

# **\*La escuela como proceso de organizamiento: desafíos desde la micropolíticas de las relaciones cotidianas hacia las macropolíticas de educación pública .**

Vicente Sisto Campos, Carmen Montecinos y Luis Ahumada.

Cita:

Vicente Sisto Campos, Carmen Montecinos y Luis Ahumada (2007). *\*La escuela como proceso de organizamiento: desafíos desde la micropolíticas de las relaciones cotidianas hacia las macropolíticas de educación pública. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/618>

## LA ESCUELA COMO PROCESO DE ORGANIZAMIENTO:

### DESAFÍOS DESDE LA MICROPOLÍTICAS DE LAS RELACIONES COTIDIANAS HACIA LAS MACROPOLÍTICAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA<sup>1</sup>

Por Dr. Vicente Sisto, PhD. Carmen Montecinos y Dr. Luís Ahumada<sup>2</sup>.

---

#### *Abstract*

*Esta ponencia presenta el debate contemporáneo en Teoría Organizacional, donde toman cada vez más fuerza las voces que reclaman por una comprensión de la organización como un proceso continuo de organizamiento, más que como una estructura estática de funciones y tareas. El énfasis está en la interacción continua entre agentes, históricamente constituidos, que hacen el devenir de la organización, con ello la explicación de la gestión organizativa ya no puede basarse en el análisis de estructuras de tareas y funciones ni tampoco en los rasgos y acciones de líderes individuales.*

*Esto es llevado al plano de las Escuelas Públicas, desafiadas por las políticas de educación hoy orientadas al mejoramiento continuo de la calidad de la gestión. A pesar de reconocer a la Escuela como organización socialmente compleja, estas políticas continúan reforzando la comprensión de la gestión en tanto administración de tareas, basada en un liderazgo individual, obviando los procesos esenciales a través de los cuales se construye el devenir de la Escuela: la interacción continua entre agentes heterogéneos históricamente constituidos y socialmente situados, las construcciones de confianza mutua, y la negociación continua de significados. Estos procesos cobran especial relevancia en el devenir de Escuelas en contextos de pobreza; son estos procesos los que en definitiva serán base para un mejoramiento continuo que responda al contexto real de la vida escolar.*

Tanto la literatura especializada centrada en calidad educativa (Bardisa, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999; Antúnez, 1999; Bolívar, 2000; Gairín, 2002; Murillo, 2004; Terrén, 2004; Gunter, 2005), como las actuales políticas públicas a nivel nacional e internacional (ver Asesorías para el Desarrollo, 2003 y MINEDUC, 2005), han puesto su foco en la gestión escolar, posicionándola como un elemento definitorio para el logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. Así la gestión escolar queda posicionada como garante y responsable de la calidad de la enseñanza que entrega la escuela, constituyéndose actualmente en la protagonista del panorama educativo tanto en Chile como en el mundo.

El posicionamiento de la gestión como *la* disciplina clave para el mejoramiento de la calidad educativa es consistente con el llamado general a *administrar* la sociedad.

En efecto, el rol central de la administración en la vida social hoy es tomado como obvio. La administración hoy aborda áreas que antes fueron consideraras más allá de sus dominios y sus acciones están alcanzado un creciente rango de procesos. “El número de áreas de la vida que está siendo administrable también ha crecido” (Townley, 2002; p. 549). Ahora estamos constantemente persuadidos de administrar nuestras relaciones en el

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido apoyado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile (FONDECYT) a través del Proyecto N° 1060444.

<sup>2</sup> Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.  
E-mail: [vicente.sisto@ucv.cl](mailto:vicente.sisto@ucv.cl)

intento de ser más atractivos en ellas; intentando cuidarnos, administramos nuestra salud; intentado gobernar, administramos la economía (Grey, 1999). El administrador efectivamente parece transformarse en la figura central de la escena contemporánea. MacIntyre (en Townley, 2002) señala que el administrador es el personaje de la modernidad brindando a la sociedad una cultura y moral ideal.

La disciplina de la administración resulta así incrustada en la vida social, abstraída del contexto en el cual se origina el desarrollo de la administración, presentándose como de carácter homogéneo y universal para toda organización. La administración se presenta como una técnica portátil, divorciada de una experiencia especializada y de un conocimiento acerca de sujetos particulares, señalándose como aplicable tanto a sector público como privado, y, ante todo, concerniente con el uso eficaz de los recursos (Self en Townley, 2002).

Esta administración abstraída de cuerpos concretos, descorporizada, aparece soportada por una proliferación de técnicas. Técnicas que, nuevamente, tienen una relevancia y aplicabilidad universal, y que pueden ser utilizadas en cualquier organización, donde sea (Townley, 2002).

Es así que ante el llamado de mejorar la calidad educativa, la disciplina administrativa se presenta como única opción posible, surgida en determinados contextos paradigmáticos y culturales, asociados a la administración de empresas de lucro en un entorno competitivo propio de las sociedades del libre mercado, e impulsada por ciertos intereses particulares, como mejorar la efectividad para aumentar la productividad y utilidades de los propietarios de las empresas. Así son traducidos dispositivos y conceptos propios de las teorías administrativas para ser aplicados en la organización escolar.

Tomamos la concepción de *traducción* del trabajo de Michel Callon y Bruno Latour (ver Latour 1984), en tanto proceso a través del cual son reenmarcados los intereses de los demás en el propio lenguaje; así se captan los intereses del campo educativo, a través de diversos desplazamientos y modificaciones, los marcos conceptuales propios de las ciencias administrativas son concretados en los problemas educativos, reconceptualizando los problemas educativos ahora bajo un nuevo lenguaje. Pero esto no es sólo un tema de lenguajes, como si se tratara de idiomas neutrales, todos símiles entre sí. Cada lenguaje incluye formas de codificación del mundo y marcos explicativos originados en contextos específicos que contienen determinadas demandas a la acción para los actores del campo educativo.

Es así que la cuestión de la calidad educativa es hoy reconceptualizado bajo los marcos conceptuales propios de las disciplinas administrativas. Así hoy para hablar de calidad debemos pasar por los conceptos y técnicas propias del Management y las Teorías de Gestión. Parafraseando a Latour (1984), con ello los nuevos intereses en el campo educativo son una consecuencia, y no una causa, de los esfuerzos de la teoría administrativa por traducir lo que quieren o lo que ésta hace que quieran. La Teoría Administrativa les ha encontrado más de una razón a todos aquellos actores del campo educativo para interesarse en la educación como un problema de gestión. Tal como señala Latour “aquél que es capaz de traducir los intereses de los demás a su propio lenguaje lleva las de ganar” (1984; s/p).

Así los problemas de la educación son vistos como problemas de liderazgo, imponiendo la imagen del líder transformacional (ver por ejemplo Asesoría del Desarrollo, 2005): un individuo profundamente carismático que es capaz de seducir a los diversos actores (nominados como ‘seguidores’) para que actúen en conformidad a su visión de lo que debe ser la escuela, éste líder debe ser el responsable de la gestión curricular, proceso de administración del curriculum, en tanto sistema de producción específica de este tipo de empresas; para lograrlo debe generar un clima organizacional propicio, que permita esta adecuada administración (ver MINEDUC, 2005b). Es así que la implicación de las Teorías Administrativas en el campo de la educación, transforma los objetos, los actores y las acciones, generando determinados intereses y demandas a la acción.

Ya en este panorama en el cual se nos hace ineludible comprender a la Escuela como una organización más de la sociedad que debe ser administrada correctamente, queremos ampliar el diálogo hasta ahora ocupado por las teorías administrativas dominantes, brotadas desde la teoría social funcionalista y bajo el interés por incrementar significativamente la productividad de las empresas del mercado. Desde fines de los 80’s han surgidos otras voces, otros marcos conceptuales que intenten comprender a las organizaciones, estos han emergido tanto desde la proliferación de las teorías sociales críticas como a partir de la intención de comprender la vida en otro tipo de organizaciones (ver Grey y Fournier, 1999 y Parker, 2002, entre muchos otros), socialmente complejas y que cuestionan la versión funcionalista de organización.

Las Teorías Administrativas predominantes han defendido una idea de organización en tanto “una unidad social conscientemente coordinada, compuesta por dos o más personas, que funciona relativamente de manera continua para alcanzar una meta o conjunto de metas comunes” (Robbins, 1997; p. 5), ésta supone que los distintos agentes del devenir

organizacional se articulan de modos permanentes, compartiendo misma meta, y por lo tanto, misma visión, esto quedaría regulado por una estructura organizacional que garantiza fronteras entre el adentro y el afuera de la organización, y al interior de la organización mediante el orden normativo, niveles de autoridad y sistemas de comunicación y coordinación estables, a través de los cuales la gestión debe lograr la mayor homogeneización posible (Hall, 1996). En este contexto toda diferencia es vista como riesgosa, posible causante de la desarticulación del orden del cuerpo organizacional (ver Lawrence y Lorsh, 1967). La nociones de consenso y homogeneidad se integran en un enfoque clínico para indicar que las partes de un organismo sano no sólo extrañamente están en conflicto, sino que *no deben estar en conflicto*: “el postulado se transforma en un deseo y en un estado -valores compartidos, entendimientos compartidos, compartido esto, compartido lo otro” (Parker, 2000; pp. 65 y 66).

Sin embargo penetrando en la vida cotidiana de las organizaciones educativas, podremos contemplar que la diferencia, la heterogeneidad no es un ruido que ‘afecta’ el orden organizacional. Tal como lo planteó Weick en 1976, la escuela es constitutivamente un sistema débilmente articulado, que nunca logra estabilizarse; esto debido a que es la diversidad de actores la que realiza el proceso de organizamiento (es decir, no es algo externo o accesorio); entendiendo así a este proceso de articulamiento como un proceso social complejo donde es explícito el peso de las historias locales y colectivas, visualizando así a la organización escolar como una producción social formándose continuamente a través de las actividades significativas que realizan los diversos agentes que participan en el devenir organizacional. La diferencia no es una enfermedad que sufre el cuerpo homogéneo y estable de la organización.... es su propia vida...

“En esta confusa escena podría ser útil tener a mano una aproximación investigativa que aborde, como su blanco, la producción y remoción de límites, una aproximación para investigar que no venga con una obligación de imponer y defender sus propias discriminaciones” (Lee y Hassard, 1999; p. 394).

Si nos permitimos entender a las organizaciones en su devenir cotidiano, comprenderemos que los estados y entidades, lo que nos parece sólido, esos órdenes institucionales y profesionales, que a primera vista parecen firmes como un muro, son *productos de precarios y tentativos ensamblajes, orquestaciones locales de relaciones* que generan consecuencias, es esto lo que, ante una observación anclada en la tradición funcionalista, aparecen como etapas y/o estados aislables (Chía, 1995).

Los científicos sociales en el campo de la educación nos estamos posicionando con una autoridad normativa la cual no podemos eludir fácilmente, esta autoridad normativa con la cual nos insertamos en el devenir de las organizaciones escolares permite que demos curso con aparente facilidad a nuestros conceptos y teorías organizativas que tienden a centrarse en la organización como producto más que como proceso, prescribiendo consenso y acuerdo como garantía de homogeneidad y salud. Las organizaciones vivas se desenvuelven a través de microprácticas heterogéneas y entrecruzadas organizando, son éstas las que colectivamente generan efectos tales como organizaciones (Chía, 1995; p. 582). La real vida organizacional fluye del organizar, es decir de la acción cotidiana a través de la cual tejemos y deshacemos relaciones, posibilitando y limitando otras, esto demanda poner atención a los niveles operativos más cotidianos. Las organizaciones son productos de los procesos de *organizamiento, precarios y tentativos ensamblajes, orquestaciones locales de relaciones* (Chía, 1995). La organización como *entidad* es sólo una emergencia momentánea de este fluir.

De este modo el organizamiento emerge como una construcción social, formada mediante actividades significativas que realizan los diversos agentes que participan de la organización desde heterogéneas posiciones e intereses. Por ello es necesario situar la mirada en los procesos sociales que otorgan sentido y existencia a la realidad, es decir, en “el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente” los agentes del devenir organizacional (Ibáñez, 1989; p. 119).

Este proceso continuo de organizamiento tejiéndose (y desenhebrándose) a través de las relaciones sociales, se gesta a través de acciones significadas. Cada acción corporiza un entendimiento de qué es la organización, quiénes son los agentes del organizamiento y para qué es el organizamiento. Esto se puede apreciar en el hecho de cada acción conlleva la producción y/o la reproducción de un ordenamiento social, un orden de relaciones. Esto se puede ver si ponemos nuestro foco en los efectos del accionar.

Las justificaciones, demandas que realizan los actores suponen una posición no sólo de sí, sino del otro, y de cómo debe ser este organizamiento. Cuando el director de una escuela dice que para los apoderados la Escuela “es una Guardería (...) [los apoderados] no tienen interés en que a los muchachos les vaya mejor o peor (...)”, no sólo está describiendo una situación (‘es así como piensan los otros’ ‘vean lo carente de compromiso que son los padres’) sino que también se posiciona a sí mismo como aquel a quién sí le importa (ya que es capaz de juzgar al otro) y que debe *luchar* contra aquellos a quienes no les importa: la familia, descalificando así la posición, la voz, de la familia en el proceso.

No se trata de juzgar si el director o los apoderados están o no en lo correcto, sino más bien apreciar cómo, a través de los actos que conllevan constitutivamente juicios, descripciones, entendimientos, significaciones, se genera el organizamiento cotidiano; apareciendo así este fluir de la vida organizacional como una continua negociación y renegociación de significados desde distintas posiciones e intereses.

Cada acto conlleva una versión de orden organizacional es decir, de las posiciones de los actores y del orden relacional a producir, cada acto es un acto de organizamiento. Comprender a la organización ejecutada a través de las acciones cotidianas de los distintos actores, es hacerse sensible a un flujo (la vida organizativa) en el cual muchos textos, es decir versiones de organización corporizadas en actos concretos, se encuentran, traslapan, discuten, se anulan.

Considerar a la organización educativa como una composición unitaria de carácter homogéneo fácilmente manipulable, “no hace más que negar la heterogeneidad de las experiencias concretas y situadas que realizan los sujetos a partir de las actividades que dan lugar efectivo al desempeño organizacional cotidiano, (...) dejando de lado así los múltiples entendimientos, conflictos y confusiones ocurrientes en las prácticas cotidianas localmente situadas” (Sisto, 2001).

Los miembros continuamente tienen entendimientos e identidades que son localmente específicas e influenciadas por las comprensiones e identidades que los circundan, a lo que se agrega que estas identificaciones “no son estáticas, tienen ordenes que son refinados, revisados y contradecidos día a día” (Parker, 2000; p.5).

Así, parafraseando al teórico de la cultura, Mijail Bajtín, no debe imaginarse la zona de la organización escolar como una cierta totalidad espacial que tenga fronteras y también con un territorio interno. No existe un territorio interno en la organización escolar: toda ella se sitúa en las fronteras, las fronteras pasan por todas partes atravesando cada momento de ellas, la unidad sistemática de la organización escolar se sumerge en los átomos de la vida cotidiana de este fluir organización, se refleja en cada gota de ella como si fuera un sol. La organización escolar vive esencialmente en las fronteras: en esto consiste su seriedad e importancia; al separarse de las fronteras pierde terreno, se vuelve vacío, presuntuoso y muere (Bajtín, 1979b [1982]; p. 345).

Estas fronteras son las que impone la continua negociación y renegociación de significados. Cada acto puede entenderse como un texto que conlleva una versión de organización, de orden social a producir y reproducir, de modo que una organización en definitiva emerge cotidianamente como una producción intertextual, es decir a partir del

cruce de múltiples textos, múltiples significaciones corporizadas en los actos concretos cotidianos. Estos textos se superponen unos sobre otros articulándose precariamente generando nodos que nunca alcanzan a estabilizarse. Esto es lo que Bajtín llamó Polifonía: múltiples voces, con distintas melodías y volúmenes a un mismo tiempo. Hay voces más fuertes, otras más débiles, pero todas, ejecutándose. Ese canto no necesariamente melódico es el que constituye el cuerpo (abierto y en continua formación y renegociación) de la organización educativa.

A partir de esto los desafíos de la gestión no tienen que ver con lograr el control desde una posición gestora individual, la del líder; desde la perspectiva del organizamiento en tanto proceso continuo de armar (y desarmar) este entramado desde lo colectivo, el concepto más adecuado es el de articular. La noción de articulación emerge del trabajo de Laclau y Mouffe (1985) y de Haraway (1992), para hablar de las conexiones como contingentes, no predeterminadas, y significativas entre diversas posiciones. Estas posiciones tienen que ver con cómo cada actor ha sido construido como tal en el entramado de relaciones sociales del cual participa. La escuela en tanto constituyéndose como tal a partir del diálogo que establecen los actores entre sí a través de sus acciones cotidianas, reúne en sí la historias sociales de los sujetos, con sus respectivas identificaciones e incluso jerarquías, calificaciones, intereses y versiones de realidad, las que se ponen en juego a través de la acción de cada actor en este hacer organización. Por ello Laclau y Mouffe (1985) señalan al proceso de articulación como un proceso en el cual se negocian los límites de sujetos, opiniones y valores y guías de acción, definiéndose inclusiones y exclusiones. Las conexiones que se establecen por ello son contingentes y emergen de estas negociaciones significativas entre los actores, negociaciones que definen las posibilidades de acción de cada uno. Éstas ocurren en el devenir cotidiano del proceso de organizamiento.

A diferencia de las teorías organizativas de carácter funcionalista esta comprensión permite ver a cada miembro del sistema educativo como un agente que participa del entramado colectivo que emerge de estas conexiones que generan organización. El protagonismo por lo tanto no está en el rol de líder, sino en la conexión, en las relaciones que establecen los actores entre sí, reconociendo a todos ellos, como con ciertos saberes localmente generados, todos ellos muestran, desde las diversas posiciones lo que *es* la organización educativa. No hay posiciones más verdaderas que otras, sí posiciones con mayor poder institucional y reconocimiento social que otras y esto puede ser partes de los actos hegemónicos que se pueden desenvolver en estas articulaciones contingentes y parciales.



Así, reconocidos todos los actores con saberes situados, sin posiciones a priori más verdaderas que otras, se enfatiza en la búsqueda de puntos de acuerdo y de compromiso más que la prescripción, revelación o concientización.

Como vemos la organización escolar aparece emergiendo desde la acción de actores heterogéneos constituidos a través de complejas historias locales y colectivas que mediante su acción contingente se conectan unos con otros, desde sus diversas posiciones, negociando tanto la capacidad de actor de cada uno, como el devenir de este articulamiento colectivo que es la escuela comprendida como proceso de organizamiento.

Con ello aparece como necesario replantearse el saber administrativo funcionalista que pone el énfasis en el control de estructuras y procesos a partir de la acción de los líderes como individuos que pueden tener una visión ‘verdadera’ y por lo tanto necesaria de lo que es y debe ser la organización, conduciendo a los así llamados seguidores hacia la buena verdad que conoce el buen líder.

Trabajos previos (ver Imas y Sisto, 1997, Gunter, 2001, entre otros) han descrito cómo los procesos de organizamiento, basados en la colaboración y responsabilización mutua de carácter cooperativa puede resultar más prometedora paradójicamente no sólo para los objetivos que han negociado localmente los diversos actores que participan de la escuela como organizamiento social, sino que también para los objetivos de calidad y eficacia que imponen los marcos normativos institucionales del Estado.

*Bibliografía por incluir*