

Cambio de cultura y organizaciones que aprenden¹

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
joaquín.gairín@uab.es

Resumen

El rol de la organización y gestión, en marcos de autonomía, puede variar entre el ser un mero soporte, un agente educativo o un instrumento central de la innovación. Relacionar estas tres situaciones con modelos de educación, enseñanza, tipología de profesor o cultura dominante nos permite establecer un paralelismo útil para el diagnóstico, la mejora y el control de las instituciones.

La consideración de la cultura y su transformación es, a la vez, una condición para explicar y promover cualquier cambio. Así, se analizan los diferentes tipos de cultura y se les relaciona con los diferentes estadios organizativos, derivando consideraciones respecto a los factores implicados en la llamada «cultura colaborativa».

Resum

El paper de l'organització i gestió, en contextos d'autonomia, pot variar entre ser un simple suport, un agent educatiu o un instrument central per a la innovació. Relacionar aquestes tres situacions amb models educatius, ensenyament, tipologia de professor o cultura dominant ens permet establir un paral·lelisme útil per al diagnòstic, la millora i el control de les institucions.

La consideració de la cultura i la seva transformació és, alhora, una condició per explicar i promoure qualsevol canvi. Així, s'analitzen els diferents tipus de cultura i se'ls relaciona amb els diferents estadis organitzatius, de la qual cosa se'n deriven consideracions respecte als factors implicats en l'anomenada «cultura col·laborativa».

Abstract

The role of the organisation and management, in autonomous contexts, can vary between being only a support, an educational agent or a central instrument to the innovation. The

1. Esta aportación es continuidad de la presentada en el III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden. Universidad de Deusto, Bilbao, 12-15 de septiembre de 2000.

relationship of these three situations with models of education, teaching, professors or dominating culture can allow us to establish a useful parallelism for the diagnosis, improvement and control of institutions.

To consider the organisational culture and its transformation is, moreover, a condition to explain and promote any change. Therefore, different types of cultures are analysed and related to the different organisational stages, deriving implications for such collaborative culture.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 5. Los retos de los diferentes estadios:
una guía para la mejora |
| 2. Las organizaciones que aprenden:
un estadio deseable | 6. Cómo promover el cambio cultural:
las estrategias a utilizar |
| 3. La cultura organizacional:
un referente ineludible | 7. A modo de epílogo |
| 4. Cultura organizacional y estadios
cognitivos: una relación necesaria | Bibliografía |

1. Introducción

Los títulos siempre son aproximaciones restrictivas, que suelen expresar someramente lo que ha de ser el desarrollo posterior y que obligan a acotar inicialmente el sentido que damos y la intención que tenemos respecto al desarrollo de la temática planteada.

Las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden los seres vivos; sin embargo, transferimos a un nivel superior lo que es propio de las personas. Por similitud, decimos que las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional.

El plantearnos el aprendizaje permanente como meta no es algo sencillo, si consideramos la misión de los centros educativos, sus características como organizaciones y el contexto donde realizan su actividad. Partimos del supuesto de que la misión principal de los centros educativos ha de ser la de contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos libres, críticos y responsables; también del conocimiento de las especiales características que les configuran como organizaciones que hacen referencia, entre otras cuestiones, a la ambigüedad de metas, la existencia de tecnologías poco desarrolladas, la variedad de destinatarios, la alta profesionalización de los técnicos, etc. (Gairín, 1996); y de las dificultades añadidas que conlleva el desenvolverse en un contexto con amplia implantación de enfoques neoliberales, que potencian valores como el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficiencia, el relativismo moral, el conformismo social o el pragmatismo frente a la ideología.

Parece necesario y consustancial a su misión el que los centros educativos reflexionen continuamente sobre la naturaleza de su tarea, los grados de consecución y las consecuencias de su actuación. Como señala Santos, nadie garantiza que unos buenos fines den lugar automáticamente al logro satisfactorio de los mismos, al propio tiempo que plantea cuestiones que deberían contestarse:

- ¿Están bien fijadas las pretensiones educativas que se ha planteado la comunidad? ¿Ésa es la forma de actuar de una auténtica comunidad?
- ¿Se persiguen esas metas de manera racional, efectiva, compartida, coherente?
- ¿Por qué motivos se alcanzan o no esos logros que se habían pretendido?
- ¿Tiene efectos secundarios el modo de articular las pretensiones y los medios para alcanzarlas?
- ¿Se adapta bien el currículo a las características y necesidades del alumnado?
- ¿Se cultivan los valores en la forma de organizar la práctica y de mantener las relaciones interpersonales? (Santos: 2000: 60-61).

En definitiva, el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está enclavado, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué intereses sirve directa o indirectamente. Pero, sobre todo, debe entender que si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas.

Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos, coherentes con cambios culturales. Son estos cambios los que nos planteamos, y lo hacemos desde una perspectiva direccional: ¿qué orientación han de tener?, ¿cuál ha de ser el resultado y los procesos deseados?, ¿cómo potenciarlos?, etc.

En la búsqueda de respuestas, se establecen relaciones, se generan compromisos, se modifican situaciones, etc. que proporcionan una identidad a los centros educativos en función de la forma como actúan. Podemos decir que están inmersos en una determinada cultura, pero que también crean una cultura propia, conformada por las normas, las creencias, los valores y los mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros. El proceso se expresa y contribuye a conformar una manera especial de entender el currículo, las relaciones personales, la organización del espacio, las estructuras de poder, etc.

En el fondo, se trata de cambiar el punto de mira. Si tradicionalmente la atención se ha puesto en la enseñanza (importancia del profesor, del método, calidad de la enseñanza, etc.), ahora se trata de enfatizar más en el aprendizaje. Este desplazamiento nos lleva a considerar desde otra perspectiva al estudiante, al papel del profesor y a plantearnos el papel de la institución educativa en la generación de los aprendizajes deseados. Supone revisar la responsabilidad institucional en el establecimiento de rutinas y en la pérdida de su misión principal, a la vez que auditar sus mecanismos de funcionamiento.

La cultura escolar aparece así, de una manera sistemática, en la literatura como un factor determinante del contexto y la naturaleza que acompaña a las

organizaciones que aprenden. Como mínimo hay una relación directa que se refiere a los procesos de socialización: la cultura puede ayudar o dificultar el proceso de aprendizaje colectivo.

Nos planteamos, en este contexto, las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes tipos de cultura y la organización que aprende, entendiendo que conseguirla no es tanto una cuestión mecánica como un proceso de transformación progresiva inmerso en un cambio cultural imprescindible.

2. Las organizaciones que aprenden: un estadio deseable

Partiendo del concepto de organización que aprende antes introducido², se profundiza en su sentido y se analiza la viabilidad de su aplicación en contextos educativos.

2.1. ¿Qué queremos decir con «organizaciones que aprenden»?

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto sociocultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

Ordenar y clasificar las diferentes situaciones organizativas que se dan puede tener sentido, siempre y cuando se considere desde la perspectiva descriptiva y no desde la normativa. No se trata tanto de decir cómo deben ser las instituciones educativas como de conocer, a través del análisis de las diferentes propuestas, vías, que podrían o no adoptarse, para el desarrollo organizacional. Desde esta perspectiva hablamos de estadios, en referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad y diferenciamos, desde una perspectiva analítica, tres. Su caracterización queda representada en el gráfico 1³ y ha sido objeto de amplios desarrollos (Gairín, 1997a, 1998 y 1999) que resumimos a continuación.

El **primer estadio** se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa de intervención y

2. Nos parece más intuitivo y real que entrar en la discusión de orientaciones recogidas por otros autores. A nivel de ejemplo, Bolívar (2000: 21), para señalar la falta de consenso sobre el término, a la que contribuye identificando aprendizaje organizacional y organización que aprende, encuentra diferencias según se enfatice en los modos de responder al entorno, en la igualación que se hace de aprendizaje reflexivo y comunitario, según se resalten o no los resultados o los procesos, se incida en elementos cognitivos, conductuales o culturales, según se muevan en un nivel prescriptivo o descriptivo, etc.
3. Los tres estadios considerados están en la línea de Dalin y Rolff (1993) cuando consideran tres ciclos de desarrollo (Bolívar, 2000: 75): la escuela fragmentada, el centro como proyecto conjunto de acción y el centro educativo que aprende (u orgánico).

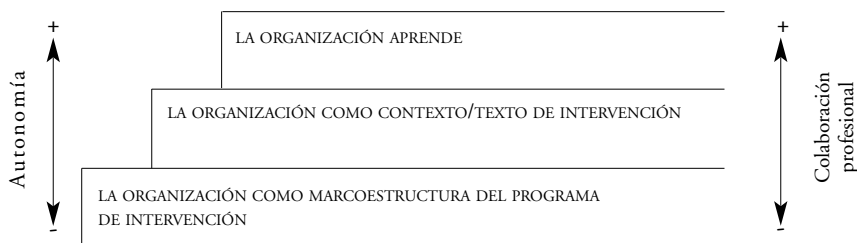


Gráfico 1. Estadios relativos al papel de las organizaciones.

la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del programa. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse.

Esta concepción y el papel asignado a la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como *soporte* a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. Actúa así como continente de la acción formativa y no siempre lo hace desde una perspectiva positiva. Sucede esto, por ejemplo, cuando no se preserva el desarrollo del currículo de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación del profesorado o de los técnicos, etc. a través de la acción organizativa.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense «proyecto institucional», «proyecto educativo», «programa de intervención» u otros, que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor.

Si una institución asume como compromiso, por ejemplo, el estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas educativas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación en las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo con las exigencias internas y externas, ayuda a conformar la formación que, a nivel de aula, se pretende impulsar.

No sólo se trata, por tanto, de tener proyectos. Muchas veces se tienen y se elaboran a la luz de convocatorias o de la iniciativa de un profesor concreto. Se trata de que esos proyectos hayan sido asumidos por todos y en su realización se sientan implicados.

Los pilares en los que se apoya una organización que educa son, para Santos (1995, 1999):

- a) La *racionalidad*, en referencia a la disposición lógica de los elementos y a la dinámica organizativa de acuerdo con los logros que se pretende conseguir.
- b) La *flexibilidad*, entendida como la capacidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad.
- c) La *permeabilidad* o apertura al entorno próximo y mediato. Exige establecer y desarrollar mecanismos bidireccionales por los que la institución rompe su clausura proyectándose en el entorno y abriéndose a sus influencias.
- d) La *colegialidad*, frente al individualismo en el uso de estructuras y en los procesos de funcionamiento. Se atenta a este pilar cuando se potencia la fragmentación de los espacios, de los horarios, de los profesores y de los técnicos, de las decisiones, etc. sin establecer mecanismos de interrelación.

Pero más allá de la existencia y la realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones el *institucionalizar* los cambios que progresivamente se vayan planteando. La existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resulta, al respecto, una necesidad ineludible. La organización autocualificante, o la también llamada «organización que aprende», se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este **tercer estadio** en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la *historia* de la institución.

Mejorar una institución de formación en la perspectiva comentada no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de los centros educativos, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo,

el trabajo cooperativo y la autoevaluación como requisitos necesarios para la mejora.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

No todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar, pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje. Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario. Las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

Este marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye, sin lugar a dudas, la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y se desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación.

La organización que aprende exige por su propia naturaleza de estructuras y sistemas de funcionamiento flexibles, sólo posibles cuando pensamos en un currículo abierto. La implicación del personal que busca conlleva, asimismo, el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de roles distintos de los tradicionales. Las transformaciones también implican cambio en sus sistemas de planificación y evaluación y en el papel reconocido a los diferentes protagonistas del hecho educativo. Se trata, en definitiva, de sistemas organizativos caracterizados por la capacidad sistemática de aprender de los errores y de institucionalizar los cambios.

Si bien muchas de las asignaciones realizadas en el cuadro 1 son discutibles, teniendo en cuenta el valor limitado de los esquemas, podemos entender como el desplazamiento hacia niveles superiores de organización conlleva transformaciones en la práctica. Una lectura relacionante, que considera lo señalado para cada estadio como lo más significativo (sin que queramos decir que no pueda darse —aunque con menor potencia y sentido— en los demás), nos llevaría a indicar que una organización que aprende ha conseguido, frente a otras posibilidades, mayores niveles de creatividad, contextualización, apertura

Cuadro 1. Algunas implicaciones de los diferentes niveles organizativos.

Aspectos de análisis	La organización como marco	La organización como contexto	La organización aprende
Aspectos generales:			
• Currículo	Cerrado	Abierto y consensuado	Abierto y contextualizado
• Diseño curricular	Esquema de trabajo	Excusa para el debate	Instrumento de cambio
• Desarrollo enseñanza	Individualista	Colaborativa	Cooperativa, innovadora
Aspectos organizativos:			
• Planteamientos institucionales	Impuestos	Consensuados	Negociados permanentemente
• Objetivos/misión	Predomina lo individual	Predomina lo colectivo	Se impone el sentido social
• Estructuras de R. Humanos			
• Profesorado	Balkanización	Colaboración	Autorregulación colectiva
• Alumnado	Sujeto pasivo	Protagonista	Agente activo del cambio
• Estructura de R. Materiales			
• Espacios, mobiliario, material	Soporte de la enseñanza	Medios educativos	Medios para interactuar
• Estructura de R. Funcionales			
• Horarios	Rígido, tipo mosaico	Flexibles, adecuados al proyecto	Adaptables
• Normas	Instrumento de poder	Defensa de decisiones colectivas	Instrumentos de negociación
• Sistema relacional			
• Alumno	Sujeto pasivo	Participante	Agente de cambio
• Profesor	Transmisor	Mediador	Guía, facilitador
• Directivo	Controlador	Coordinada	Transformador
• Participación de profesores, familias y alumnado	Centrada en la gestión Testimonial	Centrada en propias expectativas Coparticipación	Centrada en los problemas Agentes activos
• Comunicación	Vertical, unidireccional	Vertical y horizontal	Integrada, asertiva
• Reuniones	Sin compromisos	Participantes activos e interesados	Compromiso con los acuerdos
• Dirección	Define, normativiza	Gestiona acuerdos comunes	Resuelve conflictos
• Funciones organizativas			
• Planificación	Uniforme	Diversificada, consensuada	Contingente
• Toma de decisiones	Centralizada, atiende la eficacia	Por consenso, busca la satisfacción de las personas	Autonomía responsable, busca la utilidad social
• Evaluación	Normativa	Criterial, coevaluación	Centrado en el cambio, autoevaluación
• ...			

Cuadro 2. Enfoques y estadios de desarrollo organizativo.

Niveles de desarrollo organizacional	Visión de la organización	Enfoque organizativo coherente
La organización como marco	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de soporte • Marco limitado 	Científico-racional
La organización como contexto	<ul style="list-style-type: none"> • La organización educa • La organización puede ordenarse a partir de un proyecto común 	Interpretativo-simbólico
La organización aprende	<ul style="list-style-type: none"> • La organización es capaz de aprender • La organización contribuye a transformar la realidad 	Sociocrítico

ra a la comunidad, implicación personal, horizontalidad en la toma de decisiones u otras características.

Igualmente, siguiendo el camino iniciado por Habermas (1982), respecto a las estructuras de racionalidad y la aplicación que ya se hizo al campo organizativo (Gairín, 1986), el cuadro 2 nos aproxima a la relación que pueda existir entre los diferentes enfoques y los niveles de desarrollo organizacional planteados. Nuevamente el peligro es la simplicidad. Pero aún asumiéndola, podemos encontrar un cierto paralelismo entre las asignaciones realizadas.

El interés que pone el enfoque científico-racional por estructurar la realidad de una manera «mecánica» es coherente con el papel asignado a la organización como marco. Se le pide a ésta que estructure la realidad de acuerdo con una lógica externa (exigencias internas o externas del currículo), sin tener en cuenta los intereses de las personas implicadas.

La preocupación del enfoque interpretativo-simbólico por las percepciones, expectativas u otras dimensiones internas de las personas resulta ser una base imprescindible para realizar el trabajo colaborativo que exige una organización que quiera ordenarse como contexto que también educa. Asumir este estadio supone, asimismo, entender que el cambio es eminentemente cultural.

Por último, parece imposible lograr el estadio donde la organización aprende si no se asumen planteamientos relacionados con la autoevaluación, el estudio de intereses, los niveles de consenso, el conflicto, etc. propios de un enfoque más sociocrítico.

Hemos de señalar, no obstante, la posibilidad real de que en un mismo centro educativo puedan convivir varios enfoques organizativos, aunque exista uno dominante. Sucede, por ejemplo, cuando la dirección aplica sistemas de funcionamiento tecnocráticos, mientras los departamentos didácticos funcionan con planteamientos culturales y/o sociocríticos (actúan colaborativamente, realizan procesos de autoevaluación, etc.).

La relación de los estadios organizativos con las estructuras de racionalidad de Habermas tiene un sentido situacional y no normativo. Desde esta perspectiva, no tiene sentido la crítica velada que a las relaciones establecidas hace algún autor (Bolívar, 2000: 76) cuando señala que no siempre «lo progresado» pudiera parecer lo más «progresista», si tenemos en cuenta que en el «campo originario de las organizaciones productivas no hay ningún interés emancipatorio o crítico». Por una parte, al asumir y generalizar implícitamente que las teorías organizativas escolares provienen del mundo empresarial, afirmación que pudo ser cierta en algunos momentos, olvida el desarrollo propio que ha tenido la teoría organizacional aplicada a los centros educativos; por otra, se hacen asignaciones erróneas como la identificación de los dos campos organizativos (escolar y empresarial) y el señalar que el concepto de organización que aprende es exclusivamente empresarial, fácilmente refutables con un mínimo análisis de la literatura escrita al respecto.

Algunas cuestiones complementarias a las ya apuntadas, referidas al modelo de estadios, a su realidad práctica y a su operativa fueron desarrolladas anteriormente (Gairín, 1999), y ahora las resumimos y completamos.

- El concepto de una organización que aprende apunta, hoy en día y desde el punto de vista organizativo, a un ideal de desarrollo y a una alternativa a enfoques que se centran en el cambio externo. En este sentido, la teoría debe ser considerada como directriz para la práctica y la reflexión interna y debe ser completada con una reflexión sobre los valores y las actitudes que deben definir si la dirección adoptada es la adecuada.

De un modo enormemente clarificador, desde mi perspectiva, Kofman y Senge (1993: 16) defienden que las «Organizaciones que aprenden» es una categoría creada por el lenguaje, que no tiene —propriadamente dicha— una existencia empírica real. Como construcción social, «las organizaciones que aprenden existen primariamente como una visión en nuestra imaginación colectiva», ha dicho Senge. De hecho, el lenguaje puede describir una realidad preexistente, o puede ser un medio en que articulamos nuevos modelos para viajar juntos. (Bolívar, 2000: 225)

- La defensa de organizaciones que aprenden es coherente con la línea de trabajo que defendemos del centro educativo como un espacio de formación e innovación, donde se realizan procesos de aprendizaje que redundan en cambios significativos para la organización.
- El aprendizaje organizacional⁴ se sitúa en una perspectiva más amplia que los enfoques del cambio planificado que han dominado las últimas décadas, para inscribirse en unas coordenadas diferentes. No obstante, asume plan-

4. De alguna manera, coincidiríamos con Bolívar (2000) cuando identifica organizaciones que aprenden y aprendizaje organizativo, considerando este como «un proceso de mejora de las acciones mediante una mejor comprensión de la situación» (p. 22).

- teamientos del desarrollo organizativo, propio de los años setenta, del movimiento de escuelas eficaces y de mejora de la escuela, propio de los años ochenta, de la gestión basada en la escuela y de la reestructuración escolar, propia de los noventa. No es de extrañar, por tanto, que comparta propuestas como la autoevaluación institucional, el trabajo conjunto, la necesidad de planificar y ser rigurosos en los procesos de cambio, el aprendizaje de los errores o la importancia del liderazgo que conjuga visión y actuaciones.
- El tipo de aprendizaje puede ser calificado de muchas maneras (adaptativo *versus* generativo, en Senge, 1992; explotación *versus* exploración, en March, 1991; teoría declarada *versus* teoría en uso/practicada, en Argyris y Scön, 1978; simplificación *versus* especialización, en Levinthal y March, 1993; de un ciclo *versus* de doble ciclo, en Argyris, 1999; etc.) y referirse a diferentes contenidos (reglas, explicaciones, principios), pero podemos encontrar un cierto acuerdo en señalar que las organizaciones que aprenden son capaces de institucionalizar nuevos planteamientos y acciones a partir de una mejor comprensión o cambio de las concepciones y los valores predominantes.
 - El aprendizaje se realiza dentro de la organización de muchas maneras. Puede existir un programa formalizado, incluso ordenado según una propuesta de innovación, pero no cabe desdeñar el proceso de aprendizaje informal y las aportaciones que da la propia experiencia. La organización que aprende integra las diferentes vías de aprendizaje y fomenta procesos mentales identificados con ellas. El proceso de aprendizaje es continuo, no segmentado, centrado en los problemas, vinculado al contexto y afectando a todos los miembros de la organización. Lo esencial no será el aprendizaje individual, aunque sea una parte necesaria del aprendizaje conjunto, sino el *aprendizaje de la organización* (gráfico 2).
 - La realización de este aprendizaje, que pasa por la implicación de las personas, supone la atención a cinco aspectos que actúan conjuntamente y

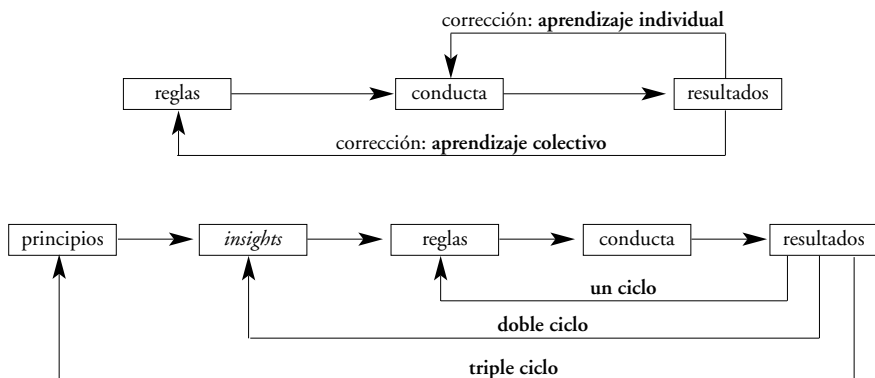


Gráfico 2. Ciclos de aprendizaje colectivo (Swieringa y Wierdsma, 1992: 40).

que tienen que ver con las capacidades de los miembros de la organización y con las características de ésta (Senge, 1992):

1. Pensamiento sistémico, por el cual se integran las otras disciplinas. Haría referencia a la preocupación por los procesos y a no tratar los problemas como compartimentos estancos.
2. Dominio personal, que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, y ver la realidad objetivamente. Se dirigiría a conseguir las condiciones adecuadas que permiten el desarrollo personal y profesional adecuados.
3. Modelos mentales, que tienen que ver con supuestos arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestra forma de ver el mundo y actuar. Parece una exigencia la apertura mental a nuevos planteamientos y la reflexión sobre la naturaleza del trabajo y su sentido.
4. Construcción de una visión compartida, como base para el análisis y la intervención sobre la organización.
5. Aprendizaje en equipo, que supone priorizar la necesidad del «diálogo» y la capacidad de los miembros del equipo para «suspender los supuestos» e ingresar en un auténtico «pensamiento conjunto».

La interrelación entre estas disciplinas («La quinta disciplina») se hace imprescindible y debe permitir reforzar sus actuaciones.

- Pero también puede pensarse en otros requisitos propios de las organizaciones que aprenden a partir del análisis de los elementos que configuran la organización. Las organizaciones tienen **finalidades** que actúan como metas tendencia; los objetivos deben ser conseguibles pero también variables en función de las necesidades institucionales. Las **estructuras** deben ser flexibles y también se necesita un cambio en las estructuras de poder. Se precisa disminuir drásticamente las jerarquías, creando equipos autónomos que faciliten la flexibilidad y la rapidez ante los cambios. El problema residirá ahora en lograr la coherencia entre los equipos y el no disminuir la prestancia de algunas variables organizativas (rapidez en la toma de decisiones, participación, etc.). Por último, el **sistema relacional** es el más afectado por el nuevo enfoque. Los cambios de concepciones, conocimientos y destrezas deben acompañarse de actitudes abiertas a la innovación.

La **dirección** actúa como promotora de los planteamientos de una organización que aprende y, en esta dirección, trata de guiarla a su *transformación* más que a su estricta *administración*⁵. El objetivo general no es sólo administrarla (conseguir y organizar los medios y los recursos de acuerdo con unos objetivos establecidos), sino mejorarla, rompiendo la rutina e introduciendo nuevos objetivos que permitan una actuación mejorada de acuerdo con el proyecto institucional.

5. Quizás convenga aquí recordar el texto de Gómez-Llera y Pin (1994) de título tan expresivo: *Dirigir es educar*.

Las **funciones organizativas** cambian en este hacer, pues ya no se rigen por un proceso normativo sobre como *deben ser* las cosas, sino más bien como *posiblemente serán*. Este cambio de matiz hace que la planificación normativa, que pone énfasis en los procedimientos que de manera eficiente permiten conseguir determinados objetivos⁶, se convierte en algo más flexible en la línea de la planificación situacional (Aguerrondo, 1993: 170) o contingente (Gairín, 1992)

La planificación organizativa se considera así una sucesión de situaciones donde tiene cabida la priorización y donde se acepta que cada realidad y cada organización tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas. Lo importante será moverse hacia la *imagen objetivo* o *finalidad general* que queremos realizar.

- Abogar porque la organización aprenda nos sitúa en el compromiso de hacer de la organización un contexto de reflexión y de aprendizaje permanente, que permita el desarrollo de las personas, pero que, a la vez, también garantice la institucionalización de los esfuerzos de la organización por mejorar sus formas de funcionar. En la línea de nuestro concepto de escuela como comunidad de aprendizaje (Gairín, 1999), Santos (2000: 48) habla de una comunidad crítica de aprendizaje⁷ como un conjunto de tres conceptos interrelacionados:

- Comunidad, como referencia a un conjunto de personas que compartan vínculos generados y mantenidos por finalidades comunes, por relaciones estables y por normas más o menos explícitas.
- Crítica, en la medida en que se da una capacidad reflexiva y discriminativa del conocimiento y de realidad.
- Aprendizaje, que supera la mera asimilación de conceptos y procura, también, el desarrollo de destrezas, habilidades y procedimientos encaminados a la comprensión del mundo y a su mejora.

La comunidad crítica de aprendizaje es capaz de buscar el conocimiento, de analizarlo de forma rigurosa y de ponerlo al servicio de auténticos valores en la sociedad.

No hay que obviar, por último, algunas críticas que se hacen al enfoque de las organizaciones que aprenden. Básicamente, se refieren a la relación de las teorías con nuevos e interesados enfoques organizativos y de gestión. Por una

6. Esta racionalidad está definida por los distintos pasos de su metodología: saber qué se quiere hacer (fijación de objetivos concretos), conocer la realidad y sus problemas (diagnóstico), poner en marcha las tareas (ejecución) y saber qué pasó con lo que se proponía (evaluación).
7. Bolívar (2000: 110) habla de comunidad de aprendizaje, que se estructura, siguiendo a Louis y Kuuse, 1995 (cit. Bolívar, 2000: 110), entorno a los siguientes componentes, normas y valores compartidos, focalización en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores, desprivatización de la práctica, colaboración e interdependencia, toma de decisiones consensuadas y preocupación por el punto de vista individual y de las minorías.

parte, se dice, las organizaciones que aprenden, por su capacidad de reflexión, pueden adaptarse mejor a las nuevas situaciones —turbulencia del entorno, incertidumbre del futuro, etc.— y a la competencia; por otra, permiten procesos de gestión más cercanos a los protagonistas.

Los argumentos son vistos, en muchos casos, como un intento de justificar políticas interesadas que benefician al desarrollo empresarial y que trasladan a los empleados responsabilidades sin darles una mayor capacidad de control; en otros, como expresión de nuevos paradigmas sociales.

Sin duda, como se ha argumentado desde buenos análisis foucaultianos, estamos dentro de los nuevos dispositivos de gobernabilidad de los individuos, que sitúan en una posición nueva a los actores sociales, como sujetos que se autorregulan y realizan, en tanto que consumidores, en el contexto de sus particulares comunidades y familias (Rose, 1996). Desde esta perspectiva foucaultiana, la nueva lógica de gestión se inscribe, más ampliamente, en una nueva forma de gobierno de los individuos que, haciéndoles creer ser dueños de su propio destino, instrumentaliza su «libre» elección al servicio de la gramática de la vida vigente o de lo que el propio poder quiere que deseen. (Bolívar, 2000: 231)

Otras limitaciones que acompañan al presente enfoque son recogidas por el autor citado de Mulford (1998) y hacen referencia a:

- Limitaciones culturales relacionadas con la dificultad de extender experiencias de unos contextos a otros.
- Limitaciones micropolíticas, que evidencian la imposibilidad de un trabajo colaborativo permanente y la necesidad de reconceptualizar la individualidad para no identificarla con el individualismo.
- La atención a la ¿mejora continua?, que exige combinar lo que tenemos (continuidad) o lo que cambiamos (renovación).
- Los límites de la autodeterminación, al reconocer que los resultados y procesos educativos de los centros escolares deben conectar con el entorno más amplio, para no situar bajo su control lo que no depende sólo de él.
- Las ilusiones procedimentales de la efectividad, que obliga a pensar que los éxitos dependen de factores internos y externos.
- La gramática de las escuelas, en referencia a sus hábitos de funcionamiento habitual, que impiden o dificultan la introducción de cambios.

Aún siendo ciertos esos argumentos, la verdad es que las nuevas opciones abren vías de mejora y desarrollo profesional, si somos capaces de aprovechar lo positivo de los procesos de descentralización que conllevan y utilizamos adecuadamente la autonomía que predicán.

La importancia de la institucionalización y de la cultura queda de manifiesto en el esquema de trabajo abajo presentado. El aprendizaje de la organización queda condicionado por factores externos (entorno y política) e internos (experiencias previas y cultura existentes), pero es posible a partir de la existencia de programas integrados y compartidos de desarrollo (gráfico 3).

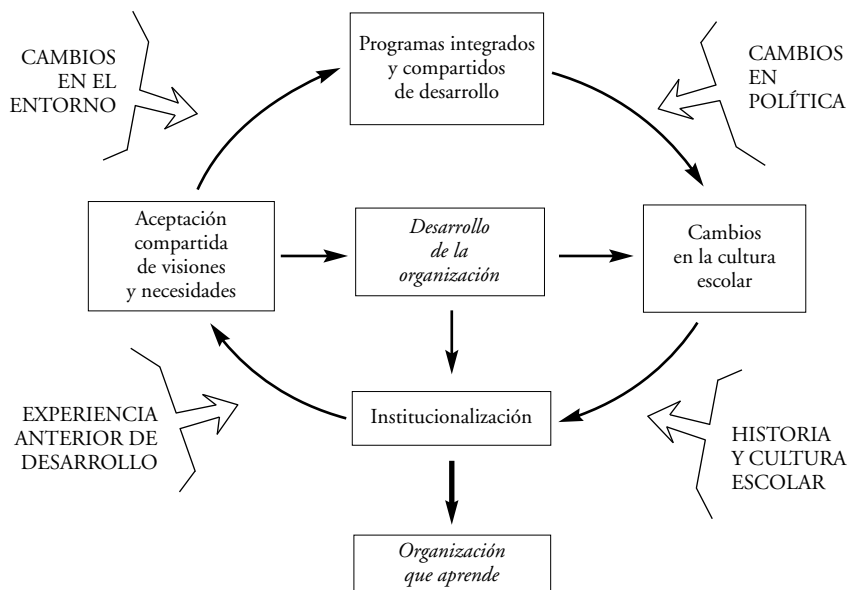


Gráfico 3. El centro educativo como organización que aprende (Bolívar, 2000: 193, en referencia a estudios de Dalin y Rolff, 1993: 146).

2.2. ¿Pueden aprender las organizaciones?

La posibilidad de que las organizaciones aprendan está fuera de toda duda. La historia de muchas organizaciones no señala ciclos de vida, que referencian a períodos donde hay mayor efectividad consecuencia de la evitación de errores propios de otras fases, y nos avala procesos de puesta en funcionamiento de mecanismos de mejora. Quizá, el mayor problema teórico y práctico sea el justificar el deber que tienen las organizaciones de aprender y la forma como deben hacerlo.

La **necesidad de aprender** es argumentada por Santos (2000: 52-59) a partir de seis principios que enumeramos brevemente:

- *Racionalidad.* Si nos proponemos metas, es lógico que verifiquemos su nivel de realización; por otra parte, resulta imprescindible el estar al día en el desarrollo de los conocimientos científicos, pedagógicos, organizativos u otros que afecten a la institución y a sus profesionales.
- *Responsabilidad.* La actividad escolar es una actividad comprometida con las personas y la sociedad, lo que exige tener en cuenta las repercusiones que se derivan de un proceder, de un enfoque o de un modo de relación.
- *Profesionalidad.* Asumiendo que se puede aprender de muchas maneras, una de las más eficaces se relaciona con el aprendizaje que se vincula a una reflexión rigurosa, compartida y constante sobre la práctica profesional.

- *Perfectibilidad*. Todo es perfeccionable; sin embargo, parece importante primar los procesos que impliquen participación y aprendizaje compartido.
- *Ejemplaridad*. La apertura a la crítica es una de las maneras que más se relacionan con la apertura mental y la humildad a que conduce el aprendizaje.
- *Felicidad*. Una práctica abierta a la discusión, el diálogo, el trabajo colectivo, etc. permite recuperar en el profesorado la ilusión por la enseñanza-aprendizaje.

El contenido del aprendizaje puede ser muy diverso, centrándose en la naturaleza y las características de los alumnos, en los procesos y resultados del aprendizaje, en el desarrollo de los planteamientos institucionales, en el funcionamiento de las estructuras de funcionamiento, en el clima y la cultura subyacentes, en las demandas sociales, en los requerimientos del sistema educativo, etc.; pero, sea como sea, lo importante será analizar si la institución ha avanzado respecto a lo que hacía con anterioridad y estudiar su capacidad para incorporar los progresos que las diferentes ciencias de la educación aportan.

Los cinco grandes **procesos** que identifica Garvin (1993, cit. por Bolívar, 1999: 129) en las organizaciones que aprenden son:

1. *Resolución sistemática de problemas*, relacionada con el diagnóstico de problemas y la capacidad para resolverlos mediante técnicas adecuadas y la existencia de un modo de pensar y actuar.
2. *Experimentación con nuevos enfoques*.
3. *Aprender de su experiencia pasada*.
4. *Aprender de otros*.
5. *Transferir conocimiento* a toda la organización y a todos sus miembros.

El aprendizaje debería ser permanente y de carácter abierto, no prescriptivo, escasamente normativo y dirigido a la transformación. Para Marcelo y Estebananz (1999), el futuro depende del aprendizaje y de la aplicación de ideas nuevas. Sintetizan, al respecto, el trabajo de Gilchrist y otros (1997) sobre los diferentes tipos de inteligencia: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual y ética. Una organización que aprende debería atender a todas estas dimensiones, teniendo en cuenta que adjetivizan el aspecto sobre el que se centra el proceso reflexivo e indagativo que propugnamos.

Es más, Hargreaves (1999) plantea la necesidad de que actualmente el reto de las organizaciones es la creación de nuevo conocimiento. La diseminación de las mejores prácticas o teorías para el éxito de una escuela debe ser acompañada de la creación, la validación y la diseminación de nuevo conocimiento, si queremos que la organización sea capaz de enfrentarse a nuevos e inesperados problemas.

Los **beneficios a conseguir**, más allá de la coherencia de actuaciones que garantiza una organización que aprende, se relacionan con la democratización de las instituciones (al redistribuir el poder entre los diferentes equipos y garantizar la toma de decisiones horizontal), la motivación intrínseca (derivada de las compensaciones psicológicas: seguridad, apoyo emocional y moral, asistencia intelectual, etc.), la mejora del sistema de comunicación interna y la responsabilidad colectiva por los resultados y los procesos. En definitiva, un incremento de la mejora individual y colectiva.

2.3. ¿Qué precisan para aprender?

Si asumimos que las organizaciones pueden aprender, es lógico que nos preguntemos por las condiciones que facilitan ese aprendizaje; también ¿por qué no aprenden las organizaciones? y ¿qué deberíamos hacer para que aprendieran? Igualmente, tendría sentido plantearse dónde tiene lugar el aprendizaje y la naturaleza de lo que es aprendido, en la búsqueda de elementos que puedan explicar el porque en unas organizaciones el aprendizaje se minimiza y otras se maximiza.

La conversión de una escuela que enseña en una escuela que aprende exige de unas características que hagan viable la reflexión y la toma de decisiones. Hablamos con ello de las **condiciones** y, al respecto, tenemos varias aportaciones:

Senge (1992) señala que la existencia de un modelo de centro compartido, de un proyecto de futuro, de un estilo de liderazgo aceptado y de una cultura evaluativa son contenidos propios de una escuela que aprende. Para Santos (2000: 68-73), las exigencias organizativas hacen referencia a permeabilidad (apertura al entorno), flexibilidad, creatividad, colegialidad y complejidad (huir del reduccionismo de la simplicidad).

Nevis, DiBella y Gould (1995) identifican diez facilitadores que inducen o apoyan el aprendizaje y siete orientaciones (valores y prácticas) del mismo, que forman los patrones que definen un estilo de aprendizaje en una organización dada, que se relacionan en tres procesos interrelacionados: adquisición de conocimiento, diseminación y utilización (gráfico 4).

El modelo de los autores, detallado por Bolívar (2000: 179-186), permite orientar el cambio partiendo de los estilos existentes, buscando su efectividad o una mayor adaptatividad, o cambiando las orientaciones de aprendizaje. La mejora de la capacidad de aprendizaje puede venir de una intervención en las orientaciones de aprendizaje, en los factores que lo facilitan o en el propio ciclo de aprendizaje.

La estrategia a seguir dependerá de cada unidad organizativa. Empezar por un área o aspecto es más manejable; aunque es posible e incluso necesario, a veces, el trabajar los tres aspectos conjuntamente.

Las aportaciones de Leithwood y otros (1995, 1998) relativas a sus experiencias con las escuelas, hacen referencia a un modelo comprensivo que contempla cinco factores que favorecen los procesos de aprendizaje de las escuelas (gráfico 5).

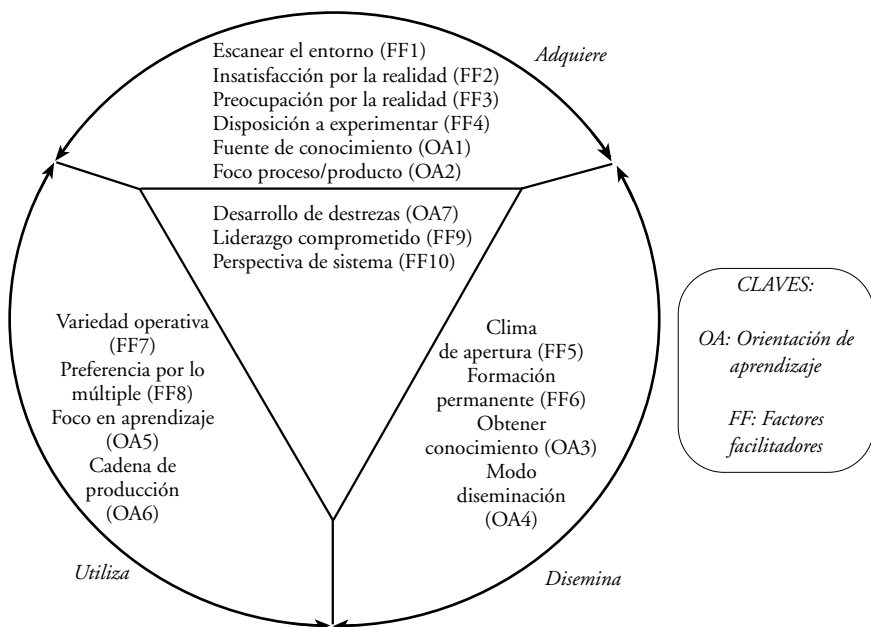


Gráfico 4. Elementos de una organización como sistema de aprendizaje (Bolívar, 2000: 184, en referencia al trabajo de Nevis, DiBella y Gould, 1995).

Partiendo de las consideraciones anteriores, desde nuestro punto de vista, para que una organización aprenda se deberían dar los siguientes aspectos:

1. *Aprendizaje individual.*

Las organizaciones sólo aprenden a través de las personas, pero por sí mismo el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional. Éste no es ni puede ser reducido a una acumulación de aprendizajes individuales; supone la institucionalización en la práctica de nuevas formas de hacer, resultado de procesos colaborativos nuevos.

2. *Aprendizaje a todos los niveles de la organización.* Recordando a Argyris y Schön (1978, cit. por Bolívar, 1999: 123), podemos señalar:

Los individuos aprenden como parte de sus actividades diarias, especialmente cuando interaccionan con otros y con el medio exterior. Los grupos aprenden cuando sus miembros cooperan para conseguir propósitos comunes. El sistema en su totalidad aprende al obtener retroalimentación del ambiente y anticipa cambios posteriores.

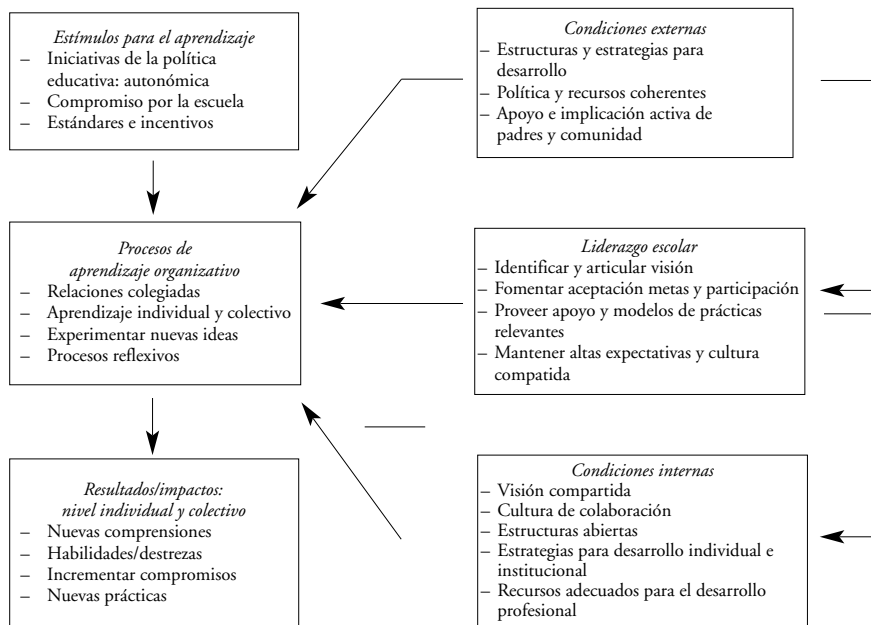


Gráfico 5. Factores y variables que inciden en los procesos de aprendizaje organizativo en las escuelas (Bolívar, 2000: 196, a partir de Leithwood y otros, 1995, 1998).

La transformación exitosa va más allá de la formación, dado que requiere un cambio de mentalidad en todos los niveles. La nueva situación sólo será posible si los individuos cambian y apoyan el surgimiento de valores culturales nuevos que cuestionan continuamente lo que existe.

El requisito más importante es que exista formación y que se aplique al funcionamiento institucional. Sin embargo, esto no nos parece suficiente si la organización no sedimenta las opciones a que lleva el aprendizaje institucional. Los requisitos para la realización efectiva del proceso exige delimitar una serie de condiciones necesarias que afectan tanto a la propia formación como a sus efectos.

La *formación* a desarrollar se debe conectar con la estrategia de cambio de la organización, adecuando el contenido, las metodologías de la formación y la innovación deseada. Tampoco debe menospreciarse la necesidad de desarrollar la competencia de autoaprendizaje como una cualificación clave; asimismo, el que el entorno de trabajo se convierta en un entorno de aprendizaje, lo que exige que el trabajo mismo se convierta en una actividad innovadora en la que haya lugar para la planificación, la toma de decisiones y una mayor autonomía para actuar.

Los *resultados* del proceso de reflexión y análisis deben llevar a cambios que sean estables y efectivos. Junto a la formación ha de darse, por tanto, la revisión de las prácticas, la difusión del cambio en la organización y la integración de las nuevas modalidades organizativas en una nueva cultura.

3. *Instalación de nuevos métodos de trabajo*, como consecuencia de los cambios producidos.

El aprendizaje a partir de los errores puede hacerse por adaptación de la respuesta a la situación deseable (aprendizaje adaptativo) o por modificación de los procesos para que generen la respuesta adecuada (aprendizaje generativo). La organización inteligente es la que aprende a anticipar futuras respuestas, transformando de alguna manera formas anteriores de funcionar. No se trata de hacer nuevas cosas por imposición o por imitación de patrones, sino como resultado de procesos internos con alta implicación personal y con mucha preocupación por aprender de los propios errores.

4. *Mayor cualificación de la organización*, al aumentar sus expectativas de supervivencia y desarrollo, aprovechar su experiencia, ampliar su adaptación al entorno y conseguir mejores resultados.

Paralelamente, nos podemos plantear algunos de los **obstáculos** que impiden o bloquean ese aprendizaje. Para Santos (2000: IV) las dificultades más importantes hacen referencia a: la rutinización de las prácticas profesionales, la descoordinación de los profesionales, la burocratización de los cambios, la supervisión temerosa (centrada en lo administrativo y temerosa de los cambios), la dirección gerencialista, la centralización excesiva, la masificación de alumnos, la desmotivación del profesorado y la acción sindical meramente reivindicativa. También hace referencia al cierre personal e institucional (del centro educativo y del sistema escolar), en referencia a la actitud de clausura que a menudo adoptan.

El interés por mejorar será posible que se alimente, desde nuestro punto de vista, si se enfrenta a la escuela con sus propias responsabilidades. La autonomía institucional es, al respecto, una respuesta factible, siempre que sea real y no un mero discurso.

Si precisamos pensar que las escuelas deben y pueden aprender, no es menos cierto que necesitamos que los políticos se lo crean, contribuyendo a crear las condiciones que hagan posible el aprendizaje organizacional. El compromiso, por tanto, ha de ser de todos e incluye la participación de los alumnos y de la comunidad, beneficiarios directos de la educación.

Tres son los niveles de incidencia que pretende alcanzar la reflexión y el compromiso. El profesor que hoy trabaja en la escuela con la sensación de realizar una tarea problemática, poco valorada y algo desesperanzada. La escuela en la que equipos de profesionales se afanan por hacer un proyecto compartido e ilusionante. La sociedad que espera de la escuela un empuje para salir adelante con esperanza. (Santos, 2000: 21)

Habría que tener en cuenta, no obstante, que muchas de estas condiciones y obstáculos son variables con el tiempo.

Las escuelas, como las demás organizaciones, siguen una evolución dinámica y, por tanto, tienen ciclos de vida. La escuela que en estos momentos tiene dificultades para establecer nexos de unión entre sus miembros es posible que unos años atrás fuera un modelo de trabajo en equipo. Las organizaciones escolares pueden mejorar a través del aprendizaje organizativo. (Duart, 1999: 46)

3. La cultura organizacional: un referente ineludible

La preocupación por la base humana del cambio, propia de los años ochenta, recupera las referencias a la cultura y, con ella, la atención a las percepciones, expectativas, motivaciones, actitudes y otros factores implícitos a la persona que pueden facilitar o no la realización práctica de las innovaciones. Hay un nuevo intento de humanizar las organizaciones y de introducir en su concepción elementos teóricos y metodológicos propios del discurso humanista: valores, creencias, posiciones respecto de las personas y de su propia cultura y hasta se aceptan los planteamientos de un discurso crítico que hace referencia a como las estructuras pueden llegar a ser alienadoras. Por esta razón, autores como Braverman, Foucault, Giddens, Habermas o Hargreaves se integran en un intento de conseguir una concepción cultural de las organizaciones que suponga un planteamiento humanizador, antropológico y crítico (consecuentemente con la capacidad de cambio).

Situados en este contexto, analizamos a continuación elementos culturales vinculados a las formas de hacer de nuestras instituciones educativas.

3.1. ¿Qué cabe entender por «cultura» y por «cultura organizacional»?

La primera característica que nos llama la atención del término *cultura* es su gran inclusividad: antropólogos, pedagogos, sociólogos, literatos y artistas han tratado de generar definiciones para su propio uso, pero, a la vez, han dificultado la univocidad del término y acentuado su ambigüedad.

La **cultura** se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer.

Al hablar de **cultura organizacional** nos referimos, con Armengol (2000: 3), a un concepto complejo. De hecho, nos encontramos dos escuelas de pensamiento cultural que han influido en este concepto: una se basa en lo que se puede observar directamente de los miembros de la comunidad, es decir, sus patrones de conducta, lenguaje y uso de objetos materiales; la otra escuela prefiere referirse básicamente a cuales son los hechos que se comparten en la mente de los miembros de una comunidad, es decir, creencias, valores y otras ideas importantes que puedan tener en común.

Una y otra escuela han generado diversas definiciones del análisis que permiten concluir con la autora citada con las siguientes características:

- Es un producto procedente de la experiencia grupal y, por consiguiente, sólo localizable allá donde exista un grupo definido y poseedor de una historia significativa.
- Puede ser aplicado a las unidades sociales de cualquier dimensión que hayan podido aprender y establecer una visión de sí mismas y del medio que las rodea.
- Sirve para solucionar situaciones, para comprender la realidad y como marco de referencia del comportamiento de los sujetos.
- Está implícito, es invisible e informal.
- Es el reflejo de la integración de culturas externas (contexto) y de culturas internas (de los diferentes grupos de la organización).
- Está dotado de un universo simbólico (símbolos, mitos, rituales, tabúes, etc.) específico y de un conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad.
- Homogeneiza conductas personales.
- Está en la base de la identidad de la organización.

Centrados en referencias concretas a la cultura organizacional de los centros educativos, podemos añadir con Lorenzo (1993) que:

- Cada centro y cada aula generan su propia cultura.
- La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.
- A pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica.
- La base de la cultura organizacional es, precisamente, el intercambio y la negociación de significados hasta adquirir una serie de ellos que puedan ser compartidos por sus miembros.
- Ciertas características de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros.

La cultura hace, por tanto, referencia a significados, concepciones y prácticas compartidas que, implícita o explícitamente, denotan normas que guían los significados y modos de hacer de las organizaciones. Bolívar (2000: 135) considera, al respecto, varios estratos: los artefactos y las pautas de conducta, seguidos de las normas y los principios, serían la parte más visible; mientras que las menos visibles serían los valores, las creencias y cogniciones y los presupuestos básicos (estrato más profundo).

3.2. ¿Qué tipos de cultura podemos considerar?

Si el término *cultura* era poco unívoco, no nos debe de extrañar la diversidad de tipologías que se han establecido. Díez (1999) recoge más de catorce y

Armengol (1999), nueve. De todas ellas seleccionamos, por su actualidad y nivel de desarrollo, la de la profesora Carme Armengol (1999: 305-306), que se centra más en la forma (pautas, modelos de relación, relaciones de trabajo, condiciones de trabajo, etc.) que en el contenido (tipos de valores, creencias, hábitos, etc.).

La opción resulta correcta, por el momento, ya que se trata de describir la realidad desde el punto de vista organizativo y no tanto de debatir que el tipo de cultura es el que se debe transmitir en los centros educativos o de indagar los contenidos, las actitudes y los valores que se transmiten a través de las diferentes culturas.

Aunque no parece posible ni tenga sentido el catalogar los centros educativos, podemos pensar en un espectro que va de la cultura individualista a la cultura colaborativa. Las instituciones se situarían, en todos o en algunas características, en relación con esos extremos, situación que puede explicarse y cambiar en relación con el tiempo y con sus protagonistas.

Cabe considerar, además, que las organizaciones educativas, caracterizadas reiteradamente por el alto individualismo existente y por la individualidad del trabajo, son contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación. Este hecho puede explicar la existencia de varias culturas, o subculturas, si se quiere, y plantea la necesidad de una cultura «fuerte». Su función sería la de integrar internamente a los diferentes miembros, facilitar la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común.

Este último planteamiento puede ser válido cuando las prácticas profesionales están muy balcanizadas; pero otro posible es el que proponía Schein cuando señalaba que la clave del aprendizaje organizativo estaba en conseguir aminorar las disfunciones que se puedan producir entre las subculturas de una organización. Se asume así la importancia de mantener las diferentes subculturas y de plantearse como reto el lograr su convivencia y mejora a partir de la redefinición de nuevos patrones de conducta consensuados.

3.3. *¿Qué cultura es coherente con la realidad actual?* (cuadro 3)

Soslayando el análisis sobre los tipos de realidad existente (realidad normativa, sentida, deseada, etc.), nos referiremos a las intencionalidades que la actual reforma educativa trata de impulsar. La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) y las normas de desarrollo reconocen la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y, con ello, la posibilidad de que estas instituciones y su profesorado decidan parte del currículo; paralelamente, la comunidad educativa puede elegir a sus directivos, aprobar el proyecto pedagógico, planes anuales y servicios, intervenir en la organización de actividades extraescolares u otras opciones.

El abordaje y la realización de las tareas mencionadas no puede hacerse desde la perspectiva individual; se precisa de un trabajo conjunto y comprometido. Hay, por tanto, la necesidad de superar etapas anteriores de alto indi-

Cuadro 3. Tipos de cultura según Armengol (1999), a partir de Bolívar (1993a) y Hargreaves, MacMillan y Wignall (1992).

	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura de la coordinación	Cultura colaborativa
Finalidades/ Valores	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio.	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución.	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que éstos realizan tienen coherencia con estos valores.
Currículo	El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.	El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos puntuales y no se abordan aspectos internos de enseñanza de forma generalizada.	El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo con poca reflexión.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
Asignación de tareas	Distribución por materias, niveles, áreas y/o departamentos, de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas (que no responden a criterios pedagógicos) que sirven para asignar a cada profesor una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor la tarea que cree que desarrollará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
Intervención en la dinámica de trabajo	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera propia de funcionar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.
Interacción entre profesionales	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	El centro se encuentra dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	Entre el profesorado hay interacciones puntuales para la realización de tareas muy concretas.	Hay una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.

Cuadro 3. (Continuación).

	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura de la coordinación	Cultura colaborativa
Gestión de los directivos	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente, gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas individuales. La clave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
Coordinación pedagógica	La inercia del trabajo regula indirectamente todas las necesidades de relación, no hay comunicación. Los profesores, cuando se reúnen ocasionalmente, evitan hablar sobre cómo enseñar en el aula.	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres o contradictorios. Se habla sobre todo de los alumnos y del trasfondo familiar; de ellos mismos o de otros compañeros y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula, a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
Innovaciones	No existe la costumbre de impulsar innovaciones.	Las resistencias que provocan las innovaciones son de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida del statu quo. Normalmente hay pocas iniciativas de cambio.	Hay innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro menos activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
Conflicto	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	Aunque el profesorado percibe las discrepancias, a menudo prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo las solucione.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes e introduce soluciones que a menudo suponen mejoras.

Cuadro 3. (Continuación).

	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura de la coordinación	Cultura colaborativa
Formación del profesorado	La formación está ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay una formación personal, pero el aprendizaje conseguido individualmente no se transfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
Clima	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Sólo desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro, aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo, aunque puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

vidualismo y de sustituirlas por procesos colaborativos, coherentes con el desarrollo de proyectos colectivos. Sólo desde esta perspectiva se pueden abordar las tareas que necesariamente el profesor debe llevar a cabo (Armengol, 2000: 3):

1. Conocer el entorno para poder adecuar los objetivos educativos al medio.
2. Llegar a acuerdos a largo plazo sobre la secuenciación a realizar de los contenidos, también revisarlos con cierta periodicidad.
3. Elaborar criterios de evaluación conjuntamente con criterios de promoción entre ciclos y etapas.
4. Tomar decisiones conjuntas en lo referente a la organización del espacio temporal, a las decisiones sobre agrupamiento de los alumnos, distribución de espacios, establecimiento de horarios.
5. Evaluar el trabajo colectivo, rompiendo con la tradición de no inferencia de los profesores en asuntos de sus colegas.
6. Las adaptaciones curriculares necesarias para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales sólo podrán recibir un tratamiento adecuado en los centros en la medida que entre los mismos profesores se tolere esta diversidad.
7. Criterios para la selección y la elaboración de los materiales curriculares y de los recursos didácticos que se utilizarán. Éstos han de dar continuidad y congruencia interna.

El tipo de cultura a potenciar coincidiría con la cultura participativa mencionada por San Fabián (1992):

[...] un centro con cultura participativa es aquél donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades de lo que se pretende, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio, y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

Pero, además de la participación, parece necesario profundizar y conseguir una colaboración efectiva de todos los miembros de la institución, que permita ver la enseñanza como una responsabilidad colectiva. Este trabajo colaborativo parte, en primer lugar, más del interés de los participantes por las relaciones de las personas y de los grupos, que por una coincidencia en los planteamientos pedagógicos y didácticos. Éste no nace y crece de creencias compartidas sobre la naturaleza u organización del contenido del currículo o de las metodologías de enseñanza, sino que proviene de un amplio consenso pedagógico y curricular que es tolerante con la diferencia y la divergencia.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía y que sirven de coartada más a intereses individuales que a intereses colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000: 140).

Este tipo de cultura —por la que nosotros apostamos— tiene, seguramente, muchas debilidades, como algunos autores han valorado en diferentes aportaciones. Seríamos unos benditos si ignorásemos estos peligros: existen y hemos de tenerlos en cuenta. Resulta evidente que la opción tomada no es perfecta, pero es la mejor que conocemos. Negar u obstruir su existencia sería tanto como poner en duda la democracia como sistema político a reivindicar, todos coinciden en que el modelo no es perfecto, pero en cualquier caso es el mejor de todos los que conocemos. A pesar de que los procesos colaborativos puedan considerarse como una utopía inasequible, éstos son planteables como propósitos que guían la acción de las personas y las organizaciones. Supone, asimismo, considerar que sus efectos positivos son más beneficiosos que los negativos. Aunque su desarrollo es complejo, su implantación genera motivación, crea sentido de la propiedad y facilita procesos de cambio. (Armengol, 2000: 7)

4. Cultura organizacional y estadios organizativos: una relación necesaria

La cultura organizativa suele ser una base positiva o una barrera o factor resistente para el aprendizaje organizativo. Por ello, cabe analizar tanto las culturas subyacentes a los modelos de aprendizaje organizacional como las dimensiones vinculadas con las organizaciones que aprenden.

4.1. ¿Cómo relacionar ambos conceptos?

Las relaciones entre cultura y formas de organización son evidentes, si tenemos en cuenta que ambos conceptos se interrelacionan intrínsecamente. Bolívar encuentra la vinculación de la cultura con la memoria y el conocimiento:

Con la primera, en la medida en que la memoria organizativa (colectiva) está institucionalizada en la cultura, transmitida pro socialización. La cultura viene a constituirse en una estructura que, integrando las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de acciones. (2000: 117)

El mismo autor recoge de Cook y Yanow, 1993 (Bolívar, 2000: 141) como la perspectiva cultural permite centrar la atención en los siguientes aspectos relacionados con el aprendizaje organizacional:

- Apreciar la tensión entre lo existente (tradiciones y modos de hacer compartidos) y el aprendizaje de nuevos modos, delimitando así el nivel de transformación posible.
- La cultura es una propiedad más colectiva que individual, lo que permite solapar aprendizaje y socialización individual y relacionar aprendizaje colectivo y cultura común.
- El aprendizaje organizativo emplea procesos metafóricos, al igual que la perspectiva cultural, lo que permite realizar inferencias.
- Tanto la cultura como el aprendizaje organizativos comprenden aspectos cognitivos, afectivos y de acción. Así, se puede comprender el aprendizaje organizativo analizando cómo las acciones implican significados y éstos tienen dimensiones afectivas.

El modelo de estadios organizativos presentado en el apartado 2.1 se relacionó en su momento (Gairín, 1998, 1999) con otros aspectos de la intervención educativa, como puedan ser el modelo de educación, de enseñanza, estructuras organizativas o modelos de formación del profesorado; ahora lo relacionaremos también con las diferentes culturas profesionales (cuadro 4). Las relaciones son sutiles y no siempre lineales y excluyentes, ni a menudo evidentes ni evidenciables, pero, en cualquier caso, con capacidad para fomentar la reflexión y el debate.

Entender la **organización como marco** es situarla en una posición de mero soporte de la enseñanza. Esta perspectiva es coherente con un enfoque educativo tecnológico que considera al proceso educativo como un problema técnico solucionable a partir de un buen esquema de trabajo. También es coherente con enfoques de enseñanza centrados en el producto a conseguir, aunque varíe la consideración que se dé a los elementos intervinientes (cualidades del profesor en el enfoque presagio-producto y conductas de enseñanza en el enfoque proceso-producto).

Cuadro 4. Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo

Niveles de desarrollo organizativo	Paradigmas educativos	Paradigmas de enseñanza-aprendizaje	Tipología profesional	Modelo de formación	Cultura profesional
La organización como marco	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Presagio-producto • Proceso-producto 	Técnico	Cultural Competencial	Individualista Fragmentaria
La organización como contexto	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Mediacional centrado en el profesor • Mediacional centrado en el alumno • Mediacional mixto 	Técnico colaborativo	Humanista Personalista	Coordinación Colaboración
La organización aprende	Sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológico • Crítico-contextual 	Transformador social	Ideológico Técnico-crítico	Cooperación

Subyace en el modelo la idea de profesionales como meros técnicos y es consecuente con una formación centrada en conocimientos (modelo cultural) o en la adquisición de determinadas competencias (modelo competencial). La *cultura profesional* que ha potenciado es la individualista y fragmentada, fomentando en nuestros centros educativos procesos de balcanización, alto individualismo y actuaciones regidas más por intereses «de cuerpo» que vinculados a la tarea encomendada («atender las necesidades de los estudiantes»).

Este enfoque, basado en el paradigma conductual, mantiene una concepción muy mecánica de la realidad, lo que permite acusarlo, sin dejar de considerar su utilidad en algunos aspectos, de descontextualizado, de despersonalizado y de tendencia a la programación rígida y tecnocrática.

La concepción de la **organización como contexto** enlaza con la idea de la realidad como construcción intersubjetiva, que da importancia a los procesos por encima de los productos. A nivel de enseñanza ha supuesto la incorporación de diseños de tres factores y la incorporación de procedimientos cualitativos de análisis de datos, dando entrada a los llamados «planteamientos cognitivos».

El comportamiento observable ya no es objeto de una consideración exclusiva, es el resultado observable de un proceso de pensamiento del profesor/alumno donde inciden los conocimientos previos, las disposiciones personales, las formas de procesar y utilizar la información, así como sus percepciones y expectativas. La traslación del interés del comportamiento observable al pensamiento latente incluye una concepción de la enseñanza como un proceso de resolución de problemas en un contexto turbulento en el que no tienen sentido los comportamientos ni los estilos de actuación prefijados.

Desde este planteamiento, el profesor es un constructivista que continuamente elabora y comprueba su teoría personal del mundo. Se da y busca un cierto compromiso entre el pensamiento/previsión y la acción/compromiso. Se entiende que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación

interpersonal y, por ello, el objetivo primordial de la formación del profesorado es el desarrollo y la plenitud de su personalidad. Convertirse en un buen profesor no es tan sólo, para esta concepción, aprender a enseñar, es sobre todo una cuestión de descubrimiento personal, de aprender a usar bien el propio yo. Así, los programas de formación deben referirse a personas, más que a competencias. Se trata de formar personas creativas, capaces de moverse y de cambiar de acuerdo con las circunstancias. Coherentemente, y frente al modelo anterior que busca una formación estandarizada mediante modalidades de cursos, enseñanza a distancia, etc., se trata de potenciar una formación en el centro educativo que parta del intercambio de experiencias propias.

Pero más allá de la sensibilidad por los procesos, lo que más caracteriza su actuación es el trabajo en equipo, única respuesta posible ante la autonomía institucional de que goza. La *cultura de la coordinación* o la *cultura de la colaboración* son expresiones de la cultura profesional coherente con este estadio.

No sólo se trata de poner en común puntos de vista, propuestas o realizaciones; se busca, sobre todo, el compartir planteamientos, el planificar y el evaluar en conjunto. El interés último es el de enriquecerse mutuamente a través del intercambio y el de mejorar la coherencia en la actuación institucional, requisito éste último de calidad educativa.

Por último, la idea subyacente a la **organización que aprende** enlaza, por lo menos en su filosofía, con una concepción educativa y de la enseñanza que tiene en cuenta el carácter multidimensional y multifacético de la realidad. Se parte de las concepciones anteriores pero se integran en el marco de los intercambios sociales que se dan dentro y fuera de la institución. Hay una preocupación por variables situacionales y por el dinamismo de la realidad que no se da en los anteriores enfoques.

La unidad de acción que es el aula o el centro, sujeta a influencias internas y externas, es el foco de atención del profesor y de la formación que se ha de dar. Se trata de proporcionarle recursos para que, además de transmisor cultural, sea un transformador a partir del diagnóstico/observación de la realidad, del establecimiento constante de controles y del desarrollo de la crítica sobre la toma de decisiones que exija la realidad.

Coherentemente, la formación ha de permitir no sólo conocer como se ha de desarrollar la enseñanza, sino debatir el porque se ha de hacer de una manera determinada, lo que supone legitimizar al profesor por la posesión de un conocimiento crítico que le sitúa en una posición de intelectual ante el fenómeno educativo y sus implicaciones sociales.

Frente al modelo competencial puro, concreción de un enfoque de la enseñanza del tipo proceso-producto, se defiende aquí la competencia epistemológica; esto es, el trascender el saber sobre las cosas con las razones de que sean de una u otra manera.

El sentido ético y social de estos planteamientos enlaza con una *cultura profesional de cooperación*. Si bien se asume la colaboración como el intento de intercambiar puntos de vista e intereses, se intenta profundizar en ella com-

prometiendo a las personas e instituciones en el cambio del entorno según sus posibilidades.

La cooperación mantiene un fuerte compromiso social al exigir mayores aportaciones a los que más tienen y trascender el estricto sentido institucional. Podemos hablar, al respecto, de un mayor poder de integración/comunión entre personas y colectivos, entre instituciones y entre sociedades, en la búsqueda de los ideales de justicia, igualdad y apoyo mutuo.

Su realización práctica permite redimensionar las realidades y ponerlas al servicio de la persona humana; ésta se humaniza y humaniza su trabajo al participar activamente, desde la dimensión colectiva, en la mejora de los procesos.

4.2. ¿Para qué utilizar las relaciones existentes?

Situados en un terreno aplicativo, la consideración de los estadios organizativos y sus vinculaciones permite tanto la comprensión de la realidad en la que nos situamos como orientar los procesos de cambio que se quieran realizar.

El análisis realizado hasta el momento presupone la existencia de una cierta coherencia entre el nivel organizativo alcanzado y las formas de entender la educación y su práctica. El análisis de una situación particular, por ejemplo: desarrollo de las dimensiones de un centro educativo, nos permite **describir la realidad** en la que nos situamos y fundamentar la toma de decisiones.

La misma complejidad institucional también permite identificar, a menudo, contradicciones constantes. Así, es posible que un centro que se sitúa organizativamente en el estadio I aplique modelos culturales de formación permanente y defienda estructuras cooperativas de coordinación cuando la cultura profesional dominante es la fragmentaria. Igualmente, se puede pensar en potenciar procesos organizativos propios de un contexto formativo sin modificar los modelos de educación/enseñanza o la forma de realizar la formación permanente (gráfico 6).

Estas contradicciones pueden ser asumibles de entrada, si existe el compromiso de disminuir las disfunciones y de hacer más coherente el funcionamiento de las instituciones educativas. Éste sería, desde mi punto de vista, un referente claro en el compromiso con la calidad.

Nivel organizativo	Modelo educativo	Modelo de enseñanza	Perfil profesional	Modelo de f. permanente	Desarrollo de estructuras	Estrategias utilizadas	Cultura profesional
○	○	○	○	*	*	○	○
*	*	*	*	○	○	*	*
□	□	□	□	□	□	□	□

Gráfico 6. Algunas contradicciones de la realidad.

El modelo permite realizar, además del análisis teórico, el **diagnóstico de cada organización**. Así, la aplicación de criterios e indicadores nos permite elaborar distintos diagramas de organizaciones, pudiendo detectar:

- áreas (administrativa, económica, relaciones con el entorno, etc.) que precisan de una mayor dedicación;
- aspectos (organización de profesores y alumnos, horarios, normativa, etc.) en los que se ha de aumentar la coherencia;
- instituciones centradas excesivamente en lo académico, en proyectos, etc.;
- instituciones centradas excesivamente en temáticas determinadas (elaboración de proyectos, distribución de recursos, etc.), o bien
- estudiar procesos evolutivos.

La aportación anterior (Gairín, 1999) recoge muchas de las gráficas de análisis que podemos realizar, retomando, a modo de ejemplo, la utilidad que puede tener en la autoevaluación institucional (gráfico 7).

La consideración de los estadios también permite **orientar los procesos de cambio** a partir del estudio de las disfunciones. No podemos obviar que, en cierta forma, los estadios organizativos se incluyen entre sí. La organización no sería un buen contexto si no es un buen marco y no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una determinada idea. Paralelamente, hemos de pensar que si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje.

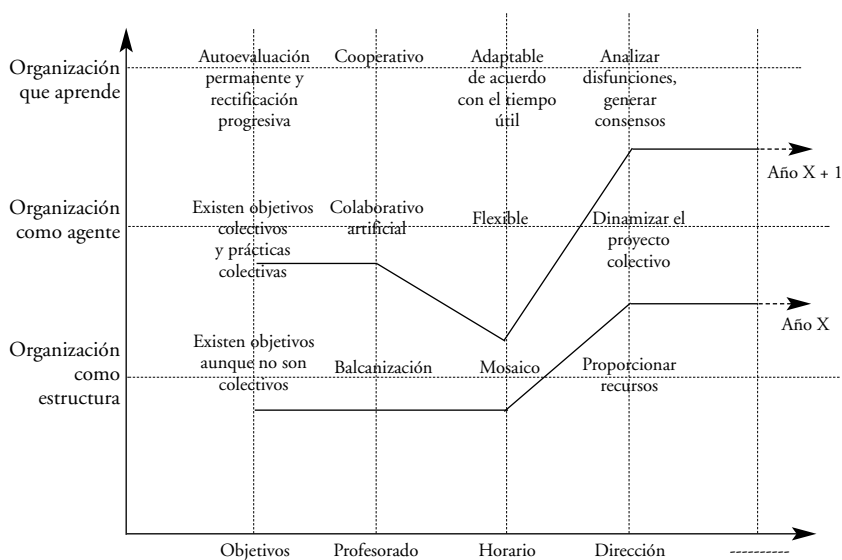


Gráfico 7. Situación de una institución educativa en diferentes momentos.

De hecho, podríamos hablar más de un *buble* que de estadios organizativos. Formarían parte de la espiral de la mejora la ordenación estructural de la organización, su enriquecimiento como contexto, su intervención sobre él (organización como texto) y el establecimiento de mecanismos que permitieran el aprendizaje organizacional (organización que aprende).

Todo ello nos debería llevar a considerar con detalle las consecuencias que, para diferentes aspectos de la organización, puede tener el situarse en uno u otro estadio. Los cuadros 5 y 6 nos aproximan, como ejemplo, a dos realida-

Cuadro 5. Niveles de desarrollo y consecuencias organizativas (Gairín, 1999: 19).

Niveles organizativos	Consecuencias estructurales	Estructuras de funcionamiento
La organización como marco	Importancia de las estructuras verticales.	Por disposiciones dictadas.
La organización como contexto	Aparición de las estructuras de apoyo (equipos de profesores).	Por consensos previos.
La organización aprende	Integración de las estructuras verticales y de apoyo (grupos de mejora).	A partir de disfunciones detectadas mediante la evaluación.

Cuadro 6. La actuación de la dirección en función de los niveles organizativos.

Situaciones de referencia	Orientación de la organización	Actuaciones de la dirección
La organización como marco	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos explícitos y estables. • La estructura suele ser rígida. • El desarrollo personal es informal o se considera una opción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dirección suele ser autocrática. • La asignación de puestos se basa en cualidades personales. • Preocupación por el organigrama.
La organización como contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos cambiantes según las exigencias del contexto. Existen ideas básicas compartidas. • La estructura es adaptativa y se orienta al usuario interno. • La formación se considera como una estrategia de cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dirección permite la participación. • Se enfatiza en los procesos de coordinación y especialización. • Se crean equipos de trabajo. Se promueve la colaboración. • Preocupación por las demandas de los usuarios internos.
La organización aprende	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y debate de la misión principal. • Hay autonomía de gestión. • La formación forma parte de la estrategia organizacional y de las funciones laborales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dirección promueve la colaboración y la cooperación. • Se impulsan procesos de revisión permanente. • Atención prioritaria a las demandas de los usuarios internos y externos y al desarrollo continuo del personal.

des concretas. El cuadro 5 presenta los cambios estructurales y las estrategias propias de cada uno de los estadios. El cuadro 6 analiza el cambio de rol y sentido de la dirección, asumiendo un modelo que evoluciona hacia una dirección comprometida con el cambio y vinculada a las demandas de los usuarios y a las exigencias del entorno.

5. Los retos de los diferentes estadios: una guía para la mejora

La mejora no es el resultado casual de una serie de hechos, antes bien, es el producto inacabado de un proceso sistemático de acciones dirigidas a la mejora. Su diseño y desarrollo deben estar guiados por unos determinados valores y adoptar unas determinadas estrategias, coherentes con el cambio cultural que se pretende; también debe buscar el equilibrio entre lo existente y los cambios que se pretenden.

Los esfuerzos de innovación requieren el soporte de una cultura institucional que lo favorezca. Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Pero también, sin ir demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir —desde dentro— espacios sociopolíticos de decisión sobre los que colaborar. (Bolívar, 2000: 96)

5.1. *Los retos del estadio I*

Una evaluación global del desarrollo organizativo de nuestras instituciones educativas permite comprobar cómo la mayoría se mueve en el primer estadio organizativo. No sólo consideran en la práctica a la organización como un soporte de la enseñanza, sino que muchas veces no logran siquiera que sea un soporte de calidad. Sucede esto cuando el profesor de aula tiene que preocuparse de localizar medios didácticos, de gestionar excursiones o de ordenar recursos, distrayéndose de su tarea principal que es la enseñanza.

Superar esta situación y hacer de la organización una buena estructura de soporte que facilite y potencie el desarrollo del currículo, es un reto a conseguir; el segundo sería el pasar a un estadio superior, que exige de nuevas estructuras y de un cambio en las estrategias de funcionamiento.

Parece imprescindible garantizar en este estadio el que los recursos y medios de la organización existan, estén ordenados y sean de fácil acceso y utilización. Un listado de posibles retos a conseguir queda expresado en el cuadro 7, donde la llamada «situación mejorada» puede caracterizar a una buena estructura organizativa.

Cuadro 7. Exigencias para el estadio organizativo I (Gairín, 1999).

Aspectos de la organización	Situación habitual	Situación mejorada
• Relaciones con el entorno	Personalizadas. Puntuales.	A nivel institucional. Sistemáticas.
• Planteamientos institucionales • Currículo	No existen, ni hay documentos de gestión. Específico de cada profesor.	Existen normas de funcionamiento. Programa común.
• Estructura de recursos humanos	Actuaciones individualizadas. No atención a la diversidad.	Coordinación periódica. Atención a situaciones particulares.
• Estructura de recursos materiales (espacios, mobiliario, material)	No hay criterios de utilización de recursos. El mobiliario y el material son independientes de las necesidades pedagógicas.	Existen normas sobre el uso de espacios. Mobiliario y material se seleccionan por criterios de funcionalidad y adaptabilidad.
• Estructura de recursos funcionales • Horarios • Normativa	Rígido y repetitivo. Desestructurada e incompleta.	Flexibles y cambiantes. Completa y con coherencia interna.
• Sistema relacional • Participación de profesores, familias y alumnado • Comunicación	Formalizada pero poco vital. Poco organizada.	Coparticipación. Estructurada, con canales y responsables definidos.
• Reuniones	Informativas.	De discusión y toma de decisiones.
• Dirección	Arbitraria. Participación informal.	Realiza planes de trabajo. La participación es reglada.
• Funciones organizativas	Gestión diaria, no existen previsiones. No existen sistemas de control.	Hay planes de actuación. Se evalúan resultados.
• ...		

5.2. Los retos del estadio II

Situados en el segundo estadio, el reto que muchos centros educativos pueden plantearse actualmente se relaciona con algunas de las condiciones necesarias para implantar un cambio efectivo en las formas tradicionales de actuar. Básicamente, consideramos como imprescindibles (Gairín, 1998) la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, el establecimiento de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales (apuntadas en el apartado 6.3), en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa.

El **desarrollo de equipos de profesores** dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa se vincula directamente a la mejora de la enseñanza. Los departamentos didácticos (responsables de la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los equipos educativos (responsables de garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada alumno), considerados como órganos de apoyo y complementarios, son su expresión más característica.

Sea cual sea la estructura cooperativa implantada, no debemos olvidar la importancia de que estas estructuras combinen en su funcionamiento la atención a los tres ámbitos funcionales: mejora del programa, perfeccionamiento del profesorado e investigación, ampliamente desarrollados en Gairín (1993, 1997 y 2000a). Así, por ejemplo, la mejora del sistema de evaluación de aprendizajes (programa), debería ir acompañada de un análisis de lo que se hace (investigación operativa) o de lo que se puede hacer (formación permanente del profesorado).

La **potenciación de los procesos cooperativos** exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende, además, que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad. Una síntesis de las posibilidades puede verse en Gairín (2000b).

5.3. *Los retos del estadio III*

Aunque es difícil conocer con exactitud como son (o deben ser) las organizaciones que aprenden, sí que podemos hablar de los principios de aprendizaje que subyacen en este tipo de organizaciones. Tales principios hablan de un aprendizaje orientado a la resolución de problemas, de aprendizaje cíclico (hacer, reflexionar, pensar, decidir, hacer, etc.) y de aprendizaje por medio de la acción y que se desenvuelve en un contexto («organización que aprende»), caracterizado por Swieringa y Wierdsma (1995: 79) como:

Estrategia	Desarrollo continuo <ul style="list-style-type: none"> • dirigido a la misión • corto y mediano plazo • racional e intuitivo • activo y proactivo • diversos enfoques
Estructura	Redes orgánicas <ul style="list-style-type: none"> • unidades y equipos combinados flexiblemente • con base en combinaciones de mercado y producto • descentralización • mezcla de pensadores (<i>staff</i>) y hacedores (línea) • coordinación a través de la discusión

Cultura	Cultura orientada a las tareas <ul style="list-style-type: none"> • flexible • orientada a la resolución de problemas • creativa
Sistemas	Sistemas de apoyo <ul style="list-style-type: none"> • información para reflexionar, «sobre el sistema» • información para actuar, «dentro del sistema» • lidiar con lo complejo

El cuadro 8 nos presenta una serie de **atributos** que los profesores identifican en las escuelas que aprenden. La visión y la misión de la escuela está asociada con el aprendizaje organizativo cuando es clara, accesible y compartida. También se asocia a la cultura escolar, entonces las estructuras, estrategias, políticas y recursos adquieren ciertas características.

También especifica Duart (1999: 44-45) las siguientes características de las organizaciones que aprenden, que refuerzan aportaciones anteriores:

- Modelo de centro compartido
- Proyecto de futuro
- Estilo de liderazgo aceptado
- Cultura evaluativa integrada

De todas formas y como ya dijimos, el tema no es tanto entender la escuela como organización que aprende, sino el cuestionarse por qué en la práctica las instituciones educativas no pueden aprender, qué dificulta su mejora y qué hay que hacer para evitar esas resistencias.

6. Cómo promover el cambio cultural: las estrategias a utilizar

Tiene poco sentido el analizar la situación de los centros educativos si no se les puede proporcionar elementos para la mejora. Desde esta perspectiva nos planteamos las estrategias y los métodos que tiene que poner en marcha para seguir trabajando de la manera más positiva y eficaz, al mismo tiempo que las condiciones a considerar y las dificultades a superar.

La situación actual de muchos de los centros educativos no es la más favorable a la mejora. Por ello, en muchos casos, cabrá rediseñar los centros educativos con los consiguientes cambios culturales, para conformarlos como organizaciones que permiten el aprendizaje institucional y de todos y cada uno de sus miembros.

6.1. ¿Qué dificultades o barreras hay para avanzar?

La cultura dominante entre el profesorado y a menudo en la propia Administración puede caracterizarse, en gran medida, de burocrática y fuertemente enraizada. La seguridad total que frecuentemente proporciona la docencia, la

Cuadro 8. Características de las escuelas como organizaciones que aprenden (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1995: 241. En Bolívar, 1996: 15).

Visión y misión del centro escolar

- Clara y accesible para la mayoría del profesorado.
- Compartida por la mayoría.
- Percibida como significativa para la mayoría.
- Presente en las conversaciones y tomas de decisiones.

Cultura escolar

- Colaborativa.
- Creencias compartidas sobre la importancia para el desarrollo profesional continuo.
- Normas de apoyo mutuo.
- Actitudes para mantener intercambios francos y sinceros con los colegas.
- Compartir de modo informal ideas y materiales.
- Respetar las ideas de los colegas.
- Apoyo en las decisiones arriesgadas.
- Estímulos para la discusión abierta de dificultades.
- Compartir los éxitos.
- Todos los alumnos son valorados según sus necesidades.
- Compromiso por ayudar a los alumnos.

Política y recursos

- Recursos suficientes para apoyar el necesario desarrollo profesional.
- Observación por colegas de las propias clases como recurso para el desarrollo profesional.
- Disponibilidad de una biblioteca profesional, con intercambio entre los profesores.
- Disponibilidad de recursos curriculares y de ordenadores.
- Acceso a la asistencia técnica para implementar nuevas prácticas.

Estructura de la organización escolar

- Procesos de toma de decisiones abiertos y completos.
- Distribución de la toma de decisiones a los órganos colegiados.
- Decisiones por consenso.
- Dimensión pequeña del centro.
- Organización del trabajo en equipos.
- Reuniones semanales breves de planificación.
- Reuniones frecuentes para solucionar problemas entre grupos de profesores.
- Tiempo dedicado regularmente al desarrollo profesional en el centro.
- Organización de espacios físicos para el trabajo en equipos.
- Libertad para experimentar nuevas estrategias en las propias clases.
- Períodos comunes de tiempo para que los profesores trabajen juntos.
- Adscripción de los profesores a diversos departamentos.

Estrategias de la escuela

- Emplear una estrategia sistemática para implicar en los fines del centro a los alumnos, padres y profesores.
- Contar con planes para el desarrollo institucional.
- Contar con planes para el desarrollo individual, que reflejen el desarrollo institucional.
- Establecer un número restringido y manejable de prioridades para la acción.
- Autorrevisión periódica de las metas y prioridades de la escuela.
- Fomento de la observación mutua de las clases.
- Procesos bien diseñados para poner en práctica iniciativas de programas específicos, así como para asegurar su seguimiento y evaluación.

alta jerarquización, el funcionamiento mecanicista, la despersonalización dentro del sistema, la apropiación privada del trabajo (plaza en propiedad en el caso del profesorado de la escuela pública), el individualismo, son, entre otros, valores dominantes.

Cabe señalar, sin embargo, cómo la mayoría de los autores (Senge, Louis, Gairín, etc.) consideran que los problemas son más de la estructura del siste-

ma que de los individuos. De allí que Argyris (1993a) utilice la palabra *barrera*, más que la de *resistencia*, que tiene connotaciones de actitudes individuales.

Si la pautas culturales, en las que han sido socializados los individuos, son en gran medida dependientes de las condiciones organizativas de trabajo, parecería ilógico (aunque suele ser lo habitual) que se atribuya la aversión al cambio a caracteres psicológicos individuales, exigiendo cambios personales y no del propio sistema. (Bolívar, 2000: 144)

Kofman y Senge (1993) consideran como barreras para que una organización aprenda: fragmentación en la resolución de problemas, un sobreénfasis en la competición que excluye la colaboración y una tendencia de la organización a experimentar e innovar sólo cuando hay competencia. El modelo de Rait (1995) centra las resistencias en: limitaciones cognitivas individuales, aislamiento del trabajo docente, pautas institucionales en las escuelas y previsiones políticas limitadoras.

Por nuestra parte, podemos considerar que gran cantidad de los problemas provienen de una falta de autonomía real que posibilite que cada escuela se enfrente a sus decisiones, la falta de institucionalización de procesos de planificación y de revisión permanentes, la inexistencia de un fuerte liderazgo y el desconocimiento real de estrategias útiles para el cambio en nuestra realidad educativa.

Sea como sea, hay unas formas de hacer que nos alejan de los planteamientos colaborativos y cooperativos. Antúnez (1999) señalaba, al respecto, algunos incumplimientos que dificultan el avanzar en esa dirección.

- a) Las prácticas educativas individualistas enraizadas en muchos centros y entre los enseñantes producen atrofía profesional y dificultan la coordinación en una organización reconocida como de débil articulación. Este aislamiento da pie a la autocomplacencia y a reforzar situaciones de inmunidad y de impunidad de la que gozan algunos docentes, a la vez que obstaculiza cualquier intento de innovación y de cambio.
- b) El dispositivo de unidades que los establecimientos escolares crean para desarrollar sus prácticas educativas acostumbra a ser muy fragmentado, permanente y rígido. El hábito de utilizar estas estructuras dificulta la descentralización en los procesos de toma de decisiones, la permeabilidad entre las diferentes unidades y la comunicación.
- c) La ingenua creencia que una estructura formal bien determinada y formalizada garantiza la colaboración mediante el trabajo en equipo. A menudo, las regulaciones internas en relación con las funciones que habría de desarrollar cada equipo o cada uno de sus miembros o los procedimientos/reglas fijadas formalmente, pueden verse superadas por otras prácticas culturales: amistades, intereses, costumbres, etc.
- d) La tarea profesional y su expresión en forma de hábitos, tradiciones y prácticas se identifica únicamente con la función docente, olvidando las obligaciones respecto al centro o a la tutoría y orientación de los estudiantes.

- e) La convicción de los enseñantes de que nadie pide explicaciones por no trabajar en equipo, ni ello genera perjuicios en su desarrollo profesional.
- f) La tendencia a atribuir en los horarios profesionales de los docentes una dedicación muy elevada a las tareas del aula, que no siempre comporta la razonable y proporcionada estabilidad de horas para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo entre docentes.
- g) La existencia de centros educativos de grandes dimensiones, con claustros masificados y una excesiva departamentalización, que dificultan las relaciones interpersonales y la comunicación, y hacen complicado el desarrollar dispositivos y tecnologías adecuadas para un trabajo colaborativo.
- h) Finalmente, parece evidente que los que nos dedicamos a la formación del profesorado no hemos sabido preparar suficientemente a los enseñantes para ser miembros eficaces de una organización, formarlos para la colaboración o el trabajo en equipo.

6.2. *¿Qué condiciones deberían darse?*

Las condiciones para poder alcanzar una cultura colaborativa varían según los autores. Así, Louis (1994) apuesta por la descentralización y el liderazgo. Ainscow y Hopkins (1994), por la planificación, implicación, indagación y reflexión, coordinación, desarrollo profesional y liderazgo. Otros creen que la gestión de una cultura colaborativa exige tiempo, una gran madurez, competencia y responsabilidad de las personas, un nivel compartido de interpretaciones, al menos en los aspectos externos, de los miembros que conforman el grupo, etc.

Las condiciones para el desarrollo cooperativo del currículo citadas por Nias y otros (1992) son cuatro: valores institucionales compartidos, recursos, liderazgo y estructuras organizativas. Garvin (1993) nos recuerda que las organizaciones que aprenden están dotadas de cinco grandes procesos: resolución sistemática de los problemas, experimentación de nuevos enfoques, aprender de la experiencia pasada, aprender de otros y diseminar el conocimiento. Insiste en algunos de estos planteamientos Huber (1991) cuando señala como procesos que acompañan a este tipo de organizaciones: adquirir conocimientos, compartir conocimientos, memoria organizativa y utilización del conocimiento (en el sentido de integración del aprendizaje disponible). Pearn y otros (1995) señalan como opciones: analizar el estado de aprendizaje de la organización, idear un plan de puesta en práctica, establecer mecanismos de formación institucional, fomentar el aprendizaje por parte del equipo de gestión, facilitar estructuras de apoyo al aprendizaje, desarrollar grupos y equipos de trabajo y analizar el trabajo en términos de necesidades de aprendizaje.

También reseña Bolívar (2000: 170) el ciclo de aprendizaje experiencial que se utiliza en el centro de aprendizaje organizativo, dirigido por Peter Senge. El proceso de observar, valorar, diseñar e implementar se analizan en unos espacios o laboratorios de aprendizaje, donde se realizan prácticas de gestión. El proceso de investigación se considera, a la vez, como un proceso de apren-

dizaje continuo, dentro de un programa para ayudar a que las organizaciones desarrollen sus capacidades para gestionar los procesos de cambio.

Para Rodríguez Gómez (1996: 183-184), una escuela con **cultura colaborativa** ha de ser estar comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y la autonomía; principios que deben ser acompañados por actividades de autorrevisión, resolución de problemas, búsquedas alternativas, desarrollo y evaluación colaborativa.

Desde el punto de vista de Armengol (2000), que compartimos, las condiciones interrelacionadas a considerar en la conformación de una cultura colaborativa pueden constituir un *decálogo* presentado por la autora en esta misma revista. Hace referencia, entre otros aspectos a: normas y valores compartidos, comunicación y coordinación entre las unidades, implicación en el cambio, autonomía de gestión y colaboración interna y externa.

Nosotros, hemos de insistir en la necesidad de que el cambio parta de un análisis de la realidad, sea planificado y evaluado constantemente, tome como referencia el conocimiento interno y externo existente, permita la participación de los implicados y se apoye en incentivos intrínsecos y extrínsecos.

No podemos obviar, por último, la referencia a la nueva profesionalidad, que se situaría en un contexto de culturas cooperativas fuertes con un desarrollo individual también fuerte. Encaja aquí la propuesta de *profesionalismo interactivo* de Fullan y Hargreaves (1997), que se caracteriza por proporcionar una mayor discrecionalidad al profesorado, que debe utilizarla desde una perspectiva reflexiva y crítica y en el marco de culturas de trabajo cooperativas.

6.3. ¿Qué debemos pedir a los implicados?

La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, aunque se requiera tiempo, para adecuarla a las nuevas exigencias. La modificación de la cultura de un centro parece un hecho consubstancial a su evolución. De una manera casual o planificada, los cambios se suceden en nuestros centros educativos. Falta tan sólo descubrir los mecanismos y las estrategias que los favorecen y lo hacen en una dirección determinada.

Todos admitimos que la intervención orientada bajo los presupuestos de una actuación realista, sistemática y progresiva debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. Sin embargo, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en definir la forma de lograrlo.

Como dice McKenzie:

Es tal el nivel de consenso sobre cuáles son los factores principales de la eficacia de la escuela que la cuestión sobre qué es importante para esa eficacia quizás sea ahora menos significativa que la cuestión sobre qué puede cambiarse a un menor precio y con los mejores resultados. (Cit. López, 1994: 104)

Hay que enfatizar, por tanto, en las estrategias y junto a ellas en las actitudes que mantienen los implicados en los procesos de intervención. Actitudes positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad y, especialmente, a los directivos que quedan implicados en ella.

En opinión de Dalin (González y Escudero, 1987: 70), se debería caminar en la dirección de estrategias de cambio que proporcionasen a las escuelas la capacidad de autoevaluación y autorrevisión coherentes con su propia cultura. No se trata de desarrollar una innovación en los centros educativos, sino de los centros educativos. Esta opinión también es compartida por Ferreres (1992) cuando señala que son los usos prácticos los que hemos de reconstruir para configurar una cultura colaborativa.

Las estrategias que podemos utilizar desde una perspectiva cultural y bajo un enfoque cooperativo suponen un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos, con miras a lograr un objetivo. En su momento distinguíamos entre estrategias operativas y globales (Gairín, 1996; Gairín y Armengol, 1996).

Referíamos como **estrategias operativas** a aquellas formulaciones que poniendo énfasis en la secuencia de acción proporcionan herramientas para la intervención en grupos humanos y organizaciones. De hecho, se podrían caracterizar, en muchos casos, como procedimientos y en otros como técnicas. El autoanálisis, la historia institucional, el estudio de casos, el análisis de situaciones reales, la utilización de esquemas de referencia, los procesos de simulación, los memorandos, los árboles de decisión, la utilización de evaluaciones, etc., son instrumentos que nos permiten fomentar el intercambio de experiencias entre los participantes y acercar puntos de vista.

Las **estrategias de carácter global** son propias del tercer estadio organizativo (organizaciones que aprenden) y se identifican como tales por incidir en toda la organización y afectar a todos sus componentes. Suponen o conllevan una modificación de los objetivos institucionales, un cambio en las estructuras y una alteración de los procesos organizativos, al mismo tiempo que una modificación de las dinámicas relacionales. Subyace a todas ellas la idea del centro educativo como un lugar de cambio y de formación, como una institución que aprende y que genera cambios en su cultura.

Se trata de propuestas de intervención global, dirigidas a la institución educativa en su totalidad, que buscan el compromiso individual y colectivo con la mejora, a través de la adopción, de propuestas de trabajo que optimicen la tecnología de acción y el clima social.

Entendidas desde esta perspectiva amplia, cabe pensar en una cierta sistematización que permita planificar y orientar la intervención. Esta ordenación no debe interpretarse como una limitación a la acción, sino, más bien, como una orientación de la misma. Como señala Bolívar:

Si bien necesitamos visiones compartidas, compromisos y acción conjunta (cultura) para que las innovaciones «cuajen» en la realidad de los centros, también es precisa una «cierta tecnología social» blanda, como dice Huberman, que pueda guiar el proceso de cambio. Otro asunto es que, para no quedar en algo gerencial, no se olvide —a riesgo de reificarlo— el para qué del cambio, la deseabilidad y la necesaria legitimación de lo que se propone. (1999: 80)

Particular importancia adquiere, en el segundo estadio organizativo, la colaboración interna y en el tercero, la colaboración externa. La colaboración a nivel interno ya se da cuando se realizan muchas de las funciones que tienen asignados los equipos de profesores, como por ejemplo:

- Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación de alumnos (claustro).
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos (claustro).
- Elevar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias (claustro).
- Establecer criterios metodológicos respecto a la materia (departamentos).
- Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje (departamentos).
- Proponer la organización de los grupos de alumnos (equipos de ciclo).
- Promover actividades formativas (equipos de ciclo).
- Etc.

Como estrategias de carácter general, el cuadro 9 sintetiza las más importantes⁸:

Cuadro 9. Estrategias de intervención de carácter global.

-
- El desarrollo organizacional (DO).
 - La revisión basada en la escuela (RBE).
 - La revisión departamental.
 - El desarrollo colaborativo.
 - Los vínculos interinstitucionales.
 - La red de escuelas.
 - Los círculos de calidad.
 - La formación en centros.

Otras estrategias de formación:

- La diseminación y utilización del conocimiento centrado en las escuelas.
 - La supervisión clínica.
 - La investigación-acción.
 - El apoyo profesional entre compañeros.
-

8. Su desarrollo está descrito en Gairín (1996). También pueden verse descritas algunas de ellas en Bolívar (1999) y De la Torre (1994).

Otras posibilidades de trabajo colaborativo pudieran ser (Gairín, 2000b: 82/188):

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores (departamentos didácticos y equipos educativos).
- Promover experiencias interdisciplinares y entre grupos de profesores.
- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y agrupamiento heterogéneo de estudiantes.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias. El clima participativo que se consigue se asocia con incremento de satisfacción por parte del profesor en el trabajo y por un aumento de la responsabilidad del estudiante y del profesor para cumplir los objetivos establecidos.
- Intercambios entre instituciones de información y recursos, participación en proyectos comunes, especialización formativa compartida, creación de redes de centros, establecimiento de convenios, etc.

Santos (2000: V) diferencia entre estrategias genéricas y específicas, de acuerdo con su nivel de concreción. Al primer nivel, *estrategias generales*, resulta imprescindible hacer referencia al profesorado: profesionales escasamente ilusionados, mal formados y pésimamente organizados, es difícil que tengan interés y capacidad para el esfuerzo, la reflexión y la mejora.

No es buena estrategia llenar las escuelas de docentes sin el deseo de serlo, sin una preparación sólida y sin buenas condiciones para el trabajo y pretender mejorar la práctica a través del pensamiento de los investigadores y de las prescripciones de los políticos. (p. 99)

Las *estrategias específicas* son de aplicación a cada centro educativo y tienen que ver con procesos de reflexión en la acción emprendidos por los implicados. Menciona las siguientes: proyecto democrático de escuela, incorporación de la investigación-acción, desarrollo de la evaluación externa, espacios físicos y temporales para la reflexión compartida, control democrático (participación abierta a la sociedad), formación en el centro, puesta en marcha de innovaciones educativas, elaboración de informes escritos, transformación de la meritocracia que premia más la presentación externa que el trabajo interno y reconocimiento de la fertilidad del error. Como *iniciativas prácticas* se citan: sesiones prácticas para el aprendizaje, evaluación de antiguos alumnos, intercambio entre escuelas, lectura de iniciativas realizadas por otras escuelas, grabación de sesiones de evaluación, diálogo escrito con padres y madres, facilitadores (asesores) externos del cambio, creación de una biblioteca pedagógica en la escuela y tiempos sabáticos del profesorado para el estudio de experiencias *in situ*. Por último, se mencionan algunos principios y referentes para fomentar la evaluación del aprendizaje de la escuela.

Por último, señalar que la actividad de los centros educativos debería preocupar no sólo a los implicados directamente, sino también a toda la sociedad, ya que la educación es una tarea que compromete a todos los ciudadanos, dadas sus consustanciales dimensiones éticas y políticas (Martínez Bonafé, 1998; Bárcena y otros, 1999). No podemos dejar de recordar el hecho de que la escuela es una construcción social, que refleja las especiales circunstancias históricas y actuales que concurren en un momento determinado, y en la medida en que los ciudadanos se comprometan con esa institución, podrán ayudar a construir una sociedad mejor. La aportación de Armengol (cuadro 10) parte de ese compromiso colectivo.

Se trata, en definitiva, de identificar a los miembros de la organización y a sus valedores con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La utilización de estrategias en la organización y en el funcionamiento de las instituciones educativas debe mantener un sentido instrumental respecto a los objetivos institucionales. Sin embargo, su incidencia en la ordenación de la realidad es tan alta que a menudo se convierten en fines. Ocurre ello cuando los objetivos son difusos o se piensa en lo instrumental como única vía factible en la resolución de problemas.

Se olvida, en este contexto, que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan a través de sus componentes pero no por sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera.

Por ello, parece lógico asumir en el análisis realizado la existencia de componentes ideológicos y prácticos en la base de cualquier elección que sobre estrategias se realice, sin que ello haya de mermar el carácter relativo que se da a la elección efectuada.

Plantearse las actuaciones a realizar en relación con la intervención no resulta fácil. Cada centro necesitará un tipo de actuación o actuaciones concretas en función del contexto donde se encuentra y de sus circunstancias particulares.

7. A modo de epílogo

Las organizaciones educativas están actualmente, más que nunca, expuestas al cambio y a la incertidumbre. A las dificultades por conocer el objeto de la intervención (¿qué valores transmitir?, ¿para qué sociedad preparamos a los estudiantes, etc.) se añaden los problemas que afectan a su propia existencia (pérdida de estudiantes, aumento de la agresividad en las aulas, desmotivación del personal, nuevas inversiones, etc.). Si es así, tiene sentido pensar que en este escenario sólo sobrevivirán las instituciones educativas capaces de renovarse y reinventarse de forma continua, que tienen unas estrategias ante el permanente cambio del entorno.

En esta perspectiva, ¿puede ser realmente útil e importante la organización que aprende?, ¿es una posible respuesta o tan sólo una moda? Creemos que es

Cuadro 10. Propuestas para impulsar una cultura colaborativa (Armengol, 2000).

Propuestas para el sistema	Propuestas para los centros	Propuestas para los protagonistas
<ul style="list-style-type: none"> • La dirección de los centros debería tener la suficiente autonomía para poder actuar en consonancia con los acuerdos tomados. • Hay que ofrecer una formación adecuada a las personas que han de ejercer el liderazgo en el centro. • Elaborar planes de estudio para los futuros profesores que proporcionen actitudes colaborativas. • Posibilitar una formación continuada adecuada al profesorado que trabaja en el centro, estableciendo cursos de formación a la carta según las necesidades de cada centro. • Solucionar el tema del inmovilismo funcional, dotando a los consejos escolares de cierto margen de maniobra sobre la gestión del personal, de tal manera que fuese el profesorado el que estuviera al servicio del proyecto educativo y no al revés. • No establecer plantillas tipo en los centros donde, básicamente, sólo se considera la cantidad de unidades y de alumnos para otorgar el número de profesores a cada centro, sin tomar en consideración ningún otro criterio más cualitativo, como podrían ser las necesidades reales que los centros tienen. • Articular nuevos espacios temporales, sociales, organizativos, laborales y campos de decisión y dinámicas de soporte coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. El tiempo del docente hasta el momento es un tiempo de profesionalidad parcial, no concede espacios para la colegialidad, la elaboración de materiales, la planificación, la reflexión y la evaluación de las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la propia cultura antes de iniciar cualquier innovación, de lo contrario puede darse una desimplicación en los procesos de transformación. • Reflexionar sobre cual ha de ser la línea educativa y el currículo que se quiere desarrollar. • Acordar las actuaciones que han de posibilitar que las acciones que se lleven a término sean coherentes con las propuestas planteadas. • Crear estructuras suficientes para que los miembros de la comunidad educativa puedan estar informados. • Crear contextos donde sea posible el desarrollo profesional de los docentes con la finalidad de no caer en las rutinas y el conformismo, acompañando las acciones de propuestas formativas. • Construir una escuela variada y compleja capaz de ofrecer posibilidades de relación, oportunidades de aprendizaje, espacios de intervención cultural y soporte didáctico. Al mismo tiempo, potenciamos el currículo oculto, que prepara a los alumnos para que estén abiertos a las situaciones cambiantes. • Potenciar equipos de gestión que puedan gestionar la consecución de recursos externos, redistribuir los existentes, establecer comisiones de seguimiento y coordinación. • Promover la presentación de otras experiencias, dar soporte a las iniciativas, proteger a los implicados, dar a conocer las experiencias exitosas, planificar encuentros de intercambio, etc. • Promover aulas colaborativas, que incluyan conocimientos y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores y mediadores y el agrupamiento heterogéneo de estudiantes. • Estar alerta a la sociedad cambiante, de manera que la institución no se quede aislada del contexto donde se ubica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar no cerrarse en banda a las propuestas de los compañeros, tener una actitud abierta que permita el diálogo. • Implicarse e involucrarse más en la mejora de la institución. El profesor no es sólo responsable de lo que pasa en su aula, lo es también de la buena marcha del centro. • Aceptar la crítica y el conflicto sin resentimientos ni susceptibilidades, sino como un hecho consustancial a las organizaciones que quieren caminar hacia la mejora. • Romper con la tradición extendida entre el personal docente de no ingerencia en la tarea de sus compañeros. Esto mejorará en la medida que los trabajos y las decisiones se tomen de forma colectiva. Será más fácil opinar sobre el trabajo colectivo que sobre el personal. • Desarrollar prácticas reflexivas sobre el propio trabajo, pero no solamente sobre la propia clase, sino también sobre aquellos aspectos que directa o indirectamente le influyen. • Comprometerse con el perfeccionamiento continuo y el aprendizaje permanente.

una respuesta real y plausible en la situación actual. Conseguirlo exige (Gairín, 1999: 87):

- Un compromiso claro en el aprendizaje, que potencie lo personal y lo grupal.
- Un equipo directivo que comunique una visión clara de lo que es una organización inteligente, que se involucre de forma consecuyente y que apoye el proceso de forma sistemática y visible.
- Enfocar de forma sincronizada todos los niveles de la organización:
 - *Top down*, de arriba abajo (desarrollo de la visión, alineación de la dirección, *coaching*).
 - *Middle out*, del medio hacia fuera (integración de los empleados provenientes de diferentes niveles jerárquicos y áreas funcionales en equipos de proyectos).
 - *Botton up*, de abajo arriba (comunicación continua y actividades de movilización que involucren a todo el personal) (Steib, 1997: 58).
- Abrirse al entorno.
- Asumir la diversidad de enfoques.
- Progresividad en la aplicación de las diferentes estrategias y coordinación de ritmos de cambio.
- Reforzar los éxitos, mediante su reconocimiento.
- Utilizar el ejemplo de otras situaciones o de personas con credibilidad.

La capacidad de adaptación rápida, esto es, de asimilar en poco tiempo nuevas ideas y de transformarlas en beneficio de la organización y de sus fines, es consecuencia de la capacidad de aprender, pero también del deseo de progresar y crecer.

El conseguir y mantener la organización como estructura de referencia que se perfecciona continuamente no es algo aleatorio, sino el resultado feliz de la confluencia de varios factores, entre los que cabe destacar: planificación (incluye diagnóstico, programas de intervención y autoevaluación permanente), formación (como adecuación constante de los recursos humanos a las nuevas necesidades personales e institucionales), perseverancia y compromiso con el cambio (el aprendizaje colectivo exige desaprenderse de modos de comportamiento anteriores y va acompañado de la pérdida de seguridad que se tenía, no es de extrañar que abunden períodos de incertidumbre) y tiempo (si concluimos que los cambios son procesos).

El cambio a conseguir exige que las instituciones de formación pongan el acento en (Undurraga y otros, 1998):

- El aprendizaje individual y colectivo de todos sus miembros como misión principal. El desafío que enfrenta la educación es cómo facilitar el aprendizaje colectivo, tanto en las salas de clase como en las escuelas, para generar un nuevo conocimiento e innovaciones creativas.
- Adaptar la cultura escolar y la estructura a esta visión. El cambio en la cultura escolar, que incluye un alto aprecio de los actores sociales por el cambio y las

innovaciones, una adhesión de vida por el trabajo cooperativo y el respeto por la autonomía y la responsabilidad profesional. De hecho, todo el personal se dedica al cambio y cada persona se convierte en un referente.

Si el sentido jerárquico de autoridad, la búsqueda de estabilidad y seguridad, el trabajo individualista y el carácter de funcionario (aplica lo producido por otro) están presentes, se trata de evolucionar hacia la participación en la toma de decisiones, una alta apreciación por el cambio y la innovación, la adhesión al trabajo colaborativo y el respeto a la autonomía y responsabilidad como forma de trabajo habitual.

- La reestructuración de la organización educativa, que replantea las relaciones de poder y autoridad que se establecen en su interior, el tamaño organizacional, la preponderancia de la estructura funcional sobre la formalización y la potenciación sobre la participación.
- Incrementar la profesionalización del trabajo docente, que incluye una mayor autonomía en la toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad para investigar la propia práctica y el desarrollo de la capacidad para establecer pautas de desempeño.

La evolución es compleja y a ella pueden servir los diferentes estadios considerados. El modelo puede ayudar a establecer pautas específicas y contextualizadas, donde se planifique el cambio de acuerdo con las disfunciones existentes y teniendo en cuenta la historia institucional y el momento histórico en que nos encontramos. Esta reestructuración debería respetar la diversidad y considerar tanto las resistencias al cambio como el hecho de que, a veces, por determinadas causas (escasez de recursos, falta de implicación personal, etc.), el cambio no siempre es posible o bien las resistencias son más de las previstas.

Hemos de considerar, también, que el proceso de cambio debe cumplir, para que sea exitoso, un mínimo de dos condiciones (Fullan, 1991): la innovación representa una necesidad real y se presta un fuerte apoyo en la puesta en práctica.

Por otra parte, se recuerda que su implantación no es automática y debería responder, si quiere ser exitosa, a los criterios siguientes: el cambio es considerado valioso por la comunidad que va a ser afectada, cuenta con un diseño apropiado que hace viable el proceso de implementación y no existe otro cambio más urgente y necesario que el que se quiere promover.

No podemos obviar a este nivel la identificación del cambio con procesos de aprendizaje colectivo. Al respecto, sirve la aportación de Campo:

Si concebimos los cambios como un viaje en el que se conoce la dirección, pero cuyas etapas y destino están en continua redefinición, podemos concluir también que todo cambio es, en última instancia, aprendizaje. El cambio es esencialmente el aprendizaje de nuevos modos de pensar y actuar. Si se acepta esta idea, hemos abierto una línea de investigación provechosa. Sugiere que a la hora de intentar entender cómo hay que promover innovaciones, solos o en compañía de colegas, podemos utilizar las ideas contrastadas de lo que sabemos

acerca del aprendizaje. Cualesquiera que sean las circunstancias y condiciones que facilitan los aprendizajes serán de utilidad para los profesores que están intentando mejorar su práctica. Aceptar que el cambio es en esencia aprendizaje, tiene otra implicación importante. Significa que los centros son lugares de aprendizaje para los profesores, partiendo de su experiencia cotidiana, a través de las actividades y tareas que ejecutan. Se podría inferir que los profesores que se consideran aprendices en sus clases, serán más competentes a la hora de facilitar el aprendizaje de los alumnos. La sensibilidad que se desarrolla en los intentos de aprender nuevas ideas y nuevos modos de trabajar repercute en el modo en el que se enfrentan a sus alumnos y a su clase. (1999: 16)

Si el aprendizaje es tanto individual como colectivo, será importante atender a lo que aprende el grupo y a cómo se desarrolla la competencia colectiva. Curiosamente, esta competencia colectiva no está garantizada por el mero aprendizaje individual de las personas ni equivale a la suma de competencias individuales. Por otra parte, el grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual y también puede fallar en cosas fácilmente realizables a título individual. Y es porque «La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual, sino también por la interacción competente entre las personas» (Campo, 1999: 18).

Si entendemos que las instituciones educativas tienen sentido en la medida en que tienen objetivos sociales, asumiremos la necesidad de ser organizaciones de comportamiento ético. No se trata sólo de seguir un código moral, sino también de fundamentar su construcción y desarrollo en una serie de valores determinados. La organización que aprende se basa así en nuevos valores, que incluyen una determinada ética. El comportamiento moral es un saber abierto e inacabado de tipo práctico que es imposible sin la participación activa de los que aprenden.

La organización ética es la culminación de la organización inteligente. Si por organización inteligente entendemos aquélla que es capaz de producir procesos de cambio y de mejora que afecten a su propio conocimiento como organización y al rango de sus acciones, así como construcción intersubjetiva de la realidad, estamos afirmando que esta organización ha de ser capaz de dar sentido a sus acciones, encaminándolas hacia la construcción de un horizonte para su actuación. (Duart, 1999: 51)

De todo ello se deduce que un elemento importante en la mejora de la gestión es atender aspectos relacionados con las relaciones entre las personas, el recuperar la identidad del establecimiento educativo y el fomentar una cultura colaborativa. Exige todo ello fomentar competencias como la direccionalidad (coherencia con la misión de la institución), la agudeza (capacidad para ver los problemas en su estructura) y la flexibilidad (capacidad de discriminar las acciones pertinentes relacionadas con el problema en su contexto).

El objetivo final, la cultura colaborativa y cooperativa, quedará vinculado a los procesos de participación y a la calidad del trabajo en equipo.

Podríamos decir que la participación favorece el cambio de opiniones y actitudes de los profesionales para hacerlos más reflexivos a los cambios, aumenta el compromiso de las personas con la organización y hace posible la coordinación.

Las organizaciones, por lo tanto, no son sólo estructuras, son también formas de entender las relaciones sociales, son procesos de legitimación, son sistemas de significados. Si la cultura es un sistema de significados compartido, la participación es la mejor herramienta para fortalecer la cultura organizacional. Una cultura colaborativa es aquélla donde el funcionamiento organizativo y el proceder de las personas invita a participar. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace posible la colaboración y ésta a su vez da sentido a la participación. Una cultura de la participación es, pues, una cultura de la colaboración. La colaboración es un objetivo de la democracia escolar. De poco sirve que las personas puedan tomar decisiones y voten periódicamente en unos órganos de gestión, si no se modifican la relaciones entre las personas y las condiciones que nos llevan a un aislamiento profesional.

No es suficiente trabajar en una misma organización para que exista participación, hay que hacerlo en equipo. El trabajo en equipo propicia que una persona compense a otra, y que todos agudicemos nuestro ingenio para resolver cuestiones que son de todos. En un trabajo en equipo se toman decisiones y se actúa sobre ellas. Esto se convierte en la finalidad del equipo. Todos adquieren una responsabilidad frente al colectivo en cada actuación concreta. Es el equipo también quien evalúa el proceso, quien revisa las decisiones, quien las corrige o las cambia.

La reestructuración a realizar debe considerar lo señalado, pero debe alejarse de cualquier proceso de imposición.

Una colaboración «forzada», impuesta administrativamente cuando, por ejemplo, se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas en tiempos predeterminados, no suele incidir en el cambio cultural. La apelación al trabajo en equipo, en estos contextos, llega a tener un carácter sucedáneo para cumplir con determinadas exigencias de carácter administrativo-burocrático, que requieren planificar en común, o al menos, simular y aparentar que los proyectos han sido consensuados. Generar una cultura de la colaboración, más bien, suele ser fruto de un largo proceso de construcción, sujeto a los azares propios de las relaciones humanas, requiriendo tiempos laborales comunes que posibiliten el trabajo conjunto y una política que explícitamente favorezca unas condiciones organizativas. (Bolívar, 2000: 140)

Y es que la colaboración, o la colegialidad, tan de moda en los últimos tiempos, también tiene sus propias trampas. No puede considerarse como una panacea, ni como una solución para todo o que sea buena en sí misma. Como el autor destaca⁹, ésta puede ser tanto un recurso para promover el desarrollo

9. En referencia a Félix Angulo (1993).

profesional y la mejora de la escuela —generada desde dentro— como una forma de asegurar la puesta en práctica, sin resistencias explícitas, de cambios introducidos externamente. La colaboración puede constituir, desde esta perspectiva, un medio que haga innecesarias las reglas excesivamente rígidas e imperativas que se dictan para cumplir propósitos ajenos a los de los propios docentes implicados en su cumplimiento (Blanco, 1999:16).

Para acabar, nos parece significativo el pensamiento de Hargreaves sintetizado en el siguiente texto:

Mi tesis es que nuestras estructuras básicas de la escolarización y de la enseñanza se establecieron en otros tiempos y con otros fines. Muchas escuelas y profesores actuales están orientados aún de acuerdo con la época de la industria mecánica pesada, en la que el maestro, aislado, procesa lotes de niños, agrupados por aulas o niveles, en grupos constituidos según la edad de los alumnos. Mientras la sociedad cambia a una era postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y nuestro profesorado permanecen apegados a enormes edificios de burocracia y modernidad, a jerarquías rígidas, aulas aisladas, departamento separados y estructuras de carrera anticuadas. (1999: 20)

Bibliografía

- ABRAVANEL; ALLAIRE; FIRSIROTU; HOBBS; POUPART; SIMARD (1992). *Cultura organizacional. Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Santafé de Bogotá, Colombia: Legis Fondo Editorial.
- AGUERRONDO, I. (1993): *Cómo será la escuela del siglo XXI*. En FILMUS, D. (coord.). *Para qué sirve la escuela*. Tesis. Buenos Aires, p. 147-164.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.
- ANGULO, F. (1993). «La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional en tiempos de burocracia flexible». *KiKiriki*, 30, p. 41-48.
- ARGYRIS, C. (1999). «Entrevista con Chis Argyris, por J. Kurtzman». *Harvard Deusto Business Review*, 88, p. 34-42.
- ARGYRIS, C.; CHÖN, D.A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Addison-Wesley, M.A.
- ARMENGOL, C. (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Documento inédito.
- (2000). «La cultura colaborativa: primer paso para la consecución de instituciones educativas de calidad». En MARTÍN, M. (coord.). *La calidad de los centros educativos*. Universidad Alcalá (en prensa).
- BÁRCENA, F. y otros (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BLANCO, N. (1999). *Dilemas del presente, retos para el futuro*. Prólogo a la edición española del texto de HARGREAVES (1999), p. 12-17.
- BOLÍVAR, A. (1993). «Culturas profesionales en la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, 219, p. 68-72.
- (1996). «A escola como organização que aprende». En CANÁRIO, R. (de). *Formação e situações do trabalho*. Oporto: Porto Editora (documento policopiado).

- (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- CAMPO, A. (1999). «Convivencia en positivo en los centros escolares: valores que la sustentan». En GAIRÍN, J.; DARDER, P. (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis (en prensa).
- DALIN, P.; ROLFF, H.-G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- DÍEZ, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona, Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- DUART, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- FERRERES, V. (1992). «La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa». *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997). «¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar juntos para mejorar». *Kikiriki*. Sevilla: Morón.
- GAIRÍN, J. (1986). *La prefectura d'estudis. Els departaments i els equips educatius*. Curs de directors de centres públics. U.D. 3.3.1. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.
- (1992). «La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa». *Actas del primer congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- (1993). «La profesionalización docente y su influencia en la vida institucional». *Actas de las II Jornadas educativas: calidad de vida en los centros educativos*. Gijón: UNED, Centro Asociado de Asturias, noviembre (documento policopiado).
- (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- (1997a). «La organización escolar. Contexto para un proyecto de calidad educativa». *Actas del Cuarto Congreso de Educación y Gestión: calidad educativa para una Europa de calidad*. Valladolid, p. 105-166.
- (1997b). «La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo». *Alta Dirección*, 191, p. 69-77.
- (1998). «Los estadios de desarrollo organizacional». *Contextos educativos*, 1, p. 125-154.
- (1999). «Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende». En LORENZO, M. y otros. *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 47-91.
- (2000a). «Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional». *Currículo y formación del profesorado*. Universidad de Granada (en prensa).
- (2000b). «La colaboración entre centros educativos». En GAIRÍN, J.; DARDER, P. (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, p. 82/177-82/202.
- (1997). «La dimensión institucional en el profesorado de secundaria». *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada, abril (documento policopiado).
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (1996). *La Jefatura de estudios. Estrategias de actuación*. Curso de formación de equipos directivos. Serie Cuadernos, 4. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Subdirección General de Formación del Profesorado.

- GARVIN, D.A. (1993). «Building a Learning Organization». *Harvard Business Review*, 71 (4), p. 78-91.
- GÓMEZ LLERA, G.; PIN, J.R. (1994). *Dirigir es educar*. Madrid: McGraw Hill.
- GONZÁLEZ, M.T.; ESCUDERO, J.M. (1993). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- HABERMAS, T. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.
- (1999, 3ª ed.). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A.; MACMILLAN, R.; WIGNALL, R. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure and Change: Background to the Study and Research Design*. San Francisco. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- HUBER, G. (1991). «Organizational learning: the contributing processes and literature». *Organization Science*, 2, 1, p. 88-115.
- KOFMAN, F.; SENGE, P.E. (1993). «Communities of commitment: The heart of learning organizations». *Organizational Dynamics*, 22, 3, p. 5-23.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; STEINBACH, R. (1995). «An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives». *School Organisation*, 15, 3, p. 229-252.
- (1998). «Conditions fostering organizational learning in schools». *Educational Administration Quarterly*, 34, 2, p. 243-276.
- LÓPEZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LORENZO DELGADO, M. (1993). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Marfil.
- LOUIS, K.S. (1994). «Managed Change: Rethinking How Schools Improve». *Schools effectiveness and schools improvement*, 5 (1).
- MARCELO, C.; ESTEBARANZ, A. (1999). «Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio». *Educar*, 24. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada.
- MARCH, J.G. (1991). «Exploration and exploitation in organizational learning». *Organization Science*, 2, 1, p. 71-87.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- MULFORD, W. (1998). «Organizational learning and educational change». En HARGREAVES, A. y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, p. 616-640.
- NEVIS, E.C. y otros (1995). «Understanding organizations as learning systems». *Sloan Management Review*, 36, 2, p. 73-85.
- NIAS, J. y otros (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. Lewes: Palmer Press.
- PEARN y otros (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. (1996). «Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente». *Teoría de la Educación*, 8, p. 175-190.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales». En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- SANTOS, M.A. (1995). «Organizaciones que educan». En GAIRÍN, J.; DARDER, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, p. 470/17 a 470/23.

- (1999). «Organizaciones que aprenden». En ALBERTE, J.R. (coord.). *O reto al innovación na educación especial*. ICE, Universidad de Santiago, p. 49-72.
- (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SMITH, P.B.; PETERSON, M.F. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Madrid: Pirámide.
- STEIB, N. (1997). «¿Tiene su empresa capacidad para aprender de forma continua?». *Deusto Business Review*, 76, p. 54-58.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. (1992). *La organización aprende*. Wilmington, Delaware: Addison Wesley Iberoamericana.
- TORRE, S. de la (1994). *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- UNDURRAGA, G. y otros (1998). «Desafíos de la gestión del centro escolar: hacia una organización autorrenovante». En GAIRÍN y otros (1998). *Gestión escolar. Variable estratégica para una educación de calidad*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, p. 57-88.