
Analía Castillo

La organización escolar como “sistema autopoiético”

**Los sistemas autorreferenciales no
atentan contra la efectividad de las
instituciones educativas**



Resumen

Las últimas investigaciones en instituciones educativas uruguayas revelan (en una lectura estructuralista) que, cuando la delimitación interna del sistema escuela (función, programa, código) está clara, nítida y autodefinida conscientemente por sus miembros, diferenciándose de su entorno externo, construyendo autonomía, entonces, es altamente probable que se esté ante una organización escolar efectiva.

Para este trabajo se toma, como referente empírico, una de las investigaciones realizadas a propósito de explicar la efectividad de escuelas pertenecientes a contextos desfavorables del Uruguay. Dicho estudio fue realizado por la Administración Nacional de Educación Pública en el año 1999. A pesar de la distancia en el tiempo es un trabajo que aún se toma como referencia por la vigencia de sus resultados.

A través de un diseño monográfico, se plantea una reflexión acerca de las organizaciones escolares mediante una interpretación sistémica en la cual se exponen las ideas autopoieticas del sociólogo alemán Niklas Luhmann.

Palabras Clave: efectividad, autoobservación, autoreferencia; auto reproducción, diferenciación.

The school organization as a “system autopoietico”

The self referential systems do not attempt against the effectiveness of the educational institutions

Abstract

Recent research in educational institutions Uruguayan reveal (a structuralist reading) that when the delimitation of internal school system (function, program, code) is clear, sharp and consciously self-defined by its members, differentiating its external environment, building autonomy, then, it is highly likely to be effective before a school organization.

For this work is taken as regards empirical, one of the investigations carried out on purpose to explain the effectiveness of schools belonging to unfavourable

1 Profesora de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga. Especialista en Currículo y Evaluación, Universidad Católica del Uruguay, 2005. ailana@montevideo.com.uy

contexts of Uruguay. The study was conducted by the National Administration of public education in 1999, despite the distance in time is a job that still is taken as reference for the validity of its results.

Through a design case, it poses a reflection on the school organizations through a systemic in which ideas are presented “autopoietico” of German sociologist Niklas Luhmann.

Key words: effectiveness, self-observation, self-reference, self-reproduction; differentiation.

Recibido: 09/05/2008

Aprobado: 25/06/2008

Introducción

En Estados Unidos el informe Coleman (1996) declara que “las escuelas no son capaces de modificar en nada las desigualdades sociales de origen”, por lo que no es prioritario invertir en ellas.

En Francia, Bourdieu y Passeron (1970) intentan demostrar que el papel de los sistemas educativos en las sociedades modernas sólo puede ser el de “contribuir a la reproducción y legitimación de las desigualdades” que caracterizan a la estructura social.

Como reacción a lo anterior otros estudiosos intentan demostrar que lo que hacen las escuelas sí importa y que los resultados del trabajo de éstas no están totalmente predeterminados por la composición social de su alumnado. Sostienen la existencia de escuelas en las que los estudiantes aprenden menos de lo esperable de acuerdo con su origen social y escuelas en las que aprenden más. A partir de este último planteamiento hubo un desplazamiento de la unidad de análisis, del niño al centro escolar, que considerando la eficacia escolar como variable dependiente de las investigaciones, se constataron diferentes correlaciones o fuerzas de asociación con otras variables (independientes) como: clima organizacional, vínculo contractual y rotación del profesor, equipamiento, expectativas positivas de permanencia escolar y logros, dominio de los contenidos y estrategias metodológicas para comunicarlos, clima institucional, diferenciación escuela – entorno, visión de la escuela, estilo de dirección y prácticas y enfoques pedagógicos

Se advierte entonces que el control de variables vinculadas con la organización escolar como la diferenciación escuela-entorno, la visión de la escuela, el estilo de dirección y el clima institucional puede transformar escuelas bloqueadas en escuelas eficaces, apartándose de la esperable reproducción de su desfavorecido entorno. Esto puede explicarse a través de la validación de la teoría autopoiética de Niklas Luhmann. El presente trabajo monográfico consiste, justamente, en la interpretación y análisis de estas variables organizativas, desde un enfoque

luhmanniano centrado en la teoría de los sistemas autopoieticos, que según la investigación que se toma como referencia empírica inciden en el logro de la efectividad en las escuelas de contexto desfavorable del Uruguay.

Desarrollo

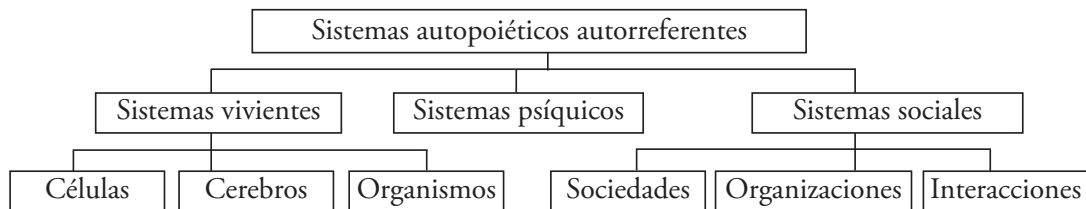
Al reflexionar sobre las organizaciones escolares bajo la luz de una teoría que al decir de Habermas (filósofo contemporáneo de la Escuela de Frankfurt) *“representa, por así decirlo, la forma superior de una conciencia tecnocrática, que define de antemano las cuestiones prácticas como cuestiones técnicas permitiendo así que queden sustraídas a una discusión pública y sin coacciones”* (Barboza, 2001, pp.75-76), es de primordial relevancia develar el espíritu de la misma interpretada por sus críticos como antihumanista.

Desde mediados del siglo XX y en todo el mundo, el estructuralismo se fue transformando en la teoría de sistemas que se podría decir que tuvo un doble nacimiento: Von Bertalanffy y la teoría general de sistemas en el campo de la biología, por una parte, y Wiener en Cibernetics, en el campo de la física y la mecánica. El hombre pasa a ser en sí mismo un subsistema (con estructura y función: estatus-rol, según la influyente versión parssoniana) que es parte de otro subsistema (económico, político, cultural o social) que a su vez pertenece a un sistema mayor con toda la cadena de determinaciones que ello implica. Esto está representado hoy por Niklas Luhmann desde una perspectiva diferente: *los sistemas se autodeterminan*. Con esta afirmación Luhmann actualiza, para el campo de lo social, un concepto de la teoría biológica de los chilenos Maturana y Varela, que desarrollaron la concepción de sistemas autopoieticos.

Niklas Luhmann determina cuatro sistemas que se producen y reproducen a sí mismos: máquinas, sistemas vivos, sistemas psíquicos y sistemas sociales. Así pues, por ejemplo, la vida y las operaciones vitales son propias de los sistemas vivos, la conciencia lo es de los sistemas psíquicos y la comunicación es el rasgo característico de los sistemas sociales. La institución escolar, desde esta perspectiva, se considera como una organización social definida por comunicaciones entre sus entornos (externo e interno) y entre los subsistemas que se establecen e interactúan en ella. La escuela se define, por ser una organización social, *“como un sistema basado en la reproducción autopoietica de comunicaciones, con subsistemas funcionales basados en comunicaciones*

autorreferentes, y que se definen como tal por diferenciación con respecto a otros subsistemas” (Muñoz Dardé, 1995, p.8).

Luhmann, al incorporar en los años ochenta el concepto de *autopoiesis* en sus análisis, se distancia del concepto clásico de sistema, considerando desde



entonces que todo sistema, al ser autosuficiente, se constituye con diferencia de su entorno. Un sistema es autopoietico porque tiene la capacidad de crear su propia estructura y sus elementos constitutivos. De esta forma no genera la retroalimentación propia del *input output*, siendo un sistema autónomo en su estructura y operatividad que por su clausura operacional produce su propia unidad en virtud de sus propias operaciones. La *autorreferencia*, además le otorga al sistema la dinámica de la clausura y apertura que a partir de un proceso de *diferenciación* se pone en un estado histórico determinado y único; reduciendo la complejidad de su entorno al diferenciarse del mismo, construyendo su forma particular de actuación a partir de las selecciones que realiza, ordenando el conjunto en relación a determinados fines. El centro de la cuestión, entonces, pasaría a ser cuáles son los componentes de la organización escolar cuya reproducción define recursivamente la unidad autopoietica del sistema.

El sistema organizacional demanda comportamientos muy específicos de sus miembros y, al mismo tiempo, para motivarlos hace uso de esquemas altamente generalizados:

- División del trabajo consciente para logro de fines.
- Poder dividido en puestos de trabajo.
- Comunicación canalizada en dirección al logro de los fines.
- Entorno constituido por lo exterior a la organización: no hay organización sin entorno, ni entorno sin organización.
- Miembros de la organización que constituyen también parte del entorno: el entorno interno del sistema organizacional.

Los sistemas organizacionales son sistemas sociales constituidos por decisiones y que atan decisiones mutuamente entre sí” (Luhmann, 1997, p.14) La escuela como sistema social aprende sus propios hábitos de actuación y decisión, acumulando experiencias de sí misma y consolidando, sobre la base de acciones previas, expectativas concernientes a las acciones futuras. Al hablar de acciones previas y acciones futuras es necesario introducir el concepto de tiempo. La pregunta que surge es si el sentido (necesario para construir cultura) puede ser producido constantemente como una dimensión completamente nueva. Entonces, sin contradecir el presentismo luhmanniano en el que la inestabilidad de sus elementos es una condición de su duración, es posible generar una cultura organizacional sin atender a la continua disolución que el sistema necesita para su reproducción autopoiética. Un profesor chileno contemporáneo compenetrado con la teoría luhmanniana, Darío Rodríguez, devela una cultura organizacional como premisa de decisión que tiene que ver con la amplificación del concepto de decisión de Luhmann al otorgarle una estabilidad que tiene que ver con expectativas selectivas. Se podría afirmar que sentido – decisión – acción – expectativas selectivas son conceptos que se desarrollan en forma coherente bajo determinadas intenciones siendo la intención educativa el símbolo central de la organización escolar, debiendo ser accesible a todas las operaciones del sistema para que sean propias y no formen parte de su entorno.

La escuela como sistema social organizacional

La escuela es el sistema organizativo donde se manifiesta la intención educativa en comunicaciones concretas, es decir, con un programa determinado de enseñanza y aprendizaje. El sentido de la organización escolar está orientado por las decisiones particulares de cada escuela conformando su cultura organizacional. La autonomía propia de los sistemas autopoiéticos de apertura/clausura al entorno es la que identificaría a cada organización escolar, determinando sus particulares operaciones internas y por lo tanto el alcance de sus logros en relación a sus expectativas. De allí que haya escuelas más efectivas que otras.

Según la investigación referente a los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos del Uruguay, la dimensión organizativa de las escuelas aparece sistemáticamente relacionada con la determinación de escuelas eficaces y bloqueadas. Para medir la eficacia de las escuelas, se

basaron en pruebas objetivas de medición de conocimientos. Las escuelas que obtuvieron logros de aprendizajes por encima de lo esperable para el contexto social en el que desarrolla su labor fueron clasificadas como escuelas eficaces, con características comunes en lo organizacional y didáctico pedagógico, así como también se observaron similitudes en las escuelas calificadas como bloqueadas. Son cuatro las dimensiones de la variable organización escolar que se asociaron a la eficacia: estilo de dirección, relación padres escuela, clima institucional y visión de escuela.

Estilo de dirección

Se define este aspecto de la organización escolar como la presencia y acción del director, la posibilidad que tiene de “ver funcionar la escuela” en toda su secuencia y complejidad, su trabajo de coordinación y supervisión, la relación inmediata que mantiene con las distintas autoridades de la educación pública, sus propias responsabilidades institucionales como representante hacia adentro y hacia fuera, que lo colocan en un lugar visible y estratégico de la organización. Recordando la ausencia de personalismos y centralismos en los sistemas organizacionales luhmannianos se observa, entonces, la dimensión directiva como un *puesto de trabajo* dentro de la organización con un programa específico desarrollado a través de su *poder adjudicado*. Las escuelas efectivas presentaron características compartidas en cuanto a la dirección: *estado de ánimo positivo, una proyección personal sólidamente centrada en su carrera y vocación profesional y una activa participación en la vida académica de la escuela*; observándose entornos bien definidos, que no dan lugar a aperturas y clausuras heterónomas.

Relación escuela – padres

Los indicadores de la relación escuela – padres fueron agrupados en tres dimensiones: *participación familiar, formas de comunicación y valoración escuela – familia*.

Entre las escuelas efectivas y las bloqueadas hay una diferencia fundamental en la definición de los límites entre el “adentro” y el “afuera”. Una clara diferenciación escuela/entorno identifica a la organización como un ámbito social determinado que desarrolla valores específicos. Ver a la escuela como un sistema autopoiético autorreferente postula la clausura al entorno como

condición de su apertura. Luhmann, con relación a este tema, propone una vigilancia que permita evitar que las operaciones de un sistema produzcan problemas insolubles por exceso de resonancia (exceso de reacción de un sistema a los acontecimientos de su entorno).

En las escuelas bloqueadas los límites son difusos, permeables y continuamente transgredidos y están continuamente “atravesadas” por los conflictos escuela – entorno. Se podría decir que una escuela efectiva con respecto a esta dimensión es aquella que logra transferir sus aprendizajes a otros sistemas, por ejemplo, el barrio, apostando a la transformación de las situaciones adversas de su entorno.

Clima institucional

El clima institucional es un concepto descriptivo que refiere a aspectos de la vida escolar difusos, intangibles y vivenciables, más que medibles. Para el análisis de indicadores del clima institucional se utilizaron en la investigación los conceptos de clasificación y enmarcamiento propuestos por Basil Bernstein y utilizados por William Tyler como posibles estructuradores del clima de la institución (ANEP/BIRF/Proyecto, 1999).

La clasificación se define como el grado de *separación y distinción que se observa entre las relaciones sociales, las normas y los discursos*, al punto en que la propia escuela se construye como orden social distinto, discontinuo, al que impera en el barrio o en las familias. La separación entre los diferentes espacios y tiempos es más acentuada, nítida y firme en una escuela con fuerte clasificación, lo que, según la teoría de sistemas autopoieticos, correspondería a operaciones comunicativas claras y definidas, con una reducción de la complejidad interna y externa dada a través de una consciente diferenciación entre los componentes del sistema así como también con los de su entorno. El *enmarcamiento* se define como las *formas y contenidos de la interacción* entre alumnos y maestros dentro de la escuela, es decir, formas en que maestros, directivos y niños participan en la definición de las normas. Existe mayor enmarcamiento cuando los roles docentes son marcados explícitamente como autoridad, donde los ritmos de la vida escolar están marcados claramente y controlados por los docentes sin intervención de los niños, y donde los criterios de juicio los establecen los maestros en función de las normas explícitamente puestas por ellos. Cuando las normas son elaboradas mediante la participación

de los niños, introduciendo temáticas, opiniones y ritmos que los inquietan, donde las formas de control se sostienen tanto en la intervención docente como en la internalización del niño nos encontramos frente a una escuela con débil enmarcamiento. Es decir que el *enmarcamiento* aumenta, según términos luhmannianos, cuando las normas no son autorreferidas por los propios componentes del sistema sino que son heterorreferidas, observadas y determinadas por aquellos miembros del sistema que por alguna razón adquirieron tal poder. Se entiende que los alumnos son miembros del sistema pero no poseen el poder de establecer normas.

Las escuelas efectivas han demostrado una fuerte clasificación y un enmarcamiento a veces fuerte y a veces débil.

La visión de escuela

La visión se define como los grandes objetivos que una escuela se propone alcanzar. Es una intencionalidad y un marco de referencia ya que da sentido al trabajo diario del equipo docente a partir de un horizonte de logros. La visión de la escuela puede o no estar documentada, y en el caso de que haya un documento (por ejemplo un proyecto de centro) no es un indicador inequívoco de que exista una visión que, además, no es inmutable en el tiempo. El concepto de visión introduce también la dimensión tiempo al análisis ya que al proyectar ciertas acciones meta es necesario determinar una situación inicial operando a través de *autoobservaciones* que conducirán a *autodescripciones* de los componentes de la organización, convirtiéndose esta dinámica en una reflexión sobre el sistema, al operar bajo ciertas intenciones educativas. Para establecer una visión de escuela es necesario tomar decisiones mediante un proceso de reflexión autorreferente que determine ciertas expectativas de futuras selecciones. No premisas especulativas sino intencionalidad situada.

La visión de las escuelas efectivas es “*fuerte*” debido a que tienen posturas claras relativas a la construcción intelectual y afectiva de sus alumnos, que pasa por el desarrollo de las competencias cognitivas y el aprendizaje de normas de convivencia que promueven el fortalecimiento de la autoestima. La socialización y la educación en valores aparecen en estas escuelas como fines sociales enfatizados, aunque acompañados por elementos vinculados a una formación académica básica que les permita a los alumnos seguir en secundaria o desempeñarse en la vida con cierto éxito.

Conclusión

El foco de este trabajo ha estado centrado en iluminar, a través de una lectura estructuralista, aspectos claves de la organización escolar en el logro de su eficacia. A partir de una investigación, realizada en escuelas de contextos socioculturales desfavorables del Uruguay, se ha pretendido construir una visión sistémica de la realidad, siguiendo los conceptos expuestos en la teoría de sistemas autopoieticos de Niklas Luhmann.

Las ideas desarrolladas han intentado exponer un posible acercamiento, a modo de respuesta, a la pregunta de investigación que ha orientado la tarea: ¿Es posible interpretar variables organizativas, asociadas a la efectividad de las escuelas en contextos desfavorables del Uruguay, a través de la teoría de sistemas autopoieticos de Niklas Luhmann?

Esta perspectiva permite situar a la organización escolar diferenciándose de su entorno externo, posibilitando la autodefinición de sus componentes a través de la autoobservación y la autorreferencia. En contextos desfavorables parece fundamental construir autonomía, controlar la apertura y clausura al medio para poder diferenciarse, autoobservarse y autorreferenciarse para autoproducirse y llegar a ser una organización fuerte, capaz de defenderse ante las agresiones del entorno a través de su propia estructura. Entonces, cuando la delimitación interna del sistema escuela (función, programa, código) está clara, nítida y autodefinida conscientemente por los miembros de la organización, es altamente probable que estemos ante una organización efectiva.

Mucho se ha reflexionado sobre las organizaciones escolares. Sin embargo, continúan existiendo escuelas bloqueadas más allá del contexto social de pertenencia, lo que habilita a pensar que aún es pertinente avanzar en el estudio de la escuela como organización. Aceptando, tal vez, que *los sistemas autorreferenciales no atentan contra la efectividad de las instituciones educativas* ya que éstos permiten percibir la dinámica específica de lo educativo, detectando su tiempo propio, no confundiendo con el de las urgencias del entorno.

Bibliografía

- ANEP/BIRF/Proyecto MECAEP. Unidad de medición de resultados educativos (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: Autor.
- Barboza, O. (2001). *La crítica de Jürgen Habermas a la teoría de Niklas Luhmann*. Montevideo: FUM-TEP.
- Bourdieu y Passeron (1970). *La reproducción*. París: Centro de Sociología Europea.
- Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPortland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Luhmann, N. (1996). *Sistema e intención de la educación. Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. y Eberhard Schorr, K. (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Guadalajara: Colección Laberinto de Cristal.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento educativo*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia*. Capítulo 12 : *Socialización y educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Maturana, H. y Varela, F.J. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Muñoz Dardé, V. (comp.). (1995). *La teoría de los sistemas autorreferenciales*. Madrid: Pablo Iglesias.

