

Aportes para el debate curricular

Trayecto de formación general

2000

Materia

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Leonardo Schvarstein



Índice

Recortes del campo de saberes específicos y posibles abordajes en el marco del debate actual	3
a. El problema de la denominación. Tensión entre los términos "institución" y "organización", "educativa" y "escolar", y entre la inclusión de uno o más marcos conceptuales.	3
b. El nivel de sofisticación de los contenidos. Tensiones entre el deseo del diseñador y la necesidad de los destinatarios.	4
c. El fenómeno de la clausura en las instituciones educativas y en la formación docente. Tensión entre crítica y afirmación, entre competencias analítico-reflexivas y competencias operacionales, y entre una perspectiva diacrónica y otra sincrónica.	4
d. Debilidades en la formación de los docentes respecto al conocimiento de las instituciones y de las organizaciones. Tensiones entre la generalidad y la especificidad de los contenidos, entre su diferenciación y su no diferenciación por niveles, y entre su extensión y profundidad.	6
e. Los hábitos de estudio. Tensiones entre la utilización de un texto único y la utilización de varios textos, y entre la inclusión y la exclusión de "apuntes".	7
f. Pensamiento global y local. Tensiones entre la utilización de textos en castellano y en varios idiomas, y entre la selección de autores nacionales o internacionales.	7
g. Síntesis de la resolución de las tensiones identificadas. Perfil del diseño curricular de la materia Instituciones Educativas.	8
Selección de contenidos y temáticas que orienten la elaboración de futuras propuestas formativas.	9
1. Cuestiones estructurales	9
1.1. El modelo de la psicología social de las organizaciones. Instituciones, organizaciones, grupos e individuos en situación	9
1.2. El modelo de identidad de las organizaciones	11
2. Cuestiones dinámicas	12
2.1. La comunicación en las organizaciones. Tipologías de las comunicaciones. Comunicación entre y en los distintos niveles de recursividad. Los espacios intersticiales de la organización. Aportes de la semiótica	12
2.2. El poder en las organizaciones. Poder y autoridad. Fuentes del poder en las organizaciones. Dialéctica del proceso de organización. Poder y comunicación. La noción de conflicto. Diversos modos de resolución de conflictos	13
2.3. Planificación, administración y control en las organizaciones. Relación de estos procesos con la comunicación y el poder	13
2.4. La gestión del cambio en las organizaciones. Cambio no planeado y lejos del equilibrio. Razones más frecuentes por las que fracasan los cambios	13
2.5. La ética en las organizaciones. Moral y ética. Justicia y equidad. Equidad diferencial. Las pretensiones de validez del discurso organizacional	13
2.6. Organizaciones que aprenden y gestión del conocimiento en las organizaciones	14
Anexo I. Selección bibliográfica comentada	15
Anexo II. Propuestas de trabajos de campo	21

RECORTES DEL CAMPO DE SABERES ESPECÍFICOS Y POSIBLES ABORDAJES EN EL MARCO DEL DEBATE ACTUAL

a. El problema de la denominación.

Tensión entre los términos "institución" y "organización", "educativa" y "escolar", y entre la inclusión de uno o más marcos conceptuales

¿Institución o instituciones? ¿Organización u organizaciones? ¿Institución educación o institución educativa? ¿Organización educativa u organización escolar?

El problema de la denominación de esta materia parece ser el de establecer los criterios que permitan elegir un nombre a partir de las múltiples combinaciones posibles entre el singular y el plural de los sustantivos institución y organización, caracterizados por los adjetivos educativa o escolar. Toda denominación, toda distinción en sentido más amplio, implica el establecimiento de un recorte y la diferenciación entre una figura (en este caso, el objeto de estudio) y un fondo (el contexto en el cual dicho objeto existe y con el que está relacionado).

Comenzando por el sustantivo, señalemos que los términos institución y organización suelen ser considerados sinónimos en el lenguaje corriente, pero tienen significados bien diferenciados en distintos marcos teóricos. La palabra institución a su vez significa cosas diferentes en distintos marcos teóricos, pero podría afirmarse que universalmente alude a la satisfacción de una necesidad social y a la consolidación de ciertas prácticas también sociales, por lo cual suele tener un alcance más amplio y un orden de abstracción mayor que la palabra organización.

Este alcance y este orden de abstracción hacen que la palabra institución, en cualquiera de sus significados adscriptos a los distintos marcos teóricos, sea también apropiada para caracterizar otras dos instancias del trayecto de formación general. Nos referimos a la materia Sistema Educativo y al ciclo de seminarios vinculados a la temática Mundo Contemporáneo y Educación que, como sus nombres indican, se ocupan de explicar la inserción de las organizaciones educativas dentro de su contexto social, económico, político, jurídico y cultural, desde una perspectiva histórica.

Al ejercer esta opción debemos tener en cuenta el riesgo que la denominación "organizaciones" entraña, ya que este módulo podría ser asimilado a otros que, anteriormente en la formación docente, se restringieron a las cuestiones más administrativas de la organización escolar. Toda elección implica asumir ciertos riesgos, pero el hecho de conocerlos nos permite prevenir las consecuencias no deseadas de manera más efectiva.¹

Optamos entonces por el término "institución", pero dejamos asentado que la elección no significa restringirnos a un solo marco teórico sino, por el contrario, incluir en el diseño curricular la referencia a los distintos marcos teóricos que caracterizan a nuestro objeto de estudio.²

¹ La prevención a la que aludimos significa diseñar específicamente la comunicación del objeto y el alcance de esta materia en general, así como en la presentación de la misma en las clases de inicio cada vez que se dicte.

² De aquí en más, y a los efectos de este documento, consideraremos los vocablos "organizaciones" e "instituciones" como sinónimos.

Elegida entonces la palabra "institución" para denominar esta materia, debemos decidir entre el singular y el plural. "Institución" refiere a proceso, mientras que "instituciones" alude a la existencia de distinto tipo de establecimientos que pueden distinguirse unos de otros por diferentes rasgos que los caracterizan (identidad, cultura, estructura, etc.). Aun cuando el proceso de instituir (llamado institución) tendrá cabida en el diseño curricular, elegimos la palabra "instituciones" para señalar que daremos cuenta de esta diversidad.

Finalmente, nos parece que el término "escolar" alude a la palabra escuela y puede significar una restricción en cuanto a la diversidad de instituciones del campo de la educación a las que la materia ha de referirse. Por ello, optamos por el vocablo "educativas", resultando entonces de todas las consideraciones anteriores que esta materia se denomina Instituciones Educativas.

b. El nivel de sofisticación de los contenidos. Tensiones entre el deseo del diseñador y la necesidad de los destinatarios

Todo diseñador –todo operador en sentido más amplio– está implicado con su objeto de diseño. Esta implicación reconoce: componentes sintagmáticos, referidos a la red de relaciones sociodinámicas en las que se inserta; componentes paradigmáticos, relativos a los marcos conceptuales con los que opera; y componentes simbólicos que aluden a la internalización de los modelos hegemónicos institucionales que rigen en la sociedad que lo contiene (Lourau, 1970).³

Nos interesa considerar aquí los componentes paradigmáticos para señalar que, por su condición de especialista en el tema, el diseñador estará tentado de bucear en las profundidades de la teoría y en dar cuenta de manera exhaustiva, en el diseño curricular, del debate acerca de las más modernas corrientes que caracterizan a su objeto-institución, y que son, paradójicamente en este momento, las corrientes del pensamiento posmoderno.

Caer en tal tentación significaría dar cuenta de los deseos propios del diseñador antes que de las necesidades de los destinatarios de su diseño. Los estudiantes precisan en esta etapa de su formación conceptos básicos, relativamente simples y extraídos de las escuelas "clásicas". Estos conocimientos deberán constituir los fundamentos a partir de los cuales podrán acceder, en una etapa posterior de su formación profesional, a otros de carácter más sofisticado.⁴

c. El fenómeno de la clausura en las instituciones educativas y en la formación docente. Tensión entre crítica y afirmación, entre competencias analítico-reflexivas y competencias operacionales, y entre una perspectiva diacrónica y otra sincrónica

Aprendemos no sólo a partir de la aprehensión de marcos teóricos sino también, y fundamentalmente, a través de la experiencia;⁵ nuestro paso por las instituciones nos hace saber acerca de ellas. La eficacia causal del aprendizaje vivencial acerca de las organizaciones se explica por la ausencia en

³ R. Lourau. El análisis institucional. Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

⁴ Elegimos la palabra "sofisticación" adrede, conscientes de su connotación peyorativa, para significar que los conceptos básicos, relativamente simples y clásicos por los que optamos, no resultan por ello menos relevantes no sólo para los estudiantes en esta etapa de su formación, sino para cualquier persona interesada en las organizaciones en general.

⁵ Recordemos que Aldous Huxley ha señalado que la experiencia no es lo que a uno le pasa, sino lo que uno hace con lo que le pasa.

estos pasos de una intencionalidad explícita de enseñar, ausencia propia de la educación informal (Pain, 1990).⁶

Aun a riesgo de caer en la trampa de la generalización, señalemos que, de manera semejante a lo que sucede por ejemplo con los médicos en los hospitales y sanatorios, los docentes trabajan durante toda su vida en instituciones educativas, siendo ellas entonces su único referente vivencial en lo que hace a organizaciones de empleo. Esto contribuye a un fenómeno de clausura por el cual los docentes, formados en instituciones escolares y trabajando en ellas, adquieren una familiaridad acrítica con lo que allí sucede, asumiéndolo como "natural".

De este modo, la carencia por parte de los docentes de marcos conceptuales diversos para entender –y transformar– las organizaciones, unida al fenómeno de la clausura, pueden explicar en buena medida la dificultad que encuentran quienes pretenden cambiar el orden instituido en las escuelas. El modelo hegemónico de la institución educación tiende a perpetuarse en este arreglo recursivo por el cual las escuelas producen los docentes que reproducen las escuelas que reproducen los docentes que reproducen... La recursividad deviene en recurrencia.

Si se pretende romper con esta recurrencia, es necesario incluir en el diseño curricular de esta materia elementos que permitan a los futuros docentes el ejercicio de una crítica de la vida cotidiana en las instituciones educativas en las que han de trabajar. Ello hace que en la tensión entre una posición afirmativa y una posición crítica del orden instituido en las escuelas y del modelo hegemónico de la institución educación, nos inclinemos por esta última.⁷

Esta elección nos lleva a considerar una tensión asociada, la que existe al distinguir entre la formación de competencias operacionales, necesarias para que desempeñemos los roles que nos adjudican en la operación de la organización para la que trabajamos, y la formación de competencias analítico-reflexivas, que nos permiten "tomar distancia", para desde allí poder ejercer la crítica e imaginar cambios posibles.

Concurrentemente entonces con la opción por una intencionalidad crítica, nos inclinamos para este diseño curricular hacia la formación de competencias analítico-reflexivas. Esto no significa dejar de lado absolutamente las competencias operacionales, sino abordar sólo aquellas que son necesarias para operar en una organización en general, dejando las más específicas de la labor docente para las materias de Pedagogía, Didáctica y currículum, y Sujetos de la educación, que pertenecen también al trayecto de la formación general.

Señalemos adicionalmente que esta materia intersecta "por arriba"⁸ con las otras dos instancias ya mencionadas pertenecientes también al trayecto de la formación general: la materia Sistema Educativo, y el ciclo de seminarios sobre la temática Mundo Contemporáneo y Educación. Son estas instancias las que dan cuenta en un sentido más amplio de la posición crítica elegida para esta materia de Instituciones educativas, ya que resulta más pertinente en ellas extenderse sobre los determinantes sociales, económicos, políticos, jurídicos y culturales que atraviesan las organizaciones escolares, y que explican por qué resulta tan difícil mejorarlas aun a pesar de los denodados intentos de quienes trabajan en ellas.

⁶ A. Pain. La educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

⁷ Esta elección es congruente con la posición crítica que anima los documentos recibidos para la preparación de este diseño curricular, en particular con el que se titula "Lineamientos para la transformación del subsistema de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires".

⁸ "Por arriba" en tanto otros módulos hacen referencia al orden macrosocial, mientras que este módulo se inscribe en lo microsocioal.

Por otra parte, la especificidad de estas otras dos instancias requiere de una perspectiva diacrónica, ya que no se pueden explicar todos los determinantes señalados sino dentro un contexto histórico y de un proceso social, inscripto además en una civilización, en nuestro caso la occidental. Queda para esta materia, por lo tanto, la opción de una perspectiva sincrónica que permita caracterizar el estado actual de las instituciones educativas, antes que explicar cómo han llegado a dicho estado.

d. Debilidades en la formación de los docentes respecto al conocimiento de las instituciones y de las organizaciones. Tensiones entre la generalidad y la especificidad de los contenidos, entre su diferenciación y su no diferenciación por niveles, y entre su extensión y profundidad

La formación de profesionales presenta, de manera casi universal, una manifiesta debilidad en lo que hace al estudio de las instituciones y de las organizaciones en las cuales transcurrirá la vida laboral de quienes se están formando.⁹

La formación de docentes no constituye ciertamente una excepción a esta aseveración; ellos se encuentran generalmente privados, durante el transcurso de sus estudios iniciales, de los conocimientos necesarios para poder entender las instituciones y las organizaciones en las que han de trabajar, y que constituirán, por lo tanto, el contexto de significación de su práctica profesional. Esta privación encuentra apoyo muchas veces en la priorización de otros contenidos más ligados al quehacer docente específico, como son la pedagogía y la didáctica, o los contenidos disciplinares específicos que han de enseñar. Una lectura más "política" de este hecho podría interpretar que esta carencia favorece la conservación del orden instituido, ya que resulta más difícil el ejercicio de una práctica instituyente sino se comprende cabalmente el contexto que dicha práctica pretende transformar.

De una manera u otra, toda acción carece de significación en tanto no pueda insertarse dentro del contexto más amplio que le da sentido, de modo que la debilidad señalada atenta contra la posibilidad que los docentes desarrollen una práctica profesional reflexiva y transformadora. Para favorecer una práctica tal, es necesario incluir en la formación conocimientos teóricos y prácticos acerca de las organizaciones que trasciendan los límites de la institución educación y de las instituciones educativas.

Esta conclusión lleva entonces a que, en la tensión entre la generalidad y la particularidad de los conocimientos a impartir acerca de las instituciones y las organizaciones, el diseño curricular de esta materia se incline hacia la generalidad. Ello no significa desconocer la necesidad de incluir aspectos específicos de las instituciones educativas en la formación docente, sino proporcionar a los alumnos los marcos conceptuales generales que les permitan entender estas especificidades dentro de un contexto más amplio.

La resolución de esta dialéctica nos lleva al planteo de la estrategia didáctica de la materia: es necesario establecer "un ida y vuelta" donde, en un sentido, la experiencia y los saberes de los alumnos y docentes acerca de las instituciones educativas convoquen a los marcos generales para su conceptualización, y por el otro, estos marcos se resignifiquen a la luz de dichas experiencias y saberes.

La inclinación por la generalidad nos obliga a optar para este diseño curricular, a nivel de los contenidos teóricos, por la no diferenciación entre instituciones educativas pertenecientes a los niveles Inicial, EGB y Polimodal, frente a la necesidad de diferenciación de las mismas que tienen quienes se están formando para trabajar en ellas. Señalemos nuevamente que esta inclinación no significa la

⁹ La formación de profesionales de la administración constituye una excepción a esta aseveración, excepción que se explica porque estos profesionales se ocupan profesionalmente –valga la redundancia– de la organización.

eliminación de tal diferenciación, sino más bien su inclusión en un interjuego permanente entre especificidad y generalidad que debe ser resuelto a partir de la actividad en el aula y de los trabajos de campo.¹⁰

Congruentemente con las dos decisiones que anteceden, si los contenidos han de ser mayormente generales y no diferenciados por nivel, y si deben referirse a distintos tipos de organizaciones y a los fenómenos estructurales y dinámicos más importantes que las caracterizan, la brevedad de esta materia obliga a que, en la tensión entre la extensión y la profundidad de los contenidos, nos inclinemos por la primera.

e. Los hábitos de estudio. Tensiones entre la utilización de un texto único y la utilización de varios textos, y entre la inclusión y la exclusión de "apuntes"

A riesgo de generalizar nuevamente, reconozcamos la existencia de una complicidad básica entre profesores y estudiantes para "simplificarse la vida", los profesores porque tienen mucho trabajo y poco tiempo, los estudiantes porque tienen mucho que estudiar y poco tiempo, y porque lo que deben estudiar no siempre les interesa. Una de las manifestaciones de esta complicidad para la simplificación consiste, en la formación terciaria y universitaria, en la elección de un único texto para las materias y en la utilización de "apuntes de cátedra", producidos generalmente a partir de desgrabaciones de clases que se emprolijan para su reproducción y que expresan la orientación del que dicta la materia.

Esta materia, Instituciones educativas, presenta ciertamente, como todas las demás de la formación docente, el desafío de resolver la tensión que existe entre la complejidad de su objeto de estudio y la necesidad de emprender acciones simples que permitan aprehenderlo. Pero simplicidad no es sinónimo de simplificación. Todas las decisiones que anteceden reconocen el requisito de reducir la gran variedad¹¹ de alternativas que presenta el diseño de esta materia y la toma de tales decisiones da cuenta del pasaje de las descripciones complejas a las acciones simples, ya que no podemos operar en el marco de la complejidad que somos capaces de describir (Schvarstein, 1998).¹²

Por ello, deseamos un texto único y nos inclinamos en esta materia por la inclusión de varios textos, elección que es congruente además con la presentación de diversos marcos teóricos y con la inclusión de contenidos generales y extensos.

Concurrentemente, optamos por la exclusión de apuntes, ya que su inclusión significaría la legitimación de un pensamiento oficial que no sólo "simplificaría" la vida de profesores y estudiantes, sino que se constituiría de hecho en una especie de censura a toda otra corriente de pensamiento no sostenida por el profesor.

f. Pensamiento global y local. Tensiones entre la utilización de textos en castellano y en varios idiomas, y entre la selección de autores nacionales o internacionales

La globalización es antes que nada un fenómeno económico y político que tiende a imponer los estándares de las naciones o regiones dominantes a las naciones o regiones dominadas. La necesidad

¹⁰ Ver "Selección de contenidos y temáticas" en este mismo documento.

¹¹ La variedad es una medida de la complejidad.

¹² Schvarstein, L. Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas. Buenos Aires, Paidós, 1998.

de defendernos frente a ella no implica sin embargo desconocerla ni negar los aspectos culturales¹³ que se mezclan con los anteriores. Los países dominantes cuentan con recursos que les permiten crear conocimientos de utilidad universal, y no toda su producción cultural se concibe homogéneamente al servicio de la dominación económica y política.

Sin perjuicio de que la selección de textos bibliográficos implica el reconocimiento de una racionalidad ideológica que pertenece a un orden de recursividad superior al del diseño curricular de esta materia, nos inclinamos a priori por un equilibrio entre autores nacionales e internacionales, en la medida en que los textos de estos últimos se encuentren disponibles en idioma español.

Esta última elección responde preponderantemente a la necesidad de facilitar el acceso de los estudiantes a los textos seleccionados como bibliografía.¹⁴

g. Síntesis de la resolución de las tensiones identificadas. Perfil del diseño curricular de la materia Instituciones educativas

El siguiente cuadro sintetiza las tensiones enumeradas y muestra gráficamente el perfil del diseño elegido.

PARÁMETRO		PERFIL	
Denominación	Organizaciones	-----X-----	Instituciones
Alcance	Escolares	-----X-----	Educativas
Eje estructurante	Deseo del diseñador	-----X-----	Necesidad de los destinatarios
Posición	Afirmación del orden instituido	-----X-----	Crítica del orden instituido
Formación de competencias	Operacionales	-----X-----	Analítico - reflexivas
Perspectiva	Diacrónica	-----X-----	Sincrónica
Contenidos	Especificidad	-----X-----	Generalidad
	Profundidad	-----X-----	Extensión
Bibliografía	Texto único	-----X-----	Textos diversos
	Autores internacionales	-----X-----	Autores nacionales
	Idiomas varios	-----X-----	Idioma español
"Apuntes"	Incluidos	-----X-----	Excluidos

El perfil de diseño que hemos construido constituye el marco dentro del cual hemos de resolver, ya más a nivel de diseño de detalle, la selección de los contenidos y de las temáticas que deberán orientar la elaboración de futuras propuestas formativas.

Ello será objeto de la siguiente sección, pero antes resulta imprescindible señalar que las tensiones de un diseño no son sólo de orden ontológico, en el sentido de caracterizar el campo al que se refieren, sino también de orden epistemológico, ya que aluden a la relación que se establece entre el

¹³ Incluyo dentro de la producción cultural, obviamente, la producción científica.

¹⁴ Con esta aseveración dejo de lado ex-profeso, por entender que exceden los alcances de este trabajo, las cuestiones relativas a la tendencia a la universalidad del idioma inglés, y también aquellas referidas al libro electrónico en cualquiera de las formas que adopte.

diseñador y su objeto de estudio, y a los modos en que este diseñador concibe el conocimiento de su campo de especialidad (Schvarstein, 1998).¹⁵

Desde este último punto de vista epistemológico, este documento no pretende concluir con la identificación de las tensiones y su resolución en un diseño. Antes bien, hemos procurado extendernos en la especificación de las variables de contexto, en la identificación de las fuentes teóricas y en la fundamentación de las resoluciones adoptadas para estimular a los destinatarios a incluir sus propias tensiones y resoluciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y TEMÁTICAS QUE ORIENTEN LA ELABORACIÓN DE FUTURAS PROPUESTAS FORMATIVAS

La sección anterior nos provee el marco dentro del cual hemos de llevar a cabo el diseño curricular de detalle de esta materia. Antes de proceder a ello, convengamos en que por la naturaleza del objeto de estudio, y por las resoluciones adoptadas, el enfoque debe ser necesariamente interdisciplinario. La complejidad del fenómeno organizacional determina que no haya ninguna disciplina que pueda reclamar para sí la exclusividad de su abordaje.

Además, todos los conceptos que se presenten requieren ser comprendidos en el marco de la especificidad de las instituciones educativas. Desde un punto de vista didáctico, si queremos evitar la lógica aplicativo-deductiva debido al metamensaje de disociación entre "generalidad y especificidad" que conlleva, la presentación de los conceptos generales y su significación específica para las instituciones educativas deben estar absolutamente imbricadas, de manera que los conceptos se extraigan de la experiencia de los alumnos y que, a su vez, esta experiencia pueda ser resignificada a la luz de los conceptos.

A la luz de este enfoque interdisciplinario, con este ir y venir –en el aula– desde lo general a lo específico y viceversa, y en el marco de la resolución de las tensiones anteriormente presentadas, podemos construir la siguiente selección de temáticas y contenidos que orienten la elaboración de futuras propuestas formativas para los docentes.

1. Cuestiones estructurales

Regidas por la institución educación, burocracias profesionales (dos lógicas: la pedagógica y la administrativa) caracterizadas por un poder que pretende ser normativo y que demanda un consentimiento moral de los docentes, espacios en los que el tiempo que insume la situación dramática (el acto educativo) deja poco para el trasfondo escénico (la "cocina"), la representación social de las instituciones educativas se estructura en el marco de la tensión que existe entre su carácter reproductor del orden instituido y su potencial transformador de dicho orden.

Se trata en esta primera parte de caracterizar el marco de relaciones externas e internas de la institución dentro del cual ocurren los procesos que se abordarán en la segunda parte de esta selección.

I 15 Schvarstein, L., op. cit.

1.1. El modelo de la psicología social de las organizaciones. Instituciones, organizaciones, grupos e individuos en situación

La psicología social aborda los fenómenos de la interacción social, y la relación que a partir de esta interacción puede establecerse entre mundo externo y mundo interno del sujeto. Su epistemología interdisciplinaria resulta apropiada para constituir la en el eje estructurante a partir del cual explicar la relación que se establece entre el marco social más amplio, las instituciones y organizaciones que en él existen, y las relaciones que se establecen entre ellas, los grupos que en dichas organizaciones se constituyen y los sujetos que son miembros de estos grupos y organizaciones.

1.1.1. El concepto de institución desde diversos marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y de lo instituyente. Atravesamiento y transversalidad. Organizaciones y grupos objeto y sujeto

En cualquiera de sus significaciones generadas desde diversos marcos teóricos, el concepto de institución permite comprender de qué manera las sociedades se organizan para la satisfacción de las necesidades de sus miembros, y cómo estos arreglos tienden a reproducir las relaciones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva de sistema abierto, puede entenderse qué rol tienen las organizaciones en la reproducción y el cambio del orden social instituido.

1.1.2. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Metáforas de la organización. Tipologías de organizaciones. El proceso de adjudicación de roles

Es preciso tener diversos modelos de referencia para caracterizar a las organizaciones, ya que cada uno de ellos intenta dar cuenta de la complejidad del fenómeno organizacional desde una perspectiva que le es propia, y que puede resultar más relevante que otras en función de la situación y de la finalidad de quien hace la caracterización. Distintas tipologías de las organizaciones se establecen a partir de la variedad de estos modelos.

En este contexto, el análisis de las metáforas que utilizamos al hablar de la organización resulta especialmente relevante para poner de manifiesto el tipo de representación que tenemos de ellas. Los aspectos epistemológicos y ontológicos de este análisis permiten establecer una relación entre el concepto de las organizaciones como campo de nuestra interacción y el lugar que ocupamos en ellas.

1.1.3. El concepto de grupo. Grupos y equipos. Organizadores grupales. Roles prescritos y roles espontáneos. Familias organizacionales y clases institucionales

El grupo constituye la matriz básica de nuestra interacción social y mediatiza las relaciones que se establecen entre las organizaciones y sus miembros, y el concepto más restringido de equipo pone énfasis en la necesidad de eficiencia asociada a muchos de estos grupos. Los grupos y las organizaciones se determinan recíprocamente, y es preciso conocer por qué existen diversos modos de agrupamiento para llevar a cabo nuestros propósitos en las organizaciones.

1.1.4. La noción de sujeto. Relaciones entre el individuo y la organización. El contrato psicológico. El proceso de asunción del rol. Distancia de rol

Las organizaciones establecen con sus miembros un contrato psicológico, de naturaleza implícita, que da cuenta del carácter complementario y antagónico que asume la relación individuo-organización. Nuestra dimensión humana excede el rol que desempeñamos en nuestras organizaciones, y la distancia que existe entre la persona que somos y el personaje que representamos permite comprender el modo en que asumimos los roles que allí nos son adjudicados.

1.1.5. El concepto de situación. Determinantes internas y externas. Adaptación activa y pasiva

En la medida en que se les presentan situaciones diversas, las organizaciones adoptan distintas configuraciones. El concepto de situación, externa o interna, resulta necesario no sólo para comprender cómo interactúan las organizaciones con su contexto, sino también para explicar por qué pueden asignarse distintos significados a los acontecimientos en función de la situación en la que ocurren.

1.2. El modelo de identidad de las organizaciones

Las organizaciones educativas presentan rasgos propios de identidad, y por ende, configuraciones estructurales específicas. La intermediación en la distribución de saberes y competencias, las distintas lógicas que las sustentan, la particularidad de la díada institucional docente-alumno, la inclusión explícita o implícita de los padres en el proceso educativo y en la administración de la escuela, la intensidad afectiva de los vínculos, la existencia de procesos de evaluación del aprendizaje requeridos externamente y determinados internamente, son estos algunos de los rasgos de identidad a partir de los cuales podemos entender el comportamiento de sus miembros.

Si el concepto de institución da cuenta de las semejanzas entre organizaciones, la noción de identidad permite abordar sus diferencias. A partir de la caracterización de la identidad de las instituciones educativas en general, y de cada una de ellas en particular, resulta posible entender por qué ellas no se adaptan meramente al contexto que las rodea, sino que procesan las perturbaciones provenientes de este contexto a la luz del mantenimiento de sus propias coherencias internas.

1.2.1. Identidad y estructura. Dominios de la organización y lógicas estructurantes. Relaciones entre dominios. Cultura y tecnología. La díada institucional docente-alumno y sus posibles desplazamientos

La identidad de una organización está constituida por el conjunto de rasgos invariantes que la caracterizan y permiten diferenciarla de las demás. Se materializa en una estructura que puede representarse a través de las relaciones establecidas entre los miembros de la organización, para llevar a cabo sus propósitos haciendo uso de los recursos de orden material y simbólico allí existentes. Las diferentes culturas que existen en una organización, así como las tecnologías que procesa, suelen ser especialmente relevantes para la caracterización de su estructura. La especificidad de la relación docente-alumno (mediatizada por el saber en general, el saber de la materia en particular, las relaciones con los padres y con otros educadores) suele desplazarse a otro tipo

de díadas institucionales (juez-justiciable, preso-carcelero, proveedor-cliente) en función de estas diversas culturas y tecnologías.

1.2.2. Cambios conservativos, innovativos y destructivos.

Dimensiones del cambio en las organizaciones. Aprendizaje y cambio

La noción de cambio tiene, en las organizaciones, un carácter paradójico. Nos organizamos para otorgar previsibilidad y estabilidad a nuestros comportamientos, pero a la vez las situaciones por las que atravesamos nos demandan cambios frecuentes en estos comportamientos. Para poder llevar adelante los distintos tipos de cambio que se nos imponen y para desarrollar los aprendizajes que estos cambios requieren, es preciso conocer los factores estructurales que concurren a la preservación del orden instituido en nuestras organizaciones.

2. Cuestiones dinámicas

La dinámica de las organizaciones educativas está signada por la singularidad de sus procesos de comunicación, de circulación del poder y de resolución de los conflictos, de planificación, administración y control de sus recursos, de gestión de sus cambios. Su rol social, así como los distintos tipos de intermediación que en ellas ocurren, ponen de manifiesto –más que en otro tipo de organizaciones– su dimensión moral y las cuestiones éticas que hacen al comportamiento de sus miembros. En tanto contribuyen decisivamente a la conformación de las matrices de aprendizaje de todos sus partícipes, y en especial de sus alumnos, el respeto por la diversidad (étnica, religiosa, política, cultural, etc.) adquiere en ellas una relevancia particular cuya consideración resulta insoslayable en la formación de los docentes.

La segunda parte de esta selección aborda los procesos básicos que ocurren en las organizaciones en general, y en las educativas en particular, posibilitando entender su dinámica en el marco de los factores estructurales descriptos en la primera parte.

2.1. La comunicación en las organizaciones. Tipologías de las comunicaciones. Comunicación entre y en los distintos niveles de recursividad. Los espacios intersticiales de la organización. Aportes de la semiótica

Las organizaciones son redes de interacciones comunicativas de distinto tipo que se establecen entre sus partícipes. La circulación de la información en los espacios oficiales y extraoficiales da cuenta de los aspectos formales e informales del proceso de organización. La semiótica, como disciplina que aborda la vida de los signos en la sociedad, permite entender la comunicación como un proceso de asignación de sentido en las organizaciones.

2.2. El poder en las organizaciones. Poder y autoridad. Fuentes del poder en las organizaciones. Dialéctica del proceso de organización. Poder y comunicación. La noción de conflicto. Diversos modos de resolución de conflictos

El poder asume en las organizaciones un carácter productor y represivo al mismo tiempo, que sirve para comprender la dinámica de las relaciones asimétricas y móviles que en ellas se establecen. La identificación de sus fuentes contribuye a explicar cómo adquiere legitimidad y deviene en autoridad. La comunicación es un proceso básico sin el cual es imposible aludir a la circulación del poder en las organizaciones, y las distorsiones en la comunicación muchas veces encuentran su explicación en circunstancias relacionadas con el poder. El conflicto, surgido a partir de la existencia de intereses contrapuestos, constituye un verdadero motor de la organización, y sus diversos modos de resolución dialéctica transcurren en el marco de –y tienden a modificar a– las relaciones de poder establecidas.

2.3. Planificación, administración y control en las organizaciones. Relación de estos procesos con la comunicación y el poder

La planificación como ejercicio prospectivo, explícito o implícito, la administración como distribución de los recursos, y el control tanto de los comportamientos como de la utilización de los recursos, requieren de interacciones comunicativas y se relacionan con cuestiones de poder. Los intereses particulares de los distintos actores en estos procesos dan origen a conflictos cuya resolución, a más de solucionar problemas, modifica los modos básicos en que estos mismos procesos transcurren.

2.4. La gestión del cambio en las organizaciones. Cambio no planeado y lejos del equilibrio. Razones más frecuentes por las que fracasan los cambios

La noción de cambio es inherente al proceso de organización. La dinámica de sus relaciones externas e internas da cuenta de por qué, la mayor parte de las veces, los cambios son emergentes antes que planificados, y deben entenderse a partir del impacto de factores situacionales sobre la organización, procesados a la luz de la preservación de sus propias coherencias internas. También la intención del cambio planeado explica buena parte de los propósitos que dinamizan las relaciones entre los miembros de la organización. La explicación de la altísima proporción de fracasos absolutos o parciales en la gestión de este tipo de cambio es, potencialmente, una inestimable fuente de aprendizaje.

2.5. La ética en las organizaciones. Moral y ética. Justicia y equidad. Equidad diferencial. Las pretensiones de validez del discurso organizacional

El establecimiento de relaciones externas e internas da pie para un análisis de la moral, a nivel de la organización, y de la ética, a nivel de los comportamientos de sus miembros. Las organizaciones en general, y las organizaciones educativas en particular, reconocen la existencia de un marco axiológico constantemente puesto a prueba frente a las presiones del contexto y las necesidades de los participantes. Verdad, rectitud, confianza e inteligibilidad son valores cuya validez está cotidianamente puesta en cuestión y en torno de los cuales las organizaciones estructuran su discurso.

2.6. Organizaciones que aprenden y gestión del conocimiento en las organizaciones

Las instituciones educativas, concebidas como campos de distribución de saberes y competencias, son básicamente organizaciones del conocimiento en las cuales es necesario distinguir y entender las relaciones entre aprendizaje individual y aprendizaje organizacional. Este reconocimiento lleva a favorecer la transformación de la experiencia de sus miembros en conocimiento accesible para toda la organización y pertinente para sus propósitos básicos.

La decisión en cuanto a la selección de la bibliografía para la materia Instituciones educativas está sometida a las siguientes tensiones principales:

- a. Tensión entre extensión y profundidad.
- b. Tensión entre generalidad y especificidad.

Elegimos resolver estas tensiones presentando tres categorías:

1. Básica, donde prima la profundidad respecto a los contenidos básicos de la materia.
2. Recomendada, con la intención de extender las temáticas abordadas y sus diferentes enfoques.
3. Específica, seleccionada con la intención expresa de dar cuenta de la especificidad de las instituciones educativas.

1. Bibliografía básica

FERNÁNDEZ, L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Parte primera: análisis de las instituciones educativas. Para puntos 1.1.6 y 1.2.

Presenta el enfoque del análisis institucional francés llevado al campo de las instituciones educativas. Lo relaciona con el concepto de identidad de las instituciones, abordando rasgos institucionales invariantes como el estilo, el modelo y la ideología. Aborda la cuestión de la configuración del espacio físico como analizador de la organización. Relaciona los organizadores institucionales (la tarea, la inserción en el medio, el proyecto, el espacio, los recursos) con los procesos de producción de sentido en las instituciones educativas.

FRIGERIO, G., M. POGGI, G. TIRAMONTI e I. AGUERRONDO. Las instituciones educativas. Cara y ceca. Buenos Aires, Troquel, 1992.

Elementos para su gestión. Para cuestiones dinámicas.

Analiza los procesos de dirección, de toma de decisiones, de delegación, de conducción de equipos de trabajo y de planificación en el contexto específico de las instituciones educativas. Aborda la dimensión administrativa y su organización, jerarquizando las funciones relacionadas con la información y la comunicación.

La significación de todos estos procesos se enriquece con la inclusión de la noción de contrato fundacional presentada en la parte del libro dedicada a los elementos para la comprensión.

Presenta además un esquema de trabajo para las observaciones en escuelas que puede resultar particularmente útil para la organización de los trabajos de campo.

GORE, E. y D. DUNLAP. Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización. Buenos Aires, Tesis, 1988.

Todo el libro. Para cuestiones estructurales y para aprendizaje y cambio.

Tomando el concepto de metáfora, presenta las diferentes escuelas del pensamiento organizacional y aborda los modelos de aprendizaje organizacional explícitos o implícitos en dichas escuelas. Interesa en particular la introducción de los distintos niveles de aprendizaje caracterizados por G. Bateson y el modo en que los contextos organizativos favorecen u obstaculizan dichos aprendizajes.

Sirve para pensar y eventualmente observar de qué manera se estructuran procesos de enseñanza-aprendizaje en organizaciones diferentes de las instituciones educativas.

SCHVARSTEIN, L. Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires, Paidós, 1991. (Capítulos 1 y 3.) Para cuestiones estructurales (puntos 1.1 y 1.2), y cuestiones dinámicas (puntos 2.1 y 2.2).

El marco teórico de la psicología social desarrollada por E. Pichón Riviere, y la interdisciplinariedad derivada de su postulación de una epistemología convergente, resulta especialmente apropiado para analizar las organizaciones y sus relaciones con las instituciones, los grupos y los individuos.

El modelo de identidad de las instituciones que en este libro se presenta de manera resumida sirve para comprender cómo se instituye el fenómeno de clausura a partir del intento de preservación de las propias coherencias internas, y las circunstancias en las que esta clausura puede tornarse patológica.

2. Bibliografía recomendada

BROWN, M. La ética en la empresa. Barcelona, Paidós, 1992.

Para la ética en las instituciones (punto 2.5).

Presenta un enfoque de ética aplicada que resulta útil para cualquier tipo de instituciones. Analiza los aspectos éticos de los procesos de toma de decisiones en el marco de las relaciones de poder y de los procesos de comunicación que caracterizan las organizaciones.

ESPEJO, R.; W. SCHUHMAN; M. SCHWANINGER & U. Bilello. Organizational transformation and learning. Great Britain, Wiley, 1996.

Para organizaciones que aprenden y gestión del conocimiento (punto 2.6).

Distingue entre aprendizaje individual y organizacional, analizando los obstáculos que se oponen a este último. Introduce un enfoque cibernético del aprendizaje en las instituciones, aludiendo a la cuestión de la complejidad y la variedad requerida para manejarla.

MORGAN, G. Images of organizations. Beverly Hills, Sage, 1986. (Hay versión en español.)

Para el concepto de organización (punto 1.1.2).

Presenta ocho metáforas que se utilizan para hablar de las instituciones y sus significaciones, analizando sus fortalezas y debilidades. Señala la importancia de la "lectura" de estas metáforas para el análisis organizacional.

NONAKA, I. & H. TAKEUCHI. The knowledge creating company. New York, Oxford University Press, 1995.

Para organizaciones que aprenden y gestión del conocimiento (punto 2.6).

Aborda las interacciones entre el individuo y la organización, y entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en todo tipo de organizaciones. Compara los procesos de generación del conocimiento en las culturas occidental y oriental, señalando las diferencias y sus orígenes.

SCHVARSTEIN, L. Diseño de instituciones. Tensiones y paradojas. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Para la gestión del cambio en las instituciones (punto 2.4).

Analiza los factores estructurales que se oponen a la gestión de los procesos de cambio en las instituciones. Identifica los "operadores" que estructuran las conductas y los valores propios de la organización, tales como la distribución del espacio, del tiempo y de los recursos, el lenguaje, las estructuras y los sistemas de recursos humanos. Propone trabajar sobre estos "operadores" para que los cambios proyectados puedan llevarse a cabo. Identifica algunas de las razones más frecuentes por las que fracasa la gestión de los cambios.

3. Bibliografía específica

DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Para cuestiones estructurales (parte 1).

Analiza las distintas tradiciones en la formación de los docentes (normalizadora-"disciplinadora", académica, eficientista) y sus presencias actuales. Puede permitir a los docentes en formación un "meta-análisis" de las instituciones donde se están formando.

FARJAT, L. Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1998.

Para cuestiones dinámicas (parte 2).

Configura un intento de traslación del lenguaje y las prácticas del management al campo de las instituciones educativas. Desde allí, presenta los conceptos de marketing, reingeniería,

calidad total y los relaciona con la estructura, los principios y los procesos de evaluación de las instituciones educativas. -----

FERNÁNDEZ, L.; S. NICASTRO y A. M. SILVA. El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Para el concepto de institución (punto 1.1.1).

Presenta notas teóricas, un cuaderno de casos, un cuaderno de trabajo y un cuaderno de control para el análisis de la escuela desde una perspectiva institucional. Profundiza en el trabajo con la dificultad, lo cual resulta particularmente útil para instituciones que viven en crisis. -----

FIERRO, C.; B. FORTOUL y L. ROSAS. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós, 1999.

Para el concepto de institución (punto 1.1.1.) y para la gestión del cambio (punto 2.4).

Analiza las distintas dimensiones de la práctica docente (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral), y propone la metodología de la investigación-acción para la transformación de dicha práctica. -----

ILLICH, I. La sociedad desescolarizada. Barcelona, Barral Editores, 1974. -----

Para el concepto de institución y el concepto de organización (puntos 1.1.1. y 1.1.2).

Critica el rol de la escuela como dispositivo de reproducción social al servicio de poderes que tienden a ubicarse en el lugar de la dominación. Propone un modelo de educación superador y un cambio radical de las instituciones educativas que lleva a la desaparición de la escuela. Puede resultar un ejercicio interesante para que los docentes comprendan que el acto educativo no queda confinado a la escuela. -----

MATERI, L. Autonomía de las instituciones escolares. La comunidad educativa. Buenos Aires, La Colmena, 1998.

Para el concepto de institución y el concepto de organización (puntos 1.1.1. y 1.1.2).

Considera la institución educativa en la comunidad que la rodea y contiene, analizando en la estructura el consejo de escuela y las asociaciones de padres, de alumnos, de docentes y de personal técnico administrativo. -----

ROSSI, M. y S. GRINBERG. Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

Para procesos de planificación y gestión del cambio (puntos 2.3 y 2.4)

Desde la noción de proyecto, presenta el PEI como documento y como práctica participativa, señalando las oportunidades que ofrece como herramienta de cambio. Analiza el impacto de la identidad y la estructura de la institución educativa en el PEI y brinda elementos para su desarrollo y evaluación.

La necesidad de referenciar los contenidos de la instancia curricular en distintos contextos de la realidad da origen a las siguientes tensiones.

1. Los "campos" a visitar. Tensión entre permanecer en las instituciones educativas o indagar otros campos

El fenómeno de la clausura de las instituciones educativas señalado en el documento principal torna conveniente la inclusión de trabajos de campo en organizaciones de distinto tipo, sobre todo en las instancias iniciales de la formación de los alumnos. Ello permitirá observar otro tipo de realidades y establecer relaciones comparativas con lo que sucede en las instituciones educativas. Visitas a organizaciones de salud, de tiempo libre, religiosas, de justicia, de control social, donde también se trabaje con grupos etéreos semejantes a los constituidos por los futuros alumnos de los docentes en formación, permitirán obtener un doble beneficio:

- La realización de análisis comparativos a los efectos de ver distintas formas de organización, normas y procedimientos, sistemas disciplinarios y de control, modos de comunicación, resolución de conflictos y gestión de los cambios.
- La detección de otras formas de enseñanza - aprendizaje diferentes de las que ocurren en el aula, pero tan eficaces como estas últimas.

La visita a este otro tipo de instituciones no excluye la necesidad de efectuar trabajos de campo también en instituciones educativas, ya que será allí donde los formandos desarrollarán su vida profesional. Su "biografía escolar" ha generado en ellos teorías implícitas acerca de los modos de organización, de comunicación, de asignación de recursos, de circulación del poder y de la autoridad, del dinero, etc. Resulta invaluable entonces la posibilidad de hacer explícitas estas teorías en el curso de una materia que les proporciona un marco conceptual para entender las instituciones educativas con ópticas diferentes de las de su propia experiencia.

Tanto en el caso de las instituciones educativas como en las otras ya mencionadas, la visita deberá estar regida por una "guía de observación" que será proporcionada previamente a los alumnos y que forma parte del encuadre de trabajo que mencionaremos en el punto seis.

Dado que en general los alumnos podrán visitar una sola organización en el transcurso de su materia, podrán construir esta mirada polifacética acerca de las instituciones a través del trabajo en el aula.

2. Las visitas a instituciones educativas. Tensión entre la mirada centrada en la organización y la mirada centrada en el aula

Como quedó señalado en el punto anterior, la visita a instituciones educativas es una instancia importante del trabajo de campo de los alumnos. En el transcurso de dicha visita, la mirada deberá estar puesta sobre los aspectos organizativos generales antes que sobre el trabajo de los docentes en

el aula, ya que esta última instancia queda comprendida dentro de otras materias pertenecientes al trayecto de su formación pedagógica.

De esta manera, como ya se indicó en el punto anterior, serán objeto de indagación la estructura y los procesos principales, las normas y los procedimientos, los sistemas de apoyo a la enseñanza, la distribución del espacio físico y de los tiempos de trabajo, los modos de resolución de los conflictos, y todos los otros elementos que den cuenta del modelo de organización que subyace por debajo de ellos.

3. La gestión de los espacios y los dispositivos para realizar trabajos de campo. Tensión entre la gestión por parte de las autoridades del Instituto y la autogestión por parte de los alumnos

La visita de los alumnos a otras instituciones para llevar a cabo trabajos de campo genera el fenómeno de "inversión de la demanda" que es necesario tratar adecuadamente. En efecto, no siendo las instituciones visitadas las demandantes, la presencia de los alumnos puede generar distintos fenómenos que van desde el rechazo o la indiferencia por parte de los "visitados" hasta las "adscripciones" conscientes o inconscientes que transforman al "visitante" en "jugador" involuntario de un juego que desconoce. Un encuadre adecuado favorecerá la contención de las ansiedades generadas en todos los participantes del trabajo.

Por ello, es conveniente que los alumnos realicen los trabajos de campo en el marco de encuadres institucionales establecidos por el Instituto a través de convenios con otras instituciones. De esta manera se pueden establecer más claramente los objetivos y los límites de la tarea a realizar, la progresión y el tipo de actividades, la cantidad de alumnos admitidos, los horarios, el tipo de informe a redactar y los modos de retroalimentación de información a las instituciones visitadas.

La posibilidad que los propios alumnos gestionen los espacios para sus trabajos de campo no queda excluida. El hacerlo puede favorecer su involucramiento, y los contactos previos que puedan tener les facilitarán la tarea posterior. La única prevención a tomar en estos casos, acorde con las consideraciones anteriores, es que el encuadre de trabajo se establezca en el mismo marco de los convenios establecidos por el Instituto.

4. El dispositivo para el trabajo de campo. Tensión entre "observaciones" e "intervenciones"

Toda visita a una organización se configura, de alguna manera, en una "intervención", en el sentido en que el visitante "viene entre" los miembros de la organización visitada. Dependiendo de la situación, la presencia de un extraño, que muchas veces deviene en tercero, genera expectativas y fantasías en quienes lo reciben, que deben tratarse cuidadosamente.

Es conveniente entonces que las actividades a realizar sean lo menos intrusivas posibles, siendo este el caso de los simples relevamientos de información documental y la realización de entrevistas individuales, como también en menor medida el de las observaciones no participantes. En este último caso, es conveniente que tales observaciones se restrinjan a eventos que ocurren "naturalmente" en la organización visitada, y donde no se corra el riesgo que la presencia del observador altere de manera sustancial lo que allí normalmente ocurriría.

Deben evitarse otro tipo de actividades, como las observaciones participantes o la realización de entrevistas grupales, ya que en ellas el riesgo de "adscripciones" de los miembros de la organización hacia los alumnos, así como el de "actuaciones" de estos últimos, es mayor.

5. Planificación de la visita. Tensión entre la lógica de la investigación y la lógica de la intervención

La guía de observación mencionada en el punto anterior centra su indagación en la institución con el objeto básico de describirla y entenderla. Desde esta perspectiva, el trabajo de campo es un trabajo de investigación y debe ser planificado con la lógica de la investigación. Ello significa la consideración de ciertas instancias básicas, entre las que se cuentan la formulación de hipótesis previas con relación a qué es lo que los alumnos esperan encontrar, el diseño (es decir, la guía de observación), el relevamiento de la información, su análisis y la elaboración de un informe final.

Por todo lo ya apuntado, debe quedar expresamente excluida de esta planificación cualquier pretensión de intervenir en el curso de los asuntos de la organización visitada, más allá de las invocaciones que los alumnos puedan recibir en tal sentido por parte de los miembros de la organización.

La planificación a que estamos aludiendo es parte del encuadre de trabajo ya mencionado y, como tal, está sometida a contingencias. "Toda planificación continuamente aborta" (Beer, 1972),¹ pero nunca debe dejarse de lado y siempre debe volverse a ella en la medida en que sea posible.

6. El dispositivo de la "guía de observación". Tensión entre su elaboración por el Instituto y su elaboración a través del trabajo con los alumnos

Para asegurar la adscripción de los alumnos al encuadre, deberán contar con una "guía de observación". Su elaboración debe estar alineada con los convenios institucionales que el Instituto establezca con las organizaciones que serán visitadas y, desde este punto de vista, preexiste al trabajo con los alumnos. No obstante ello, es conveniente que también sea objeto de trabajo en el aula, ya que su elaboración se configura en sí misma como una instancia de aprendizaje. La resolución de esta tensión implica entonces que, sin desconocer los convenios mencionados, tal guía sea trabajada con los alumnos en el aula, previo a su trabajo de campo, para que de este modo puedan "apropiarse" de ella.

El cuadro siguiente resume los parámetros y tensiones hasta aquí enunciados, así como las recomendaciones efectuadas en cuanto a sus modos de resolución.

I ¹ Beer, S. Brain of the firm. Great Britain, McGraw Hill, 1972.

PARÁMETRO		PERFIL	
Instituciones a visitar	Educativas	-----○-----	Otras (salud, tiempo libre, religión, justicia, control social)
Mirada sobre las instituciones educativas	Centrada en el aula	-----○-----	Centrada en la organización en su conjunto
Gestión de los espacios y los dispositivos para el trabajo de campo	A cargo de los alumnos	-----○-----	A cargo del Instituto
Orientación del dispositivo	Intervenciones	-----○-----	Observaciones
Lógica de la planificación del trabajo	Intervención	-----○-----	Investigación
Elaboración de la "guía de observación"	A cargo de los alumnos	-----○-----	A cargo del Instituto

A la luz de las consideraciones anteriores, podemos imaginar los siguientes **ejemplos "no tradicionales"** de trabajos de campo para la materia:

- Observaciones de estructuras y procesos en instituciones totales (Goffman, 1961),² asistenciales y de control social (hospitales, comunidades, reformatorios), que trabajen con grupos etéreos semejantes a aquellos con que trabajarán los docentes. Aprendizaje de los "internados". Análisis comparativo con los encuadres de las instituciones educativas. Reflexiones acerca de la "totalización de estas últimas".
- Observaciones de organizaciones del campo de la producción y los servicios. Poder, autoridad, comunicación, control, ética y aprendizaje. Análisis comparativo con las instituciones educativas. Análisis crítico: formas en que estas últimas podrían beneficiarse con la introducción de modalidades de gestión provenientes de dicho campo. Incompatibilidad de ciertas prácticas de estos campos con las instituciones educativas.

2 Goffman, E. Internados. Madrid, Amorrortu, 1984.