

Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar

MARCOS R. SARASOLA
Fundación Horreum Fundazioa, Bilbao, España

Introducción

Como miembros de una determinada comunidad, la de quienes participamos en la investigación en organización escolar, compartimos ciertas reglas, aunque a veces sea difícil determinarlas. Digamos que tenemos determinados modelos sobre el conocimiento en esta área de investigación y que son determinantes en la forma en que nos aproximamos y dejamos a otros aproximarse a él.

Estas reglas compartidas, explícitas o implícitas, conforman lo que Kuhn (1970) llama paradigmas. Estos están presentes aunque la comunidad no los acepte o les sea complicado definirlos. Son determinantes de hecho, aún sin la explicitación de su intervención o del reconocimiento de los principios que los rigen, por ser obvios.

Los paradigmas son los que estructuran la percepción de una manera particular. En otras palabras, se percibe a la luz de los conceptos y las teorías que conforman el paradigma presupuesto. El paradigma desde el cual se desarrolla cualquier investigación proporciona al investigador y a la comunidad toda, las maneras de pensar y de obrar que se estimará correctas dentro de una situación institucional en que la investigación tiene lugar. Además, si bien los marcos de referencia teóricos incorporados en cualquier paradigma pueden adquirirse mediante una introducción sistemática a sus conceptos, metodología y técnicas, no es menos cierto que ellos son transmitidos de generación en generación y de modo, podría afirmarse, iniciático.

Hace ya más de una década que Pohland (1992) afirmaba que el estudio de la organización escolar, como disciplina de estudio, se encontraba en una situación preparadigmática. A juzgar por la escasa evidencia empírica marcada por un carácter muy general, un lenguaje poco definido, grandes contradicciones y falta de cohesión, entre otros rasgos, se estaría en presencia de tal situación.

Sin embargo, en estos últimos once años, no sería muy osado afirmar, a partir de publicaciones y congresos, que la investigación en organización escolar ha ido emergiendo como un campo de estudio que va dando sus primeros pasos por sí sólo, sin depender de la información proveniente fundamentalmente del ámbito empresarial y de la sociología de las organizaciones. Estoy convencido de que la teoría general de las organizaciones no es aplicable, sin más, al estudio de los centros educativos como organizaciones, ni tampoco es aceptable el estudio desde una perspectiva, que no sea desde ella misma.

Es desde este marco que quisiera compartir tres intuiciones. La primera de ellas, es que cuando estudiamos las organizaciones escolares sólo llegamos a un conocimiento de símbolos y sombras de la organización, y no de lo que la organización realmente es.

La segunda intuición, que el estudio de la cultura organizacional es una buena aproximación a estos símbolos y sombras.

Por último, la tercera intuición es que existe un nivel meta-organizacional que podría ser muy provechoso tener en cuenta.

PRIMERA INTUICIÓN: La investigación sobre las organizaciones escolares se ocupa de sombras y símbolos

“Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están, desde niños, con las piernas y el cuello encadenados de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brillará detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo, los muñecos” (Platón, *República*, Libro VII).

La formulación de esta primera intuición necesita de algunas aclaraciones previas. Consciente de la dificultad que significa adentrarse en la filosofía de la ciencia (por ser yo neófito y por respeto al lector) trataré de exponer sólo aquello que considero estrictamente necesario. A saber, ¿el conocimiento que surge de la investigación en organización escolar, es científico?, si así es ¿cuál es el método y el campo de este conocimiento? Salvadas estas cuestiones, me propongo una última: ¿conocemos realmente¹ a partir de dicho estudio lo que la organización es?

El carácter científico del conocimiento sobre organización escolar

En varias ocasiones he percibido que entre las diversas investigaciones que se realizan cotidianamente en el mundo científico, las de corte humanístico y, en particular las referidas a centros educativos se ubican en una suerte de segunda clase. Da la sensación de que existe la ciencia pura y dura y una *pseudo*-ciencia. Se me podrá decir que no es lo mismo trabajar con un acelerador de partículas que con un protocolo de observación en el marco de una investigación etnográfica. Sí y no. Estoy de acuerdo en que existen diferencias obvias entre una y otra actividad. Sin embargo, no creo que haya diferencia en lo que es fundamental: ambos procuran un conocimiento que podrá ser empírico y/o sensorial y susceptible de ser validado instrumentalmente. Tanto uno como otro conocimiento es científico. ¿Dónde está la barrera que divide lo científico de lo no científico? Está entre lo que puedo sostener por ser verificable experimentalmente y lo que puedo sostener porque sencillamente yo creo que es así.

Como podrá verse, todo queda reducido a la manera en que definimos qué es ciencia. Como en cualquier ámbito, esto es válido en tanto y en cuanto exista coherencia en el resto de razonamiento que devenga de dicha definición. De ahí que cobre aún mayor relevancia que se puedan definir, con la mayor claridad posible, dos elementos: el campo de estudio y el método científico.

Es decir, recurriendo a una simplificadora analogía, supongamos que estoy interesado en recoger hongos. Pero claro, según me han dicho, un hongo no es lo mismo en Euskadi que en La Rioja. En Vitoria

¹ Más adelante explicaré el significado de escribir “realmente” o “realidad” de esta forma.

llaman hongo al clásico *Boletus*, pero en La Rioja un hongo es un champiñón. Como se ve, importa saber cómo definimos, sin discutir si tienen razón los riojanos o los alaveses. Sería una discusión estéril. Ahora bien, digamos que sigo el consejo de un micólogo bastante extravagante, que gusta de recoger hongos en el monte y por la noche. Él me diría que transitara siempre por los senderos hechos, desde donde se ven setas, y llevaría una linterna. Ésta sería la forma (método) que voy a utilizar para “arrojar luz” en el bosque (campo). Los bosques no son todos iguales y, en cada bosque, se pueden encontrar muchas cosas diferentes. Con el mismo método puedo encontrar diversos tipos de hongos, pero también puedo encontrar escarabajos y, no por ello, me voy a llevar a casa los escarabajos para prepararme unos huevos escalfados con hongos. Se trata de no confundir campo con método.

El campo de la investigación

Si intentamos definir el campo de las organizaciones escolares, me veo tentado a recurrir a las posibles definiciones de organización. No lo hará de la misma forma un ingeniero, un empresario o un sociólogo. Sin embargo, parece haber ciertas regularidades (Blau y Scott, 1970; Porter, Lawler y Hackman J., 1975): a) se trata de personas o de grupos que se han organizado en una unidad social; b) con un propósito explícito de alcanzar ciertas metas u objetivos; c) que formulan los procedimientos que gobiernan las relaciones entre sí y los deberes y funciones que deben cumplir cada uno de ellos; d) coordinados por una orientación que racionaliza todo el comportamiento y e) con cierta continuidad en el tiempo.

No es necesario profundizar mucho para darse cuenta que sin dificultad alguna, un centro educativo, encaja perfectamente dentro de esta definición. Sin embargo, sí que nos representaría un esfuerzo considerable si quisiéramos establecer, definir, determinar, a ese grupo de individuos, sus objetivos, sus funciones y, ni qué hablar de esa llamativa orientación que racionaliza todo el comportamiento logrando su coordinación.

Pero convengamos en su validez genérica a sabiendas de que los centros educativos, en general, tienen sus especificidades² como organizaciones respecto a otras y entre sí dependiendo del nivel en que ejercen sus cometidos, la población destinataria de sus servicios u otras particularidades (aunque, dicho sea de paso, estos a veces son sólo aspectos anecdóticos).

Vemos necesario definir qué entendemos por organización, por lo menos formalmente. Pero, a la hora de estudiar eso que hemos definido, seguimos un poco a tientas. Frente a esta complejidad para definir, se agrega la dificultad para explicar cómo funcionan. Para ello se han postulado diversos modelos (como simplificaciones de “eso” que queremos estudiar) y diversas metáforas (como explicaciones que recurren a otros campos del conocimiento más desarrollados y que se presupone dan luz sobre el nuevo conocimiento)³.

Si por Campo Científico, es decir, la ontología de la ciencia, convenimos en entender acontecimientos, hechos o fenómenos objeto de investigación por parte de la ciencia o que son susceptibles de serlo, nuestro campo queda bastante definido sin mayores complicaciones.

² Creo que ya está suficientemente demostrado el carácter específico de las instituciones educativas, como revelan distintos autores como Weick, 1976, 1983; Berg y Wallin, 1981; Handy, 1984; Al-Khalifa, 1986; Simons, 2000; Tyler, 1991; González, 1990; Coronel, 1996; Frigerio, 1995; Cohen, March y Olsen, 1972; Sergiovanni, 1992, 1994; Geijsel, Van den Berg y Slegers, 1995; Hargreaves, 1997), entre otros.

³ Una interesante síntesis de modelos y metáforas puede verse en Ruiz (1995).

El método de la investigación

Antes de iniciar un largo viaje, un amigo me regaló un libro. Había garabateado en una de las páginas iniciales algunas frases muy emotivas. Recuerdo que hasta había tenido suficiente espacio para incluir lo que para él era la epistemología: una reflexión que intenta definir cuáles son las condiciones que nos permiten a los hombres seguir siendo tan o más ignorantes que siempre. Pero siendo menester ponernos académicamente formales y, sin menoscabo de la definición de mi amigo, propongo entender por método científico (epistemología de la ciencia), las formas o medios que utiliza la ciencia para reunir datos o información, y para poder confirmar o refutar una serie de afirmaciones confrontándola con esos datos.

Cuando hablamos de método científico, entonces, queremos significar la obtención de conocimientos a través de la verificación de hipótesis (tanto por medio de instrumentos, como por medio de la experiencia directa) que son contrastadas con "datos". He de agregar como aspecto fundamental que, tanto la confirmación como la refutación de dichas hipótesis, deberá ser accesible al conocimiento público y susceptible de ser replicado por otros colegas.

¿Estudiamos lo que la organización "realmente" es?

Más o menos explícitamente los diversos investigadores han planteado sus trabajos a partir de sus propias convicciones y las de la comunidad científica a la que pertenecían. Algunos con tendencias más o menos inclinadas al eclecticismo, otros con acentos más o menos dogmáticos. No obstante los naturales matices, ha habido algunas perspectivas que claramente se han destacado, como la funcionalista que aún hoy se muestra especialmente vigente y resistente. Parece ser que el positivismo científico sigue siendo lo suficientemente atractivo para la resolución de problemas desde este sesgo. Pero también, felizmente, otras líneas de investigación han ido cobrando fuerza. Tanto los sistémicos como los interpretativos, han aportado una visión más fresca y renovada y, por qué no, más adecuada en lo que tiene que ver con el estudio de centros educativos, por lo menos con respecto al funcionalismo. Otros autores han aportado un cariz crítico enfocado a la organización; es muy difícil omitir, para quienes se han desempeñado en centros educativos a lo largo de muchos años, la existencia de poderes internos, intereses grupales y personales. En fin, la organización parece asimilarse más a una construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes en la comunidad, que a un organigrama escrupuloso.

Sea cual sea el enfoque desde el que se hace el estudio, da la sensación de omnipresencia de un mismo paradigma científico positivista. Un científico de renombre como Werner Heisenberg, premio Nóbel de Física, pensaba, creo que con cierto sarcasmo, que para los positivistas todo era muy sencillo. Ellos, decía, dividen el mundo en dos partes: en una parte está aquello de lo que podemos hablar con toda claridad y en la otra aquello de lo que lo mejor que podemos hacer es callarnos la boca. El insigne científico se preguntaba si acaso podía concebirse una filosofía más inútil, cuando de hecho es muy poco de lo que puede hablarse con claridad y seguridad.

Esta visión de la dificultad que encierra pretender que las cosas *son*, sin más y que sólo se trata de más tiempo o más tecnología para terminar conociendo todo, no es para nada compartida por los físicos más destacados, por citar una comunidad científica en particular. Ken Wilber, entre otros méritos tiene el de haber recogido "escritos místicos" de los científicos más relevantes, padres de la Relatividad, la Mecánica Ondulatoria y la Física Cuántica, en un intento de demostrar que no se puede sostener un vínculo íntimo

entre la nueva física y la mística. No es ese el tema de marras, pero en la introducción escribe: "La física, en resumen, se ocupa –y no puede ocuparse de otra cosa– del mundo de las sombras y los símbolos, y no de la luz de lo real que se encuentra fuera de las tinieblas de la caverna. Tal es, en una primera aproximación, la conclusión general a que llegan estos teóricos"⁴ (Wilber, 2002, p. 24).

Traigo a colación una y otra vez a las ciencias físicas, porque son las "ciencias duras", por algunos consideradas las ciencias por antonomasia. Coincide con el imaginario social de lo científico y el resto es lo no-científico. Y es justamente en su seno, donde se afirma que el mayor paso dado no es la relatividad y su fusión espacio-temporal, ni la negación de la causalidad regida por leyes; no lo son los avances de la astrofísica que nos hace sentir insignificantes en el universo, ni las micro-partículas regidas por ondas de probabilidad. El gran paso de la Física es que ha tomado conciencia de que nada de esto es, ni le conduce a la realidad última. La Física es limitada y vale sólo en su ámbito de estudio. Nunca revelará la verdad, la realidad, sólo se trata de símbolos y sombras.

Cuando estudiamos las organizaciones educativas, cualquiera sea la posición que elijamos como investigadores, sería muy presuntuoso afirmar que las conclusiones son acerca de la organización tal cual es. Por esta razón me causa cierto repelús el uso de la palabra *realidad* sin más y prefiero diferenciarla como lo he hecho antes encerrando la palabra entre corchetes.

Algunos pensarán que es descalificar el ejercicio de la investigación, pero nuestra tarea es ésa: estudiar esas sombras proyectadas en los muros de la caverna y explicarlas del modo más simple y claro posible. Las sombras arrojadas han tenido diversos significados para los estudiosos; algunas, es posible que inicialmente ni siquiera tuvieran sentido; otras han cambiado el significado que originalmente les fue dado.

SEGUNDA INTUICIÓN: La cultura organizacional no puede ser soslayada en la investigación sobre organizaciones educativas

"- Qué extraña escena describes y qué extraños prisioneros.

- Son como nosotros".

(Platón, *República*, Libro VII)

El común de los mortales no se verá sorprendido por expresiones referidas a la cultura; no es un término ajeno al vocabulario corriente, ni exige niveles de iniciados. Sin embargo, no soportaría el mínimo intento de definirla con rigor.

La expresión "cultura" corre con la suerte desdichada propia de su polisemia. El recurso del diccionario, árbitro "imparcial"⁵ del lenguaje, es insuficiente para encorsetar morfemas de significado tan complejo.

Una vez más la frustración (anomalía en la jerga de Kuhn que mencionara en la introducción), dio lugar a un avance sustancial en el estudio de las organizaciones. La debilidad de los modelos que trataban de explicar inteligentemente las organizaciones, condujo a un replanteo generalizado en la teoría organiza-

⁴ Se refiere a Heisenberg, Schrödinger, Einstein, Jeans, Planck, Pauli y Eddington.

⁵ El entrecomillado refiere a la convicción de que a cada palabra se le asigna una carga valorativa y significados con intencionalidad. Basta recordar los trabajos del lingüista Noam Chomsky en tal sentido.

cional; de ello derivó un creciente interés por el análisis cultural como una alternativa que abría nuevos horizontes en el entendimiento de estos complejos entramados sociales.

Una vez más, el aporte de la Teoría de las Organizaciones ha sido capital en los orígenes del estudio de la cultura. Actualmente se ha revitalizado, más aún, a partir de quienes apuestan por un estilo organizacional, el de las Organizaciones que Aprenden (Chawla y Renesch, 1995; Senge, Kleiner, Roberts, Ross y Smith, 1994, 1999; Gairín, 2000).

El siglo XX se ha cerrado con la asumida, en forma casi unánime, importancia de la cultura (Roberts, 1992; Berry y Catoe, 1994; Andrews, Basler y Coller, 1999) en el intento de lograr conocer mejor a las organizaciones. Si bien no se puede hablar de unanimidad en la forma en que su conocimiento es de ayuda a las organizaciones, se revela como un camino que merece la pena transitar.

Cada vez más se reconoce la necesidad de un cambio en la metáfora del conocimiento. Esto es, se está pasando de la metáfora del conocimiento como construcción⁶ (leyes básicas, principios, armazón), a percibir los fenómenos como una red de relaciones de la que el "observador" forma parte y en la que no existen jerarquías ni bases fundacionales.

Es probable que las redes relacionales que se construyen dentro de los centros educativos luzcan para un observador externo como imprecisas, carentes de sentido, ausentes de contenido. El enfoque cultural otorga a los miembros de la comunidad el privilegio de bucear en ese entramado rico en significados construidos desde su propia subjetividad; otorga un sentido diferente a qué es organizar, no en el clásico sentido del orden racional.

Admitir la relevancia que ha cobrado el recurso cultural en el estudio de las organizaciones, no inhibe, más bien que alienta, la proliferación de distintas versiones, posibles aproximaciones y, a menudo, inacabadas formulaciones, en la comunidad aproximaciones y, a menudo, inacabadas formulaciones, en la comunidad científica. Cuando se habla de cultura, como sucede en la misma antropología, los autores expresan contenidos en franca contradicción. Tal situación ha llevado a algunos investigadores hasta el extremo de referirse a la cultura, aunque sin nombrarla directamente, echando mano a diferentes paráfrasis; por la confusión que supone su uso han omitido la palabra.

Uno de los problemas que veo en el conocimiento de la cultura de las organizaciones, es que se ha puesto de moda. Hará poco más de diez años, el magnífico filósofo Paul Feyerabend en una charla sobre "Realidad e historia", hacía gala de su ironía frente al auditorio. Se negaba a hacer una presentación sistemática en el tema que desarrollaba, porque creía que con ello no haría más que apartar las ideas del terreno que las había hecho crecer y que las organizaría en un modelo artificial. Y culminaba con una previsión sobre lo que ocurriría si de tal sistematización surgiera un modelo y que éste gustara a gente influyente. Esta gente escribiría libros sobre el novedoso modelo, convirtiéndolos en lectura obligatoria en sus cursos universitarios y elaborando sus exámenes de acuerdo con ello. Rápidamente, aquello que inicialmente era sólo un modelo, será tenido como "la realidad". Los que oyeran hablar del modelo sin conocerlo, seguramente tendrían la sensación de estar perdiéndose de algo importante; sin embargo, aparecerían publicaciones de divulgación que lo harían accesible y asequible a todos. Finalmente los medios sociales recordarán a las masas cuán poco saben realmente y cuánto tienen que aprender. No en vano algunos le han llamado el niño malo de la filosofía de la ciencia.

⁶ No debe llamar a confusión la expresión "construcción" que no se utiliza en este caso en el sentido de elaboración social.

No obstante, creo que el conocimiento de la cultura de los centros educativos entendida como un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros, es fundamental (Sarasola, 2004). Estoy disuadido de que la cultura, o como prefiera llamársele, refiere al inconsciente de la organización. Se me podrá decir que esta afirmación no es más que una extrapolación que los psicólogos, en el afán de llevar lo que desconocen al terreno que sí conocen, han hecho para las organizaciones. Y yo puedo aceptar que utilizar conceptos de otras disciplinas tiene sus riesgos. Intentaré expresarme de otra manera.

El libro de Peters y Waterman (1982), *En busca de la excelencia*, fue y hoy es, aunque mucho menos, algo así como el manual de la buena empresa. Por un momento se creyó que se había encontrado la piedra filosofal. Muchos gerentes tomaron buena nota de las características recogidas y fundamentadas por los autores. Sin embargo, el libro *Surfing the Edge of the Chaos* (Pascale, Millemann y Gioja, 2000) demostró que a sólo cinco años, en el periodo 1982-1987, de la publicación de las características de las cuarenta y tres compañías "excelentes", la mitad tenía problemas serios en su supervivencia. Fredy Kofman (Kofman, 2001) afirma que hace cuatro años quedaban sólo cinco... Y bien, por lo menos, este hecho, estos datos, sugieren una reflexión.

Existe un acuerdo bastante generalizado en que una visión compartida por todos los miembros de la organización, valores profundamente arraigados, coherencia entre estrategias y estructura, serían elementos esenciales para el buen funcionamiento. De hecho son aspectos recogidos en los diferentes modelos de calidad y estaban presentes en las características de las cuarenta y tres empresas excelentes. Perecería que, sin dejar de ser éstos aspectos importantes, no son suficientes. Tal vez sea que se mimetizan herramientas y estrategias con buenas organizaciones. Las herramientas y estrategias que nos permiten diagnosticar, valorar, elaborar proyectos de mejora y ponerlos en práctica, evaluarlos y así sin fin (pongamos por ejemplo la clásica rueda de Demming) no es tanto que sean efectivas en sí mismas. Más bien, su valor radica en que pueden darle la posibilidad a la gente de ser más efectiva, si de eso se trata. De poco vale su uso sin un usuario consciente; de lo contrario estamos suponiendo que la vida organizacional no es sino un conjunto de procesos mecánicamente ejecutados, eso sí, bien diseñados para que superen las exigencias burocráticas de turno.

Existe, entonces, una inextricable relación entre el uso de técnicas que favorecen la excelencia y quien las usa. Tal vez suene a perogrullada, pero no es común que los movimientos que buscan la mejora lo tomen en cuenta, por lo menos explícitamente, lo que daría constancia del tenor que para cada uno tiene este hecho. Así que vuelvo a insistir en el uso de constructos psicológicos: creo que sería bueno aprovechar este creciente interés por la mejora para facilitar la conciencia organizacional. Dicho de otra manera, promover organizaciones más conscientes. La cultura tiene que ver con el inconsciente; la importancia de la conciencia ocupará el desarrollo de mi tercera intuición.

TERCERA INTUICIÓN: Se hace necesario considerar aspectos meta-organizacionales en el estudio de las organizaciones educativas

"En pocas palabras, la situación es como sigue: hemos tenido ocasión de aprender que la exploración del mundo exterior con los métodos de la ciencia física no nos lleva a encontrarnos con la realidad concreta, sino con un mundo de sombras y símbolos, por debajo de los cuales aquellos métodos no resultan ya adecuados para seguir penetrando. Con la sensación de que debe haber algo más detrás, volvemos a la conciencia humana como punto de partida, al único centro donde podríamos encontrar algo más y llegarlo a conocer" (Eddington, 1929).

Se diría que es frecuente escuchar cierta demanda por *recetas*, aunque no pueda sustentar tal afirmación con estudios. La complejidad de la vida de quien trabaja en un centro educativo, la sensación de que a los docentes nos faltan suficientes herramientas para el trabajo en el aula, el trabajo en equipo con los colegas o la relación con las familias se traduce, en ocasiones, en la demanda de fórmulas que nos permitan aligerar la carga. La pregunta suele iniciarse con "Ya sé que no existen recetas..." aunque se pida por ellas; la respuesta suele iniciarse por "No existen recetas, pero...".

Las recetas existen. Algunos las dan, otros las aplican, algunos las crean. Existen, aunque en general sean poco efectivas. Sostendré que no está nada mal que se desarrollen formulaciones sencillas que no necesariamente han de ser alienantes de la práctica profesional. Pero vuelvo a que son de dudosa eficacia para alcanzar los fines que se pretenden. ¿Dónde su limitación? Siempre tienen el límite humano.

En esta tercera intuición formulo que se hace necesario considerar aspectos metaorganizacionales (más allá de la organización) en el estudio de las organizaciones educativas. Es decir, además de muchos factores inhibitorios de cambios en las organizaciones, empíricamente contrastados, existe también otro tipo de limitaciones. Un plan de mejora podrá cumplir con los requisitos organizacionales prescritos para su éxito; un modelo de calidad podrá darse por satisfecho en el riguroso cumplimiento de sus normas. Sin embargo, existe la limitación del ego docente, lo que Agustín de la Herrán Gascón (de la Herrán y González, 2002) llama el punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Me permito agregar este nuevo aspecto: el conocimiento del ego docente como camino a una mayor conciencia.

Teilhard de Chardin (1965, 1967) introdujo el concepto del complejo-conciencia, proponiendo una alternativa más humana y a la vez más trascendente, al de *la supervivencia del más apto* de Darwin. Desde esta perspectiva la evolución se encuentra indisolublemente unida a la conciencia; a un mayor grado de conciencia corresponde una mayor complejidad y viceversa. Esta relación biunívoca supone un estado evolutivo mayor en el ser humano por su mayor conciencia, en relación con el resto de los seres vivos.

¿Supone algo en la educación el estado de conciencia? Si la extrapolación fuera válida en este caso, se podría esgrimir como argumento que la evolución en la educación correlaciona con su estado de conciencia en contraposición con la ejecución inconsciente de formas de ser y hacer. Dicho de otra manera, ¿qué es lo que ocurre cuando en un lapso de un cuarto de siglo se aumentan los recursos, se mejoran las infraestructuras, se multiplican las ofertas para la formación permanente, se implantan reformas y no es posible observar con claridad cambios cualitativa y cuantitativamente relevantes en los aprendizajes? Se podría suponer la existencia de fuerzas subyacentes que están impidiendo los cambios y cuyo conocimiento es harto difícil en tanto no se hagan conscientes, en tanto permanezcan en el terreno de lo desconocido.

Kurt Lewin (1890-1947) llama a una nueva conciencia organizacional. Su Teoría del Campo de Fuerzas (Lewin, 1951) toma principios fundamentales de la Gestalt dando lugar al constructo de espacio vital. Éste no representa objetos físicos como tales, sino relaciones funcionales y simbólicas; por ende, no sólo incluye los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, el lenguaje, los mitos, las expresiones artísticas y la religión. Aplicando nociones topológicas, ilustra la posición de una persona en relación con sus metas funcionales y con los obstáculos para alcanzarlas. Así, en estos espacios topológicos se muestran las diversas posibilidades para el movimiento a través de la representación de fuerzas. La fuerza resultante dará la intensidad, dirección y sentido del movimiento resultante.

Esta idea también es trasladada a las organizaciones (Lewin, 1967) cuando presenta un modelo de cambio. En él es fundamental, llegar a una conciencia organizacional que permita conocer las fuerzas

resistentes al cambio ya que no sólo serían mayores que aquellas que lo favorecen, sino que su mayor fortaleza radicaría en el desconocimiento de su existencia.

Las formas de ser y de hacer que las organizaciones, en tanto grupo de personas, van construyendo a lo largo de su historia en su proceso de integración y adaptación, se van cristalizando en patrones que conforman el inconsciente colectivo y, en consecuencia, se hacen cada vez más estables. Conforman la cultura de la organización. Esta construcción social es obra de personas que crean sus <realidades> a través de filtros⁷ y que actúan de acuerdo con ellas.

Trabajamos en el aula, intercambiamos con nuestros colegas, imaginamos el futuro, planificamos, ejercemos liderazgo, a partir de determinadas distorsiones cognitivas que Claudio Naranjo llama "fijaciones" (Naranjo, 1996). Vivimos nuestra vida como "real" desde esta distorsión, límite hasta ahora poco investigado en el cambio organizacional.

En síntesis, intuyo que si seguimos insistiendo en la importancia de la innovación educativa basada en el centro y que cada uno de ellos es el espacio privilegiado del cambio y la formación del profesorado, no podemos soslayar el destacado lugar que ocupa el ego docente. Es menester introducir una nueva línea de trabajo orientada a tener un profesorado más consciente de sus "fijaciones", es decir, el autoconocimiento como poder transformador.

Bibliografía

- AL-KHALIFA, E. (1986): "Can educational management learn from industry?", en HOYLE y McMAHON (eds.): *The Management of Schools*. Londres, Kogan Page.
- ANDREWS, S. B.; BASLER, C. R., y COLLER, X. (1999): "Organizational Structures, Cultures and Identities: Overlaps and Divergences", en *Research in the Sociology of Organizations*, 16, pp. 213-235.
- BERG, G., y WALLIN, E. (1981): "The School in an Organisational Perspective", en *Uppsala Reports on Education*, 10.
- BERRY, B., y CATOE, S. (1994): "Creating Professional Development Schools: Policy and Practice in South Carolina's PDS Initiatives", en L. DARLING-HAMMOND (ed.): *Professional Development Schools. Schools for Developing a Profession*. Nueva York, Teachers College, Columbia University.
- BLAU, P., y SCOTT, W. R. (1970): *Formal Organizations*. Londres, Routledge.
- CHAWLA, S., y RENESCH, J. (1995): *Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*. Portland, Productivity Press.
- COHEN, M.; MARCH, J., y OLSEN, J. (1972): "A Garbage can Model of organizational Choice", en *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25.
- CORONEL, J. M. (1996): *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva, Universidades.
- DE LA HERRÁN, A., y GONZÁLEZ, I. (2002): *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid, Universitat.
- EDDINGTON, A. S. (1929): *Science and the Unseen World*. Nueva York, Macmillan.

⁷ Kofman (Kofman, 2001) sostiene que existen filtros a través de los cuales las personas organizamos nuestra experiencia y que éstos provienen de cuatro fuentes: la biología, el lenguaje, la cultura y la historia personal. Afirma, asimismo, que estas cuatro fuentes determinan la manera habitual, automática, en que se da respuestas a ciertas circunstancias, programada en el modelo mental. Vale la pena recordar que el concepto de modelo mental es una de las cinco disciplinas de Senge.

- FRIGERIO, G. (1995): "Cara a cara", en G. FRIGERIO (ed.): *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, pp. 9-50. Argentina, Kapelusz.
- GAIRÍN, J. (2000): "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en A. VILLA (ed.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 73-135. Bilbao, Universidad de Deusto.
- GEIJSEL, F.; VAN DEN BERG, R., y SLEEGERS, P. (1995): "Innovatief vermogen van scholen en betrok-kenheid. (Innovative and involved nature of schools)", en R. VAN DEN BERG y R. VANDENBERGHE (eds.): *Wegen van betrokkenheid*, pp. 281-304. Tilburg, Zwijzen.
- GONZÁLEZ, M. T. (1990): "El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar". *IV Seminario de Desarrollo Curricular Basado en el Centro*. Murcia, CEP.
- HANDY, Ch. (1984): *Taken for Granted? Understanding Schools as Organizations*. Nueva York, Longman.
- HARGREAVES, A. (1997): "Rethinking Educational Change", en B. CONNERS y T. D'ARBON (eds.): *Change, Challenge and Creative Leadership*, pp. 2-19. Hawethorn, Australian Council for Educational Administration.
- KOFMAN, F. (2001): *Matemangement. La nueva conciencia de los negocios*. Buenos Aires, Granica.
- KUHN, T. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions* (2.ª ed.). Chicago, University of Chicago Press.
- LEWIN, K. (1951): *Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers*. Nueva York, Harper y Row.
- (1967): *Psychologie dynamique. Les relations humaines...* (3.ª ed.). París, Presses Universitaires de France.
- NARANJO, C. (1996): *Carácter y neurosis. Una visión integradora*. Vitoria-Gasteiz, La Llave.
- PASCALÉ, R. T.; MILLEMANN, M., y GIOJA, L. (2000): *Surfing the Edge of Chaos: The Laws of Nature and the New Laws of Business*. Nueva York, Crown Business.
- PETERS, T., y WATERMAN, B. (1982): *En busca de la excelencia*. Barcelona, Folio.
- POHLAND, P. (1992): "Paradigm and Prospect: Educational Administration and Reform". *Annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- PORTER, L.; LAWLER, E., y HACKMAN J. (1975): *Behavior in Organizations*. Nueva York, McGraw-Hill.
- ROBERTS, J. (1992): "Building the School Culture", en F. W. PARKAY y G. E. HALL (eds.): *Becoming a Principal. The Challenges of Beginning Leadership*. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- RUIZ, J. I. (1995): *Sociología de las organizaciones*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SARASOLA, M. R. (2004): "Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos", web page, URL <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- SENGE, P.; KLEINER, A.; ROBERTS, Ch.; ROSS, R. y SMITH, B. (1994): *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Nueva York, Doubleday-Currency.
- (1999): *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. Nueva York, Doubleday-Currency.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992): *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1994): "Organisations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory", en *Educational Administration Quarterly*, 30(2), pp. 214-226.
- SIMONS, P. R. J. (2000): "Escuelas que aprenden y profesores que aprenden", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 847-869. Bilbao, Universidad de Deusto.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1965): *El fenómeno humano*. Madrid, Taurus.
- (1967): *El porvenir del hombre*. Madrid, Taurus.
- TYLER, W. (1991): *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- WEICK, K. E. (1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", en *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.
- (1983): "Letter to the editor", en *Fortune*, 27, octubre.
- WILBER, K. (2002): *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo* (7.ª ed.). Barcelona, Kairós.