

El equipo de trabajo como sistema interaccional: funcionamiento interno, estilos y formas¹

Dr. Jesús Hernández Aristu

Fecha de aceptación de originales: Diciembre de 2000

RESUMEN: En este artículo exponemos contrastando los sistemas lógico-causico de pensamiento que han dado origen a una concepción lineal, de arriba abajo, del ministerio hacia las escuelas y dentro de ellas, de la dirección hasta los alumnos, convirtiendo a éstos en receptores de órdenes, prescripciones, mandatos, reglamentos y planes de formación, y cumplidores de todas ellas. A este modo de pensar contraponemos la concepción sistémico-interaccional en la que se pretende que todas las personas implicadas en los sistemas, estructurales escolares, ejerzan de lo que son, interactores en un sistema, el escolar, en la que todos tienen algo que decir, que aprender, que hacer. La dirección de los centros se convierte así en un subsistema dentro de la escuela cuyas tareas fundamentales no son tanto las de administrar prescripciones, sanciones, vigilar y controlar, sino fundamentalmente gestionar relaciones y conflictos, mediar, alcanzar acuerdos y consensos.

SUMMARY: In this paper we explain in a contrasting way the cause-effect systems of thought, which are the origin of a downward linear conception from the Ministry to the schools and –within the schools– from the principalship to the students, who thus become recipients of orders, directives, commands, rules and training-plans and who have to follow all of these. To this way of thinking, we oppose the systemic-interaccional conception whose objective is to make all people involved in those systems (school structures) play their role as interactors in a system, the school, where everybody has something to say, learn and do. Thus, principalship becomes a subsystem at school, whose main tasks are not that much those concerning rulemaking, sanctioning, watching and controlling, but mainly managing relationships and conflicts, mediating, reaching agreements and consensus.

¹ El texto que se publica responde a una conferencia dada en el marco de unas jornadas de formación para actuales y futuros directores de centros escolares en Navarra, por encargo del Dpto. De Educación del Gobierno de Navarra. Posteriormente se abordó este tema en otras jornadas para profesores candidatos a directores de centros, organizadas por la UGT de Navarra. La reacción de los participantes, los diálogos que surgieron a propósito de la conferencia me han animado a publicarlas con la intención de potenciar y profundizar en la discusión.

Palabras clave: Escuela, organización, dirección, eficacia, comunicación, maestros, sistemas, cambio, conflicto, gestión, mediación.

Key words: School, organization, principalships, efficiency, communication, teachers, systems, change, conflict, management, mediation.

INTRODUCCIÓN. GALLINA EN CORRAL AJENO O EL CAMBIO VIENE SIEMPRE DEL PROPIO SISTEMA

A la hora de escribir y presentar las reflexiones que a continuación ofrezco acerca del funcionamiento interno, estilos y formas de dirección en los centros escolares he sentido una cierta inseguridad no tanto por el tema en sí, como por el marco institucional al que se refiere, la dirección de “centros educativos” refiriéndose a los centros escolares de los diversos niveles de educación, centros de educación primaria y de secundaria.

Efectivamente desde hace ya prácticamente 20 años, solamente entro a una escuela como padre de dos niños en edades correspondientes a estos niveles. Hace tiempo ya que he perdido la relación profesional con los escuelas. Mi formación como Maestro de Primera Enseñanza en la Escuela de Magisterio de Pamplona, allá a finales de los sesenta, y el ejercicio de la profesión como tal quedaba relegado hacia el año 1976. Incluso mi paso como profesor de organización escolar por la Escuela de Magisterio de Pamplona mientras tanto convertida en escuela universitaria, fue tan corto, año y medio, que por un momento he sentido por decirlo de alguna manera, como gallina en corral ajeno. Además yo mismo me he visto atrapado en mis propios prejuicios: ¿La Escuela?, no es una institución que ya en los años 70 había sido sentenciada a muerte: La escuela ha muerto, nos decía Reimer. Ivan Illich, por su parte preconizaba una sociedad sin escuela. Y los problemas disciplinarios que se constatan en todos los países industrializados en el ámbito escolar, ¿no son, acaso, un síntoma, de que efectivamente la escuela está llegando a su fin. El aburrimiento en la escuela (1985) o el malestar docente (1987) no son también otros tantos síntomas de una lánguida pero segura muerte de una institución a la que habría que buscar alternativas? Y hablar de ¿centros educativos?, no era así como una especie de retórica, para encubrir una labor de instrucción, orientada y centrada en los planes del ministerio, y no en las necesidades de los niños? No estamos aquí ante lo que Maud Mannoni (1990) llamó “educación pervertida”, convirtiendo al niño en objeto de cuidados, (de instrucción en el caso escolar) “robándole toda palabra personal” (pag. 12). ¿No tiene razón este autor cuando afirma que la escuela impide aprender al alumno y que esa institución se ha convertido en el lugar elegido para fabricar neurosis?.

Y el tema en sí, sobre dirección, no es una especie de autoengaño cuando pensamos que son los directores y sus equipos los que dirigen el centro escolar. ¿Quién dirige en realidad los centros?, ¿el equipo directivo?, ¿los alumnos/as con los que “no se puede hacer carrera”?, ¿o aquellos que se acomodan muy bien al sistema escolar?, o ¿es

más bien la administración educativa con sus sistemas de control, con sus indicaciones y reglamentaciones etc. la que realmente dirige los centros?, ¿o serán los padres a través de sus organizaciones con sus exigencias y contradicciones?.

Todo ello hizo surgir un sentimiento de inseguridad y me pregunto si desde esta perspectiva mis reflexiones son más un intento de superar mis propias contradicciones, o por el contrario pueden servir de reflexión y aportar una nueva forma de plantear la tarea de la dirección en una institución educativa tan compleja como es la escuela. Quiero pensar que habrá de ambas cosas algo en este artículo, pero si sirve de impulso para la discusión, y si supero o por lo menos tomo conciencia de algunos de mis prejuicios o contradicciones, habrá merecido la pena escribirlo y publicarlo y así cumplir su función.

¿No es precisamente el principio de toda reflexión, la irritación, el alterar el orden, el entrar en terreno prohibido? ¿No es además el principio de toda creación, el romper el orden establecido?.

Como extraño que soy a la institución escolar, tengo además una ventaja, los lectores pueden refugiarse en un legítimo “a él lo quisiera ver aquí”, en esta lides de dirigir un centro! Efectivamente y como se deduce de las reflexiones que a continuación ofrezco no hay cambio que no proceda del mismo sistema, pero tal vez desde fuera, como observador pueda , más libremente. percibir algunos procesos y apuntar algunas soluciones, o por lo menos sentar bases teórico-prácticas que pueden servir para una nueva orientación en la dirección de centros.

Así que con todas las limitaciones y oportunidades que conlleva el no pertenecer al mismo sistema del que voy a hablar, he aceptado este reto de hacer mi propuesta de cómo entender y configurar la dirección de un centro educativo y las funciones que surgen del nuevo planteamiento , la dirección de un centro escolar desde la perspectiva **sistémico-interaccional**

EL MODELO CÁUSICO-LÓGICO

Desde que Descartes propuso que la razón es el último baluarte del conocimiento, se introdujo en occidente un pensamiento lógico-cáusico que nos ha llevado a suponer detrás de cada acontecimiento una causa, que lo produce. Esta hipótesis de trabajo nos ha llevado a buscar en cualquier fenómeno la causa que lo origina, creyendo que una vez encontrada la causa, con ello sería más fácil, incidiendo sobre ella, cualquier cambio. Este tipo de pensamiento nos ha posibilitado sin duda alguna avanzar en todos los ámbitos del saber, tanto en la medicina como en las demás ciencias. Unido al pensamiento cáusico va el lógico, que propone que partiendo de la hipótesis de que todo se mueve por leyes, en cierto sentido creyendo que todo lo existente tiene un orden, y conociéndolo podemos conocer sus leyes, y conociendo sus leyes las podemos poner al ser-

vicio de la técnica, de la investigación y en definitiva al servicio del hombre. Así gran parte de las reflexiones sociológicas, y psicológicas han querido encontrar en el funcionamiento de las sociedades y en el de las personas unas determinadas leyes que definen un cierto orden, una cierta lógica en los funcionamientos de las mismas. Esta concepción cáusico-lógica hace que la realidad social o de otro tipo se considere como una máquina, a la que una vez puesta en movimiento, (por una causa externa) luego sigue un determinado orden lógico. No en vano se le ha denominado esta forma de pensar como mecanicista.

Típico a este tipo de pensamiento es que todo es factible, el hombre no solo domina la naturaleza, sino puede también predecir y desde ahí influir sobre comportamientos humanos. Gran parte de la publicidad se apoya en la creencia de que el hombre y la mujer son predecibles en sus comportamientos. La razón humana se convierte en una medida de todas las cosas y el hombre/mujer también de sí mismo/a.

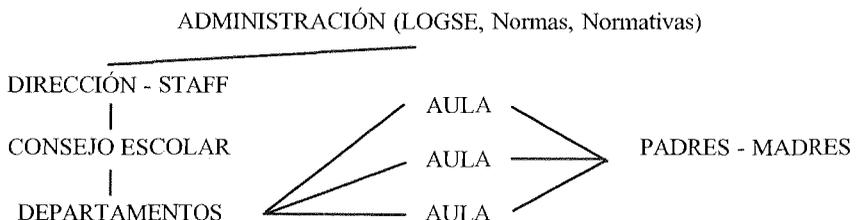
Y dirigir un centro, ¿no se apoya también en la creencia de que es posible anteponerse, predecir los comportamientos de otros para poder dirigirlos, cambiarlos, influirlos?

Aplicados estos principios a las organizaciones como lo hizo el sociólogo Max Weber, parecía que también significarían un avance para la comprensión y mejoramiento de las organizaciones de cara a la producción o a la efectividad o cumplimiento del objetivo que legitimaba la organización. El resultado fue lo que se ha denominado como organizaciones burocráticas. Se creyó que con una buena distribución de jerarquía, competencias, roles y funciones diferenciadas, limitadas y suficientemente claras para cada uno, los sistemas funcionarían bien, es decir cumplirían con su objetivo.

Los llamados staff de las organizaciones serían parte de esa organización burocrática. El orden como principio, la diferenciación, la coordinación y la información y la claridad en las reglas del juego como elementos prácticos, darían como resultado un aumento de la eficacia de la organización.

Aplicada estas teorías a la organización social como lo son los centros escolares, la comunicación entre los diversos elementos de la misma organización, daría como resultado el siguiente esquema.

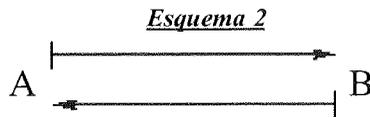
Esquema N°1



La función de la dirección se entendería en este modelo como la transmisión fiel de normativas, normas, indicaciones y pautas de comportamiento salidas desde el ministerio, desde la consejería y los currícula, dispuestos por las autoridades competentes y el control de la ejecución de los mismos. Director, secretario, jefe de estudios y otros cargos no significarían otra cosa que instancias y roles diversos para una mejor y más eficaz realización de las tareas transmisoras y de control .

El concepto de Staff, para designar a la dirección u órganos directivos no añadiría de por sí nada nuevo a este concepto, puesto que la mejor cohesión del equipo estaba previsto como mejor forma de conseguir los objetivos predeterminados por la autoridad para los diversos centros.

La reflexión psicológica que pretendía tener en cuenta los receptores de órdenes, normativas, los sujetos-objetos a los que se referían las diversas ordenanzas de tipo jurídico o de tipo práctico, no añadía tampoco nada sustancial, excepto la efectividad supuesta de una mayor eficacia en la transmisión de las comunicaciones de arriba hacia abajo al evitar “ruidos” es decir interpretaciones, malos entendidos u otra circunstancia que supusiera un desvío, voluntario o involuntario del mensaje enviado por el comunicador. El esquema fundamental de esta comunicación era el siguiente:



Modelo cáusico-lógico

Si A envía un mensaje a B, la función de este es la de receptor “fiel” de lo que envía A. B por su parte solo necesita enterarse bien de lo de A, y entonces reaccionar sobre lo escuchado entendido, enviando un mensaje sobre A. La reacción de A, se entendía en función de, como causa del mensaje enviado por A.

Aplicada esta teoría de la comunicación a la función de la dirección , dará como la más importante la de facilitar la comunicación, esto es, posibilitar que los mensajes lleguen al receptor con el menor ruido y las menores interferencias posibles, mejorando ya fuera el punto de origen de la emisión, el codex usado como vehículo de comunicación, el medio en el que se enmarcaba la misma o simplemente el receptor. El feedback o retroalimentación manifestado en forma de comportamiento respondiendo a la emisión recibida sería el punto de referencia en el control de que el sistema funcionaba bien y se consideraría, como una respuesta al estímulo externo. La coincidencia entre la orden, input y el comportamiento deseado, output.

En todas estos modelos subyace una concepción lineal de las relaciones entre los

diversos elementos de una organización y presupone un alto grado de identificación de todos sus miembros con la propia estructura organizacional.

El resultado de estas concepciones ha sido bastante frustrante porque han tenido muy poco en cuenta el factor humano. Y es que el elemento humano, las personas en las instituciones no han funcionado ni pueden funcionar como receptores pasivos de normas, indicaciones o pautas de comportamiento, ni la interpretación hecha de los elementos normativos están garantizados solo por el emisor.

Más aún, esta concepción deja de lado muchos conflictos que resultan de la divergencia que surge entre las expectativas de la organización respecto a los comportamientos de los miembros de la misma, p.e respecto al comportamiento de los maestros en la escuela, entre el compromiso que adquieren los maestros en la educación de los niños en general y en las actividades dentro del propio centro, y lo que de ellos se podría esperar según las normas vigentes. Igualmente existen divergencias entre maestros, padres, y alumnos/as sobre las propias funciones de la escuela, de sus objetivos, de sus tareas. Este modelo solo funcionaría en lo que Goffman (1984) denominó como instituciones totales (p.13), de haberlas, en las que no queda margen para la interpretación de expectativas emanadas de las normas reguladoras de los comportamientos de los implicados en la comunicación

Con frecuencia en tales ocasiones en las que aparece la divergencia se convierte la dirección en un reflejo de todos los conflictos explícitos o tácitos que existen entre las administraciones y los propios profesores o entre éstos y los alumnos/as, o de unos y otros entre sí.

Metidos unos y otros en esta concepción lógico-cáusica de las cosas, la administración y/o las propias direcciones de los centros, reaccionan con nuevas y burocráticas ordenanzas e indicaciones, con la expectativa de que los miembros de la organización sepan a qué atenerse y queden así burocráticamente gestionados los conflictos de modo que no pasen éstos a mayores, evitando se conviertan en conflictos paralizantes, u originen procesos disfuncionales que podrían acabar con el propio centro.

La función de la dirección en tales situaciones se convierte en la función de bomberos, o apagafuegos, pero difícilmente en gestores funcionales de un centro educativo.

Recientemente tuve ocasión de asistir a la presentación del curso a un grupo de padres-madres. Durante mucho tiempo y como uno de los puntos principales de la intervención del profesorado se refirió a las sanciones previstas en el reglamento del centro para aquellos alumnos/as que no cumplieran con sus obligaciones de alumnos/as. En el transcurso era evidente, el miedo a que los/las alumnos/as pudieran distorsionar el orden del centro. El desorden, el conflicto, la interpretación divergente de cómo hay que comportarse en un centro, se convierte en una “amenaza” para el centro, no en una oportunidad.

Pero las normativas y normas burocráticas aun multiplicándose no pueden gestionar de por sí lo que las personas hacen de ellas, de su comprensión, de su interpretación y de su valoración y de su gestión.

Otra consecuencia de este pensamiento lógico-cáusico, unidireccional del funcionamiento de organizaciones como los centros escolares, ha sido la desresponsabilización por parte de los elementos que componen la organización. Desresponsabilización tanto de los procesos como de los productos. Cuando estos se han considerado como inaceptables, parciales o negativos, cuando algo no ha funcionado en la escuela como se esperaba, se suele achacar a todo tipo de causas, p.e. a que los alumnos son malos, o a que la dirección no funciona, o a que los colegas maestros no se esfuerzan o a que la administración está fuera de la realidad. Es decir nadie tiene la responsabilidad de lo que ocurre, a no ser que se trate del éxito. Entonces todos se lo querrán disputar como propio.

En el primer caso, cada uno de los elementos de la organización se cobija en la posibilidad de que "el culpable" sea otro. En el segundo caso, y por la misma razón cada uno busca su propio éxito. Con ello se ponen en marcha uno de los mecanismos más efectivos para que nada cambie y todo siga igual. En algún caso aparece el fenómeno del chivo expiatorio al que se echa la culpa de todos los males. Unas veces es la administración, otras veces es la dirección, otras el claustro, o los alumnos/as, o los administrativos o los padres y madres de los alumnos. El cambio en esa concepción se espera siempre de los demás, nunca de uno mismo. Qué puedo hacer yo en una situación tal, se pregunta, con cara de resignación e impotencia el director o directora, se pregunta el administrador/a, el profesor/a, el padre o la madre de un alumno, al mismo tiempo que se escuda cada uno de ellos en la posibilidad de que fuera el otro el que debiera cambiar. Si los demás cambiaran, sería todo mucho mejor, si no tuviéramos esta administración, si tuviéramos otro director, si el claustro se tomara en serio, si los padres colaboraran, si los alumnos atendieran, etc. etc. son quejas que denotan la concepción cáusico-lógica de una organización, dando como consecuencia una situación paradójica, en la que todos tendrían que cambiar excepto uno mismo, con el resultado de que nada ni nadie cambia.

Como dice muy bien Perls (1986) autor del enfoque gestáltico, la búsqueda de las causas, no siempre es fructífero. En la búsqueda de causas nos podemos retrotraer al big-bang, al inicio de la creación, pero con ello no habremos avanzado mucho. Por ello necesitamos de otro modelo concepcional de las organizaciones que nos posibilite el ejercicio de la dirección con unas connotaciones más positivas y optimistas y más adecuadas a las funciones educativas de un centro escolar y se oriente la dirección más en un para qué de las acciones que en un por qué. Pero para ello necesitamos de una concepción más global e integrada, una concepción que llamamos sistémico-interaccional.

LAS ORGANIZACIONES SOCIALES COMO SISTEMAS.

En primer lugar debemos considerar que las organizaciones sociales, como lo son los centros escolares, destacan y se diferencian de otras por su carácter eminentemente subjetivo: El producto que se quiere sacar, no es un objeto, sino el cambio, la transformación de los sujetos, es un producto pues subjetivo. El final de las acciones no son otra cosa que la educación y/o la formación de los/las alumnos/as. Los medios a través de los que se quiere llegar a ellos, junto a los materiales didácticos, tienen también carácter subjetivo, porque son personas las encargadas de llevar a cabo igualmente la educación y la formación, son los/las profesores/as, los administrativos y personal de servicio.

Ello significa que en nuestras organizaciones tenemos que contar fundamentalmente con lo que se ha denominado el "factor humano".

Factor este que en una concepción mecanicista de las organizaciones no ha sido suficientemente valorado. De ahí que muchos de los programas de formación, de educación u cualquier otro carácter humano que tenga que ver con personas, incluso las propias reformas de los sistemas educativos, fracasen si no se tiene suficientemente en cuenta este factor: Las organizaciones sociales, como lo es un centro educativo, están formadas por sujetos y el objetivo en torno al que se constituye como sistema es también subjetivo.

La concepción de los llamados recursos humanos, no supone ningún avance de por sí, si seguimos anclados y presos en una concepción de tipo mecánica, lógica o racionalista.

La concepción sistémica de la realidad social, la de nuestros centros es una aproximación, que nos facilita comprender los procesos complejos presentes en el funcionamiento de los mismos. Su comprensión nos posibilita centrar las funciones de la dirección y los medios de los que ésta puede disponer para mejorar y con ello aumentar la efectividad del objetivo que justifica la propia construcción del sistema escolar y sus centros: La educación y formación de los alumnos/as.

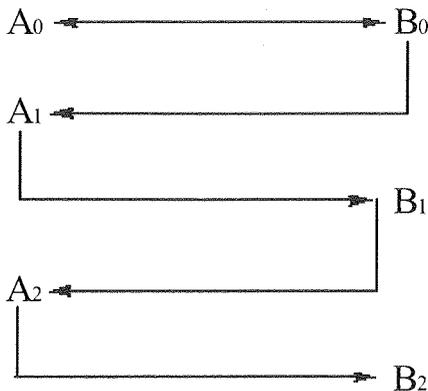
Un sistema se ha definido por la mayoría de los autores como un conjunto de elementos en interacción ordenados en torno a un objetivo. La cuestión no albergaría demasiada complejidad si tuviéramos que ver con sistemas sencillos. Pero refiriéndose a sistemas sociales, nada hay sencillo. La interacción entre elementos humanos, como partes del sistema social es de suma complejidad (Hernández 1990, p. 87)

La característica de la interacción es que nunca es pura recepción, las personas en interacción son eso actores, o mejor interactores, no receptores, y no solo eso sino que son constructores. Expliquemos brevemente este posicionamiento.

Hemos visto anteriormente en la concepción logico-caúsico-psicológica cómo una comunicación se refiere a un input que origina un output. El comportamiento A tiene

como resultado, origina, provoca o produce un comportamiento en B.

Esquema N°3



y así sucesivamente. La interacción desde esta perspectiva no sería otra cosa que un conjunto de comunicaciones en una especie de reacción en cadena.

Este modelo aún explicando mucho de lo que ocurre en la interacción entre personas, no explica todo, porque en la realidad no existe A sin B. A la definición de A pertenece B al igual que a la de B pertenece A. Pero ambos elementos en interacción no coinciden plenamente, no se identifican totalmente sino solo parcialmente. La imagen que A tiene de B, le influye en el mensaje, al igual que la imagen que tiene B de A influye sobre la recepción del mensaje, pero al mismo tiempo cada uno tiene un significado diverso de los gestos, palabras, mensajes, contenidos, etc. implícitos en la comunicación. Esta diversidad en el significado e interpretación de la situación interaccional en la que A y B se encuentran se debe fundamentalmente a la historia personal de cada uno de ellos. Es decir en cada acción interaccional además de influirse (Goffman, 1987) recíprocamente en la creación (única) de la misma, reproduce cada uno de ellos, su historia personal, su modo peculiar de percibir, de dar significado a las palabras, gestos y signos usados como vehículos de la emisión-recepción (véase Hernández, 1991, capit. 2 y 3). Según la similitud tanto de las imágenes recíprocas, como del significado de las palabras, gestos y signos usados en la comunicación tendremos una definición más o menos parecida de la realidad, de la situación en la que interactúan los individuos.

Es por eso, por esa similitud en la comprensión de las situaciones y de los mensajes que surgen en ellas que normalmente nos entendemos. Es decir tenemos más o menos suficiente definición común de la situación interaccional, de las palabras que

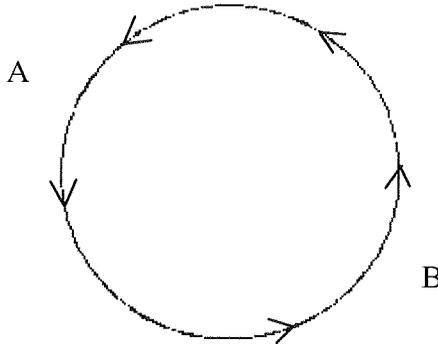
usamos y de su significado. Pero todos sabemos también que usando las mismas palabras y los mismos signos y gestos, a veces no nos entendemos, y ello se debe al diverso significado que al mismo tiempo damos cada uno de los interlocutores a la situación en que nos encontramos.

¿Qué está ocurriendo entonces?.

Sencillamente que las imágenes recíprocas de los interlocutores-interactores, no coinciden suficientemente o en nada, es decir son disparatadas, o/y que cada uno construye el significado de los vehículos de los que cada uno se sirve para comunicar, es decir cada uno le da un significado distinto, en parte o totalmente a las palabras, gestos y signos. Ya nos lo advirtió en los años 50 un tal Hora, al decir, que siendo la comunicación tan compleja y tan disparatados los significados de las palabras, signos y gestos, de lo que cabía admirarse es, no de que no nos entendamos, sino de que, apesar de todo, nos entendamos. (ver Madrid Soriano 1986).

El resultado es que en una situación determinada interaccional pueden acabar dos interlocutores-interactores hablando uno de tomates y el otro de patatas. La expresión popular “¿a donde vas?, manzanas traigo”, recoge muy bien estas experiencias interaccionales en la vida cotidiana.

Esquema N°4



Modelo interaccional

Además de lo ya dicho existe otro aspecto que influye en la interpretación y en la construcción del significado de la situación interaccional y es la calidad de la relación entre los interlocutores- interactuantes. A ello se refiere uno de los investigadores de mayor renombre internacional, Paul Watzlawick (1987) del grupo de científicos del Instituto Mental de Investigaciones de Palo Alto en EE.UU., que viene a decir que la efectividad de una comunicación viene no ya solo condicionada sino decidida por la ca-

lidad de la relación entre los actuantes. De ahí la importancia del **clímax** en la escuela como factor decisivo en la buena o mala marcha del centro.

Si consideramos la dirección de un centro como un sistema interaccional, las personas que la componen llevan siempre consigo un potencial conflictivo, porque la percepción de la realidad, las imágenes recíprocas que unos se hacen de otros, y de las propias funciones de lo que debe o no realizar una dirección están influyendo en la calidad y en el tipo de interacción entre los miembros del equipo. Es decir la dirección, su estilo y sus formas, es también manifestación del conjunto de interacciones, de los sujetos, dentro y fuera de la dirección. Cuando se dice que cada pueblo tiene los dirigentes que se merecen, se está expresando quizá de un modo singular, ése fenómeno de la implicación de todos, los miembros de un sistema en el funcionamiento del mismo. Los centros tienen la dirección que se merecen, el clímax que se merecen, los estilos que se merecen etc., sencillamente porque estos fenómenos son el resultado del conjunto de acciones, actuaciones e interacciones de los diversos elementos que componen el sistema. En algún modo podemos decir, que no hay inocentes, o expresado en otros términos, todos los miembros de un centro, de un sistema son responsables de una u otra manera, del propio centro.

EL CAMBIO SÓLO PUEDE SER EL PROPIO.

Desde esta perspectiva interaccional el conflicto no se presenta como un obstáculo, sino como una oportunidad, cuasi como una necesidad para que el sistema como tal funcione adecuadamente, de lo contrario nos encontraremos con direcciones monolíticas, en las que la divergencia es una amenaza para la dirección, o una desviación contra la que se pondrían en marcha las sanciones correspondientes, por parte del que fija el sentido y significado monolíticamente definido por el director, u otro miembro del mismo, por la administración, o por otro grupo, dándose lo que se denominaría la **imposición de la realidad**.

Lo que hemos dicho sobre los miembros del equipo, ocurre también en la relación interaccional con el resto de miembros que pertenecen como elementos al sistema escolar, que son los profesores/profesoras, los alumnos/as, el personal administrativo y de servicios y quizá en menor medida los padres/madres. Todos ellos con imágenes recíprocas de cada uno, con el significado común y diverso de la realidad, y en interacción continua. Todos tienen una idea compartida o no de cómo debe ser la educación, la enseñanza, con más o menos identificación con el centro. Todo ello hace del centro un entramado de relaciones, de acciones e interacciones de mucha complejidad.

De lo que nos debemos admirar no es de que los centros tengan dificultades en su funcionamiento, que se desarrollen relaciones conflictivas entre los diversos elementos

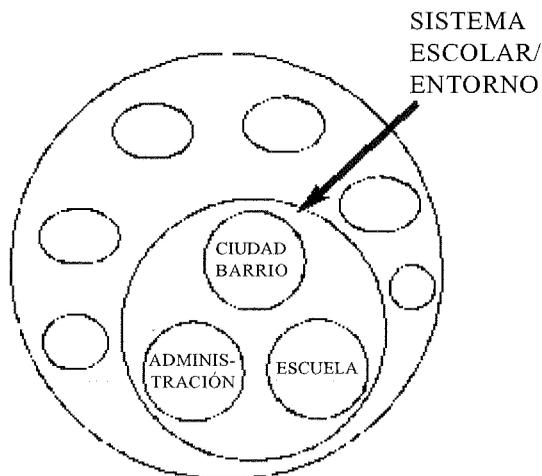
que la componen, de lo que nos debemos admirar, es de que con tanta complejidad, lleguen los centros a funcionar, tengan el éxito que tienen.

Con frecuencia dice Van Kessel (1994) la dirección y en general los diversos elementos que componen una organización social, como lo es un centro escolar, "se encuentran en el campo de tensión entre las grandes exigencias a las que están sometidas por un lado y los pocos resultados por otro, entre la esperanza y el desengaño, entre las normas profesionales por un lado y los condicionamientos y exigencias de la organización por otro."

SISTEMA Y ENTORNO

Pero la concepción sistémico-interaccional nos lleva más lejos en la presentación de su complejidad. Y es que cada sistema, no se entiende por sí solo, sino en relación e interacción con otros sistemas que les sirven de entorno. Pongamos p.e. la dirección de un centro escolar. No es ya solo que la interacción dentro del propio sistema directivo sea ya de por sí de gran complejidad, sino que el sistema dirección solo es entendible y justificable en relación e interacción con el resto de sistemas que le sirven de entorno dentro de la escuela y fuera de ella..

Esquema N° 5



Sin estos entornos primero no sería ni siquiera comprensible el nacimiento de tales sistemas como la escuela, y menos su manutención. Es decir, que los entornos son necesarios para los propios sistemas. Lo que ocurre es que los entornos ejercen una gran

influencia sobre los sistemas, de modo que éstos, los sistemas, tienen dos opciones, la de abrirse hacia ellos, e integrar su influencia en ellos mismos, o cerrarse a ellos. Las acciones que desde esta decisión se derivan son de muy distinta naturaleza. Referido a la escuela significa esta referencia al entorno, que tanto el barrio o localidad en la que se encuentra, como las organizaciones que en ella se desarrollan, como p.e. programas de animación sociocultural para jóvenes y niños, grupos y asociaciones deportivas, centros sanitarios, otros centros escolares, etc., etc. son entornos que de alguna manera obligan al sistema, centro escolar, a reaccionar en uno u otro sentido.

Tampoco podemos olvidar en esta reflexión, que nuestro centro como sistema es al mismo tiempo medio, entorno para otros (Luhman 1984).

Referidas a la dirección, estas reflexiones nos llevan a entender ésta como un subsistema en un entorno de otros subsistemas como el de los profesores, alumnos, consejo, administración etc. que ejercen de un modo u otro su influencia sobre aquella, y ésta sobre los últimos. No es raro encontrar situaciones en las que los conflictos a un nivel del entorno, por ej. entre compañeros de una escuela, se reflejan al mismo tiempo en la propia dirección, o viceversa, los conflictos en la dirección se reflejan en los de los profesores, o el de éstos con sus alumnos se reflejan en uno u otro nivel, y así sucesivamente.

Lo que ocurre es que a veces estos procesos se dan de un modo inconsciente, es decir, al estar tan cercanos a ellos, e implicados (Hernández 1995) directamente en ellos, no percibimos con suficiente distancia lo que está pasando y como está surgiendo, y por lo tanto, tampoco podemos actuar sobre ellos. El sentimiento de impotencia es uno de los que con más frecuencia aparece en las direcciones de los centros, lo que a veces lleva a "tirar la toalla", expresión que indica mucho de las frustraciones, desengaños y sentimientos de impotencia que aparecen entre las personas que han tenido o tienen funciones directivas.

ESTRUCTURA Y ACCIÓN

Claro que las ideas expuestas hasta ahora de por sí nos dan cuenta de la complejidad que conllevan los sistemas, y dentro de ellos lo que es el centro escolar. La dirección en tales conceptos no es sino un subsistema con las peculiaridades propias, envuelto por decirlo así por otros subsistemas, que le hacen de entorno, dentro del propio centro, los alumnos, los padres, el claustro, los departamentos, los consejos del centro etc., con sus peculiares interacciones, y modos de ver, percibir, orientar, construir la realidad, la educación, la enseñanza, etc.

Pero esto no es todo. El sistema escolar como institución educativa, se presenta como una estructura.

Cuando usamos aquí el concepto de estructura lo hacemos en el sentido que le da el sociólogo inglés Antony Giddens (1994). Este autor intenta crear una teoría con la que pretende superar un cierto dualismo que se ha dado en la sociología entre teorías que explican la acción entre individuos a nivel micro, y teorías que pretenden estudiar las acciones sociales a nivel macro. Estas teorías consideran tendencialmente la sociedad como un todo, cuasi al margen de los individuos, y a éstos frente a lo social. Giddens al igual que lo hiciera Habermas (1987) pretende estudiar la sociedad, la misma sociedad desde dos ángulos diversos, complementarios, no contradictorios, de ahí que hablemos de dualidad y no de dualismo.

Las estructuras sociales, como reflejo y concreción de la sociedad se caracterizan por ser anteriores y en cierto sentido independientes de los individuos, en cuanto que existen más allá o más aquí de los propios individuos que actúan en ella. Una universidad, una fábrica, una institución, una entidad educativa como el centro escolar son realidades sociales que desarrollan sus propias normativas y reglas, en términos luhmianos (1984), sus propias dinámicas autoreferenciales. Los individuos pueden cambiar, pueden dejar de pertenecer a ellas, pero las estructuras siguen. Naturalmente que tales estructuras han sido creadas por la acción de los individuos, es decir la diversas acciones individuales llegan a crear las estructuras, de tal modo que por otro lado no pueden ser consideradas fundamentalmente diferentes a las propias acciones de los individuos, pero una vez creadas, las podemos diferenciar de los individuos que la han creado, que la mantienen o que la constituyen. En cierto sentido podemos decir que la estructura impone sus normas, sus reglas, sus intereses, sus valores y todo aquello que la constituye, al propio individuo.

La separación absoluta entre estructuras e individuos con una prevalencia de la estructura, nos daría como resultado el sometimiento total del individuo a la misma, es decir los individuos no tendrían otra opción que cumplir con los condicionamientos impuestos por la estructura.

Pero esto es imposible incluso en aquellas estructuras institucionales definidas por Goffman (1987) como “instituciones totales”, como cárceles, hospitales, etc. en las que todo está reglamentado y en las que no hay lugar para la libertad del individuo, con expectativas entre los individuos y éstos y las estructuras completamente reglamentadas y claras e inequívocamente interpretadas por los actores, sin dejar resquicio para la propia interpretación y por tanto para la propia libertad de acción.

Es verdad que algunos autores han considerado la escuela como una institución cuasi-cerrada (Kersting 1985), en la que los currícula, y las normativas de las diversas administraciones apenas dejan espacio para la interpretación de las mismas, para la interpretación de los roles y de las funciones de cada elemento del sistema. La educación se entendería desde esta perspectiva como el proceso de aprendizaje de normas y pautas de

comportamiento sociales por parte de las generaciones jóvenes para acomodarse a ellas.

Esta concepción parsoniana no responde al modelo de una sociedad abierta y democrática hacia la que queremos y debemos educar y formar a nuestras jóvenes generaciones. Es por ello que hay que recordar que la escuela es parte del entramado de sistemas sociales con carácter democrático dentro de una sociedad abierta y democrática, en la que ni los ciudadanos, ni los propios funcionarios, son meros receptores de órdenes. La autonomía pedagógica es un principio consagrado en la propia LOGSE, y que enmarca el sistema escolar dentro de los principios y valores de la Constitución, asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos (LOGSE Art. 1 y 2). Esto significa que la escuela, como sistema social dentro del entramado y organización social, está determinado al igual que por la estructura, por la acción de los sujetos. La libertad y los “espacios libres” para la configuración del propio sistema se presenta por tanto también como una posibilidad y una oportunidad, “Estructuras son tanto medio como resultado de la interacción” sentencia Theis (1994, pag.176) comentando a Giddens .

Los individuos, sin estructura, quedarían de alguna manera perdidos en el vacío. Su libertad absoluta, se convertiría en ente fantasmagórico. En la tradición de Durkheim, Giddens defenderá la necesidad de la estructura para que el individuo pueda actuar, corrigiendo sin embargo la expresión de Durkheim, de que lo mejor del individuo es lo social, Giddens aboga por considerar estructura y acción como las dos caras de la misma moneda, o mejor los dos aspectos en interacción de la misma realidad: La estructura necesita de la acción, y ésta necesita de la estructura. El individuo como ser social , “situado y fechado” (Freire 1973) pertenece a las estructuras y necesita de ellas, y al mismo tiempo es su artífice y configurador. Es decir y concluyendo, estructura y acción (libre) de los individuos es el binomio o dualidad en la que se puede, y se debe enmarcar y ejercer la dirección de los centros.

Las tareas de la dirección desde esta perspectiva sistémico- interaccional son muy diversas y muy complejas. No lo hacemos en términos de conclusiones lógicas, sino más bien de reflexión

1. La dirección como subsistema dentro del centro está sometido a los mismos condicionamientos que el resto del sistema escolar. Es en primer lugar un sistema compuesto por personas, por sujetos y enmarcado en una estructura, sujeta a normas y normativas, a orientaciones y obligaciones que le vienen dadas, pero no absolutamente, sino con margen a la interpretación subjetiva.

Esto significa:

- a) Que cada uno de los miembros del equipo tiene sus propias formas de entender la dirección y sus funciones dentro de ella. A su vez tiene fantasías, expectativas y exigencias de cómo deben ser las tareas, funciones y roles de sus compañeros en la dirección. Todo ello está anclado en la historia personal y profe-

sional de cada uno, y en las experiencias realizadas con anterioridad, y de las vivencias tenidas anteriormente con direcciones, directores, personas revestidas de autoridad, a las que querrá imitar o a las que querrá superar. Todo ello está presente y condiciona el estilo de comunicación entre ellos, y las formas de tomar decisiones y al de dirigir el centro.

- b) La dirección en su conjunto y los miembros de la misma están a su vez sometidos a los aspectos estructurales de sus roles y funciones dadas por la administración correspondiente, por las normas internas del centro. Es decir se deben a la estructura. Lo que ocurre es que cada uno de los miembros del equipo tienen su propia forma de entender y valorar tales normativas, prescripciones y descripciones de roles y funciones de la dirección. Ello va a condicionar el estilo y la forma de dirección y los conflictos inherentes a su realización. Imaginémonos por un momento un director o directora que da muchas importancia a tales prescripciones, y las considera de estricto cumplimiento, y que tiene en su equipo un subdirector o subdirectora que piensa que lo importante son las personas, y no así tan importantes las normas y normativas administrativas, incluso que cree que éstas pueden ser un impedimento para aquellas, etc.

2. La dirección está influenciada por las expectativas que los demás estamentos escolares tienen sobre ella, y la de cada uno de los miembros del equipo en ella. Consciente o inconscientemente los miembros del equipo están sometidos a las presiones que ejercen los demás elementos del sistema escolar, sean estos profesores/as o alumnos/as. ¿Quién no se pregunta en la dirección antes de poner en marcha un dispositivo sancionador, p. e. por la reacción que van a tener unos alumnos ante ella? Los alumnos podemos decir, que sin estar presentes corporalmente, físicamente en las deliberaciones de la dirección, están muy presentes e influenciando las decisiones que se van a tomar y si no ellos, por lo menos las fantasías, percepciones e imaginaciones que la dirección tiene sobre la reacción de los alumnos. Lo mismo se puede decir de los padres/madres o del claustro de profesores, o del consejo. Todos ellos a su vez tienen una idea de cómo debería ser la dirección que fundamenta sus expectativas, y con ello sus exigencias, y con ello también sus frustraciones y desengaños.

3. De ahí pues siguiendo las indicaciones de autores como Lotmar y Tondeur (1993) consideremos la dirección de un centro, de una organización social como la capacidad de actuar metodológica y técnicamente y sobre todo conscientemente y con sensibilidad en la complejidad de los procesos interaccionales presentes en toda organización. Esta definición supone la superación de estructuras jerárquicas, donde la dirección asume la responsabilidad del centro y tiene como objetivo funciones de control, unidas a sanciones y los respectivos mecanismos interaccionales que tales acciones-sanciones ponen en marcha.

Esta concepción más de carácter interaccional, más acorde con un concepto democrático de la escuela en una sociedad democrática, tiene la tarea de desarrollar la organización, considerando el desarrollo como un proceso, en la que interactúan fuerzas distintas, a veces dispares, y a veces encontradas. La vida del centro no es algo estático, sino dinámico. La dirección debe actuar en el sentido de aunar, coordinar todas esas interacciones, o fuerzas en interacción de cara al objetivo, que fundamenta al propio sistema de centro. El objetivo (de carácter educativo-formativo) no es tampoco monolítico, ni unidireccional, sino al igual que el resto de los elementos del sistema algo dinámico, interaccional, integrable en el todo. De ahí que una de las tareas fundamentales de la dirección sea **la de mediación y la de integración** de las diversas fuerzas, tendencias, significados e interpretaciones de la realidad del centro, y de su estructura.

La gestión de los conflictos inherentes a las mismas y el aprovechamiento de los mismos como fuerza dinámica del propio proceso, es parte igualmente integrante de las funciones de la dirección.

La distribución y diferenciación de esferas, niveles, tareas y funciones de los diversos roles y estamentos dentro de la propia dirección y dentro del propio sistema, es otra de las funciones principales que entiendo constitutivas, de una dirección que se rige por los principios organizativos, sistémico-interaccionales expuestos anteriormente.

La consecución de acuerdos y consensos tanto en lo que se refiere a aspectos objetivos de la vida escolar como en lo referido a los modos de proceder. Con ello, la dirección del centro se acerca más a lo que se ha denominado como management y también al concepto de desarrollo organizacional.

LA REFLEXIÓN CONTINUADA GARANTIZA LOS PROCESOS EXITOSOS DE DIRECCIÓN

La dificultad para el ejercicio de la dirección de un centro radica no solo en la complejidad de los procesos interaccionales, sino también en la implicación, o proximidad de los propios directivos al sistema a dirigir. Es decir que los propios directores de los centros, o los miembros de la dirección son parte del entramado interaccional del mismo. Con lo que de alguna manera se convierten en directivos-dirigidos, jueces y parte, diríamos en términos jurídicos.

Lo que quiero expresar es que para ejercer la dirección en un sistema tan complejo como es la escuela, es necesario tomar distancia de lo que ocurre en el centro, y tomar distancia de las propias formas y estilos y acciones de dirección.

Este distanciamiento tiene como punto de partida la capacidad de observación, que es el principio de toda reflexibilidad.

Cada uno de nosotros por muy unidos o afectados, implicados que estemos en un sistema, tenemos un cierto grado de observación, y autoobservación, un cierto grado de reflexividad, es lo que Giddens ha denominado como reflexibilidad de la conciencia practica, pero esta reflexividad de por sí solo no se constituye, nos dice el mismo autor, en reflexividad discursiva (véase Treibel 1995, p.242 y ss).

Para entrar en un proceso discursivo es necesaria una reflexión que posibilite **romper el automatismo de la acción**. Para ello son necesarios métodos de comprensión y de extrañamiento. Es decir necesitamos espacios y tiempos y técnicas de reflexión. Para cubrir esta necesidad ha surgido en las ciencias sociales un procedimiento de reflexión que denominamos supervisión. Ya sé que esta palabra sugiere todo menos procesos de reflexión de ayuda y distanciamiento de la realidad laboral. Con frecuencia se usa este término como sinónimo de control. Pero no lo uso en esa acepción, sino en su significado como un modo de proceder en la reflexión sobre procesos de trabajo con el fin de mejorarlo, trabajar con más satisfacción y mayor adecuación a las exigencias del trabajo, responder con más profesionalidad. El resultado es, junto a una cierta higiene mental, muy necesaria por cierto para profesionales de la educación y otros que se dedican a ayudar, o a orientar a otros, una mayor satisfacción en el trabajo. La supervisión es pues un sistema de asesoramiento y acompañamiento reflexivo a los procesos , a los conflictos a los problemas que surgen en el trabajo.(véase Hernández 1989)

BIBLIOGRAFIA

- ESTEVE, J.M. (1987) El malestar docente. Editorial Laia. Barcelona.
- FREIRE, P (1973) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.
- GIDDENS, A. (1994) Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial. Madrid .
- GOFFMAN, E. (1984) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu-Murgia. Madrid.
- HABERMAS, J. (1987) Teoría de la Acción Comunicativa I y II. Taurus. Madrid.
- HERNANDEZ A, J. (1991) Acción comunicativa e intervención social. Editorial Popular. Madrid.
- ILLICH, I. (1970a) Deschooling Society. Harper & Row. Nueva York.
- ILLICH, I. (1970b) Celebration of awareness. Doubleday and Company. Nueva York.
- LUHMAN, N. (1984) Soziale Systeme. Suhrkamp. Francfort.
- KERSTING, H.J. (1985) Schulsozialarbeit. hilfen beim übergang von Schulins beschäftigungssystem. IBS. Aquisgran.
- LOTMAR, P./TONDEUR, E. (1993) Führen in sozialen Organisationen. Haupt. Berna.
- LOGSE: Editada y comentada por la federación de Enseñanza de CC.OO.
- LUHMAN, N. (1987). Soziale Systeme. Suhrkamp. Francfort.

- MANNONI, M. (1990) La Educación imposible. Siglo XXI. México.
- MONCADA, A. (1985) El aburrimiento en la escuela. Plaza & Janes. Barcelona.
- NEUMANN-WIRSIG/ KERSTING, H.J. (1993) Systemische Supervision. IBS. Aquisgran.
- OWENS, R.G. (1980) La escuela como organización. Santillana. Madrid.
- PERROW, CH. (1990) Sociología de las organizaciones. Mc Graw-Hill Madrid.
- REIMER, (1973) La escuela ha muerto. Ed. Barral. Madrid.
- THEIS, A.M. (1994) Organisationskommunikation. Westdeutscher Verlag, Opladen
- VAN KESSEL L. (1996) Prozessbegleitende Führungsberatung. En: Organisationsberatung - Supervision - Clinical Management. N° 2/1996, pags. 113 - 128.
- VON HENTIG, H. (1972) Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?. Klett/Kösel. Munich.
- TREIBER, A. (1995) Einführung in die soziologische Theorien der Gegenwart. Leske + Budrich Opladen.
- TJOSVOL, D. (1993) El conflicto positivo en la organización. Cómo estimular la diversidad y crear unidad. Addison-wesley Iberoamericana Wilmington. Delaware. E.U.A.
- VON FOERSTER, H. (1988) Construyendo una realidad. En Watzlawick y otros, La realidad Inventada. Gedisa Barcelona.
- WATZLAWICK, P. Y OTROS: (1989) Teoría de la comunicación humana. Herder. Barcelona.