciones temporales, frágiles o consistentes, para ejercer el poder de influencia en su propio beneficio. Por ello el análisis de las instituciones no puede reducirse a la comprensión estructural, sino que debe abarcar el entendimiento de la cambiante red de relaciones políticas explícitas u ocultas.

La acumulación cotidiana de efectos no previstos y que proceden del comportamiento espontáneo e interesado

de los diferentes individuos y grupos va minando el objetivo y funcionamiento primario de las organizaciones sociales provocando la emergencia de nuevos y divergentes propósitos y funciones. Un elevado grado de indeterminación es inevitable en las interacciones humanas y, por tanto, también en las organizaciones sociales. Las interacciones estratégicas e interesadas de los individuos y grupos sociales, al agregarse en movimientos convergentes o contrapuestos no previstos en el funcionamiento oficial de la institución, provocan la emergencia de un orden espontáneo no siempre compatible y en todo caso perturbador del funcionamiento y de los propósitos originales de la institución.

Así, es fácil entender que cuando en la organización institucional escolar nos proponemos el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, sólo el convencimiento compartido de lo que significan estos propósitos educativos por parte de los agentes implicados puede conducir a esta-

conocimiento abstracto, académico y disciplinar adquiere sentido cuando se incorpora a plataformas individuales o sociales de interpretación cultural de la realidad que preocupa a los sujetos. Los aspectos afectivos, las expectativas, intereses y actitudes que definen las interacciones explícitas o subterráneas, se convierten en elementos fundamentales a la hora de definir la plataforma local de mediación cultural de los aprendizajes académicos y experienciales. Así pues, lo que ocurre en las instituciones no se agota en la descripción formal de tareas, perfiles, funciones y metas; es imprescindible comprender el clima real de las interacciones mediadoras, su sentido y complejidad.

Por otra parte, la relevancia de los aprendizajes no define nada más que las condiciones de eficacia del funcionamiento institucional al considerar la importancia de las mediaciones locales, de la estructura de interacciones subjetivas que interpretan de una manera específica los propósitos formales y genéricos de la institución. Pero

«La vivencia de una cultura local significativa se convierte en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura pública»

blecer, experimentar y modificar cuantas veces sea necesario las normas, estructuras, recursos y estrategias de interacción adecuadas para favorecer su consecución satisfactoria. Así pues, como afirma Díaz de Rada (1993), el proyecto ilustrado, racional y progresista de la escuela universal triunfa precisamente allí donde se reconocen las mediaciones locales, las interpretaciones subjetivas, la identidad cultural de una comunidad de aprendizaje que confiere sentido y relevancia a las proposiciones abstractas y formales del conocimiento público. La vivencia de una cultura local significativa se convierte en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura pública. El

cuando hablamos de la institución escolar damos por supuesto que su pretensión es facilitar el proceso educativo que en modo alguno se cumple si el funcionamiento institucional se resuelve en la reproducción de la restringida y restrictiva cultura local. Es decir, si la plataforma de intereses, actitudes y representaciones locales que median los intercambios obstaculizan el acceso al conocimiento público y a la tendencia universal de crítica, contraste y reconstrucción permanente, la relevancia de los aprendizajes se ahoga en la pobreza egocéntrica, en la mediocridad local o en el adoctrinamiento. Por ello, será necesario progresar hacia el entendimiento y construcción de organizaciones escolares que faciliten y provoquen el aprendi-

zaje de sí mismas, que vincule la competencia de su funcionamiento con la práctica de los valores que se consideran educativos. En otras palabras, desde la perspectiva educativa es necesario, pero no suficiente, que la organización social de la escuela facilite y promueva un sentido de comunidad, de pertenencia a un proyecto cultural común donde adquieran sentido los aprendizajes académicos. Es necesario, además, que dicho proyecto cultural común y el espíritu de comunidad que lo potencia estimulen y favorezcan la práctica de los valores que se consideran educativos. Así pues, la vida social de la escuela ha de promover un delicado equilibrio entre las exigencias de la comunidad y los derechos del indivi-

duo, de modo que la colaboración en el proyecto cultural común parta del respeto a la independencia intelectual de cada uno de sus miembros y sea el resultado de la voluntaria, activa y reflexiva participación democrática en el diseño, desarrollo, evaluación y reconsideración de dicho proyecto, vivo y emergente. No puede considerarse educativa, aunque sea eficaz, la vivencia de un proyecto cultural y vital que se impone por tradición, dentro de una organización escolar convencional, a costa de la autonomía de los individuos, y de la propia capacidad de reflexión y transformación de la misma institución.

La organización institucional se convierte así en el marco y en el mecanismo que facilita y condiciona, que media necesariamente los procesos de comunicación y los compromisos experienciales de sus miembros. Una definición del marco y de los mecanismos organizativos fuerte y explícita, con códigos elaborados, categorías claras y distintas y un

sistema de clasificación fuerte, propios de las pedagogías visibles (Berstein, 1993), se corresponde con la concepción instrumental de la organización escolar y puede facilitar el éxito de aprendizajes académicos, donde los objetivos están clara y concretamente definidos, los procesos de enseñanza se definen objetivamente como procesos simples de transmisión disciplinar, y los mecanismos y criterios de evaluación se procuran transparentes, neutrales, objetivos y fiables. Por el contrario, una definición del marco organizativo débil y flexible, con códigos restringidos y elaborados mezclados de forma flexible, categorías difusas, con fronteras permeables y grandes espacios de intersección, roles y funciones

también flexibles e intercambiables, propios del predominio de las pedagogías invisibles, o de lo que nosotros hemos denominado vivencias culturales, se corresponde con una concepción más holística de la organización como entidad sociocultural con finalidad en sí misma, orientada a valores, más propicia para facilitar el intercambio educativo, es decir, la vivencia reflexiva de una cultura plural, abierta, indeterminada y emergente que estimule el desarrollo autónomo de los individuos y la creatividad de la colectividad.

Por último, y con la mira pendiente siempre de la función educativa de la escuela, cabe recordar con Gil Calvo (1993 y 1995) que la institución escolar facilitará mejor el intercambio cultural reflexivo, abierto y plural requerido si la estructura y funcionamiento de su organización disponen de una cantidad de variedad interna (complejidad o diversidad de opciones alternativas) que pueda aceptar e incorporar, no sin

conflicto, la cantidad de variedad y complejidad que manifiesta el contexto exterior. En contra de la tendencia defensiva de la escuela de cerrarse y fosilizarse en sí misma sobre raquíticos y obsoletos esquemas de conducta rutinarios, ante el incremento progresivo de la complejidad técnica y la aleatoriedad imprevisible del contexto social, la respuesta organizativa adecuada debe ser ofensiva, es decir, debe crear un clima de intercambio y experiencia donde tenga cabida la complejidad y la incertidumbre vividas desde la cooperación democrática y la reflexión personal, de modo que cada individuo pueda afrontar la complejidad e incertidumbre desde la construcción de sus propios criterios de valoración y selección. La propia naturaleza reflexiva y consciente de la vivencia escolar puede proponer alternativas provisionales y experimentales de convivencia democrática y de recreación de la cultura y satisfacción de necesidades que se ofrecen como opciones relevantes y alternativas a la naturaleza arbitraria e interesada de los intercambios sociales regidos por la rentabilidad mercantil. □

Referencias bibliográficas

- Ball, S.J. (1989):** *La micropolítica de la escuela*, Barcelona: Paidós/MEC.
- (1993): *Foucault y la educación*, Madrid: Morata.
- Berstein, B. (1993):** *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1989):** *Noblesse d'État*, París: Minuit.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1977):** *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- Díaz de Rada, A. (1993):** *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid: UNED (tesis doctoral).
- Gil Calvo, E. (1993):** *Futuro incierto*, Barcelona: Anagrama.
- (1995): *El destino*, Barcelona: Paidós.
- Goodman, J. (1989):** «Student Participation and Control for Democratic Schooling. Towards a Connectionist Power Structure», *Curriculum and Teaching*, vol. 4, 2, pp. 35-39.
- (1992): *Elementary Schooling for Critical Democracy*, Albany: State of New York Press.
- Hayek, Friedrich Von (1978):** *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas*, Londres: Routledge.
- Lerena, C. (1983):** *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid: Akal.
- (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel.
- Mintzberg, H. (1993):** *La estructuración de las organizaciones*, Barcelona: Ariel.
- Pérez Gómez, A., y Gimeno Sacristán, J. (1994):** *Evaluación de un proceso de innovación educativa*, Sevilla: Junta de Andalucía.

* Ángel Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga.