

CONDICIONES SOCIO-INSTITUCIONALES DE LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Julián López Yáñez
Universidad de Sevilla
lopezya@us.es

CONOCER LA UNIVERSIDAD PARA FACILITAR SU DESARROLLO

La investigación y la teoría sobre las organizaciones educativas han estado ensayando, en las últimas décadas, nuevos conceptos y visiones que, por un lado, muestren la especificidad de éstas dentro del marco general de las organizaciones sociales y, por el otro, ayuden a configurar un marco adecuado para la acción organizativa en cualquiera de sus modalidades: la acción directiva, la innovación, la evaluación, la planificación, la coordinación, etc. La Universidad, como organización educativa, ha quedado, como en otras ocasiones, al margen de este esfuerzo teórico de clarificación y de análisis. Nuestra intención en este artículo es analizar el contexto organizativo de la Universidad, el cual establece las condiciones de posibilidad de la innovación, al

tiempo que reclama dar prioridad a determinadas estrategias y a descartar otras.

Lo más difícil de la innovación no es que suceda, sino que se mantenga y desarrolle. La creatividad humana es inagotable, siempre abriendo nuevos caminos. Pero igual de inagotable es nuestra perseverancia en mantener el orden establecido ante el miedo o la incertidumbre de lo que no conocemos suficientemente. La sociedad es el producto de la continua tensión entre estos dos polos. Se necesita mucha sabiduría para inclinar la balanza hacia un cambio que, al mismo tiempo, sea capaz de conservar e incluso desarrollar todo aquello de entre lo instituido que verdaderamente merece la pena conservar. Por lo tanto, el verdadero problema de la innovación no es hacer que florezca, sino su institucionalización, esto es, que llegue a ser adoptada por la institución como propia, independientemente del ámbito donde surgió.

Las instituciones universitarias españolas han experimentado una notable transformación en las últimas décadas. Hay que señalar, en particular, el espectacular incremento cuantitativo de la investigación científica y tecnológica, así como su importante mejora cualitativa en términos de rigor, innovación y vinculación con líneas y programas de investigación internacionales de primer nivel. Pese a ello, subsisten problemas importantes relativos a la formación didáctica de los profesores, la innovación pedagógica en las aulas universitarias, el rendimiento y la motivación de los alumnos, la conexión de la investigación con las necesidades sociales, etc.

La Universidad está experimentando en la sociedad global los mismos fenómenos contradictorios que otras organizaciones: Por una parte, cada una de ellas trata de adquirir una fuerte identidad para distinguirse y dar sentido a su oferta. Por la otra, todas ellas adoptan patrones comunes de funcionamiento en la línea de una mayor des-regulación y flexibilización de sus estructuras. Este fenómeno ha sido contemplado desde distintas conceptualizaciones: desregulación, anarquía organizada, empresa-red (Castells,

1996: 199; Alonso Maturana, 2002: 6), calidoscopio, etc. Sus rasgos asociados son: bajo nivel de formalización; estructura de autoridad dispersa y en red; liderazgos colaborativos y tolerantes con la ambigüedad; y gran dinamismo evolutivo. La manera más creativa que tienen las organizaciones modernas de responder a las presiones y exigencias de la sociedad global consiste en integrar y dar cauce a la compleja, rica y a menudo caótica vida social que bulle en su seno, en sus estructuras de funcionamiento, para garantizar la creatividad y el aprendizaje institucional. La tarea más importante que deben abordar las organizaciones modernas en la sociedad de la información y en un mundo globalizado es la gestión del conocimiento, y eso requiere, a la vez, cotas muy altas de autonomía y de flexibilidad en las relaciones entre sus miembros, relaciones que deben transformarse con la suficiente agilidad como para dar respuestas oportunas a las perturbaciones que suponen los cambios que se producen en su entorno.

Aunque contamos con una larga tradición de estudio sobre las empresas como organizaciones, no ocurre lo mismo en relación a la universidad, a pesar de su relevancia y presencia en la sociedad. A la escasez de estudios de esta índole se añade la dificultad –más bien imposibilidad- de aplicar de manera directa a la universidad los resultados de la investigación y la teoría sobre las organizaciones industriales. La institución universitaria está fuertemente condicionada por las interacciones sociales que se producen en su seno, de tal modo que asistimos a una gran diversidad de pautas de funcionamiento y modos de organización en sus unidades básicas: los departamentos. Esto hace sumamente necesario un análisis que se aparte del enfoque estructural y atienda fundamentalmente al sistema social y a su dinámica. El análisis del sistema social de los departamentos y de su dinámica es tanto más importante cuanto se trata, como veremos, de organizaciones que disponen de una amplia autonomía y se encuentran débilmente acopladas (Weick, 1976), tanto internamente como en relación a la estructura general de la Universidad.

Por esta razón, necesitamos primeramente un análisis de las culturas institucionales que se están desarrollando actualmente en el interior de los departamentos universitarios, para desarrollar políticas innovadoras de la docencia y la investigación universitarias. La cultura es un sistema socialmente construido de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad y de normas que identifican a los miembros de un grupo; en definitiva, es un conjunto de significados que ese grupo comparte (cfr. López Yáñez y Sánchez Moreno, 1997). Cuando un grupo o todos los miembros de la organización construyen una cultura, es ésta la que a partir de entonces se encarga de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas, y los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan ese marco de pensamiento y de esquemas de conducta, a cambio de los beneficios de su integración en el grupo.

A menudo encontramos referencias a la cultura del celularismo y el aislamiento docente (cfr. Bates, 1987; Hargreaves, 1996) como las predominantes en la Universidad. Sin embargo, algunos grupos de docentes/investigadores han conseguido crear una fuerte cohesión en torno a pautas consistentes de trabajo y de organización. ¿Cómo se han desarrollado estas culturas innovadoras? ¿cómo se sostienen y se desarrollan? ¿cuál es su dinámica y sobre qué bases consiguen su legitimidad social?. También necesitamos un mayor conocimiento sobre los mecanismos de socialización profesional que operan en el marco de estas culturas institucionales. Una idea que vamos a argumentar aquí es: dadas las características de la organización universitaria, no es la estructura formal, sino que son la cultura institucional y las relaciones sociales en el interior de sus unidades básicas, los principales condicionantes de la innovación.

Pero además, una institución como la universitaria está atravesada de parte a parte por los intereses profesionales y corporativos de sus docentes, por las pugnas que se establecen entre campos de conocimientos y disciplinas más o menos afines, en definitiva, por las estructuras de poder, que constituyen el

sedimento más notorio de la interacción y la dinámica social que aloja en su interior. Nuestro conocimiento sobre la Universidad debe llegar hasta estas estructuras de poder y las relaciones sociales que generan (micropolítica). Debe facilitarnos la comprensión de las bases sobre las que se asienta ese poder, las posiciones relativas que mantienen los grupos y sus miembros y las configuraciones del poder más frecuentes en los departamentos y los grupos cuya presencia es más activa en la sociedad del conocimiento. En este contexto, necesitamos conocer cómo determinados grupos salvan las dificultades inherentes a la micropolítica institucional, o incluso se protegen frente a ella, para desarrollar de modo coherente e integrado sus propios programas y líneas de trabajo orientadas a la investigación y a la docencia.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Así pues, nuestro problema es comprender las organizaciones sociales, espoleados por la evidencia –en gran parte intuitiva, pero también empírica– de que el trabajo en ellas es cada vez más complejo e incierto. También la sociedad, de la que las organizaciones son hijas, se nos vuelve más compleja e incierta. Este aumento de la complejidad ha sido especialmente significativo en los últimos 50 ó 60 años y podemos achacárselo al fenómeno de la globalización y sus consecuencias: la sociedad del riesgo (Beck, 1998), la sociedad red (Castells, 1996), el carácter reflexivo del conocimiento sobre la sociedad (Giddens et al., 1996; Giddens, 2000; Beck, Giddens y Lash, 2001; Giddens, 2001), sociedad del conocimiento,

En las sociedades premodernas la complejidad del mundo estaba amarrada por fuertes aparatos normativos que reducían la incertidumbre, prescribiendo el camino a seguir. En la nueva modernidad, sin embargo, los aparatos normativos tienden a flexibilizarse: la moral, las ideologías, las religiones, incluso

las leyes y el aparato penal. Las ataduras del desorden, las que daban forma al viejo orden social, han desaparecido y ahora la incertidumbre dibuja el escenario natural de nuestras decisiones. Como plantea Morin (Morin, 1995: 181): “La sociedad moderna está débilmente integrada culturalmente; la implacabilidad de las normas y de los tabúes se ha debilitado; las zonas de anomalía, de marginalidad y de originalidad están más o menos toleradas y constituyen por sí mismas zonas de distanciamiento sociológico, propias para la génesis de cismas y de morfogénesis.”

Pero además, y de modo paradójico, una nueva forma de incertidumbre es el aumento del conocimiento sobre nuestra sociedad. El conocimiento que generamos vuelve permanentemente a la sociedad, tomando la forma de su principal agente de cambio. Cuando queremos usar el conocimiento para intervenir en la sociedad, nos damos cuenta de que éste ha perdido vigencia porque la sociedad ya cambió, como consecuencia del propio conocimiento generado. Saber ya no equivale a tener certeza sobre algo. Giddens ha llamado a este fenómeno ‘la naturaleza reflexiva del conocimiento’: “Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento” (Giddens, 2001: 47). Y más adelante: “La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable” (ibíd.: 51).

Sobre bases parecidas contempla Alonso Maturana (1997: 130) la sociedad actual, como una comunidad de la comunicación en la que: “(...) Cada manipulación de la información, cada pensamiento, cada movimiento genera nueva información que se introduce en la red y la modifica. Ése es el modo en que se construye lo global desde la acción local. El resultado no puede ser otro que el de una sociedad cimentada sobre la información y la comunicación compartidas, y ordenada por una colección de intereses que carecen

de un orden normativo predeterminado". Desde este punto de vista, la globalización sería una propiedad emergente del sistema social en el que estamos implicados. Globalización sería la forma que ha adoptado la comunicación en el seno del sistema social: "La mundialización puede por tanto definirse como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa" (Giddens, 2001: 68).

Por tanto, nadie parece abrigar dudas de que esta sociedad es mucho más compleja que las precedentes. De hecho, como afirma López Rupérez (2001): "por su propia naturaleza, el fenómeno de la globalización se puede ubicar en los dominios del paradigma de la complejidad. La proliferación de los bucles causales, el carácter abierto del tiempo y el nuevo diálogo que parece instalarse entre el todo y las partes avalan esta aproximación intelectual". A medida que se ha hecho compleja, la sociedad ha ganado en diversidad, en conectividad y ha perdido buena parte de su estructura jerárquica. Ya Foucault (1978) advirtió que el poder adoptaba una forma reticular en las sociedades modernas, se dispersaba y convertía a los individuos y a las instituciones en nodos de esa red. Según Gimeno Sacristán (2001), "la globalización es una condición del mundo en la segunda modernidad en la que (...) las partes del mismo (...) participan de una gran red en la que cada pieza del todo (...) es afectada y puede afectar a las demás sin perder su singularidad".

A medida que aumenta su conectividad y su complejidad, la sociedad se parece cada vez más a la red cerebral humana (probablemente la estructura más compleja que existe): no dispone de un único núcleo o centro de almacenamiento de la información, ni de toma de decisiones; sus funciones están repartidas a lo largo de toda la red y cuando una parte no puede garantizar una función determinada, otra se encarga de ello. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con la socialización, que ya no compete a la familia

en exclusiva, como antaño, sino a varias instituciones. Y todo esto sucede bajo la influencia de muchos, pero sin que nadie en concreto establezca cómo ni hacia dónde. Por eso decimos que se trata de una sociedad sin centro. La sociedad sin centro es una sociedad diversa, con una amplia autonomía de sus unidades (que algunas utilizan para explotar a otras) de la que, pese a ello, emerge un orden global (orden que incluye también el desorden para muchas comunidades y grupos sociales). En esta sociedad conviven una gran homogenización por arriba (de la información, todos participamos de una única economía, etc), con una gran diferenciación por abajo (usos, costumbres, culturas, etc).

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Comencemos por una paradoja, que suele ser un punto de arranque prometedor: la institución que está –habitualmente, aunque no siempre- a la cabeza de la innovación científica se encuentra sin embargo a la zaga de la innovación pedagógica. Es frecuente que las mejoras en la enseñanza sean introducidas mucho antes en los niveles de educación primario y secundario que en la educación superior. Esto ha sido especialmente patente en el caso de la universidad española durante los últimos años. El cambio verdaderamente espectacular en cuanto a los recursos disponibles, la salida al exterior de la investigación española a través de múltiples lazos de colaboración con instituciones y otros equipos de investigación españoles y extranjeros, la envergadura de los proyectos y de algunos de los resultados, e incluso la recuperación de científicos instalados desde hace años en centros de investigación extranjeros, no han venido acompañados de una mejora significativa de los indicadores de calidad de la enseñanza.

Seguimos arrastrando un bajo rendimiento académico en los estudiantes, cifrado en una alta tasa de abandono, en el elevado

número de años-promedio que los estudiantes tardan en cursar sus estudios y en una baja tasa de éxito académico.

En contraste con la tendencia de la actividad investigadora de aglutinar equipos, la enseñanza universitaria sigue siendo eminentemente una actividad individual, amparada bajo el arma de doble filo de la "libertad de cátedra". Ello hace difícil y problemático la supervisión pedagógica y el control social sobre la enseñanza, incluidos el autocontrol y la autorregulación y cerrando el paso sistemáticamente a todo esfuerzo de coordinación de la misma.

Encontramos una metodología poco diversa, marcada por el abuso de la clase magistral, así como unas herramientas y recursos didácticos (por ejemplo, el vídeo, la práctica guiada, el estudio de casos, la computadora, internet, etc.) infrautilizados o utilizados inadecuadamente.

Carecemos prácticamente de programas de tutoría pedagógica para los estudiantes, que los orienten durante sus estudios en la configuración de un itinerario formativo adecuado a sus necesidades y posibilidades, así como en cuanto a las salidas profesionales y las estrategias de búsqueda de empleo.

Como consecuencia de todo ellos y de los problemas derivados de esta situación, muchos estudiantes cursan sus estudios con desgana, sin entusiasmo, buscando tan sólo el aprobado que les permita obtener un título profesional y asumiendo que la verdadera formación habrán de conseguirla posteriormente por su propia cuenta y riesgo. Además, esto promueve una actitud pactista a la baja por parte de los estudiantes que se plantea al profesor implícitamente de la siguiente manera: "yo no le exijo —una enseñanza de calidad— mientras usted no me exija un alto rendimiento para conseguir el aprobado". Es de este modo como solemos perder a nuestros clientes en la universidad como motor y referencia de la mejora de la calidad.

Lejos de ser esta una situación coyuntural, creemos que obedece a algunos problemas de base:

En primer lugar, arrastramos un déficit estructural en cuanto a la formación inicial de base del profesorado universitario.

Cuando un profesor novel, pongamos de arquitectura, se enfrenta por primera vez a un grupo de estudiantes, habrá pasado años estudiando su disciplina, habrá realizado proyectos y puede que hasta haya publicado sobre su campo de especialización y haya cumplimentado estancias en centros de investigación de otras universidades. Si embargo, puede que nunca nadie le haya explicado cómo confeccionar una transparencia para que sea útil (por ejemplo, para que se pueda leer) o cómo moverse por la clase para mantener la atención de los estudiantes. La formación pedagógica con la que llegan a la experiencia de preparar una lección y enseñarla a alumnos reales puede llegar a ser verdaderamente escasa, cuando no inexistente. Este es un serio problema.

Asociado a éste está el de la infravaloración de la docencia en relación a la investigación. Es notorio que casi todos los incentivos económicos que recibe un profesor universitario a lo largo de su carrera se basan en sus méritos como investigador, mientras que prácticamente no recibe ninguno en calidad de docente. La cuestión radica en que es mucho más fácil establecer indicadores de control para la investigación que para la docencia, ya que los méritos relacionados con la primera pueden ser cuantificados en forma de publicaciones, participación en congresos, patentes, número de proyectos financiados, cuantía de la financiación, etc. Esto plantea un campo abonado para las autoridades académicas en las que predomina –desgraciadamente la mayoría– una orientación meramente gestora y hacia un tipo de control burocrático.

Afortunadamente ha empezado a decaer el efecto del baby-boom de los años 70. Entre los cursos 1987-88 y 1992-93, es decir, durante un periodo de cinco años, se produjo un incremento del número de alumnos matriculados en las distintas universidades, como ejemplo en la Universidad de Sevilla fue del 44,9%. Las aulas universitarias se masificaron porque el incremento de profesores

no alcanzó ni mucho menos tal porcentaje. Ahora estamos en el reflujó de ese ciclo y las aulas universitarias sólo empiezan a ser manejables.

Y finalmente hay un problema de base al que deseamos prestar una especial atención: el derivado de la radical transformación que experimentó el contexto institucional. Por una parte hemos de dar gracias a esta transformación, pero el modelo que ha sustituido al anterior también tiene serios problemas que hay que abordar con urgencia. La estructura altamente jerarquizada de las antiguas Cátedras, tipo corte medieval, personalizadas en torno a la figura omnipotente –aunque no omnipresente– de El catedrático, fue liquidada, aunque en demasiadas ocasiones se ha reproducido en el interior de la nueva estructura. El problema es que en la nueva estructura –tipo jaula de grillos– la actividad micropolítica suele alcanzar cotas de creatividad y de persistencia mucho mayores que la propia actividad de debate y producción intelectual que aparentemente debería caracterizarla. La autonomía aparece por doquier como el leit motiv de esta estructura, pero constatamos con tristeza que la línea que separa la autonomía del celularismo se ha vuelto prácticamente imperceptible. Es sobre algunas características de esta nueva estructura sobre lo que desearíamos extendernos un poco más.

LA UNIVERSIDAD COMO ESTRUCTURA DÉBILMENTE ACOPLADA

La estructura formal de la Universidad puede considerarse un prototipo de lo que Weick (1976) denominó estructuras débilmente acopladas o articuladas. Este concepto describe una manera particular que tienen ciertas organizaciones de usar su estructura y otros elementos organizativos para integrar los elementos que la componen y para garantizar un funcionamiento coherente de los mismos. En lugar de un funcionamiento organizativo rígidamente dictado o preestablecido por la estructura, este tipo

de organizaciones adoptan una articulación débil o blanda para conseguir un modo más flexible de funcionamiento. Allí donde el acoplamiento de la estructura es débil, las unidades conservan un alto grado de iniciativa, de manera que pueden obtener ayuda, colaboración o servicios de casi cualquiera de las demás unidades sin pasar por complejos mecanismos burocráticos. Por decirlo de una manera breve y necesariamente simplificadora, en este tipo de organizaciones no se verifica, o se verifica con menos dureza, el principio escalar característico de las estructuras lineales, en donde cada unidad depende de una sola dirección, lo cual presta a la estructura un notable sentido jerárquico, en el que predomina la comunicación vertical. Si hacemos un repaso de las características que Weick atribuía a las estructuras débilmente acopladas, comprobaremos que se cumplen todas ellas:

AUTONOMÍA

La unidad que constituye la pieza central de esta nueva estructura es el departamento. Aunque no se pueden desconsiderar otras unidades, como las Áreas de Conocimiento o los Grupos de Investigación oficialmente reconocidos y subvencionados, que conservan un grado importante de autonomía respecto a los Departamentos, aunque dependen en alguna medida de su estructura burocrática. En todo caso, son los Departamentos los que reúnen un mayor número de funciones relacionadas con la gestión académica y, desde luego, son los interlocutores de referencia, tanto respecto a las autoridades como con respecto al resto de la comunidad universitaria (otros Departamentos, Facultades, Institutos Universitarios, etc.) La autonomía de los departamentos se verifica en ámbitos muy diversos. Por supuesto, en la ordenación académica: estableciendo el plan docente, elaborando o modificando los planes de estudio, proponiendo nuevas materias optativas, etc. Pero también se verifica en la

gestión administrativa y en la gestión del personal. En este sentido, en los departamentos se toman decisiones que en muchas organizaciones, sobre todo privadas pero también públicas, corresponden a la dirección. Por ejemplo, las concernientes al reclutamiento y a la promoción del personal. Y se hace de manera que podríamos denominar asamblearia, consagrando la validez de facto de cualquier punto de vista expresado en el Consejo del Departamento —el órgano representativo del mismo— ya sea funcional a la organización o ya sea funcional para los intereses de las personas o los grupos que la componen. Esto abre un campo excepcionalmente abonado para la confrontación de intereses y la lucha por el poder, precisamente para hacer valer esos intereses; pero esto es algo que luego comentaremos con más detalle.

Hasta tal punto los Departamentos poseen autonomía, que sobre la mayoría de sus ámbitos de decisión no interfieren, salvo en circunstancias excepcionales, las unidades de la estructura jerárquica superior, especialmente la Facultad, sus órganos directivos (equipo decanal) y representativos (Consejo de Facultad). Lo que existen son más bien campos de decisión independientes, ya que la Facultad no regula concretamente las funciones básicas de los Departamentos, sino aspectos complementarios y comunes a todos los Departamentos que la constituyen, como la ordenación de los espacios comunes, determinados aspectos temporales, como el calendario del curso y exámenes, así como diversos programas e iniciativas de extensión académica y cultural, como por ejemplo, convenios con otras instituciones para la realización de prácticas, para el intercambio de estudiantes y profesores, para el desarrollo de la investigación aplicada, realización de encuentros científicos, actos sociales y culturales, etc.

Si trazáramos un mapa de las comunicaciones que un Departamento establece con las demás unidades de la estructura, obtendríamos una clara comprobación del carácter funcional y no lineal de éstas; en este sentido, recordemos que las relaciones lineales están más vinculadas a conceptos como unidad de mando,

cadena jerárquica o conducto reglamentario. De este modo, el director del Departamento podrá plantear un problema, una necesidad o una consulta a un vicerrectorado cualquiera, pongamos por caso, a alguno de sus servicios administrativos o a cualquiera de las dependencias de la Universidad, incluido el Rector mismo, estén en el nivel jerárquico que sea y de manera directa; es decir, sin pasar por instancias intermedias y, desde luego, sin pasar por la estructura directiva o administrativa de la Facultad en la que están encuadrados.

○ Pero más aún, también pueden hacerlo los directores de los grupos de investigación encuadrados en la estructura departamental o, por ejemplo, los directores de programas de doctorado, o los coordinadores de las áreas de conocimiento o incluso un profesor con cierto peso en la trama o estructura informal que pueda convencer a la autoridad o al funcionario de turno acerca de su influencia o de la relevancia del asunto a tratar.

○ La autonomía y la funcionalidad de la estructura vienen de la mano, proporcionando a los miembros y a las unidades organizativas los servicios que necesitarán para desarrollar los programas, las funciones y las tareas que habrán diseñado en función de sus propios objetivos, criterios y estrategias. Y además, podrán utilizar estos servicios de manera directa y, normalmente, sin más trabas burocráticas que la diligencia de sus encargados para atenderle.

○ La autonomía que se consagra en torno a los departamentos alcanza a los profesores tomados individualmente en lo que podemos reconocer como una de las más importantes instituciones universitarias: la libertad de cátedra. La libertad de cátedra defiende la enseñanza de una disciplina y su marco de conocimiento de las injerencias de cualquier poder o sistema de intereses. Pero al mismo tiempo, como consecuencia de la dinámica celularista o independentista, llega a veces a convertirse en parodia y a justificar, por ejemplo, que un profesor recién egresado de la facultad o recién incorporado a la Universidad pueda plantear

programas, estrategias didácticas, etc., al margen del conocimiento acumulado en su departamento por colegas con más experiencia y conocimientos que él, o incluso en abierta contradicción con éstos. En definitiva: paradójicamente la libertad de cátedra puede convertirse en una excusa para el estancamiento pedagógico y un importante freno para la innovación en la enseñanza.

La autonomía guarda una estrecha relación con otros dos rasgos característicos de las estructuras débilmente acopladas: la ambigüedad de metas y la ausencia de mecanismos efectivos de control.

AMBIGÜEDAD DE METAS

Por supuesto, la diversidad en todos los sentidos es una cualidad consustancial a cualquier comunidad humana. Lo característico de la Universidad es el hecho de que la autonomía de sus unidades y el carácter funcional de su estructura presta legitimidad a prácticamente cualquier punto de vista, toma de posición, línea de actuación o de conducta, venga ésta de donde venga, aunque siempre, por supuesto, dentro del marco de su estructura. Podríamos decir que predomina aquí la tendencia centrífuga frente a la tendencia centrípeta; la disgregación frente al predominio de la cohesión y el funcionamiento integrado característico de otras organizaciones.

Esta ambigüedad de metas se puede ver agravada en el caso de universidades muy grandes, con un número elevado de departamentos. Ello parece dificultar el establecimiento de un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia.

AUSENCIA DE MECANISMOS EFECTIVOS DE CONTROL

Podría parecer contradictoria una afirmación de este tipo en un momento en que está de actualidad el debate sobre la evaluación

de las universidades españolas y en el que se están desarrollando programas de evaluación de la docencia universitaria y de la calidad institucional. Sin embargo, nos parece que las dificultades para la implantación de la evaluación e incluso el modo en que se está llevando a cabo en muchas ocasiones, esto es, parcial, limitada, con escasa difusión, superficial y a menudo más preocupada por crear la apariencia de control de la institución que por una verdadera mejora de la misma, confirmaría esta hipótesis. Como en otros aspectos organizativos, en el de los mecanismos de control se da una alianza entre una estructura organizativa poco preocupada por desarrollar mecanismos efectivos de control, con unas pautas culturales que acaban por consagrar dicha ausencia de control y por mantener la vida académica lo más alejada posible de “miradas molestas”.

Para algunos, la ausencia de mecanismos de control como los que se ejercen en la Educación Primaria y en Secundaria, a través de la función de Inspección, provoca una especie de relajación o despreocupación en la docencia:

Por otro lado, los estudiantes, individualmente o en grupo, erigidos en ocasiones en instancias de control, han podido comprobar en muchas ocasiones la dificultad de llevar a cabo esta empresa y la fortaleza de las alianzas corporativas entre los profesores. Las comisiones de docencia son las que asumen el papel de audiencia de las reclamaciones planteadas por dichos estudiantes respecto a la calidad de la enseñanza que reciben. Estas comisiones se constituyen en los Departamentos y funcionan en conjunción con una Comisión de Docencia general de la Universidad a la que llegan los casos no resueltos en las primeras, ya sea porque exceden sus competencias o bien porque cualquier tipo de conflicto lo impide.

Los participantes en Comisiones de Docencia, ya sean profesores o alumnos, han podido constatar las dificultades para conocer y analizar determinados aspectos de la actividad docente que se producen en la “soledad” de una clase, sin más participación que la de los directamente implicados y que, además, han de ser

juzgados por personas vinculadas estrechamente con el problema y con sus protagonistas: compañeros y colegas que, a menudo, están alineados con el implicado en el mismo grupo de intereses o en grupos con intereses contrapuestos. La consecuencia de que las quejas y reclamaciones de los alumnos no lleguen sistemáticamente a "buen puerto", provoca entre ellos un sentimiento de desinterés hacia todo lo que comprende la vida universitaria, lo cual pone en serio peligro cualquier dinámica de trabajo con los profesores, de quienes pueden llegar a desconfiar notablemente.

Por su parte, el papel de los profesores designados para estas comisiones, es muy difícil en relación a sus compañeros, ya que cualquier posición contraria a los intereses de los profesores que son objeto de queja o reclamación pueda ser vista como una especie de traición y como generadora de conflictos entre los docentes, algo que analizaremos con más detalles más adelante.

En sistemas con una alta confrontación micropolítica, los mecanismos de control se vuelven doblemente complejos —cuando no son directamente saboteados— porque siempre hay grupos dispuestos a proteger a cualquier agente con problemas, aunque sea por el mero hecho de sumar adeptos a la causa y ganar protección para el grupo, ya que en "la guerra" cualquier grupo o bando necesita algún tipo de protección. Los principios y las argumentaciones ideológicas, filosóficas o pedagógicas corren siempre el peligro de convertirse en discursos legitimadores de los nuevos grupos en liza y de sus intereses más o menos legítimos, más o menos confesables.

Existen mecanismos por los que se insta a los docentes, y especialmente a los recién llegados, a tomar parte activa en los enfrentamientos que habitualmente mantienen los distintos grupos en el seno de los departamentos universitarios, con lo que dichos grupos enfrentados se refuerzan con nuevos miembros que defienden intereses que, a menudo, les son totalmente ajenos.

Más allá de este control, el único existente es el control mutuo que los docentes ejercen entre sí y el control administrativo. Los dos

son bastantes débiles; el primero está limitado por la autonomía que ya hemos comentado y por la cultura del celularismo y el aislamiento docente.

El segundo se refiere al control de la presencia física de los docentes en sus puestos de trabajo, lo cual, por las propias características de éste, resulta algo realmente difícil de llevar a cabo y realmente fácil de soslayar o, directamente, burlar.

El último rasgo –pero no menos significativo– que presta a la estructura universitaria su carácter débilmente acoplado es la alta participación. De nuevo se trata de un rasgo útil y necesario en una institución como ésta y que le presta una identidad abierta –o que al menos quiere serlo–. Pero al mismo tiempo, contribuye a un funcionamiento más desarticulado que cohesionado, que queda bien dibujado con otra metáfora afortunada: como una ‘anarquía organizada’ (Meyer y Rowan, 1978).

Sabemos que no hay sistema perfecto y que toda decisión organizativa, al tiempo que salva determinados problemas, genera ciertas dificultades y contradicciones que lo acompañan, sin posibilidad de evitarlas, en el funcionamiento institucional. Una de las dificultades más notables consiste en el aumento de los miembros que intervienen en la toma de cualquier decisión mediana e incluso escasamente relevante. Esto trae consigo una gran variedad de intereses en juego y crea a su vez un marco extraordinariamente amplio de lucha por el poder, mediante el cual los participantes tratarán de hacer valer sus intereses. Más adelante volveremos a este punto con ocasión de las características que vamos a enumerar de la institución universitaria como típica “arena política”.

LA CULTURA BALCANIZADA DEL DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIO

Cuando las estructuras están débilmente acopladas, es la cultura institucional la que toma el relevo como elemento de cohesión de

la organización y de integración de sus elementos. La cultura es un sistema socialmente construido de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad y de normas que identifican a los miembros de un grupo. En definitiva, es un conjunto de significados que ese grupo comparte. Cuando un grupo o todos los miembros de la organización construyen una cultura, es ésta la que, a partir de entonces, se encarga de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas, y los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan ese marco de pensamiento y de esquemas de conducta, a cambio de los beneficios de su integración en el grupo.

Esta socialización a la que son sometidos los nuevos miembros del departamento se traduce en la adquisición, más o menos consciente, de una especie de código de conducta, que incluye valores, comportamientos y manifestaciones aceptables por parte del resto de los compañeros docentes o de un grupo de ellos, así como otras conductas que deberán ser evitadas si no se quiere poner en peligro la aceptación por el grupo. Como dijo uno de nuestros informantes en el curso de una investigación: "En las reuniones cada uno da su punto de vista, pero tampoco son puntos de vista muy libres ni en las reuniones existe un alto grado de libertad para decir lo que quieres, sino que tienes que expresar algo que no moleste o que no vaya a chocar con otros intereses, ¿no?, en el sentido de que hay un conglomerado de intereses creados muy grande por parte de grupos."

Vale la pena preguntarse si la estructura universitaria condiciona en algún sentido particular la cultura de los departamentos en tanto que unidades básicas. Muchos autores han caracterizado las ciencias como estructuras de poder además de como estructuras de conocimiento histórica y socialmente construido. No nos extenderemos en este punto de vista que nos parece ya muy claro y acordaremos que una institución como la universitaria está atravesada de parte a parte por los intereses profesionales y corporativos de sus docentes, por las pugnas que

se establecen entre campos de conocimientos y disciplinas más o menos afines.

La estructura general de la Universidad española facilita enormemente esta confrontación y el hecho de que ésta se convierta en moneda corriente del funcionamiento institucional, al conseguir una división artificial del conocimiento en Áreas de Conocimiento o –cuando menos– una definición demasiado rotunda entre disciplinas, división que no se justifica desde ningún punto de vista –ni científico, ni didáctico, ni profesional, ni sociológico, ni epistemológico–.

Ahora hablaremos desde la experiencia, ya que el caso de las dos áreas que hasta hace muy poco han estado integradas en el Departamento al que pertenecemos es paradigmático. Las áreas de DOE (Didáctica y Organización Escolar) y MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) representan lo que podríamos caracterizar como el ámbito de la Pedagogía Aplicada; de hecho, hay algún Departamento que las integra en alguna Universidad, que se denomina así precisamente. DOE aglutina el conocimiento de las disciplinas orientadas a la intervención educativa, ya sea en el campo propiamente de la enseñanza - Didáctica- como en el de otros afines y complementarios en relación a la enseñanza y al aprendizaje -Educación Especial, Orientación Educativa, Organización Escolar, Tecnología de la Educación y Formación del Profesorado. El área MIDE aglutina los métodos y las estrategias de la investigación educativa; pero, y aquí viene lo paradójico, los profesores del Área DOE no pueden desarrollar el conocimiento de sus disciplinas sin investigar y por lo tanto, sin usar el conocimiento propio del Área MIDE y los profesores del Área MIDE no pueden hacer lo propio con las suyas sin apoyarse en algún contenido propio de la intervención educativa. Sin embargo, entre ambas áreas no hay estructuras que permitan el debate científico: sus especialistas asisten a congresos diferentes, sus miembros publican en revistas que son específicas del área y, en sus escritos, los autores que aparecen citados o bien pertenecen al área

o bien se trata de autores extranjeros; acuden a tribunales de tesis doctorales y a comisiones de oposición para plazas de profesores funcionarios que son también específicos y por los que se interesan, en su inmensa mayoría, profesores del área. Además, esto no acaba aquí y dentro de cada área aparecen campos definidos o subáreas que llegan a alcanzar también un alto grado de autonomía.

Paradójicamente, pero no sorprendentemente, la realidad administrativa crea una realidad científica, esto es, un marco de trabajo y de influencia intelectual que no se sustenta precisamente en criterios científicos, sino en criterios profesionales o que atañen a las condiciones de trabajo de los científicos. En este marco de separación artificial, en donde la importancia de lo específico y distintivo se exagera en perjuicio de lo común y lo general, es muy habitual la aparición de culturas y subculturas profesionales que aglutinan dentro de un mismo Departamento, e incluso dentro de una misma Área de Conocimiento, a grupos de profesores con intereses comunes y propicia la división cada vez mayor de estas, del mismo modo que se produce la división celular. De este modo y como ilustración de lo que afirmamos, no resulta extraño que la Dirección general de Universidades de la Junta de Andalucía esté penalizando la aparición de nuevos grupos de investigación que se acogen al PAI (Plan Andaluz de Investigación) precisamente para tratar de evitar de algún modo esta dinámica de disgregación y celularismo.

LA UNIVERSIDAD COMO 'ARENA POLÍTICA'

La autonomía, el débil acoplamiento de la estructura y su carácter eminentemente funcional desplazan importantes cuotas de poder hacia las unidades básicas, los Departamentos. Las preguntas consecuentes serían: ¿qué hacen con este poder los Departamentos? ¿cómo lo gestionan y administran?, ¿qué configuración adoptan? .

Si tomamos en consideración el modelo de Mintzberg (1992) sobre el poder en las organizaciones, encontramos una gran identificación de la configuración que habitualmente adoptan los departamentos con la denominada 'arena política'. Las otras configuraciones se acoplan mal a las características de la Universidad; los sistemas basados en la autoridad, entendiendo autoridad como poder formal, reconocido y sancionado de manera oficial, no resultan adecuados para las organizaciones profesionales cuyos elementos de base poseen, por esa razón, una alta cualificación. Por otro lado, existen serias dificultades para establecer culturas fuertes, extendidas y homogéneas, y las que se establecen tienden hacia la restricción y el celularismo. Finalmente, la alta participación, que ya ha sido comentada, y en especial la participación de los estudiantes, restringe las posibilidades de desarrollar en la Universidad un sistema de poder estrictamente profesional o 'meritocrático'. Así pues, la forma de poder que nos queda, es la más accesible a cualquier miembro de una organización humana: la confrontación de posiciones e intereses, en definitiva, la política.

La política se desarrolla a través de mecanismos conocidos: negociación, uso de la información, búsqueda del consenso, establecimiento de alianzas y coaliciones, etc. (cfr. Ball, 1989; 1990). La instalación de la forma política del poder en las organizaciones se hace inevitable cuando: (a) se produce un abuso de otras formas del poder que sólo pueden ser contestadas mediante esta modalidad de fácil adquisición y manejo, ya que sólo se necesita voluntad y tiempo para usarla, o (b) cuando ninguna otra forma de poder puede constituirse en hegemónica.

Así pues, la política, tal como la hemos definido, es un mecanismo de influencia natural y necesario en las estructuras débilmente acopladas. Como ventaja, garantiza que el poder se disperse y difícilmente pueda ser monopolizado. A cambio, esta forma de poder instala el conflicto en las organizaciones de manera bastante duradera. Es lógico; los esfuerzos que los miembros de

la organización y los grupos realizan buscando aliados y refuerzos para la mejor defensa de sus intereses, ocasionan el mismo proceso en otros miembros y grupos que, a partir de esta acción, comienzan a temer una amenaza sobre sus propios intereses, creando un ciclo que se realimenta a sí mismo.

La 'arena política' se consolida mediante lo que podríamos denominar 'mecanismos perversos de socialización'; los nuevos miembros que se unen a una 'arena política', reciben muy pronto la oferta -y al mismo tiempo la exigencia- de adscripción a alguno de los grupos que están haciendo valer sus intereses. Es muy difícil permanecer neutral en una "arena política" y menos aún cuando el conflicto se ha hecho explícito y abierto. Más aún, los nuevos miembros tenderán a adscribirse con vehemencia a las posiciones e intereses de los grupos o individuos que actúan como sus mentores con lo que su papel llegará a ser abiertamente beligerante y alimentador del conflicto. Esto es así porque de esta manera esperan facilitar al máximo su integración en el grupo, que como sabemos, es una de las necesidades más claras y sentidas por los seres humanos después de las básicas o primarias: alimentación, cuidados y protección física.

La 'arena política' instala también en la organización otro tipo de mecanismo perverso, contrapuesto al objetivo teórico de toda organización de elaborar un producto o proporcionar un servicio con la mayor calidad y satisfacción del usuario. Queremos decir lo siguiente: en la 'arena política' todo está teñido por la política. Si exigimos mayor rigor en un programa docente, si criticamos una tesis doctoral por falta de fundamentación o ponemos en cuestión la evaluación que una comisión de contratación ha hecho de los méritos de los candidatos o nos oponemos a la tramitación de una nueva plaza de profesor titular, muchas personas verán en estas acciones una intencionalidad política, es decir, una intención ajena a criterios profesionales. Y además, es posible que lleven razón, ya que estos son mecanismos habitualmente usados para desprestigiar, debilitar u oponerse a la expansión de grupos rivales.

El caso es que lleven o no razón, y ya sean profesionales o políticas las opiniones expresadas y las posiciones adoptadas, la motivación política será la única considerada y la que realmente tomarán los demás miembros como base y justificación de su actuación posterior. En definitiva, en las 'arenas políticas', la política es la única motivación admisible para las acciones de sus miembros y ello dará lugar a nuevas acciones políticas que contribuirán a consolidar esta modalidad del poder.

Gran parte de las dificultades que los docentes encuentran en su desarrollo profesional provienen de la existencia de zonas de poder consolidadas y defendidas por compañeros que ocupan una posición de ventaja, bien porque cuenten con un poder formal derivado de desempeñar un determinado cargo administrativo, bien porque ocupen un lugar elevado en el escalafón del departamento, como por ejemplo, director del departamento, catedrático, etc, o bien porque se trate de alguien con un peso importante dentro del grupo al que el profesor en cuestión pertenece. En cualquiera de los casos anteriores, las motivaciones políticas y las personales parecen ser, en efecto, las que se perciben como las responsables de estas actuaciones de los demás compañeros, por muy lícitas que sean.

Una consecuencia inevitable de la intensa actividad micropolítica en los departamentos es la agudización del régimen asambleario. Como cualquier comisión produce la desconfianza de los grupos en liza, en cuanto al equilibrio de su representación en ellas, siempre querríamos estar mejor representados, por lo que todo acaba siendo debatido –incluso los asuntos más nimios y aparentemente menos importantes– en los órganos de mayor representatividad: Consejo de Departamento, Junta de Facultad, Claustro de la Universidad, etc. Esto es especialmente dramático en los primeros, ya que ocasiona un colapso en la toma de decisiones y un marco de continuas oportunidades para el desarrollo y ampliación del conflicto.

En muchas ocasiones, los propios estudiantes contribuyen negativamente, sin quererlo, a las posibilidades de construcción

de una democracia interna, especialmente cuando aceptan como naturales los mecanismos de la "arena política": alianzas con grupos de profesores que dicen responder mejor a sus intereses, establecimiento de negociaciones con intercambio de favores más o menos justificados con autoridades o con profesores, etc. En su descargo, hay que hacer constar que no lo hacen movidos por ninguna aviesa intención, sino atrapados en los mecanismos de la configuración del poder en los que participan.

Finalmente, otro mecanismo que se nos antoja reproductor de la modalidad política del poder en la Universidad es el hecho de que la gestión de las autoridades universitarias, sometidas a la misma modalidad de poder, consagra la división interna desde el momento en que hace o cree hacer coincidir sus intereses con los de determinados grupos de profesores o de alumnos, desautorizando unas posiciones para legitimar otras (en lugar de actuar como árbitro, mediador o moderador) y consolidando la acción política y la confrontación.

Precisamente por el hecho de que la gestión de los departamentos universitarios aparecía como uno de los principales focos de confrontaciones entre los profesores, cuando en la investigación a la que estamos haciendo referencia preguntábamos a éstos por las medidas que introducirían para tratar de eliminar esta alta conflictividad en las relaciones, señalaban la conveniencia de que la gestión de la Universidad fuese llevada a cabo por otras personas que no fueran los propios compañeros docentes, personas con algún cargo de autoridad, aunque no llegan a decir quiénes podrían ser esas personas. Muchos profesores eliminarían de sus competencias las tareas de gestión que actualmente desempeñan y que reconocen como una de las principales fuentes de conflictos y luchas de poder.

¿QUÉ HACER?

Necesitamos cambiar y mejorar este panorama. Pero ¿cómo hacerlo?. De poco sirve la disertación sobre bonitas y bien elaboradas

teorías acerca de la necesidad del conocimiento pedagógico en la enseñanza universitaria si no vienen acompañadas de estrategias adecuadas para desarrollarlo. Y cuando decimos adecuadas pensamos especialmente en que sean congruentes con la cultura institucional y la dinámica social de los departamentos universitarios y las facultades. Quizás podamos extraer algunas conclusiones interesantes a partir de las ideas anteriores. Probemos.

Muchas organizaciones dependen sobremanera de la interacción social que se desarrolla en su interior. Como hemos visto hasta aquí, la institución universitaria es un ejemplo paradigmático de este tipo de organizaciones. Ello proporciona a sus unidades básicas —departamentos, equipos docentes, grupos de investigación, etc— una gran diversidad. Nosotros pensamos que es el sistema social de cada organización el que explica esta diversidad. La vida social transcurre en las organizaciones, en buena medida, de manera implícita, es decir, por debajo de la estructura -normas y roles fundamentalmente- y también por debajo de los procesos organizativos. En el caso de las organizaciones universitarias se trata de dos procesos organizativos básicos: la docencia y la investigación. A menudo, la consideración hacia la dinámica social de las organizaciones queda excluida de nuestros esfuerzos para comprenderlas y de la planificación estratégica.

En consecuencia, podemos afirmar que la innovación depende esencialmente de las redes de relaciones entre sus miembros y de los universos de significado que son construidos en el curso del proceso comunicativo que da lugar a un sistema social único y complejo. Estas redes son estructuras informales, locales, que dejan en segundo plano la estructura formal en la que estos sistemas sociales se desenvuelven. Además, la noción de red enfatiza la importancia del sistema social, el cual confiere a la organización autonomía y capacidad para aprender y gestionar el conocimiento que produce, modelando a su manera la relación con el entorno. Por último, las redes son altamente idiosincrásicas, están sujetas al desarrollo histórico de su sistema social, y dependen

fundamentalmente de sus estructuras informales de poder y de su cultura institucional.

La innovación aparece en este contexto como un proceso que debe ser construido socialmente, antes que técnicamente. Esto significa que debe ser concebida como un proceso que trata de cohesionar a los miembros de un grupo en torno a una cultura compartida, dotándose de micro-estructuras de poder que faciliten el diálogo y la reflexión en un contexto libre de amenazas, así como el desarrollo profesional de sus miembros. La comunicación sería el único proceso sobre el que se puede basar esta dinámica auto-constructiva, puesto que es la comunicación la que modela las estructuras básicas sobre las que se construye: la estructura de significados y la estructura de poder.

Esta perspectiva parte de la base de que la estructura universitaria concede una amplia autonomía a sus unidades. Pero esto plantea una doble exigencia de vinculación al entorno si no se quiere caer en la trampa del aislacionismo y el clientelismo. Autonomía e interdependencia se requieren por igual. Autonomía para desplegar su propio recorrido histórico e interdependencia como requisito de viabilidad. En consecuencia, contempla las organizaciones como entidades que producen y gestionan su propio conocimiento, el conocimiento que necesitan para desarrollar su función social. Esto es, como entidades que aprenden en el marco de una sociedad en la que también, de manera creciente, la capacidad para aprender aparece como una de las ventajas competitivas más importantes, tanto en los individuos como en los grupos; en una sociedad en la que nada permanece incuestionado e inalterable durante mucho tiempo.

En segundo lugar, contempla la acción humana en el interior de las organizaciones como una fuerza que tiene que negociar necesariamente con otras que escapan a nuestro control. Esta idea guarda relación con el concepto de ecología de la acción de Morin (2001: 79) "La ecología de la acción comporta por primer principio que toda acción, una vez lanzada, entra en un juego de

interacciones y retroacciones en el seno del medio en el cual se efectúa, que pueden desviarle de sus fines e incluso llevar a un resultado contrario al que se espera”. En un sentido parecido Fullan (1993; 1998) y Hargreaves (1998) han sugerido la necesidad de considerar la perspectiva del caos y de los sistemas complejos en nuestros esfuerzos para comprender los procesos de cambio en las organizaciones educativas. Esto plantea a todo proceso intencional de cambio la exigencia de garantizar la viabilidad del sistema mediante alguna fórmula que debe combinar la identidad y el cambio. En realidad, la identidad se convierte en el punto de partida de toda transformación. Dicho de otro modo, plantea la exigencia de considerar el impacto que nuestras acciones tienen sobre el propio sistema y sobre su entorno.

La abundante teoría e investigación sobre innovación, cambio y mejora en la educación ha dado en los últimos años con un concepto prometedor, el de desarrollo. Esta idea le sienta bien a las organizaciones educativas por cuanto desarrollo suena a cambio sostenido, equilibrado, adecuado a las características de cada institución. El problema consiste en encontrar estrategias que armonicen los diferentes desarrollos que cabe concebir dentro de una entidad compleja como lo es un centro escolar: el de los profesores, el de los estudiantes, el de la sociedad, el del currículo, el de la organización, etc.

La noción de desarrollo implica potenciar la formación en el lugar de trabajo, recuperando además el aprendizaje a partir de los colegas con más experiencia. Nuestra experiencia en el trabajo de formación desarrollado con profesores universitarios —esencialmente con profesores con dedicación completa a la vida universitaria— nos ha puesto de manifiesto que:

La ansiedad y la incertidumbre, los “miedos” que poseen los profesores en los comienzos de su tarea o actividad como docentes universitarios, disminuyen cuando los problemas y las preocupaciones se pueden compartir con otros colegas, sean o no partícipes de la misma disciplina. Así pues se reclaman espacios

y tiempos para la reflexión y la crítica compartida sobre temas candentes, que sean objeto de preocupación y que respondan a las necesidades de los docentes. Al principio, los profesores centran sus necesidades en áreas de organización de actividades y del aula, localización de materiales, planificación del contenido, disciplina, y por último, comunicación y evaluación de los alumnos. Pero una vez establecida la relación de confianza entre principiantes y mentores, el asesoramiento se puede proyectar hacia la inserción institucional del principiante y la reflexión sobre su desarrollo académico.

El trabajo en equipos docentes o de investigación ayuda a los profesores a integrarse socialmente en su grupo, en su departamento, ya que aprenden a interiorizar pautas de conductas y significados y pensamientos compartidos, así como los valores, las actitudes y las expectativas que ese grupo posee y manifiesta. Este proceso de interiorización va a determinar la práctica y el rol docente de los nuevos profesores de ahí su importancia. En este sentido podríamos destacar el papel que juegan los departamentos universitarios como instancias directas y fundamentales en la formación y dinamización de los equipos docentes encargados de desarrollar estas actividades, puesto que además los profesores aprenden con y de otros profesores. Esto puede resultar especialmente interesante si además se comparte la misma disciplina.

Las propuestas de mejoras, innovaciones, cambios deben ser muy concretas, de pequeño alcance, abarcables cuya puesta en práctica sea asequible y cuyos resultados sean tangibles y puedan ser evaluados a corto plazo.

Finalmente cualquier iniciativa o actividad innovadora requieren de un reconocimiento oficial real que estimule la implicación de los participantes y respalde las actuaciones de los mismos.

REFERENCIAS

Alonso Maturana, R. (1997) Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional. En García Carrasco, J.C. *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

- Alonso Maturana, R. (2002) *Penélope revisited: la empresa red como organización que aprende y desaprende. El nuevo orden emergente de las cualificaciones informacionales recombinantes. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Ball, S. (1990) *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Bates, R. (1987) "Corporate culture, schooling, and educational administration." *Educational Administration Quarterly*, 4 (23): 79-115.
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1996) *La era de la información. Economía, cultura y sociedad*. Vol. 1 La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1978) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fullan, M. (1993) *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1998) "The meaning of educational change: a quarter of a century of learning". En HARGREAVES, A. y otros. *International Handbook of Educational Change*. The Neatherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Giddens, A. (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Giddens, A. (2001) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. y Beck, U. (1996) *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.

Gimeno Sacristán, J. (2001) El significado y la función de la educación en la sociedad y la cultura globalizadas. *Revista de Educación*: 121-142.

Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1998) "Pushing the boundaries of educational change". En Hargreaves, A. y otros. *International Handbook of Educational Change*. The Neatherlands: Kluwer Academic Publishers.

López Rupérez, F. (2001) Globalización y metapolíticas en educación. *Revista de Educación*: 231-250.

López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M., Eds. (1997) *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

Meyer, J.W. y Rowan, B. (1978) The structure of educational organizations. En Meyer, J.W. y otros. *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco: Jossey- Bass.

Mintzberg, H. (1992) *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.

Morin, E. (1995) *Sociología*. Madrid: Tecnos.

Morin, E. (2001) *La mente bien ordenada*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Madrid: Seix Barral.

Weick, K.E. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19.