

epd

I. REFLEXIONES
PARA LA ACCIÓN

Organización

El análisis de las
organizaciones
educativas
desde una
perspectiva
compleja

Julián

López

Yáñez

Introducción

A principios de la era industrial el mundo, más que nunca, parecía *por hacer*, en construcción. Las máquinas, cada vez más sofisticadas, eran las protagonistas de la nueva era. La energía que éstas producían era el motor de la nueva sociedad, como antes lo habían sido el comercio o la guerra. Las ciencias sociales vieron en la acción humana el equivalente a la energía que la industria se encargaba de producir y canalizar. La acción humana era orientada, estructurada, coordinada por sofisticadas organizaciones sociales de tal manera que el conjunto social funcionaba de modo bastante homogéneo y adecuado a las necesidades humanas. Era una época complaciente, donde las organizaciones aparecían como las máquinas o los engranajes de una gran y beneficiosa ingeniería social. Las estructuras organizativas podían ser diseñadas para garantizar un comportamiento altamente eficiente del conjunto –la superestructura– coordinado mediante un puñado de *reglas del juego*, esencialmente económicas. Este sueño de la posibilidad de diseñar un mundo a la medida de las necesidades humanas, nos ha acompañado durante casi todo el convulso y terrible siglo XX, resistiendo sorprendentemente las miserias de dos guerras mundiales, el hambre, las enfermedades, los genocidios, la pobreza y las injusticias sociales. Sin embargo, las rebeliones estudiantiles en Berkeley, en París, en Praga y en otros lugares durante los años sesenta arrojaron las primeras dudas significativas –al menos en lo que a los científicos sociales se refiere– sobre la viabilidad de ese sueño, que hoy podemos ya dar por enterrado bajo los escombros de las torres gemelas o entre los hierros retorcidos de los trenes de Madrid.

Estamos ante un «mundo desbocado» –según la expresión de Giddens (2000)–, en el interior de la «sociedad del riesgo» –según la expresión de Beck (1998)–. En este contexto, el *activismo* de las ciencias sociales, es decir, la posición de la acción humana como núcleo central tanto de sus dispositivos teóricos como de sus programas de investigación, aparece ahora como algo insensato si no se lo equilibra adecuadamente mediante un esfuerzo de comprensión de los fenómenos sociales que dé cuenta de su trascendental complejidad. Por supuesto, *siempre hay que intervenir* –incluso quedarse de brazos cruzados es un modo de intervención– y en el campo de estudio de las organizaciones no podemos escapar a la presión de un día cualquiera, en el que innumerables decisiones deben ser

tomadas. Pero esta compulsión hacia la acción que atraviesa las ciencias sociales no justifica el apego de éstas a lo que Morin (1995: 13) ha llamado el *viejo modelo* que «considera a la sociedad como una máquina determinista trivial y a los individuos como cretinos sociales, compartimentados en clases, *status*, papeles y otros hábitos».

Como muchas otras ramas de las ciencias sociales, la teoría de la organización está tratando, desde diferentes puntos de vista, de captar la complejidad de la actividad humana, en su caso dentro de las organizaciones. Para ello debe pasar la página de la visión que ha sido la dominante desde el nacimiento de las organizaciones industriales: el ‘paradigma raíz’ o ‘heredado’, la visión positivista y racionalista de las organizaciones; una visión simplificadora y obsesionada por el control y por una idea de la eficacia entendida como el logro de objetivos tangibles. Frente a esta visión, el análisis, la comprensión de los substratos profundos del funcionamiento de las organizaciones constituye el núcleo de las nuevas perspectivas. Frente a la obsesión por el liderazgo, emerge ahora la necesidad de conocer cómo son construidas las tramas de poder sobre las que actúan tanto los líderes como los *seguidores*, las que en buena medida modelan el comportamiento de ambos. Frente a la obsesión por las tecnologías del cambio planificado, emerge la necesidad de conocer las dinámicas instituyentes, los mecanismos *naturales* de desarrollo y de aprendizaje organizativos insertados en la historia institucional, la *memoria* de la organización. Frente a la obsesión por proveer a los directivos de un conjunto de técnicas eficaces para la resolución de los conflictos, emerge el interés por conocer los mecanismos de autorregulación propios de cada organización, los que actúan independientemente de las decisiones de los directivos o del buen hacer de los responsables de los departamentos orientación o de recursos humanos. Frente a la formación impuesta desde arriba, emerge la preocupación por conocer los mecanismos de socialización, las tramas ideológicas que dan sentido, sostienen y legitiman el comportamiento humano en las organizaciones, garantizando una cierta continuidad incluso en medio de épocas turbulentas.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla estamos tratando de desarrollar una perspectiva de análisis de las organizaciones educativas que las problematice desde la perspectiva de la complejidad (López Yáñez, 2002; 2003b; 2003a; López Yáñez *et al.*, 2003). Por la extensión de este texto sólo podremos ofrecer una síntesis de los presupuestos básicos de nuestra perspectiva de análisis, los cuales serán ilustrados con algunas conclusiones de una investigación reciente, titulada «*La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario*»¹. En ella analizamos ocho instituciones educativas ubicadas en una comarca deprimida de la provincia de Sevilla –la Sierra Norte– junto con sus comunidades locales de referencia. Nuestro propósito fundamental fue analizar la identidad profunda de estas instituciones, su cultura institucional, sus redes de poder y sus dinámicas sociales, relacionando todo ello con su vinculación a la comunidad social y su compromiso con la búsqueda de respuestas alternativas a la situación de crisis

de la comarca. Esperamos que mediante esta combinación de teoría y ecos de la práctica, pueda verse con más claridad el modo en que analizamos las organizaciones educativas. Pero empezamos por algunas pinceladas teóricas para enmarcar nuestro enfoque.

La complejidad de las organizaciones

Como acabamos de plantear, nuestra mirada sobre las organizaciones es cada vez menos reduccionista. Y cada vez más trata de captar su complejidad interna y la complejidad de sus interacciones con el entorno. En definitiva, las organizaciones aparecen hoy día 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.

Estos cambios exigen nuevos roles en los directivos de las organizaciones sociales y nuevos enfoques de la acción directiva. La imagen de gestor eficaz se va quedando cada vez más pequeña e insuficiente para la dirección de las organizaciones modernas. Ante la creciente complejidad interna y externa, a los directivos les compete la obligación intelectual de comprender el contexto sobre el que actúan, sobre el que desarrollan la acción directiva, y de comprender la propia organización en tanto que *construcción* histórica y social. Sin esa comprensión su actuación discurrirá, en cierto modo, ciega y correrá el riesgo de comprometer el trabajo, el desarrollo, la paz o la felicidad de quienes trabajan y viven en el mismo contexto. Sin esa comprensión, y sin la *capacidad de análisis* necesaria para generarla, cualquier proceso de cambio o de desarrollo de la institución se verá comprometido, si no colapsado por fuerzas desconocidas o no adecuadamente valoradas. Una vez garantizada su capacidad para analizar y comprender la complejidad de la vida institucional, los directivos necesitan adoptar nuevos roles para ejercer una verdadera influencia sobre los procesos de transformación de las instituciones.

La organización como entorno de un sistema social

La estructura de una organización no explica íntegramente el funcionamiento organizativo. La vida organizativa se desarrolla bajo esta estructura. Si encontramos centros escolares que adoptan un funcionamiento coherente e integrador entre sus unidades y sus procesos, siendo que no disponen de una estructura fuertemente acoplada que garantice esto, entonces podríamos concluir razonablemente que existen otros mecanismos que ocupan el lugar de la estructura para producir esa capacidad de integración (capacidad que toda organización necesita en alguna medida). Esos mecanismos no pueden

residir más que en la dinámica de relaciones sociales que es tan inherente a toda organización como lo es la estructura. Entonces, si queremos comprender verdaderamente a las organizaciones hemos de analizarlas como sistemas sociales antes que como entidades materiales. Desde este punto de vista, la acción organizativa es vista como un emergente o como un resultado de la interacción social entre los individuos, en el espacio delimitado y en el tiempo regulado por la organización.

La idea de las organizaciones como construcciones sociales no es nueva. Lotto (1990: 42) ha caracterizado muy bien esta perspectiva:

“Cuando vemos la acción como el emergente de la interacción social, la perspectiva adopta una epistemología fenomenológica -la organización como realidad social compartida-. La idea sería que la realidad no hay que buscarla fuera de aquí para ser descubierta e interpretada, sino que dicha realidad es definida subjetivamente, a la vez que mantiene a través de las interacciones sociales, algún tipo de referencia respecto a cierta realidad objetiva. La diferencia entre estas realidades subjetiva y objetiva consiste en que la realidad objetiva constituiría la base de una variedad de realidades subjetivas. Las realidades subjetivas se establecen como el orden individual mediante el que se interpreta y da sentido a la realidad objetiva. Mediante el lenguaje y la interacción, se definen e interpretan los fenómenos, convirtiéndose en categorías que expresan la realidad tanto subjetiva como objetiva”.

La idea de que los individuos reinterpretan continuamente el mundo social que tienen a su alrededor ha influido notablemente sobre los presupuestos y las estrategias necesarios para el análisis de las organizaciones. Esto es muy importante, porque la forma en que los sujetos construyan su visión de la organización va a influir poderosamente en las acciones que emprendan a continuación. Efectivamente, si hay algo característico de los seres humanos es que asignamos continuamente diferentes significados a los hechos que percibimos. Esos significados cambian en función de las circunstancias y cambian también, ante el mismo acontecimiento, de unos grupos sociales a otros. Esto implica que en la organización coexisten diferentes visiones sobre ésta y sobre su entorno; visiones que, además, son permanentemente *negociadas* en el interior del sistema social.

“Para nosotros, mirar a las organizaciones en términos culturales es entenderlas constituidas y mantenidas simbólicamente, dentro de patrones más amplios de significado. Así como la tarea del antropólogo consiste en interpretar, descodificar y reconstruir los sistemas de significados de grupos específicos, nuestra tarea puede ser entendida como la de interpretar, descodificar y reconstruir el significado de las organizaciones en la edad moderna. Y así como estudiar una cultura significa para el antropólogo estudiar la construcción del mundo [por parte de los sujetos], el estudio de la organización puede significar estudiar la construcción de la organización” (Smircich, 1985: 66).

Sin embargo, la idea de las organizaciones como construcciones sociales se enfrenta con un escollo analítico. Nuestra experiencia nos dice que las organizaciones cuentan con una gran cantidad de elementos que están dados de antemano, por ejemplo, el edificio, el mobiliario, los recursos materiales, los recursos personales o las normas de rango superior que las gobiernan. Nada de esto es construido *por* la organización. Sin embargo, creemos que hay argumentos suficientes para pensar que las estructuras invisibles, que sí son construidas socialmente, condicionan fuertemente la vida organizativa. En consecuencia, la primera medida que se impone para analizar y comprender estas estructuras es denominarlas y distinguir las de aquello que está determinado desde el exterior y no por la propia organización.

Para garantizar esta diferenciación, denominaremos *sistema organizativo* al que queda definido por el proceso continuo de comunicación y por las estructuras (de significados y de relaciones) sobre las que éste proceso se asienta, garantizando así su continuidad. Por su parte, la *organización* será el conjunto de objetos y de sujetos que participan en el proceso de la comunicación, en el marco del sistema social de la organización o *sistema organizativo*. Por ejemplo, mientras el Instituto Pablo Neruda, por ejemplo, exista como *organización*, su *sistema organizativo* será el conjunto de actos comunicativos que tienen lugar en él o referidos a él (esto incluye, por ejemplo, lo que los padres hablan con sus hijos acerca del instituto o de sus actividades cuando están en su casa). Nótese que este sistema organizativo o sistema social de la organización tiene un carácter eminentemente histórico: sus elementos no son sino acontecimientos que se despliegan a lo largo del tiempo.

En definitiva, un sistema organizativo, como cualquier sistema social, delimita un espacio (temático) de comunicaciones. El sistema es el conjunto de acontecimientos comunicativos relacionados entre sí que tienen lugar bajo esa delimitación. Por lo tanto, *el sistema no es la organización*. Cuando nos preguntamos por los elementos que componen una organización nos remitimos a sus miembros, al espacio físico que los alberga, a los recursos, a las estructuras, a sus programas, incluidos sus objetivos y normas de todo tipo, etc. Cuando nos preguntemos por los elementos del sistema organizativo, nos remitiremos esencialmente a los sucesos comunicativos que tienen lugar en el espacio abstracto (aunque también material) que los elementos anteriores delimitan.

Las organizaciones se construyen hablando

Aunque no sólo hablando; también mediante el lenguaje de los gestos, de los símbolos y de nuestros actos. En realidad tendríamos que decir que se construyen a través de la comunicación. La acción de organizar se vale de una operación social por antonomasia: la comunicación. El concepto de comunicación interviene aquí en su sentido más amplio. No incluye sólo el lenguaje oral o escrito, sino que cualquier conducta o actividad humana participa *necesariamente* en la comunicación. No nos referimos, por tanto, en exclusiva a la comunicación

formal, referida a los asuntos y las temáticas propias de la organización. En las organizaciones también hay gestos, reacciones impulsivas, comentarios poco meditados, deseos, anhelos, sentimientos, y un largo etcétera, que participan igualmente en la comunicación como actividad eminentemente social. Uno sólo de esos gestos puede tener tanta potencia comunicativa como una decisión tomada por el Consejo Escolar tras dos horas de deliberaciones.

Para nosotros, basándonos en Luhmann (1996a), la comunicación es la operación que funda un sistema social, ya que no puede ser desarrollada por un individuo aislado. Este punto de vista considera la comunicación el proceso emergente que tiene lugar cuando dos o más personas entran en relación. Por lo tanto, se necesitan al menos dos sujetos para que la comunicación surja, y éstos sujetos, por el mero hecho de establecer un vínculo entre ellos (tanto si luchan como si se dan la mano) delimitan un sistema social. Tan sólo un sistema social puede comunicar, por el sencillo hecho de que la comunicación es una acción específicamente social. Los sistemas psíquicos (cada ser humano es un sistema psíquico en la terminología de Luhmann) hablan y actúan, pero la comunicación exige la presencia del otro atribuyendo significado a lo que ve, oye, huele, gusta o toca.

En consecuencia, cuando hablamos de la comunicación como operación característica y exclusiva de un sistema social, no conjugamos el verbo comunicar en modo transitivo, esto es, no diremos que comunicamos algo a alguien. Rechazamos por obsoleta e improductiva la idea de la comunicación como transferencia de información, como el traslado de un mensaje de un punto a otro, como algo *cuasi* material de lo que un interlocutor se desprende para entregarlo a otro. Utilizaremos comunicar siempre en modo reflexivo, esto es, le daremos el sentido de que un sistema social *se* comunica. En realidad diremos, para ser más claros, que los miembros de la organización participan en un proceso comunicativo que es preceptivo del sistema social que se constituye a partir de sus interacciones.

Sistemas organizativos en acción en la Sierra Norte de Sevilla

El sistema social adquiere una identidad singular

Mientras que una organización formal se encuentra especificada en su estructura, similar a la de otras organizaciones que desempeñan el mismo papel social, los sistemas sociales que *se alojan* en su interior construyen para sí mismos una identidad singular que no está recogida en ningún código o normativa explícitos. A modo de ejemplo, enunciaremos algunos de los rasgos identitarios de las organizaciones que participaron en nuestro estudio.

Uno de ellos es el mayor peso de los contextos informales de relación y de toma de decisiones sobre los formales, como el Consejo Escolar, el Claustro de

Profesores o el Equipo Directivo. Podemos decir que la vida organizativa transcurre en general al margen o en la periferia de la estructura formal, de manera que son los actos informales los que constituyen los momentos especiales de la vida de la organización. En nuestras entrevistas aparece en muchas ocasiones, expresando esta idea, la metáfora del colectivo de profesores como *una gran familia* y de la organización como una extensión del hogar.

Otro rasgo interesante es el de la autonomía que adquieren las unidades funcionales, que en el caso de los establecimientos de enseñanza primaria llamamos «ciclos» y en los de secundaria «departamentos». Tenemos instituciones donde se da un cierto celularismo de y entre los ciclos. Digamos que el ciclo sería el contexto donde se dan las relaciones profesionales e incluso las relaciones sociales más estrechas entre los docentes, hasta el punto de que cada uno puede desarrollar su propio estilo de trabajo con relativa independencia del estilo general y de la cultura institucional. Esta autonomía queda reforzada por la disolución de los mecanismos formales de coordinación que se produce como consecuencia del predominio de las relaciones informales que comentamos en el punto anterior. En todo caso, cuando hay articulación entre ciclos, ésta tiene también un carácter esencialmente informal.

El sistema opera mediante distinciones

Como plantea la antropóloga Mary Douglas, las instituciones se sostienen en la medida en que prestan a los individuos «las clasificaciones, las operaciones lógicas y las metáforas orientadoras» que éstos utilizan en su interacción (Douglas, 1996: 28). Puesto que el desorden es más probable que el orden, las instituciones introducen un «principio estabilizador que consiste en la naturalización de las clasificaciones sociales» (Ibídem: 77-78). Veamos qué tipo de distinciones o clasificaciones prestan algunas de las instituciones educativas analizadas a sus miembros como elementos articuladores de la vida social.

En los centros analizados hemos encontrado una característica en sus entornos con la que se ven compelidos a tratar. Se trata de la incertidumbre producida por una alta tasa de rotación en la plantilla del profesorado. Por las características del acceso a la función pública y del desarrollo de la carrera docente en nuestro país, los profesores en situación provisional –sin destino definitivo– participan con su antigüedad y sus méritos profesionales en un concurso de traslados. En consecuencia, tenemos una importante bolsa de docentes que cada año o cada pocos años cambia de establecimiento en busca de un destino *mejor* o, sobre todo, más cercano a su lugar de residencia. Precisamente en las comunidades rurales –alejadas de la capital y con centros educativos *jóvenes*– es frecuente que encontremos una proporción bastante alta de profesores provisionales, y ello significa un alto índice de rotación al inicio de cada curso escolar.

Esta característica genera una gran incertidumbre en los miembros de la organización que permanecen. Se vive con la sensación de que la convivencia de

diferentes colectivos docentes en el establecimiento puede derivar en cualquier momento hacia la fractura social interna. Es comprensible por lo tanto que se produzca alguna respuesta del sistema tratando de conformar una pauta que proporcione estabilidad y reduzca la incertidumbre.

Nosotros hemos identificado esa pauta en la omnipresencia de la distinción entre «el adentro» y «el afuera» de la institución, de la comunidad. Esta dualidad aparece como el principal criterio estructurador de la realidad y el principal discriminador de la pertinencia o la adecuación de cualquier elemento nuevo. Quizás no sea necesario aclarar que el estar dentro o fuera no se establece sobre la base de aspectos formales como por ejemplo la vinculación laboral de las personas, sino sobre la base de su comunión con el núcleo identitario, con la cultura institucional.²

Quienes perciben con más claridad este *organizador* institucional (cfr. Fernández, 2000) son los profesores que se incorporan al centro cada curso escolar. Algunos de ellos tienen la sensación de pasar por un proceso de prueba hasta que son considerados «uno de los nuestros», cosa que en algunos casos no llega a ocurrir nunca y el profesor cambia de destino con la sensación de haber sido en todo momento «un extraño». Esta sensación es referida incluso por profesores nuevos que se quedan a vivir en el pueblo durante su interinidad (habitualmente entre uno y dos cursos académicos) frente a trasladarse a la capital o a cualquier otro lugar cada día.

Parece obvio que la principal función de esta dualidad dentro-fuera es la de proteger «el adentro» de los posibles cambios a los que podría verse sometido, dada la alta rotación del profesorado. En última instancia, impide o dificulta que se entre a fondo en cuestiones relevantes, ya que la aceptación o no aceptación de una iniciativa no viene determinada tanto por su bondad u oportunidad, como por su procedencia y la valoración de si quien la propone es digno de confianza o no.

Un problema asociado a esta distinción consiste en que la atribución de responsabilidad ante los problemas tiende a recaer sobre algo o alguien *externo*. Los que *no pertenecen* a la comunidad representan para los que *sí pertenecen* una fuente de problemas: «El problema está en que cualquier actividad que se pueda hacer y que sea fuera de las horas del instituto, no se puede hacer porque la mayoría se van». En consonancia con esto, el comienzo del curso es un momento de bastante incertidumbre («un momento de choque»): se está a la espera de saber “cómo serán” los nuevos profesores; si se dará *una buena cosecha* o no (la metáfora es nuestra). En todo caso, lo único que pueden hacer los profesores veteranos –desde la percepción de algunos- es cruzar los dedos y esperar a ver. Pareciera que la marcha de la institución depende esencialmente de fuerzas ajenas a la misma. Dice un informante: «aquí se acoge fantásticamente a todo el que viene y se le hace partícipe desde el primer día de lo que hay en el centro. Cuando llega un maestro en septiembre lo primero que se hace es darle la llave de todo y enseñarle donde está todo y no tiene que pedir nada, ni permiso». Sin embargo, los nuevos perciben que la dificultad de acceso no es respecto a los

lugares que tienen llave, sino, precisamente, a los lugares que no la tienen y que, sólo aparentemente, están abiertos.

En definitiva, la institución se ve *desde dentro* como extensión del hogar, mientras que a *los otros* se los ve como «aves de paso», que planean sobre ese hogar confortable, pero pronto se van. Estas aves de paso «no llegan a integrarse», «no se preocupan de la problemática del pueblo», «no intentan conocer al niño», «no les importa conocer al instituto». Por el contrario, los de dentro se presentan veladamente como heroicos maestros rurales comprometidos con el lugar, con *su* lugar. En uno de los centros analizados, la llegada de los nuevos se revestía de elementos muy dramáticos: aparentemente los recién llegados lloran y lloran: «Llegan aquí, ven esto y lo primero que hacen es llorar». O bien: «el que viene de fuera se tiene que adaptar, lo primero que hace es llamar llorando por teléfono antes de llegar para enterarse dónde está el centro». Hay referencias como éstas en las entrevistas a la imagen de las lágrimas, del llanto. Sin embargo, nadie entre los *nuevos* se refiere a su llegada en términos tan dramáticos. El dramatismo con que se describe la llegada de los nuevos, cumple probablemente el papel de enfatizar el mérito de los que habitualmente están allí.

La (auto) organización de las organizaciones: la comunicación

En este apartado y en el siguiente expondremos con más detalle el proceso y las estructuras que configuran la organización autorreferente que atribuimos al sistema social de la organización en tanto que sistema complejo.

Ya señalamos al principio –apoyándonos en Luhmann– a la comunicación como el proceso del cual emergen los sistemas sociales. La capacidad de la comunicación de generar sistemas sociales reside en que no depende de la voluntad de comunicarse de los participantes: unilateralmente cualquiera de ellos puede dar sentido a cualquier conducta, intencional o no del otro, y preparar sobre esa base una respuesta que podrá ser interpretada a su vez en algún sentido por la otra parte, provocando también su respuesta³. El hecho de que dos sujetos que se perciben mutuamente no puedan eludir la comunicación, hace de ella una operación muy versátil como generadora de *lo social*. Y al mismo tiempo, confiere a los sistemas sociales su carácter autónomo –aunque dependiente en varios sentidos– respecto a los individuos.

Esta posición requiere que entendamos la comunicación no como transferencia de información, sino como un proceso de construcción social de significados, de manera que: (a) las palabras o los gestos no *transmiten* significados, sino que más bien los provocan; (b) el proceso de construcción de significados no se cierra nunca, siempre está abierto a futuras reelaboraciones; y (c) el significado no *pertenece* a ninguno de los participantes en el proceso de la comunicación: es un producto social.⁴ De este modo, *comunicación* es el proceso de creación de significados en el que participan coordinadamente al menos dos interlocutores humanos y del cual emerge un sistema social.

Las estructuras del sistema social de la organización

Podemos entender las estructuras como pautas o esquemas distinguibles que emergen de la interacción entre los individuos que participan en un determinado sistema social. Debemos advertir, consecuentemente, una relación circular de causalidad entre el proceso comunicativo y las estructuras. Éstas son creadas en el curso de la comunicación y, al mismo tiempo, conforman la base que sostiene a tal proceso y le permite desenvolverse. Son estructuras efímeras, cambiantes, nunca acabadas. El premio Nobel de física Ilya Prigogine (1997) encontró este tipo de estructuras en el mundo natural y las llamó «estructuras disipativas». Como en todas las estructuras, en ellas un observador puede reconocer una pauta, un esquema organizador, pero al contrario que en las estructuras ingenieriles, los componentes de estas estructuras se renuevan constantemente. Por ejemplo, en una ola o en los remolinos que vemos en un río, las moléculas de agua *entran* y abandonan rápidamente la estructura, sin embargo, la estructura se sostiene pese a que sus elementos *desaparecen*. Al igual que las culturas y las redes de poder que soportan nuestras sociedades, estas estructuras no son eternas, son efímeras. Sin embargo, antes de transformarse o desaparecer, forjan ciclos, periodos y procesos históricos en cuyo interior encontramos acontecimientos y producciones sociales de muy diversa índole coherentes entre sí.

La capacidad de estas estructuras para condicionar la conducta humana, radica en que generan expectativas comunes en los sujetos que participan de ellas (Luhmann, 1996b: 86-87). Por el hecho de ser compartidas por una mayoría, estas expectativas se autocumplen, contribuyendo de este modo a reforzar y a sostener la estructura. Esto quiere decir que sus elementos no son ni objetos ni sujetos, sino *significados* compartidos socialmente en alguna medida. Pero debido a la naturaleza dual del lenguaje humano, gracias a la cual no sólo *hablamos* sobre cosas o sucesos, sino también –simultánea, implícita e inevitablemente– sobre nosotros y nuestra relación con los otros, no sólo construimos estructuras de significado, sino también de relaciones⁵.

Por tanto, lo que encontramos en el sistema social de la organización es un proceso de aprendizaje basado en la comunicación que produce dos estructuras básicas, de carácter ideológico una y relacional la otra: la cultura y el poder. La cultura se configura a modo de un universo de significados que delimita la frontera de lo que tiene y no tiene sentido y establece la base sobre la que se construye la información. Y el poder se configura a modo de una trama de relaciones que concede y niega legitimidad a las acciones organizativas. Son estas estructuras las que permiten a un observador atribuir unidad e identidad al sistema (cfr. Etkin y Schvarstein, 1997). Proceso y estructuras son construidos sobre bases informales, negociadas, pese a que sólo en contadas ocasiones esta negociación tiene lugar de manera consciente y deliberada.

En consecuencia, en términos de la cognición de los sistemas sociales, significados y relaciones desempeñan un papel similar al de la memoria en los sistemas psíquicos. Aquí la historia cuenta, y mucho, pero los acontecimientos

históricos sólo se convierten en elementos de un sistema social cuando los sujetos participantes en ese sistema social le atribuyen un significado, cuando significan algo para ellos. Ni que decir tiene que las estructuras configuradas por dichos significados y relaciones no toman la forma piramidal y jerárquica de las estructuras formales de la organización. Más bien adoptan la forma de una red; una red emergente y cambiante, descentralizada y autoorganizada. Definitivamente, la jerarquía no es una condición de orden en los sistemas complejos, sino sólo una de sus manifestaciones.

La cultura organizativa como estructura de significados

Entendemos la cultura organizativa como la estructura social, históricamente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a los miembros de la organización o a una parte de ellos. La cultura se refiere a los significados *sociales* –por lo tanto, compartidos, consensuados en alguna medida– que subyacen a las acciones de los individuos, como una especie de *telón de fondo* de éstas. Este consenso se establece sobre bases no explícitas y es adquirido la mayor parte de las veces de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y sólo existiera ese modo adecuado o correcto de hacer las cosas. De ahí procede su fuerza y su resistencia al cambio. Sin embargo, al mismo tiempo, la cultura de un colectivo está abierta al conflicto y a la diversidad. Por su carácter de estructura del sistema social, no está determinada por las regulaciones formales o las intenciones de los sujetos, aunque sí pueda ser perturbada, puesta en crisis, por éstos. La cultura se manifiesta en todo momento y en todas las áreas de actividad de la organización: no existe una comunidad humana sin esto a lo que estamos llamando *cultura*.⁶

En nuestra investigación en la Sierra Norte de Sevilla encontramos a la cultura institucional instalada como un poderoso mecanismo de defensa ante las perturbaciones. En particular, ante los cambios importantes que se producen en la plantilla de profesores al inicio de cada curso escolar. El mecanismo consiste en una pauta o tendencia a señalar a un enemigo externo –ya sea la administración, el centro de profesorado, las condiciones laborales o institucionales, los profesores nuevos, etcétera– como el causante de los males propios. La función que desempeña este mecanismo es fundamentalmente estabilizadora. Esa pauta institucional *está ahí* para preservar las condiciones locales de funcionamiento, facilitando al núcleo más estable del profesorado y a las familias de los alumnos la adquisición del sentimiento de apropiación en medio de circunstancias difíciles, o más difíciles al menos que las de la mayoría de los centros urbanos.

Esto explica de algún modo el ritual de paso que todo agente externo debe cumplimentar antes de permitírsele la introducción de una iniciativa, cualquiera que ésta sea. Debe ser puesta de manifiesto una mínima aceptación de las reglas del juego institucionales y ello exigirá una construcción adecuada de la relación

con aquellos que son reconocidos como custodios de la cultura institucional. Hay que tener en cuenta que los profesores *nuevos* son frecuentemente los principales proveedores de iniciativas, que podrán o no convertirse más tarde en innovaciones. Es decir, son los principales agentes perturbadores de la dinámica institucional. Entonces, el papel-tipo que adoptan los agentes internos es el de garantes de un cierto sentido de prudencia institucional –ante las iniciativas *externas*– para evitar que las instituciones se vean sometidas a continuos vaivenes, y verse condenadas así a permanecer *sin identidad*.

En el centro de la problemática está la cuestión de quién establece esa identidad, en definitiva, de a quién pertenece la institución. Como plantea uno de los docentes «de afuera»: «Yo creo que en el fondo se sienten amenazados un poco de que nosotros podamos alterar la estructura que ellos tienen montada. (...) Y yo creo que es eso, que es una sensación de amenaza, de sentir que el centro por la estructura que tiene, por los concursos de traslados, el centro no es del pueblo, que es lo que a ellos les gustaría; el centro es de la Junta de Andalucía. Entonces, se les escapa, y entonces dentro de lo que es el pequeño caciquismo del pueblo (...) nosotros escapamos del total y absoluto control». Preservar la identidad institucional significa necesariamente que hay que mantener un cierto control sobre el impacto de las perturbaciones. Significa también un cierto equilibrio entre la conservación de ciertos rasgos fundamentales y la transformación de otros para garantizar la viabilidad de dicha identidad en un entorno cambiante, cuyos cambios la cuestionan y la problematizan permanentemente. Ese equilibrio es siempre problemático y objeto de fricciones ya que donde unos quieren más, o más celeridad, otros creen que se va demasiado lejos o demasiado rápido.

En definitiva, el sistema organizativo no permite hacer nada diferente antes de pasar la prueba, es decir, antes de que *los de dentro* estemos seguros de que eres *uno de los nuestros*. En este sentido, hemos constatado que el segundo año es sensiblemente diferente al primero en cuanto a la receptividad que *los de dentro* manifiestan ante las propuestas de *los de fuera*: «Yo he pedido este [centro] otra vez (...) Ahora me apetece (...) Ya he luchado y sé que luchando se consiguen cosas». Una vez pasado el rito de transición, las condiciones de vida dentro de la institución y la receptividad ante las iniciativas que proceden del miembro recién integrado cambian sensiblemente.

De manera complementaria al señalamiento de un enemigo exterior, aparece la pauta de negación de los problemas. Cuando se presentan dificultades éstas no son enfrentadas abiertamente como un problema que requiera una solución. Puesto que el origen de los problemas se sitúa en el exterior y todo lo exterior tiene aquí un carácter transitorio, efímero (la gente pasa, las reformas pasan, etc.) no vale la pena enfrentarse a ellos, ni es necesario reconocer su existencia; es mejor dejar que se disuelvan. Las instituciones se presentan entonces ante el investigador como contextos apacibles, en las que si surge excepcionalmente algún problema, se debe a las características individuales que viajan junto a las personas que se incorporan a la vida institucional. Básicamente son los recién llegados los que no se adaptan como consecuencia de su situación de transitoriedad.

Sin embargo, como dijimos antes, la cultura es una estructura dinámica, cambiante. La cultura permite desarrollar también respuestas creativas ante las perturbaciones. Tenemos como ejemplo el patrón de relaciones adoptado por un centro educativo donde había una gran inquietud porque entre los cinco profesores nuevos que llegarían al centro estarían los componentes del nuevo equipo directivo, ya que ninguno de los que quedaban estaba acreditado para el ejercicio de la función directiva y, por lo tanto, no eran elegibles por el Consejo Escolar.

La estrategia adoptada ante esta perturbación cuyo potencial desestabilizador se temía, consistió en presentar una calurosa acogida a los nuevos miembros y de paso, socializarlos *adecuadamente* en el transcurso de la misma. Hay que insistir en que nada de esto fue decidido deliberadamente, en ninguna reunión ni nada parecido. Sí se organizó un acto social –algo parecido a una fiesta informal– de recepción a los nuevos miembros y hubo rituales informales de introducción en la organización. En definitiva la estrategia consistió en crear un ambiente lo más cordial posible, donde primaran las relaciones sociales, las relaciones informales y se minimizaran los aspectos relativos al trabajo profesional, que es donde pueden surgir diferencias. De este modo, cuando el nuevo equipo directivo estuvo listo para asumir sus funciones, *ya eran de los nuestros* gracias a un proceso acelerado de socialización en el que sin duda hubo ajustes mutuos entre los dos colectivos (de *dentro* y de *fuera*).

El poder como estructura de relaciones

Simultáneamente a la red o estructura de significados, el proceso comunicativo genera y se fundamenta sobre una red de relaciones, de influencias, de poder. Esta red establece el grado y las modalidades de influencia de los participantes, unos sobre otros. Al contrario que las posiciones determinadas por el organigrama, las posiciones que los participantes ocupan en la estructura de poder no son estáticas ni están predeterminadas. Por el contrario, están sujetas a las contingencias del proceso comunicativo, y son construidas socialmente.

Esta configuración de la teoría trata de evitar lo que desde nuestro punto de vista ha sido uno de los principales errores de los enfoques habituales, dominados por el concepto de liderazgo y por una concepción individualista del poder. Para nosotros, el poder no es la suma de los actos que unos individuos realizan con el objeto de orientar en algún sentido la conducta de otros sujetos, sino un patrón de relaciones sociales bajo el cual esas acciones adquieren un sentido determinado. Se entiende que las mismas acciones, en el marco de una estructura de poder diferente, tendrán un efecto distinto. Este enfoque se dirige a comprender cómo el poder se adquiere, se usa, se legitima, se transfiere entre colectivos y miembros de la organización a lo largo de su historia, qué discursos produce, qué papel juega en el planteamiento y en la resolución de los conflictos o cómo afecta a otras dimensiones institucionales.

En nuestra investigación hemos encontrado dos configuraciones o estructuras de poder, de signo prácticamente opuesto, en distintas organizaciones como respuesta a similares perturbaciones del entorno. Esto muestra desde nuestro punto de vista la creatividad que caracteriza al sistema organizativo en tanto que sistema complejo.

(a) Todo el poder para los soviets⁷. En esta configuración institucional el poder se desplaza hacia el núcleo fundacional o identitario del profesorado. Es decir *los de dentro* toman el poder, en especial, la dirección del centro y el control de la mayor parte de los centros de decisión y de responsabilidad. Además, y complementariamente, el sentido de identidad se refuerza y se protege de injerencias. El acceso a la cultura institucional se endurece y ello coloca a los profesores recién llegados en la periferia social de la institución, y es fácil que crezca en ellos un sentimiento de desapego, la sensación de que la institución no les pertenece. Además, es frecuente que, ante cualquier problema se produzca el señalamiento de un culpable siempre ajeno al núcleo estable, como estrategia para impedir la aparición de conflictos internos o para neutralizar los ya existentes.

(b) Ahí tenéis la patata caliente. Pero en uno de los centros analizados encontramos una configuración institucional de signo completamente opuesto. La hemos denominado «ahí tenéis la patata caliente» porque lo que ocurre es que el núcleo estable del profesorado se sitúa en la periferia, entregando casi todo el poder a los nuevos. En realidad, el poder que se entrega es el formal –la autoridad– mientras que se conservan ciertos resortes informales –por ejemplo, los canales de influencia sobre los padres, sus asociaciones, los alumnos y sus representantes en los órganos de decisión o la comunidad en general–. Por tanto, se produce una retirada estratégica de los *de dentro* hacia posiciones de escasa representatividad en la institución (se hacen soldados de a pie) evitando un mayor desgaste y esperando quizás un regreso glorioso. El lema de esta estrategia sería «que piensen ellos» (los *de fuera*). El colectivo *de dentro* se repliega a los *cuarteles de invierno* y deja el centro en manos de los nuevos –«a ver qué sois capaces de hacer» parecen decir– mientras ellos permanecen en la oposición. Una oposición cualificada gracias a las vías de influencia que se han conservado para sí.

En este centro educativo, ninguno de los miembros del equipo directivo, que ocupan el cargo desde 1998, son residentes en la localidad. Fueron los encargados de todo el proceso de fusión de los centros, así como de llevar a cabo el proceso de reforma. Ellos piensan que han tenido que convivir con la crítica permanente por parte de los profesores residentes en la localidad, incluso alentando acciones de protesta de los alumnos y de los padres contra ellos (citan el caso de una huelga de estudiantes convocada en respuesta a la falta de calefacción en el edificio).

Los *de dentro* justifican su ausencia sistemática del poder con la idea de que no reciben suficiente apoyo de la administración educativa. Otra razón posible, aunque más oculta es la esgrimida por uno de nuestros informantes: «[Presentarse a la elección como director] supone meterse en la boca del lobo, porque no es lo mismo que la delegación te designe, cuando no hay nadie, que

tú voluntariamente digas ‘aquí estoy’ (...) el hecho de presentarme... me van a hacer un nivel de exigencia mucho mayor del que puede ser si me nombra la administración».

Los profesores nuevos aceptan el juego porque de alguna manera eso les facilita el camino hacia una cierta apropiación de la institución, al menos de sus centros de poder, pero en realidad lo que se crea es una dualidad de centros de poder, ya que los profesores locales mantienen de diferentes modos la capacidad para afectar cualquier decisión formal que tome la institución. Esto nos impone una reflexión sobre la naturaleza de las tramas de poder en las instituciones: la trama informal tiene, al menos, tanta importancia como la formal.

Epílogo: dinámica institucional y ecología de la acción

Acabamos de examinar las estructuras responsables de que podamos reconocer pautas en el proceso comunicativo, orientándolo en diferentes direcciones. Sin embargo, pese a la estabilidad que le proporcionan las estructuras, ningún sistema social permanece estático. En toda organización hay una dinámica consustancial, intrínseca, cuya velocidad, ritmo, sentido, dirección, etc, serán alterados por las perturbaciones que introducimos. Los cambios planificados que proponemos a las organizaciones se entrelazan con dicha dinámica y se ven afectados por ella.

Nuestra investigación se desarrolló en un momento en el cual la reforma del sistema educativo estaba siendo implantada mediante el desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de manera que pudimos recoger algunos de los efectos que estaba produciendo sobre la frágil dinámica institucional de estas instituciones rurales, que expondremos de manera muy resumida.

En la mayoría de las organizaciones educativas de las pequeñas comunidades rurales estudiadas, con tramas sociales muy sensibles ante los cambios en el entorno, la reforma tuvo un efecto devastador. Por expresarlo con una metáfora informática, los sistemas sociales de estas organizaciones fueron *reseteados*, de manera que se perdieron los pequeños y modestos procesos innovadores locales que existían con antelación, así como las tramas sociales e ideológicas que los sustentaban. En general, no se produjo una apropiación de la reforma por parte de las instituciones educativas. Más bien se trató de encajar o incluso de minimizar el impacto de los nuevos planteamientos, integrándolos en las viejas prácticas docentes o dotándolos de un nuevo significado.

Además, como era de esperar, la reforma tuvo sus *efectos secundarios*. Uno de ellos fue el impacto sobre la autoestima del profesorado, debido a la desconsideración implícita del conocimiento local que trae asociado el proceso: «después de todo lo que hemos oído [sobre la necesidad de cambiar los contenidos, la metodología, etc.] probablemente no lo esté haciendo bien o seguramente, podría hacer mucho más de lo que hago». Vinculado a lo anterior,

se produce un aumento de la desconfianza hacia el que viene de fuera, en tanto que puede desvelar las insuficiencias de nuestra práctica, nuestras debilidades. Y en consecuencia, una exacerbación de los mecanismos defensivos y de la clausura institucional.

También hubo división entre el profesorado: siguiendo la dicotomía de McLuhan, estaban los *apocalípticos* y los *integrados*. En algunos centros educativos, la reforma fue la bandera que enarbolaron los profesores *nuevos* que se sentían excluidos de culturas institucionales más o menos cerradas, provocando más clausura aún. Sin embargo, las carencias y deficiencias del proceso de implantación de la reforma acabaron señalando a la administración como el *enemigo funcional*, concitando ésta el rechazo de casi toda la comunidad educativa.

Obviamente, todo esto no tiene nada que ver con el valor o la necesidad de esta reforma. Sólo plantea la necesidad de que los cambios introducidos desde el exterior de las organizaciones tengan en cuenta las dinámicas de sus sistemas sociales, complejos y frágiles a la vez⁸. A menudo olvidamos que toda innovación tiene, junto al componente de creación, un componente de ruptura y una dramática asociada de manera intrínseca. Por lo tanto, de la misma manera que las carreteras y otras obras civiles requieren un estudio de impacto ambiental, mucho más justificado estaría que empleáramos recursos en anticipar el impacto *ambiental* que estas reformas tienen sobre las instituciones que deben ponerlas en uso. Esto situaría la noción de *sostenibilidad* en el centro de todos los procesos de cambio planificado. Porque lo importante de un proceso de cambio no es sólo cómo de bueno o de malo sea en sí, sino cómo será usado y desarrollado en la práctica, junto a los demás procesos que configuran dicha práctica.

REFERENCIAS

BATESON, G. (1991) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta - Carlos Lohlé.

BATESON, G. (1993) El nacimiento de la matriz o doble vínculo y epistemología. En Berger, M.M. *Más allá del doble vínculo. Comunicación y sistemas familiares. Teorías y técnicas empleadas con esquizofrénicos*. Barcelona: Paidós, 21-44.

Bateson, G. (1999) *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Cuche, D. (1999) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

DOUGLAS, M. (1996) *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (1997) *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, L.M. (1997) Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En López Yáñez, J. y Marcelo García, C. *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ, L.M. (2000) *Los conceptos de 'organizador' y 'núcleo dramático' en el análisis institucional o acerca del abordaje del objeto-institución*. I Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías", Buenos Aires, Aique Grupo Editor, vol. 2: 20-41.

GIDDENS, A. (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2002) Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En Gairín, J. y Darder, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Praxis, 292-92/ 292-112.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2003a) "Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas." *XXI, Revista de Educación*, 5: 139-155.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2003b) "Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras." *Revista de Educación*, 332: 75-95.

LÓPEZ YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ MORENO, M., MURILLO ESTEPA, P., LAVIÉ MARTÍNEZ, J.M. Y ALTOPIEDI, M. (2003) *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.

LOTTO, L.S. (1990) Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En Thurston, P.W. y Lotto, L.S. *Advances in educational administration*, vol. 1A. Greenwich, Conneticut: JAI Press, 27-71.

LUHMANN, N. (1996a) *Introducción a la teoría de sistemas*. Barcelona: Anthropos.

LUHMANN, N. (1996b) *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

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

MORIN, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

PRIGOGINE, I. (1997) *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.

SMIRCICH, L. (1985) Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? En Frost, P.J. y otros. *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. Y JACKSON, D.D. (1991) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.H. Y FISCH, R. (1995) *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

WINKIN, Y., ED. (1994) *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

(Notas)

¹ El equipo de investigación estuvo formado por: Julián López Yáñez (dir.) Marita Sánchez, Paulino Murillo, Cristina Mayor, Elena Hernández, Carmen Gallego, Mariana Altopiedi, José Manuel Lavié, José Piosa, Marisa Flores, Elena Hornillos y Elisa G^a Ramos. Subvencionada por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica del Ministerio de Educación y Cultura, convocatoria de Proyectos de I + D, bienio 2000-2001 (nº de expediente PB98-1145).

² De manera similar Lidia Fernández (1997: 148) definió «el espacio cerrado» como una de las configuraciones características que adoptan las instituciones ante la crisis. En ellos, «el ‘afuera’ aparece revestido de peligrosidad potencial por ser portador de fenómenos o

valores contrarios al modelo, y el ‘adentro’ adquiere el sentido de un recinto en el que se mantienen las condiciones que garantizan la protección de algo valioso».

³ El primer axioma de la comunicación humana establecido por Watzlawick, Beavin y Jackson (1991) reza «no es posible no comunicar». Esta idea tiene su fundamento inmediato en la noción de doble vínculo –double bind- propuesta por Gregory Bateson: la comunicación aparece como una especie de danza entre al menos dos interlocutores en donde la conducta de cada uno de ellos está condicionada no sólo por la conducta del otro, sino también por las expectativas que cada uno construye acerca de la conducta probable del otro (Bateson, 1993).

⁴ Este planteamiento es heredero intelectual de la escuela de Palo Alto (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991), de la obra de uno de sus principales inspiradores (Bateson, 1991; 1999) y, en general, del movimiento de la nueva comunicación que se desarrolla en la década de los setenta en EE.UU (cfr. Winkin, 1994).

⁵ Desde la perspectiva de la escuela de Palo Alto, bajo el contenido de toda conversación subyace una determinada propuesta de relación sobre la cual los interlocutores establecen acuerdos y desacuerdos que pueden cambiar a medida que transcurre el proceso (cfr. Watzlawick, Weakland y Fisch, 1995).

⁶ Para un desarrollo más amplio y riguroso sobre el modo en que utilizamos aquí el concepto de cultura aplicado al análisis de comunidades humanas, véase Bauman (2002), Cuche (1999) y, por supuesto, Morin (1995: 141-150).

⁷ La hemos llamado así aludiendo a la famosa frase de V.I. Lenin que simbolizó la ruptura de los bolcheviques con la socialdemocracia, preludiando la toma del Palacio de Invierno.

⁸ El concepto moriniano de «ecología de la acción» es aplicable no sólo a la acción individual sino también a la acción de las instituciones sociales: «En el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, ésta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial» (Morin, 1998: 115)

Julián López Yáñez
Universidad de Sevilla