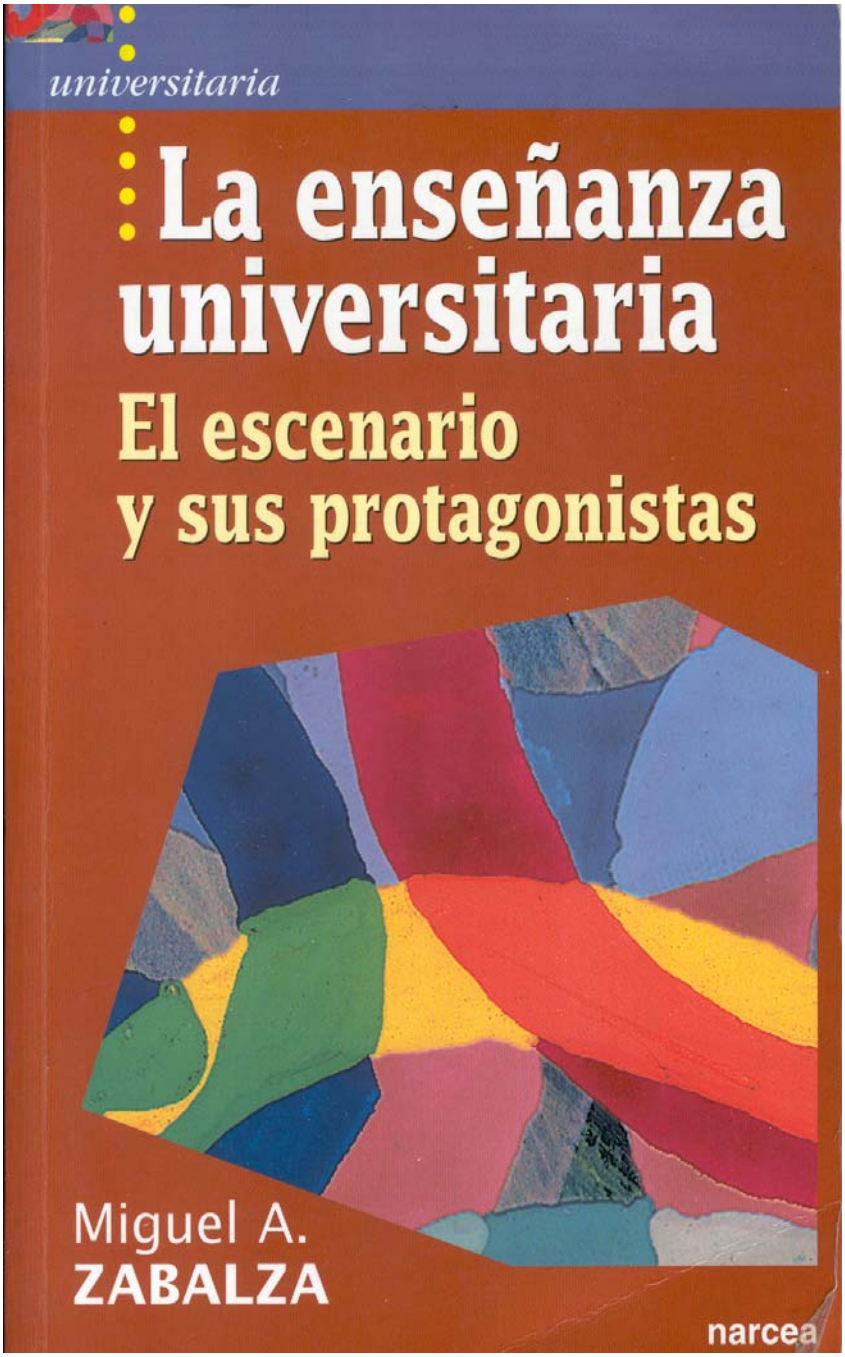
La enseñanza universitaria

El escenario y sus protagonistas

Por
Miguel A. Zabalza.



Narcea S.A. de Ediciones.

Primera edición: 2002.

Este material es de uso exclusivamente didáctico.

Índice

Presentación de la Colección Universitaria……..7

INTRODUCCIÓN

Estudiar la Universidad. Buscando un modelo para el análisis. Referentes: autor, currículum y calidad. Orientaciones para abordar este libro……..…….10

1. LA UNIVERSIDAD, ESCENARIO ESPECÍFICO y ESPECIALIZADO DE FORMACIÓN

Transformación de la Universidad. Cambios en el sentido social atribuido a las Universidades. La masificación. Nuevo concepto de formación a lo largo de la vida *(long life learning)*. Impacto en las exigencias a los profesores……..…….23
Sentido formativo de la Universidad. Sentido de la formación. Contenidos de la formación. Dilemas que plantea la formación……..……35
La formación como proceso a lo largo de la vida……..53
Posición de la Universidad en la «sociedad del conocimiento»……...…….58

2. ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

Las organizaciones en general: institución, organización y organigrama……..68
Democracia y autonomía, grandes aspiraciones institucionales. Democracia y estructuras de participación en la Universidad. *Autonomía* e *identidad* institucional……...…...74
La Universidad como sede de una particular cultura organizacional. *Cultura* e *identidad* de las Universidades. Cultura y dinámica de conflictos y cambios. Cultura y modelos de actuación apropiados……...……...79
Liderazgo y gestión de los recursos humanos en la Universidad……...92
La Universidad como organización que aprende. Condiciones del aprendizaje institucional. Aprender y desaprender de la Universidad……96

3. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Dimensión profesional del docente universitario. La docencia como actividad profesional. Función formativa de los profesores. Dilemas de la identidad profesional de los docentes universitarios. Individualismo/coordinación. Investigación/Docencia. Generalistas/ Especialistas. Enseñanza/Aprendizaje. Nuevos parámetros de la profesionalidad docente. Reflexión sobre la propia práctica. Trabajo en equipo y cooperación. Orientación al mundo del empleo. Enseñanza pensada desde el aprendizaje, desde la didáctica.
Recuperación de la dimensión ética de nuestra profesión……...……...107
Dimensión personal del docente universitario. Satisfacción personal y profesional. Carrera docente del profesorado……...131
Dimensión laboral del docente universitario……...……142

4. FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Cuestiones de fondo en la formación del profesorado universitario. Sentido y relevancia de la formación: ¿Formación por qué? Contenidos de la formación: ¿Formación sobre qué? Destinatarios de la formación: ¿Formación para quiénes? Agentes de la formación: ¿Quién debe impartirla? Organización de la formación: ¿Qué formatos y metodologías resultan más eficaces?.....146

Grandes retos de la formación del profesorado universitario. Paso de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje. Incorporación de las nuevas tecnologías. El *prácticum.* Flexibilización del currículo universitario. Búsqueda de la calidad a través de la revisión de las prácticas docentes……..…….169
Conclusión……...178

5. EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria. Proceso de masificación. Proceso de feminización. Proceso de selección. Los estudiantes universitarios como sujetos adultos……..182
Los alumnos como aprendices. Aprender en la Universidad.
Referentes cognitivos del aprendizaje…….188
Conclusión……...…….……...224

2

Estructuras organizativas de las instituciones universitarias

El tercer gran aspecto a considerar en esta revisión de las características de la Universidad como escenario formativo tiene que ver con la *organización.* Las peculiaridades propias de la estructura y la dinámica institucional de la Universidad marcan fuertemente su actuación y aparecen como un inevitable *marco de condiciones* de la misma. De todas maneras, la estructura organizativa de una institución no solo es y actúa como *contexto* (esto es como característica general que define el marco en que los procesos y actuaciones institucionales se producen y desde el que hay necesariamente que contemplarlos) sino como *texto* (esto es, como objeto de estudio y de intervención). Nadie puede entender adecuadamente lo que sucede en las Universidades y mucho menos puede pretender hacer propuestas válidas para su mejora sin considerar cómo están organizadas y funcionan.

La evolución de las instituciones universitarias en la última mitad del siglo XX ha sido muy fuerte. Como ya se ha ido señalando en puntos anteriores tanto su sentido social como su estructura y dinámicas internas, así corno sus relaciones con los otros agentes sociales y económicos han variado profundamente. Parte de la llamada «crisis» de las Universidades se deriva, justamente, de estas modificaciones, algunas de ellas todavía sin consolidarse y otras apunto de ser reguladas por nueva legislación.

Es necesario señalar que estas modificaciones y el tipo de dinámicas organizativas a las que han dado lugar es un fenómeno con fuertes características locales. Aunque seguramente se pueden encontrar rasgos comunes en los procesos de cambio seguidos por las Universidades, lo cierto es que tales procesos han seguido orientaciones y ritmos muy diferentes en los diversos países. Las diferencias son netas entre centros universitarios (o de Educación Superior) españoles e iberoamericanos. Pero son igualmente claras cuando comparamos lo sucedido dentro de cada país. Algunas de las consideraciones aquí recogidas pueden tener un sentido diferente en los diversos contextos nacionales.

Un análisis en profundidad de la dimensión organizativa de las Universidades nos lleva a considerar algunos aspectos que caracterizan ese *marco de condiciones* que la Universidad, como organización, impone a la formación que se desarrolla en su seno: lo estructural y lo dinámico en las instituciones universitarias; el proceso de democratización en la distribución del poder; la «autonomía» como eje crucial del desarrollo institucional; la apertura hacia el exterior; la estructura interna y el papel de las unidades intermedias; las Universidades como organizaciones que aprenden; el papel del liderazgo institucional y el sentido de comunidad: colegialidad e identidad institucional.

Las organizaciones en general: institución, organización y organigrama

Veremos en este primer punto a algunas características generales de las organizaciones. Como tales son aplicables también a las Universidades. Nos servirán de punto de partida para clarificar aspectos característicos de la dinámica institucional de las Universidades.

— Para iniciar la reflexión sobre este punto, partiremos de los siguientes principios generales de la organización que, en nuestro caso, aplicamos a las Universidades: -Toda Universidad en tanto que organización es un *sistema abierto* que se halla en un proceso permanente de interacción con el entorno. El nivel de apertura puede variar. Una de las características tradicionales de las Universidades era que se trataba de entidades muy cerradas (con sus ritos, su propia cultura, con unas fronteras muy marcadas entre el «dentro» y el «fuera», entre «ser miembro» y «no serlo»). Las modificaciones en este punto han sido muy importantes: mayor apertura a la cultura del entorno y a sus demandas, orientación hacia la profesionalidad y el mercado de trabajo, mayor dependencia de los recursos provenientes de las fuerzas productivas, etc.

— Los miembros o componentes de la organización desarrollan entre ellos una red de relaciones mutuas y con la organización como un todo; es decir con lo que la organización tiene de imagen, de objetivos, de realización de tareas, de obtención de productos, etc. Esas relaciones no dependen del hecho de pertenecer a la organización sino de todo un conjunto de factores personales y sociales que actúan a nivel individual y grupal.

Una de las características básicas de la organización es cómo se definen, se regulan y se producen las relaciones entre los individuos y la propia organización. En cierta manera, eso marca uno de los signos de identidad de las organizaciones. En la Universidad este tipo de relación es uno de los rasgos más distintivos y, por ello, uno de los que más fuertemente se ha visto afectado por los cambios en la cultura institucional de nuestros centros. La tendencia al *individualismo* (sacralizado por la libertad de cátedra), la incorporación de la filosofía de la *democracia*, la nueva *ética de la practicidad* (buscando aquel tipo de estrategias más eficaces para el desarrollo personal), los nuevos modos de *colegialidad*, las nuevas formas de relación interpersonal (entre el profesorado y entre profesores/as y alumnos/as), los nuevos procesos de generación de *filias* y *fobias* entre sujetos y grupos derivados de la diseminación de los órganos de poder y de toma de decisiones (la importancias de las elecciones y de las oposiciones en la configuración de grupos), etc. constituyen interesantes fuentes de influencia sobre el desarrollo de la docencia universitaria.

— Los miembros de la organización son reconocidos como «agentes», esto es, como poseedores de un cierto nivel de autonomía en el seno de la organización, como «generadores» de organización (informal, al menos) y, en definitiva, como «actores».

Seguramente, en ningún otro contexto institucional tienen los individuos un papel tan relevante como en la Universidad. Ésta es una de las fuentes de poder y a la vez de debilidad de las actuales Universidades. Los individuos constituimos el principal patrimonio de las Universidades. De cada uno de nosotros, de nuestra aptitud intelectual, creatividad, capacidad de búsqueda e investigación, producciones científicas o artísticas, etc. depende lo que la Universidad es y lo que puede aportar a la sociedad. Pero, simultáneamente, esa orientación extremadamente individualista en que tendemos a funcionar limita la posibilidad de un desarrollo global y sinérgico: resulta difícil desarrollar estrategias de conjunto o hacer ofertas más adaptadas a las demandas del entorno.

Tomadas las organizaciones universitarias en cuanto realidades sociales y dinámicas, podemos superar el viejo estilo del análisis formal de las instituciones: describir los componentes de la estructura o el organigrama y especificar cuáles son las funciones teóricas de los diversos estamentos y Órganos personales o colectivos, etc.

Ese planteamiento es claramente insuficiente, y con frecuencia equívoco, para expresar la realidad plural y dinámica de las instituciones y los individuos y grupos que las componen. Conocer el marco legal de una institución, su estructura material y formal es, desde luego, conocer poco, y quedarse exclusivamente en eso supone desconocer lo que realmente es y cómo funciona: lo que la institución tiene de instituido y de instituyente, de tensiones y de acuerdos, los patrones de distribución de poder y de relaciones entre personas y funciones, etc. En definitiva, lo que constituye la “cultura”, de cada institución, su naturaleza como ecosistema específico.

Es en este espacio epistemológico donde hay que situar el estudio de la Universidad como un subsistema social, como un organismo social vivo que desborda cualquier tipo de representación formal porque su dinámica interna se nutre de un juego de interacciones e influencias y no de los rótulos formales que correspondan a cada componente del sistema. Es el aspecto humano y funcional, el aspecto organizativo de las instituciones el que se pone en primer plano y no la estructura formal-nominal de la institución en sí misma (aunque tampoco quepa desconsiderar esa dimensión administrativa por cuanto constituye la parte legal y reguladora del funcionamiento de la institución y actúa, por tanto, como estructura de condiciones que enmarcará las posibilidades de desarrollo de: las actividades). La dinámica organizativa surge del conjunto de personas que van estableciendo unos patrones de funcionamiento. Patrones que tiene como base la estructura normal de la institución pero que la desbordan nutriéndose del juego relacional que se produce en su seno tanto hacia dentro de la propia institución (configuración de alianzas) como hacia fuera, sobre todo con respecto a aquellas estructuras o superestructuras de las que la institución es subsidiaria.

> «Las organizaciones presentan en el curso de su historia unas características estructurales y funcionales específicas, determinadas por la existencia de objetivos (explícitos o implícitos), de un organigrama (formal y oculto), así como por la naturaleza de un «producto» que cualifica a cada organización particular. Cualquier organización está igualmente definida por la calidad y la cantidad de los recursos de que dispone, por el flujo de informaciones racionales y metarracionales (como creencias, tradiciones, mitos, ideologías, etc.), por la red de reglas y metarreglas, así como por la distribución de las posibilidades decisionales... La organización (privada o pública) resulta además caracterizada por la presencia de juegos relacionales específicos que evolucionan y cambian en el tiempo al socaire de la evolución de las situaciones externas e internas. En no pocas ocasiones tales juegos comportan momentos conflictivos, tensiones, escisiones y lucha de facciones, con la constitución de alianzas abiertas y de coaliciones entre grupos o entre personas»[1]

En las instituciones universitarias existe un claro doble nivel (bidimensionalidad) de referentes constitutivos:

- El componente formal, estructural y en cierta manera prescriptivo (surgido por una exigencia externa de tipo legal o estatutario) de la organización que podríamos denominar *organigrama* (de hecho con frecuencia viene expresado en términos gráficos señalando un vértice y el escalonamiento jerarquizado de las diversas instancias o niveles) caracterizado por otorgar, al menos sobre el papel, una determinada posición y capacidad de actuación (espacio competencial) a cada una de esas instancias.
- El componente dinámico, vivo, real, histórico, que está caracterizado por los «juegos relacionales» y que habría que entender tanto en términos de relación personal como en términos de distribución del poder, y tanto en términos de dinámica interna como de relación con el exterior. En tal dinámica habría que distinguir también entre los componentes explícitos del juego relacional y los componentes o dimensiones implícitas de ese juego. Penetrar en esa diferencia exige un gran esfuerzo de análisis de indicadores y pistas con textuales y consiguientemente unos modelos metodológicos capaces de captarlos y descifrarlos.

Las instituciones universitarias, como todo hecho social, se producen en el seno de una historia social (de la que son inevitablemente subsidiarias) y tienen, a su vez, su propia historia. En tal sentido pueden presentar un mayor o menor nivel de consolidación de sus estructuras en función de ese patrimonio histórico y de su efecto en la fijación (rigidificación, formalización, etc.) del organigrama y de las redes relacionales.

La dialéctica homeostasis-cambio en el seno de cada organización dependerá de esa esclerotización de las estructuras: un Consejo de Administración de una multinacional con toda seguridad habrá fijado con mucha mayor nitidez el marco de competencias y relaciones que un Consejo de Departamento universitario. Una y otra organización poseen una distinta cultura organizativa: modos legítimos de pensar y actuar en la organización, expectativas con respecto a la conducta de los otros y a los modos de relación aceptables, modos de acceder y desempeñar el poder, circuitos de influencia, relaciones con el exterior, defensa de imagen, etc. De todas formas, en cuanto hechos sociales, en ambos casos se trata de “unidades vivas” que exigen una forma de aproximación epistemológica muy distinta de lo que puede suponer aproximarse al estudio de una estructura geológica. Sean unas u otras las cualidades funcionales que caractericen a cada institución concreta, sea mayor su formalización o su dinamismo, se trata siempre de grupos de personal que operan en contextos específicos y que, por tanto, configuran un universo complejo de variables que se estructuran en diversos niveles (explícitos e implícitos, formales y dinámicos) que van evolucionando y adquiriendo diversas configuraciones en función de las interacciones internas y con el exterior.

[1] Anolli, L. (1981): “Anche lo psicologo debe fari i conti con se stesso”, en Selvini Palazzoli, M. y otros: *Sul Fronte dell'Organizzazione.* Feltrinelli. Milán. Pág. 174.

Los componentes materiales de las organizaciones son también un elemento importante por cuanto definen las condiciones de funcionamiento de la organización y afectan tanto al producto que se ha de obtener como a los recursos disponibles y al marco espacial en que se opera.

Siendo eso cierto, sería una caracterización superficial e insuficiente de la institución si solo nos quedáramos en un mero recuento y análisis de la dimensión externa de dichas condiciones. Conocer una Universidad implica un nivel de penetración muy superior al mero recuento de recursos. Implica, con respecto a las condiciones objetivas, analizarlas no solo en lo que tienen de objetos, recursos o condiciones materiales sino en lo que tienen de objetos transaccionales (en cuanto elementos definidores de funciones, competencias y status, y, por ello, configuradores de modos específicos de relación dentro de la institución) y de unidades sistémicas (en cuanto a la función que cumplen y a cómo la cumplen dentro de la institución u organización en cuanto sistemas formativos).

El desarrollo de una organización, como no podría ser menos, no sucede en el vacío sino que está vinculada al desarrollo del ambiente del que forma parte, con el que interacciona y por el que se ve condicionada. Y eso tiene que ver tanto con los elementos macro del ambiente (orientación política, nivel socioeconómico, capacidad cultural, etc.) como con los elementos micro (implicación de los agentes locales, características del tejido productivo local, red de relaciones interinstitucionales establecida, etc.)

La Universidad es un sistema abierto. En el caso concreto de instituciones, organizaciones o contextos de aprendizaje no es posible ni conocerlos ni intervenir sobre ellos como si se tratara de realidades cerradas, autosuficientes y autogenerativas. Muy al contrario se trata de espacios sociales cuya dinámica interna viene prefigurada (modelos sociológicos más estrictos dirían que predeterminada) por la dinámica social de la que es reflejo. Morin (1977)[2] ha recalcado este aspecto con notable énfasis:

> "El ambiente no solamente es una realidad co-presente: es además co-organizador. La apertura ecológica no es solo una ventana sobre el ambiente: la organización, en cuanto sistema abierto, no se encastra en el ambiente como una simple parte de un todo. La organización, en tanto que elemento activo, y el ambiente, aún cuando sean distintos el uno al otro, están el uno en el otro, cada uno a su manera, y sus indisociables interacciones y relaciones recíprocas son complementarias, concurrentes y antagonistas. El ambiente simultáneamente nutre y amenaza, hace existir y destruye. Pero también la organización lo transforma, lo contamina, lo enriquece" (pág. 204).

El organigrama de una institución u organización refleja dos aspectos comunes: la existencia de una estructura y el hecho de que tal estructura es jerárquica (ambas, a su vez, características de los sistemas, como ha señalado Bertalanfy, 1976[3]). Las instituciones poseen una estructura jerárquica cuyo grado de formalización dependerá de las características de la institución y del proceso evolutivo seguido; por lo general, cuanto más se estabiliza una institución o un grupo más se va fijando su estructura interna. La formalización de la estructura interna:

> El organigrama «segmenta la organización en varios estratos y niveles, predefine funciones y relaciones en los diversos niveles, prescribe reglas respecto a las interacciones entre la organización y el ambiente externo. (...) Restringe fuertemente el grado de discrecionalidad que los miembros poseen tanto a la hora de programar su actividad como a la hora de definir sus relaciones recíprocas)[4].

En resumen, resulta insuficiente y por ello mismo incorrecta, una visión de tipo taylorístico que concibiera las instituciones universitarias como engranajes mecánicos movidos por una racionalidad lineal y de contenidos explícitos. Sin embargo, así son la mayor parte de los informes o documentos

[2] Morin, E. (1981): *El método. La naturaleza de la naturaleza.* Cátedra. Madrid.

[3] Bertalanfy, L. Y. (1976): *Teoría general de los sistemas.* F. C. E. México.

[4] Ugazio, Y. (1981): «Lo psicologo e il problema dei livelli gerarchici. Organigrama e programma», en Selvini Palazzoli,M y otros: *Sul Fronte dell'Organizzazione.* Feltrinelli. Milán. Págs. 192-204.

que se nos ofrecen. Hay mucha información disponible sobre la estructura de los centros universitarios, sobre las instancias que configuran su organigrama y las competencias que cada una de ellas asume, sobre las características formales de su funcionamiento, etc. Todo ello forma parte de la organización pero es insuficiente para explicar por qué con unas estructuras tan similares las Universidades son tan distintas entre sí. La estructura es sólo el soporte formal y administrativo de todo un conjunto de dinámicas relacionales y funcionales que, a la postre, son las que caracterizan la que una Universidad es.

Es, por tanto, mucho más correcto y de mayor potencialidad disciplinar una visión más dinámica y «humana» de las instituciones universitarias. Concibiéndolas, como apuntan Crozier y Friedberg (1978)[5], como «universos conflictuales y su funcionamiento como el resultado de encuentros entre racionalidades contingentes, múltiples y divergentes de actores relativamente libres que utilizan las fuentes de poder a su disposición» (pág. 62). La Universidades son ecosistemas muy particulares y característicos. Algunas de esas características irán apareciendo en los puntos siguientes.

Democracia y autonomía, grandes aspiraciones institucionales

Democracia y autonomía constituyen dos constantes del pensamiento y la cultura organizativa de las Universidades. Como quiera que se trata de aspiraciones profundas y de difícil delimitación práctica, la forma en que han sido entendidas y puestas en acción (por la propia Universidad y por los poderes políticos) ha sufrido notables altibajos al socaire de las particulares políticas universitarias que se han ido implementando. Avances y retrocesos se han ido produciendo con una cadencia regular y en una especie de movimiento pendular.

En ambos casos, autonomía y participación democrática han tenido como efecto inmediato la incorporación del mundo universitario a la dialéctica social y política del momento histórico en que nos encontramos. El posicionamiento ideológico y los postulados políticos vinculados alas posibles interpretaciones de ambos principios han introducido en la Universidad una nueva definición de la vida institucional, de los sistemas de reparto de poder e, indirectamente, de las formas de relación: Las afinidades profesionales o científicas que constituían los componentes básicos de la relación interna en centros y departamentos se desequilibran y se ven sometidas a crisis por las nuevas alianzas de tipo ideológico o político.

Democracia y estructuras de participación en la Universidad

Algo que convierte a la Universidad (al menos a las Universidades públicas) en un ecosistema absolutamente atípico en el ámbito de las organizaciones es el alto nivel de democracia de que se ha impregnado en los últimos años su gestión y dinámica interna.

Dicho esto así puede resultar excesivamente triunfalista; muchos estudiantes discutirían la verdad de dicha afirmación. En su opinión (y así suelen manifestarlo los más exaltados en sus *grafittis*) nuestra democracia es ficticia e imperfecta puesto que no se ha llegado a una distribución igualitaria del poder entre los diversos sectores de la comunidad universitaria.

Pese a esas demandas juveniles, es fácil constatar cómo ninguna otra institución social ha introducido en sus dinámicas de funcionamiento unas estructuras de participación tan democráticas como la universitaria. Todos los sectores de la comunidad universitaria (y algunos de fuera) forman parte de sus estructuras de gobierno. Pese a la estructura jerárquica del organigrama, los componentes fundamentales están constituidos por órganos colegiados (Claustro universitario, Junta de Gobierno, Juntas de Facultad o de Escuela Universitaria, Consejos de Departamento, etc.) y buena parte de las decisiones que se adoptan han de recibir la aprobación de esos Órganos colegiados. Todos los órganos o instancias unipersonales significativos son elegidos con participación de todos los sectores. En definitiva, la Universidad mantiene un alto nivel de democracia (al menos de democracia formal).

[5] Crozier. M. y Friedberg, E. (1978) : *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.* Alianza. Madrid.

Se ha llegado tan lejos en este proceso que comienzan a levantarse voces, cada vez más potentes y representativas (por ejemplo, el reciente Informe Bricall sobre *Universidad* 2000[6]) en el que ponen serios reparos a los actuales sistemas de gestión universitaria por su complejidad y por lo difícil que resulta promover procesos de mejora. Al haberse multiplicado los órganos de toma de decisiones y al estar éstas sometidas a los particulares juegos de apoyo y rechazo de los grupos organizados cualquier toma de postura conlleva inacabables discusiones y agotadores procesos de búsqueda de consenso o acuerdo mayoritario. Las decisiones acaban desnaturalizadas y cualquier tipo de cambio se hace prácticamente imposible, al menos si afecta a los intereses de alguno de los grupos con capacidad de influencia.

También es cierto que no pocas voces se han alzado en contra de dicho Informe (al que tildan de intento de *golpe de estado* por parte de los rectores y gerentes de las Universidades) reivindicando la *participación democrática* en la gestión como una de las mayores conquistas alcanzadas por nuestra Universidad. Cualquier pérdida en ese ámbito la valorarían como un claro retroceso en la vida universitaria y como una fase más en la pérdida de identidad de las Universidades y en su deslizamiento hacia planteamientos neoliberales y gerencialistas.

Por lo que a la docencia se refiere, este aspecto de la *democracia* aparece como uno de los elementos que marcan el contexto de condiciones en el que se llevan a cabo las actividades formativas. En algún sentido, en la docencia directa prima más la anarquía que la democracia. Puesto que el ejercicio de la docencia ha quedado relegado, en su mayor parte, a la esfera de lo privado y lo discrecional (cada uno puede hacer allí lo que mejor le parezca) se ha visto escasamente influenciada por la dinámica democrática. Pero en otros aspectos básicos de la docencia como la configuración de los *Planes de estudio,* el establecimiento de un *Plan formativo*, las estrategias de *coordinación*, la definición y puesta en práctica de *innovaciones* y *planes de mejora*, las políticas de *evaluación de estudiantes, programas, centros y profesores*, los mecanismos para la *revisión de exámenes*, los procedimientos para la *resolución de conflictos*, etc. sí que ha influido esta condición de la democracia. En unos casos la influencia ha sido muy positiva, en otros, al menos según mi personal opinión, notablemente negativa.

Un caso absolutamente escandaloso de ineficacia democrática ha tenido lugar en relación a la configuración de los nuevos Planes de Estudios. puesto que al final lo que valen son los votos y éstos se convierten en mera expresión de intereses parciales, las posibilidades de cambio se han visto claramente anuladas. En cambio, la democracia ha rendido beneficios notables en todo lo que se refiere a la *resolución de conflictos*, la *evaluación de profesores y programas*, etc. La presencia de estudiantes en estos foros ha permitido ver las cosas desde otras perspectivas y buscar soluciones menos sesgadas por la perspectiva del profesorado.

Autonomía e *identidad* institucional

La *autonomía* ha constituido una pieza clavé de la identidad universitaria. No se trata de una autonomía concedida por el poder político (como ha sucedido con otras organizaciones sociales, las escuelas, las instituciones de salud, algunas instituciones culturales, etc.) sino de una autonomía reconocida. Desde que la Universidad existe, el autocontrol y la capacidad de tomar decisiones han sido uno de los patrimonios institucionales a los que los académicos se han negado a renunciar por razón alguna.

Hoy día la autonomía parece consustancial a la naturaleza y status social de las instituciones universitarias. Pero su contenido y su sentido se ha visto profundamente alterado por la evolución que han ido siguiendo los diversos contextos en los que la Universidad se inserta: el político, el social, el económico, el propiamente institucional.

Desde el punto de vista *político* parece claro que, pese a las constantes declaraciones formales que afirman el escrupuloso respeto a la misma, la Universidad ha ido perdiendo paulatinamente su autonomía. Los poderes políticos han regulado su funcionamiento (en algunos puntos con un gran celo de detalles), han establecido parámetros comunes al contenido de sus programas, a los sistemas de

[6] Bricall. J. M. (2000): *Universidad* 2000. Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

contratación del profesorado y de fijación de plantillas, etc. Por otro lado, las Universidades se han convertido en «objetos de transacción política: los partidos contraponen sus posturas en materia universitaria y utilizan la Universidad como arma arrojadiza en contra de sus competidores políticos (la promesa de crear nuevas Universidades o reforzar las existentes es algo que vende políticamente y los partidos no desaprovechan la oportunidad de hacerlo).

Los cambios profundos acaecidos en el sistema social han llevado también a modificaciones importantes en la relación entre la Universidad y sus principales interlocutores sociales. En primer lugar, se ha convertido en un patrimonio cultural valioso para su entorno. Las ciudades se disputan tener su Universidad y los colectivos sociales ven en ella un signo de prestigio local (pero no cualquier Universidad o cualquier tipo de estudio sino aquellos que poseen mejor "marca social"). Los estudiantes y las familias acceden a la Universidad no como quien se beneficia de una oferta ya decidida sino que plantean reivindicaciones y propuestas en cuanto a los estudios y las condiciones en que éstos podrán ser cursados. De esta manera, la Universidad ve recortada su capacidad de decisión y se ve abocada a negociar su oferta formativa y los sistemas en que pretende implementarla.

La presencia de los *poderes económicos* en el ámbito universitario es cada vez más evidente. De la tradicional contraposición entre poderes económicos y poderes culturales y científicos (con frecuencia críticos con los primeros) se ha llegado a una virtual integración entre ambos (aunque en un equilibrio inestable en el que la parte más débil es, sin duda, la Universidad). La Ley de Reforma Universitaria instituyó en España el Consejo Social como Órgano que rige la orientación y los presupuestos de las Universidades y dio cabida en él a las fuerzas sociales y económicas del entorno (suele estar presidido por un conocido empresario o representante de las fuerzas económicas locales). Pero la influencia mayor del poder económico sobre la Universidad se filtra a través de la *financiación.* Dado que la financiación por parte de los gobiernos se ha ido reduciendo progresivamente, las Universidades han debido buscar angustiosamente nuevas fuentes. Como resulta obvio, a buscar dinero sólo se puede acudir a donde el dinero está, es decir en las grandes empresas, las entidades financieras, las fundaciones, etc. y la forma de conseguir fondos no puede ser otra que a través de convenios de cooperación que comprometan a ambos tipos de entidades en un proceso de compensaciones mutuas: la Universidad investiga o transfiere conocimientos o tecnología a las empresas y éstas ofrecen nuevas partidas económicas para subvenir a los gastos de la Universidad. La Universidad reorienta su sentido y se incorpora a una visión más pragmática de la formación y de la investigación: interesa formar para el empleo e interesa investigar en aquellos asuntos más rentables y fáciles de colocar en el mercado. Lo que ha tenido un gran impacto sobre la misión formativa de las Universidades.

La propia dinámica institucional ha producido cambios importantes en la autonomía e identidad de las instituciones. Los procesos de globalización han afectado también ala capacidad de subsistencia de las instituciones individuales, sobre todo en el caso de las pequeñas. Por eso se han producido importantes procesos de asociación o fusión que hagan más *visible* y *competitiva* la oferta formativa. Otro tanto sucede con los convenios interinstitucionales entre centros de formación y centros de trabajo para poder llevar a cabo los programas de prácticas en empresas. Por otro lado, los procesos de convergencia internacional (europea, del mercosur, de los países andinos, etc.) en cuestión de acreditación y homologación de titulaciones ha hecho que las Universidades deban ir renunciando a las prácticas tradicionales para buscar sistemas de aproximación a unos parámetros comunes. En definitiva, como está sucediendo en todos los órdenes de la vida, la autonomía formal está dejando de ser esa capacidad para decidir cada institución o entidad individual lo que le parezca bien, para convertirse en el compromiso que cada una adquiere para integrar las decisiones adoptadas en niveles superiores a las características y condiciones propias de los sujetos a los que atiende. De estar, en el nivel máximo de la toma de decisión (en el que podía tomar decisiones según criterios propios e independientes), las Universidades han pasado a estar ubicadas en los niveles intermedios (desde los que ya no toman decisiones independientes sino decisiones que deben ser contingentes con las adoptadas en los niveles superiores). Así pues, la democratización y la autonomía constituyen elementos esenciales para poder entender qué son las Universidades, cómo funcionan y en qué se diferencian de otro tipo de organizaciones. Por eso no son transferibles a la dinámica universitaria procesos pensados para otro tipo de organizaciones. Eso ha sucedido, por ejemplo, con los planes estratégicos, con los estilos de liderazgo, con los sistemas de calidad total, con la rendición de cuentas,

etc. Filosofías o tecnologías de gestión que han podido dar buenos resultados en contextos institucionales menos democráticos o más dependientes fracasan o reducen su eficacia en la Universidad.

En cualquier caso, democracia (participación) y autonomía (identidad) constituyen elementos clave del patrimonio institucional de las Universidades. Pero están tan sujetos a influencias y presiones de todo tipo que su aportación al funcionamiento equilibrado de las instituciones universitarias no es todo lo positivo que se podría suponer. Tal como se presentan en la actualidad, se trata de *cualidades* muy vulnerables y no exentas de ciertas contradicciones que acaban afectando el funcionamiento global de la institución.

— En su relación con el exterior, la autonomía universitaria se ha ido deteriorando progresivamente. Se ha reforzado, por el contrario, el substrato de *dependencia* que la Universidad mantiene con respecto a los poderes políticos y económicos. Los sistemas de financiación han acabado con su autonomía (al menos para las cuestiones claves). Pero la autonomía también viene condicionada por los efectos de la globalización a la hora de establecer las carreras, de organizar al profesorado o de definir un plan de desarrollo institucional.

  En ambos casos, autonomía y participación, se ha producido también, una clara revalorización de lo *singular e individual.* La diseminación de la autonomía de la Universidad como institución global a cada uno de sus componentes (centros, institutos, departamentos, grupos, etc.) hace que los procesos de toma de decisiones se difuminen en una extensa red de núcleos decisionales, cada uno de los cuales, por lo general, tiende a actuar en función de la perspectiva limitada de sus miembros (y sus respectivos intereses) y de su propia capacidad de presión en el universo universitario. En ese contexto, también los sujetos y los grupos adquieren una nueva relevancia (en tanto que votos a conseguir, en tanto que intereses a tomar en consideración, en tanto que identidades a reconocer).

La Universidad como sede de una particular cultura organizacional

No es éste el momento para analizar de manera detallada el concepto de *cultura institucional* y su aplicación a las organizaciones formativas. Casi todos los manuales de Organización Escolar incorporan algún capítulo al estudio de este tema[7]. Yo mismo he tenido la oportunidad de reflexionar junto a otro colega sobre él en un trabajo anterior[8].

Aproximarse a las consideración de las Universidades desde una perspectiva cultural significa hacer una apuesta por ir más allá de lo que constituye su dimensión visible y administrativa, poseedoras de una *cultura institucional* particular (que las diferencia de otras organizaciones) y expresión y reflejo de una determinada concepción de la *cultura,* las Universidades se convierten en un fenómeno social que resulta, a la vez, complejo y dinámico.

La primera característica del concepto de cultura es su «inclusividad» semántica: se refiere a muchas dimensiones de las organizaciones. Aspectos tales como las *normas* y los *valores,* las *creencias* y los *prejuicios,* las *formas de relación* y las *situaciones de conflicto,* los *enfoques sobre contenidos y metodologías de la tareas,* las *modalidades de distribución del poder,* etc. constituyen dimensiones de la cultura institucional, Es decir, todos aquellos componentes racionales e irracionales, visibles e invisibles, colectivos o individuales que caracterizan a las organizaciones en tanto que ubicadas en un tiempo y un espacio determinado (dimensión social e histórica) yen tanto que organizaciones específicas y distintas (el *ethos organizativo*).

[7] Pueden verse por ejemplo los siguientes: Domínguez, G. y Mesanza, J. (1996): *Manual de organización de instituciones escolares.* Escuela Española. Madrid. Coronel, J. M.; López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M. (1994): *Para comprender las Organizaciones escolares.* Repiso, Sevilla. Lorenzo Delgado, M. y Sáenz Barrio, O. (1993): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica.* Marfil. Alcoy.

[8] Álvarez Nuñez, Q. y Zabalza Beraza, M. A. (1989): «La comunicación en las instituciones escolares», en Martín-Moreno, Q. (coord.): *Organizaciones educativas.* UNED. Madrid. Págs. 169-238.

Las Universidades son *cultura* en la medida en que forman parte de un contexto social y cultural y encarnan sus mismas aspiraciones, recursos, estilos de vida y de pensamiento, contradicciones, etc. Pese a su peculiar idiosincrasia y su tendencia a mantener unas fronteras nítidas entre el «dentro» y el «fuera», la historia de las Universidades es la historia de los pueblos a los que pertenecen. Aún hoy, aunque estemos hablando de Universidades en general, parece obvio, que eso no es sino una simplificación abusiva de la gran diversidad y heterogeneidad de centros de Educación Superior. Una consideración más matizada nos llevaría a tenerlas que considerar por separado y siempre en relación a los países a los que pertenecen y de cuyas características participan. La forma de concebir la educación superior, las condiciones y estilos de trabajo, los procesos de selección de contenidos de la formación, los modos de relación entre las personas, etc. resultan muy diferentes de unos países a otros. Y sus Universidades lo reflejan.

Las Universidades *poseen* una cultura característica. Una cultura que les resulta propia en tanto que categoría institucional, como organizaciones distintas, y también como instituciones individuales (cada una de ellas acaba generando una identidad cultural peculiar). Por eso resulta tan interesante la aproximación a las Universidades a través de la lente de la *cultura organizativa.*

La Universidad como sistema abierto no puede, en absoluto, sustraerse a las influencias de su entorno ni dejar de ser un reflejo (matizado por el remanente de capacidad de autocontrol institucional que siguen conservando) de las concepciones y dinámicas que caracterizan su entorno social.

Nos centraremos en la otra acepción de la cultura institucional: la *cultura* como característica y cualidad diferencial de las organizaciones. Hay tres aspectos muy interesantes de las Universidades a los que podemos acceder a través del concepto de *cultura organizativa:* a) el conjunto de concepciones y símbolos que caracterizan el particular *modo de actuación* de cada Universidad y acaban configurando una *identidad* propia y diferente; b) los juegos relacionales que se producen en su interior y que generan *conflictos* pero también *cambios* institucionales y c) el conjunto de ideas, recursos y prácticas que más allá de su consolidación en cada Universidad concreta se ofrecen como *modelos de actuación apropiados,* es decir, que pueden servir como marco de referencia a los procesos de mejora y desarrollo institucional.

Esta triple perspectiva ayuda a entender mejor las peculiaridades del escenario universitario como sede y ecosistema peculiar.

Cultura e identidad de las Universidades

La cultura de las organizaciones está relacionada con su propia identidad diferencial: los modos de ser y actuar de un grupo de sujetos que los diferencian de otros. Como decía Erickson (1987)[9]:

> «Usualmente los antropólogos han planteado la cultura como el sistema de lo ordinario, los significados y los símbolos que se dan por sentados y que contienen aquello que, consciente o inconscientemente, se ha aprendido y es compartido por los miembros de un grupo social bien delimitado».

Esta identificación de los usos habituales de las instituciones universitarias no es fácil de llevar a cabo. Pero resulta muy interesante en la medida en que nos ayuda no sólo a ver lo que se hace sino a entender el significado de lo que sucede.

¿Qué sucede en los centros universitarios? ¿Con qué expectativas acce- den a ellos los estudiantes y qué tipo de respuesta reciben de la institución? ¿Se les presta, simplemente, un servicio o se les integra en una comunidad?

Goodlad (1995)[10], haciéndose eco de la tradicional diferencia anglosajona entre Universidades y *colleges,* presenta una interesante distinción entre dos tipos de culturas universitarias que reflejan bien este punto: la «cultura de aeropuerto» y la «cultura monástica». En las primeras se ha concebido la

[9] Erickson. F. (1987): «Conceptions of School Culture: an overview», en *Educational Administration Quarterly,* 23 (4). Págs. 11-24.

[10] Goodlad, s. (1995): *The Quest for Quality. Sixteen Fonns of Heresy in Higher Education. Op. cit.* Pág. 82.

Universidad como una organización de servicios múltiples: enseñanza, restaurantes, diversiones, etc. En algunos casos van introduciéndose incluso zonas comerciales. En las segundas, el sentido de identidad y de comunidad es mucho más fuerte y por ello se marcan con claridad los límites entre el estar «dentro» o estar «fuera» dotando de un simbolismo y un valor particular el hecho de ser miembro de la organización. En la tabla siguiente se comparan ambos tipos de culturas universitarias.

Cultura de «aeropuerto»	**Cultura «monástica»**
1. Lugar de tránsito. Los estudiantes deben matricularse cada año. No existen ritos significativos de entrada.	1. La cualidad de miembro es permanente. Una vez matriculados, los estudiantes se convierten en miembros de la institución para siempre. Los fallecimientos aparecen en el boletín del college. Se les invita cada cierto tiempo a las reuniones de ex-alumnos.
2. La relación es funcional. Los alumnos son admitidos si su «pago» está en orden.	2. La relación se produce en función del propio mérito. Los alumnos son admitidos si reunen las características (familiares, de cali-
3. La institución no está interesada en la vida personal o social de sus miembros. Las relaciones entre el profesorado y los estudiantes son formales y remotas.	3. Interés paternalista de la institución por sus miembros. Los alumnos son invitados a cenar con sus tutores. No se permite la entrada de individuos del otro sexo a partir de ciertas horas. Se precisa de permiso para ausentarse de la Universidad.
4. No existe normas disciplinarias específicas más allá de lo que marca la ley. Los estudiantes rechazan como una ilegal «doble penalización» cualquier intento de la institución por imponer sus propias sanciones a los estudiantes que infringen la ley.	4. Existe un fuerte sentido de lo que es un comportamiento apropiado y de lo que no. Los estudiantes pueden ser expulsados o suspendidos por deshonrar la institución.
5. Cafetería o restaurante por sistema de catering. Se paga por lo que se toma.	5. Comidas comunitarias. Los estudiantes pagan por la comida del periodo completo. Todo el mundo come junto cuando es posible.
6. Los entretenimientos que se ofrecen son una extensión de los existentes fuera de la Universidad: conciertos, máquinas de juegos, televisión, etc. Si existe librería es para libros de texto y apuntes.	6. Existen entretenimientos propios: coro u orquesta de la institución, revista propia, equipos deportivos propios para competiciones inter-centros.
7. La cafetería juega un papel central en las relaciones sociales.	7. La biblioteca y, a veces, la capilla constituyen puntos centrales. La asistencia a la capilla en ciertas ocasiones formales puede ser exigida a los colegiales.
8. Un problema característico es el de la *anomía,* que se trata de afrontar a través de un nuevo maternalismo ejercido por los orientadores, psiquíatras, etc.	8. Un problema característico es el de la *alienación*: suele afrontarse a través de originales rebeliones contra las reglas opresivas (el mito de quien se escapa por la noche y escala las paredes evitando a los celadores y a los guardianes).

Esta descripción se corresponde más al contexto anglosajón, en el que los *college* presentan algunas de las características aquí atribuidas a la cultura monástica (que entre nosotros podrían desarrollar los Colegios Mayores). Pero resulta interesante porque destaca algunos puntos clave en relación a la identidad de nuestras Universidades, sobre todo las más recientes, muy próximas a lo que Goodlad describe como cultura de aeropuerto: la falta de un sentimiento de pertenencia y consecuentemente, de identificación con la institución, la pérdida progresiva de ritos y ceremonias que constituyen un patrimonio común y un signo de identidad de la institución, la carencia de espacios (fuera de la cafetería) donde se puedan ir construyendo relaciones más intensan y personales, etc.

En definitiva, reforzar la *identidad* de la institución supone potenciar la *identificación* con ella y ésa es una cuestión que nos afecta tanto a profesores como a estudiantes. Si la Universidad se convierte en un simple lugar de trabajo (a veces, compartido con otros lugares en los que uno trabaja) resulta difícil llegar a construir un fuerte nivel de identificación con él. Algunos atribuyen el *desapego* a las nuevas formas de relación de nuestros días. Pero lo cierto es que la posibilidad de sentirse miembro de una institución y de un equipo de personas refuerza nuestra capacidad de comprometernos y de identificarnos con las metas que la institución asume como propias (incluso si no llegamos a estar plenamente de acuerdo con ellas).

Para quienes pertenecemos a instituciones con mucha historia este aspecto de la identificación resulta, seguramente, más fácil. Sin embargo, también es algo que precisa construirse día a día. La identidad no se posee, se construye. y si se pretende que sea una identidad compartida por los distintos miembros de la comunidad universitaria es preciso disponer de espacios y de mecanismos institucionales que posibiliten esa *identificación* con el sentido, la misión, los planteamientos, los estilos de trabajo, las normas, etc.

Ese es el gran papel que juegan los ritos y las rutinas institucionales; y no solamente las grandes ceremonias (el inicio de curso, la graduación, la celebración de los patronos o de las efemérides colectivas) sino también las pequeñas rutinas de encuentro entre los diversos sectores (fiestas, encuentros, elaboración de informes, toma de posturas frente a situaciones de la vida social, homenaje a profesores veteranos, días de bienvenida a los nuevos estudiantes, actuación de grupos culturales o deportivos, etc.). Estos pequeños momentos de encuentro son básicos para la construcción de espacios comunes sobre los que se construye una identidad de la institución basada en los sujetos que la forman, no sólo en los servicios que ofrece.

Diversos componentes de la cultura institucional de las Universidades están especialmente relacionados con el tipo de prácticas formativas que se desarrolla en ellas. Erickson (1987)[11] resalta entre ellos: las ideas compartidas sobre los estudiantes, las teorías implícitas de los académicos sobre el aprendizaje y el papel a desarrollar por los profesores en el mismo, las orientaciones prevalentes hacia ciertas destrezas y no hacia otras, la valoración y actitudes de los alumnos menos dotados o más problemáticos, etc. Estos aspectos y otros resaltan por su importancia a la hora de definir esa especie de «pensamiento colectivo» o «ideología» sobre la docencia que, de una manera u otra, acabará afectando al tipo de prácticas que se desarrollan en la institución.

Cultura y dinámica de conflictos y cambios

Los análisis más formales de las instituciones omiten la existencia de conflictos o los toman como fenómenos disfuncionales que deben ser evitados. Pero ninguna organización funciona sin conflictos, y aunque pueda parecer contradictorio, los conflictos no tienen por qué ser negativos para el desarrollo de la institución sino que suelen constituir oportunidades para introducir cambios que resuelvan la crisis que originó el conflicto. Ambos procesos, el conflicto y el cambio, cuando se producen en las circunstancias adecuadas y no sobrepasan ciertos límites, son necesarios para garantizar la vitalidad de las estructuras institucionales y su acomodación a las condiciones cambiantes en que han de desarrollar sus funciones.

[11] Erickson, F. (1987): *op. cit.*

En cualquier caso, una de las peculiaridades básicas de las organizaciones, sean cuales sean sus características, es que en su seno se producen juegos de poder. Por eso algunos autores han vinculado la cultura institucional a la «apropiación del poder» (Elmore, 1987)[12]. En este sentido, la *cultura institucional* no se refiere al conjunto de creencias, valores o prácticas que comparten los miembros de la institución y de donde se deriva su identidad. Dado que las organizaciones están formadas, con frecuencia, por sectores diversos que compiten en la defensa de sus propios intereses, la idea de *cultura* institucional ha de plantearse como un equilibrio de fractales más que como una unidad sólida. En el caso de las Universidades esta ruptura cultural interna forma parte de su dinámica habitual. Por algo la Universidad es un espacio especialmente apto para la divergencia de pensamiento, de conductas y estilos de vida, de modelos científicos, etc. Por otra parte, el proceso de *democratización* al que antes he aludido, ha intensificado esa conflictividad natural de las instituciones universitarias. Los diversos grupos de intereses no sólo compiten por hacer prevalecer sus puntos de vista en el enfoque y desarrollo de la vida diaria de los centros sino también por ocupar zonas de poder y hacerse con los mecanismos de gestión y control de la institución en su conjunto.

Con frecuencia, las diferencias culturales entre los grupos se convierten en *símbolos culturales* la que las transforma en puntos centrales de la propia identidad como grupo. De ello se deriva que tiendan a mantenerlas y reforzarlas al margen de su propio significado y su función cultural inicial (Bateson, 1975[13], lo ha denominado 'esquizogénesis complementaria': las diferencias tienden a aumentarse con el tiempo en una especie de escalada por destacar la propia identidad y poder por oposición a los grupos contrarios). Se llega así a sistemas fracturados de convivencia en los que el mantenimiento de la identidad de los grupos requiere la existencia de diferencias. En esos contextos, cualquier tipo de propuesta colectiva será boicoteada por unos u otros. No tanto por sus bondades o flaquezas cuanto por constituir un nuevo espacio en el que se hace precisa la confrontación para preservar la identidad (y la expresión de poder) de los grupos.

Los procesos de cambio en el seno de las organizaciones universitarias están también sujetas a estos “juegos de poder”, entre los diversos grupos culturales. No todos los componentes de la cultura institucional son igualmente susceptibles de modificación. Depende del elemento cultural en sí y del poder que posea el grupo que lo mantiene. Obviamente, cuanto más central o relevante en la constitución de la identidad es un componente cultural más difícil resulta su cambio, y cuanto mayor poder institucional detenta el grupo que mantiene ese componente cultural menos probable resultará que llegue a modificarse.

En ese sentido, Corbett y otros (1987)[14] diferencian entre *componentes sagrados* y *componentes profanos* de la cultura institucional. Los primeros son prácticamente inalterables porque constituyen la base (no sólo racional sino a veces irracional) de la cultura del grupo. La idea que plantean estos autores es que, a nivel general, la institución es siempre poco propensa al cambio, la tendencia a la *homeostasis* predomina claramente sobre la tendencia al *cambio,* pero esa resistencia adquiere matices más dramáticos cuando el cambio se refiere a los aspectos «sagrados» de la dinámica social (los más básicos y segurizantes, los que nutren los símbolos de identificación del grupo mayoritario o con más poder, etc.). Los cambios en cuestiones «profanas» resultan más asequibles ala institución porque quiebran menos su homeostasis. El problema de esta dicotomía es que la naturaleza de la “sagrado” (y por tanto inalterable) no siempre está basada en justificaciones de tipo lógico o racional. La categoría de lo «sagrado» se nutre, con frecuencia, de temores, presunciones, rutinas, intereses disfrazados de argumentos *ad hoc* (tanto más sofisticados cuanto mayor el nivel intelectual de quien lo presenta o cuanto mayor la inadecuación del interés que oculta), etc. Por eso resulta tan difícil el desarrollo innovaciones en las instituciones universitarias.

Por lo general, cuando las culturas son amenazadas generan mecanismos de autodefensa y supervivencia. Si el ataque (a veces los procesos de innovación son vistos como tales) viene de fuera,

[12] Elmore, R. F. (1987): «Reform and the Culture of Authority in Schools», en *Educational Administration Quarterly,* 23 (4), Págs. 60-78.
[13] Bateson. G. (1992): *Hacia una ecología de la mente.* Planeta. Barcelona.
[14] Corbett, H. D.; Firestone, W. A. y Rossman, G. B. (1987): «Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures», en *Educational Administration Quarterly,* 32 (4). Págs. 36-59.

la reacción es una clausura defensiva y una rigidificación de los componentes culturales: la propia cultura se convierte en símbolo de identidad y oposición al cambio. Si el reto del cambio es interno a la propia institución, la cultura del centro estalla en diversas subculturas: unas de complicidad con el cambio, otras de retirada y otras de oposición. Y esa ruptura significa el inicio de un nuevo episodio de conflicto que originará una nueva distribución del poder y una reorganización de las estructuras culturales de la institución.

Desde esta perspectiva del cambio institucional, es muy interesante la distinción que hace Elmore (1987)[15] entre *cultura intrainstitucional* que se refiere a la dinámica interna que caracteriza la vida cotidiana de la propia organización y *cultura suprainstitucional* que es la cultura de los reformadores, de los legisladores, de los especialistas, de los burócratas, de los equipos directivos. Los procesos de innovación y cambio suelen producirse a partir de los procesos de conflicto y choque entre ambas culturas.

Cultura y modelos de actuación apropiados

Ningún análisis pedagógico puede quedarse en una mera descripción de los fenómenos. La naturaleza propositiva de lo pedagógico impone siempre una mirada hacia delante, un salto del «ser» al «deber ser». Cuando hablamos de *cultura institucional* no podemos quedarnos en una simple lectura de lo que caracteriza a las Universidades. Alguna referencia debe ser hecha sobre cómo podrían ser las cosas y, en todo caso, sobre vías posibles (a veces ya experimentadas) de optimización de la dinámica institucional y de los modelos de actuación.

Cuando nos referimos a la *cultura* como el *conjunto de normas y valores compartidos* por los miembros de la organización no sólo estamos identificando un aspecto de interés o una dimensión en la que conviene fijarse al analizar las organizaciones. Implícitamente se esta señalando también ese punto como una de las metas de la «buena» cultura, por decirlo de algún modo. Manejar el concepto de cultura supone, pues, identificarlo como un elemento relevante en la descripción de las organizaciones (¿qué tipo de valores forman parte explícita o implícita del pensamiento compartido?, ¿hasta qué punto se comparten valores y significados?) y, además, indicar que ése es el camino que las instituciones han de seguir para su consolidación y desarrollo (hacer explícitos los valores que se asumen y progresar en su consenso).

Este salto conceptual entre el puro análisis (qué son las cosas y cómo se producen en los diversos contextos) y la proposición (dejar implícita la meta que sería deseable alcanzar) forma parte consustancial del pensamiento y del lenguaje pedagógico. Es lo que se ha llamado naturaleza "normativa" de la pedagogía y se deriva de su compromiso constante con los valores (con lo que se considera valioso en la situación o con respecto al asunto analizado). En ocasiones da la impresión de ser una especie de error científico. Uno podría pensar (muchos lo hacen) que lo que se está diciendo no se corresponde con la realidad de los hechos comprobados y los datos disponibles, sino con lo que el investigador o el orador considera valioso. No es eso lo correcto. La dimensión descriptiva de las situaciones ha de responder a los mismos criterios de validez y justificación empírica que en el resto de las ciencias humanas. Pero, mientras otras ciencias pueden quedarse en esa descripción, la pedagogía debe continuar para señalar (a veces como puras hipótesis propositivas, a veces como resultado de la experiencia contrastada) cómo podría hacerse para mejorar, para propiciar un mejor desarrollo y consolidación de los fenómenos estudiados.

Si llevamos esta consideración al terreno de la *cultura institucional* no será suficiente con los dos puntos analizados anteriormente: qué es la cultura y cómo se relaciona con la actuación ordinaria de las organizaciones. Habremos de avanzar un poco más para indicar algunas constataciones relativas a los modelos culturales que resultan más efectivos en las organizaciones. Trataremos a continuación la colegialidad, la colaboración, la reflexión y la intencionalidad de la cultura.

[15] Elmore, R. F. (1987): *op. cit.*

La **colegialidad** *como elemento clave de la cultura institucional.* Uno de los nutrientes básicos de la cultura universitaria es la *colegialidad* o conciencia de compartir un sentido y un significado común de los rasgos de identidad de la institución a la que se pertenece. La colegialidad requiere un algo nivel de identificación con la institución como conjunto de valores) tradiciones y prácticas.

No es algo que se produzca en el vacío o por azar, sino que constituye una meta organizativa que no se alcanza sin un gran esfuerzo colectivo y que precisa, normalmente, de un tiempo prolongado en el que se producirán inevitables retrocesos y dificultades. Precisa, igualmente, de prácticas específicamente dirigidas a potenciarla: ritos y celebraciones, una graduación en niveles que establezca la expectativa de ir progresando en el status y reconocimiento de la propia pertenencia a la institución (los grados de «aspirante», «miembro pleno», «senior», «miembro honorario", que utilizan algunas instituciones) por ejemplo), ceremonias periódicas, actividades exclusivas para los miembros, existencia de grupos de ex-alumnos, etc. En general, todos los mecanismos empleados para reforzar la identidad pueden transformarse en estímulos para consolidar la identificación. En cualquier caso, es algo que las organizaciones *aprenden.*

Se ha hablado mucho de una fórmula de colegialidad forzada (*contrived collegiality*) que forma parte de las condiciones impuestas por algunas instituciones a sus miembros. Pero, a la larga, sus efectos son poco duraderos y, desde luego, poco profundos porque la «colegialidad», como cualquier otra fórmula de identificación, conlleva para ser auténtica elementos que desbordan lo puramente racional o pragmático: el sentirse bien, el valorar positivamente la entidad o persona con la que uno de identifica, el tener a gala que a uno le reconozcan por esa vinculación, etc.

La idea de que ingresar en una Universidad llegue a convertirse en algo similar a incorporarse a una comunidad es algo que resulta difícil en la actual articulación de la vida cotidiana de nuestras Universidades. Resulta difícil, incluso, para los profesores metidos como estamos en una zarabanda de actividades en contextos muy diversificados. Lo es aún más para aquéllos cuyo compromiso con la institución se reduce a impartir unas cuantas horas de clase. Lo es también para los alumnos que en su gran mayoría no acaban por construir un sentimiento de identificación con la institución en la que se forman. La cultura de «aeropuerto» a la que antes me refería tampoco facilita mucho las cosas. Los problemas de vandalismo institucional (con periódicos destrozos de mobiliario o deterioro de los inmuebles a través de pintadas), la desimplicación en las actividades que se organizan, etc. son una especie de indicadores de esta distancia afectiva entre institución y colectivo estudiantil. El hecho de haberse incorporado formalmente a las instancias de toma de decisión institucional no ha supuesto el refuerzo de la identificación que podía esperarse.

Algunas Universidades incorporan a los alumnos a los programas de investigación que se estén llevando a cabo. No se trata de investigaciones menores o con una orientación meramente didáctica, sino investigaciones de alto nivel. Ese es el caso, por ejemplo, del programa *Undergraduate Research opportunities Programme* que desarrolla el MIT en EEUU o en las instituciones del Imperial College de Londres. En ambos casos, los estudiantes se incorporan como colaboradores de investigación (*research assistants*) recibiendo compensaciones económicas (pocas veces) o créditos académicos. El principal efecto del programa reside en que potencia fuertemente el sentimiento de colegialidad y pertenencia.

La **colaboración** *como cultura.* Otra de las grandes metas del desarrollo institucional se sitúa en el ámbito de la *colaboración* y el *trabajo en equipo* del profesorado. A veces, el ámbito de colaboración se amplía, incluso, fuera de la propia institución para llegar a abarcar a un amplio abanico de agentes formativos que participan en el desarrollo del proyecto de formación que se desarrolla en la Universidad. La cultura de la *colaboración* se opone a la cultura del *individualismo* que es la predominante en la mayor parte de los centros universitarios. Y se operativiza a través de las estrategias de *coordinación.*

Como la tradición universitaria se ha basado en el trabajo individual del profesorado, hoy cuesta un mundo cualquier iniciativa que tienda a romper esta inercia institucional. Los propios estudiantes se han acostumbrado a esta situación en que cada profesor sigue su propio ritmo y plantea programas y exigencias aisladas. De hecho, suelen rechazar propuestas innovadoras que tiendan a romper este

esquema atomizado porque entienden que les va a suponer más trabajo y porque, tampoco ellos, están acostumbrados a otro tipo de planteamiento didáctico.

La idea de la *colaboración* se aplica no solamente al desarrollo de las clases o actividades didácticas, sino que tiene que ver con todo el funcionamiento de la institución. Una buena expresión de la dinámica colaborativa suele ser, por ejemplo, la forma en que los profesores veteranos acompañan y apoyan a los noveles. O las iniciativas en que los alumnos veteranos prestan su apoyo a los recién ingresados.

Muchas Universidades han puesto en marcha programas tendentes a reforzar esta cultura colaborativa en sus centros, con resultados inciertos, al menos en los casos que conozco. Esas iniciativas se han basado en innovaciones de diverso tipo:

- Financiar programas de innovación didáctica poniendo como condición que deberían ser presentadas no por un profesor individual sino por un equipo e incluir diversas disciplinas.
- Poner en marcha programaciones conjuntas de varias disciplinas cuyo desarrollo combina el trabajo independiente en cada una de ellas (algunas clases, algunas actividades propias) con otros momentos en el que se llevarían a cabo experiencias integradas (explicaciones, trabajo de laboratorio o de campo, lecturas, informes). Al final la evaluación se realiza a través del sistema de los *portafolios* (los profesores evaluarían cada uno su disciplina pero a partir de las experiencias y los materiales elaborados conjuntamente para todas las disciplinas integradas en el proyecto). De esta manera los alumnos no tienen que rendir exámenes separados o presentar trabajos diversos para cada disciplina.
- Programas de *mentoring* en el que los profesores noveles eligen aun profesor senior (un catedrático/a, alguien con notable experiencia o prestigio) de su departamento u otro que hará de mentor. El programa para noveles incluyen actividades en las que participan ambos.
- Experiencias similares a las del *mentoring* se están haciendo también con alumnos. Los alumnos veteranos actúan como valedores y orientadores de los recién llegados. En otros casos, los veteranos actúan como apoyo académico para los alumnos que tengan más dificultades para aprobar ciertas disciplinas o para superar lagunas en su preparación previa.

La **reflexión** *como cultura* (*vinculada a la evaluación).* La capacidad reflexiva y crítica ha sido uno de los signos de distinción del intelectual. Lo es también, por tanto, de la Universidad.

Desde la aparición de las obras de Schón (1983,1987)[16] sobre los «profesionales reflexivos», la reflexión se ha convertido en una especie de «leitmotiv» omnipresente en cualquier referencia a la formación. El problema reside en la pobre operativización que se ha hecho de ese enfoque en el desarrollo institucional.

Una cultura *reflexiva* se opone a una cultura de *rutina* y *opacidad,* a dejar que las cosas sigan su curso natural fruto de la propia inercia institucional. Los frenéticos ritmos actuales, tanto de los directivos como del profesorado en general, hace que apenas dispongamos de tiempo para detenernos y revisar los procesos que se están llevando a cabo. Por otra parte, como una buena parte de nuestras actividades docentes se desarrolla en una zona opaca (nadie sabe lo que sucede en nuestras clases, seminarios o laboratorio porque es un territorio que nos pertenece en exclusiva y en el que nadie puede entrar) tampoco tenemos mucho de qué hablar. De ahí que las reuniones se nutran fundamentalmente de cuestiones administrativas y/o de decisiones que tienen que ver con lo organizativo (presupuestos, horarios, plazas, etc.).

Reflexionar no es divagar u opinar reiterativamente sobre lo divino y lo humano. No es que no hagamos reuniones o que no se hable en ellas. También hablamos mucho en los pasillos y en la cafetería. Pero entender la reflexión como un interminable retornar sobre los mismos argumentos y valoraciones personales resulta poco práctico. Necesitamos datos reales (no sólo percepciones u opiniones personales) y estrategias que nos permitan pasar del pensar al actuar. Por eso la cultura de la reflexión sólo resulta eficaz cuando va unida a la de la *evaluación.*

[16] Shön, D. (1983): *The reflective Practicioner:* Basic Books. N. York; Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós/MEC. Barcelona.

Reflexionar, opinar, hacer propuestas, etc. es muy fácil cuando se construye sobre lo abstracto, y cuando no se deriva la decisión correspondiente. Por eso la utopía es mucho más vistosa que el simple reajuste y más cómoda.

Con frecuencia, nuestras reuniones (cuando se habla de estas cosas) se convierten en puras elucubraciones sobre cómo deberían ser las cosas o cómo habrían de hacerse. Cuando descendemos a concretar las cosas y eso altera nuestros horarios o compromisos, los propósitos se desvanecen porque, solemos coincidir, «no se dan las condiciones adecuadas para introducir cambios».

El primer paso de la reflexión es la evaluación que nos ofrece los datos necesarios para analizar y valorar cómo van las cosas y en qué medida la realidad se asemeja a nuestros propósitos individuales e institucionales. Sobre esos datos se construye la reflexión. En eso se diferencia reflexionar de elucubrar. Se trata de analizar y valorar colectivamente los diversos componentes de la situación, de los que previamente hemos obtenido información adecuada, para poder llevar a cabo los reajustes o iniciativas de desarrollo que parezcan convenientes. Cabe señalar que esta cultura de la *reflexión* es una de las características de las instituciones eficaces.

La **internacionalidad** *como cultura.* Parece fuera de toda duda que el desarrollo de esta modalidad de provisión de cursos y experiencias ha sido uno de los progresos más importantes que se han producido en los últimos años en la oferta formativa universitaria. Se vuelve a conectar así con la que desde sus orígenes fue el sentido de la *universitas:* una formación superior en contenidos y expectativas, y abierta a las ideas, las personas, los territorios, etc.

> Hace ya un par de veranos tuve la oportunidad de leer una preciosa novela de Noah Gordon titulada *El Médico.* Con su estilo habitual de reconstrucción histórica novelada, Gordon relata la experiencia de un personaje medieval que deseaba ser médico y que para lograrlo cruza medio mundo (desde Inglaterra hasta Constantinopla) para prepararse con los mejores maestros. Me pareció una magnífica metáfora de la formación universitaria marcada por la internacionalidad: es una búsqueda de los mejores profesionales que lleva por escenarios diversos y pone en contacto con culturas diversas de las que el universitario se va impregnando. El conocimiento que se nutre sólo de lo local carece de esa cualidad.

Por eso, y aunque no esté exenta de sombras, la experiencia internacional constituye una de las aportaciones más ricas y duraderas que se puede ofrecer a los estudiantes porque les da la posibilidad de *abrirse a otras culturas* y modos de vida. No son pocos los que identifican como uno de los propósitos básicos de la formación universitaria el de potenciar la *apertura de mente* de los estudiantes y dotarlos de una visión global de los temas que afectan a los desarrollos culturales y técnicos de la actualidad. Justamente lo contrario de la que se ha venido en denominar *aldeanismo cultural.* Las salidas al extranjero, el conocimiento de compañeros, familias, instituciones, estilos de vida y tecnologías de trabajo, etc. promueven esa visión de conjunto. Permiten *descentrar se* del aquí y ahora local para construir una perspectiva más cosmopolita y sensible a la diversidad.

Esa apertura a la internacionalidad exige, como condición básica de viabilidad, un notable compromiso de las instituciones y una ordenación adecuada de las condiciones en que se producen los intercambios. Se precisa, igualmente, de unas estructuras curriculares flexibles y adaptables a las diversas formatizaciones que la Educación Superior adquiere en el mundo. Tanto los aspectos formales de los estudios (duración, estructura, exigencias previas, sistemas de acreditación, etc.) como sus componentes cualitativos (perfiles profesionales, enfoques en la formación, sistemas de evaluación, etc.) varían notablemente de unos países a otros y eso crea numerosos problemas de compatibilidad y dificulta la generalización de la experiencia transnacional.

De todas formas, el mero hecho de salir y viajar no siempre constituye una oportunidad real de progresar en la formación. Con frecuencia, en el extranjero los estudiantes acaban constituyendo grupos cerrados de compatriotas o de personas culturalmente homogéneas sin interaccionar (porque no quieren o porque no les dejan hacerlo) con los nativos. Otras veces acaban asumiendo rasgos escasamente valiosos de las culturas visitadas sin llegar a impregnarse de sus auténticos valores (lo

que se ha venido en llamar la *mcdonalización cultural*). Parece obvio, que tanto más importante será la experiencia internacional cuanto más haya posibilitado una auténtica integración de los estudiantes visitantes en la cultura social y universitaria del país que visitan[17].

Liderazgo y gestión de los recursos humanos en la Universidad

Uno de los problemas importantes en cualquier organización es el del liderazgo, que tiene un doble ámbito de resonancias. Las que se refieren a la estructura formal de la organización y la posición particular que en ella ocupan las diversas instancias y las personas que las ocupa. La posición en el organigrama condiciona la función a desarrollar y la capacidad de toma de decisiones que se posee. En este caso estamos hablando del liderazgo formal. Pero existen otro tipo de resonancias que tienen más que ver con el poder, cómo está distribuido en los diversos niveles de la organización y cómo se ejerce. Es bien sabido que no siempre coincide el poder formal con el poder real; en instituciones como la Universidad esa diferencia es aún más palpable.

En cualquier caso, el liderazgo tiene siempre que ver tanto con el *poder* como con la *autoridad*, y en ambos casos, con la capacidad para influir en el desarrollo de los acontecimientos que se producen en la organización. Para ello se precisa tanto de mecanismos institucionales que doten de legitimidad y recursos para la toma de decisiones (poder formal, puesto en el organigrama) como de capacidad de influencia interpersonal y reconocimiento por parte de los miembros de la organización *(autoridad)*.

En ambos aspectos, las Universidades constituyen organizaciones muy diferentes a otras. Por ello, la función del liderazgo en la Universidad presenta características muy particulares:

- La fuerte *democratización* existente en sus órganos de gobierno. Las decisiones se toman siempre en órganos colegiados en los que participan proporcionalmente todos los sectores de la vida universitaria. Esta circunstancia obliga a intensas fases de negociación y a una ralentización de los procesos de cambio (que pueden quedar desdibujados para contentar a todos).
- La presencia de *grupos organizados* con filiaciones de diverso tipo (políticas, sindicales, profesionales, de intereses, derivadas de la vinculación a personas, religiosas, etc.) que protagonizan el debate y la toma de decisiones. Esto hace que quienes ocupan posiciones de liderazgo vean condicionada su actuación por la pertenencia aun grupo o por la necesidad de mantener coaliciones entre otros.
- Una amplia *diseminación* de los niveles en los que se toman decisiones lo que supone la existencia de muchos *líderes* en los diversos estratos de la organización. Las Universidades constituyen mundos complejos y policéntricos en los que se toman decisiones a muchos niveles. Eso facilita las vías de participación y resalta la capacidad de incidencia de los individuos. Y hace difícil, salvo que la institución quiera normativizarlo todo, el mantenimiento de líneas cohesionadas de actuación o de una política común en el conjunto.
- La pervivencia del *poder individual* del profesorado y la persistencia de zonas de difícil permeabilidad a las decisiones institucionales.

Por todo ello, el papel de los líderes universitarios no resulta sencillo de ejercer y está muy distante de lo que puede ser el liderazgo en otros contextos organizativos (empresas, instituciones privadas, organismos públicos, etc.). Los líderes universitarios poseen una capacidad de intervención reducida (tanto por la normativa como por las características de la institución que dirigen) en la gestión de los recursos económicos, del personal, en la reorientación de las funciones de la organización, etc. Por lo que se refiere a la vinculación del liderazgo a la docencia (objeto de análisis de este libro) ya he señalado antes que la relación no es del todo clara. La docencia, al menos en su desarrollo operativo en las clases y laboratorios, pertenece a esa zona opaca que depende directamente de las características personales del docente que la lleva a cabo y se mantiene, por el contrario, bastante inmune a las influencias institucionales. Sin embargo la *relación liderazgo-docencia* resulta fundamental en, al menos, dos cuestiones centrales:

[17] Pueden verse consideraciones más sistemáticas sobre este aspecto en un trabajo anterior: Zabalza, M. A.: *La dimensión pedagógica de los itinerarios culturales europeos* Dossier para el Consejo de Europa. Estrasburgo. 1991.

— La interpretación y uso que se haga de la *autonomía institucional* para la definición de la *oferta formativa* que cada Universidad hace. Los procesos de desarrollo de la autonomía de las instituciones están determinados por la condición de sus líderes. La capacidad de tomar decisiones se puede aprovechar mejor o peor. En unos casos se obtienen resultados que marcan claramente la personalidad de las instituciones y en otros se adoptan propuestas de otras instituciones vaciando de sentido la autonomía.
— La *gestión de los planes formativos* en el conjunto de la institución dando coherencia y continuidad a la intervención de las diversas instancias. El policentrismo universitario complica la posibilidad de mantener un proyecto formativo integrado y cohesionado en toda la institución. La posibilidad de hacerlo depende mucho de la coordinación interna y del papel que jueguen los líderes intermedios. Estructurada como organización basada en individuos y donde éstos tienen una gran autonomía de actuación (en la línea habitual de las *burocracias profesionales*) parece inviable cualquier modelo de gestión que implique una transmisión directiva de orientaciones *top-down.*

Al igual que sucede en los equipos de fútbol mal organizados (cuando no funciona el medio-campo y las delanteras quedan tan lejos de las defensas que resulta muy difícil recibir balones en buenas condiciones), en las Universidades, sobre todo en las grandes, las estructuras jerárquicas superiores se hallan muy alejadas de las inferiores y, por tanto, resulta prácticamente inviable trasladar las decisiones asumidas como institución a todos los miembros. Tanto más difícil es esa diseminación cuanto más cualitativa sea la decisión u orientación institucional (las decisiones que afectan a contenidos burocráticos se trasladan mejor) y cuanto más pertenezca ésta al ámbito de la actuación individual (por ejemplo, cuestiones que tengan que ver con el desarrollo de la docencia).

El papel de quienes lideran las instancias intermedias (Facultades, Departamentos, Institutos, Equipos de investigación) resulta fundamental en la consecución de esa integración institucional. Como han señalado Hopkins y col. (1994)[18], el cambio y la mejora necesitan los esfuerzos de todos los niveles de la institución. Otros autores (vide Sammons y otros, 1997)[19] insisten en la necesidad de reconceptualizar la idea de liderazgo institucional para que englobe no sólo el nivel máximo de la jerarquía (los equipos rectorales o de gobierno de las instituciones) sino también los niveles intermedios. La importancia de este liderazgo intermedio ha sido ampliamente explicada por Mintzberg (1979)[20] y Bennett (1995)[21]. Esta categoría del liderazgo ha sido también uno de los rasgos básicos que caracterizan a los centros escolares de calidad (véase revisión de Purkey y Smith, 1983[22]; Fullan, 1982[23]; Estebaranz 1996[24]).

Los líderes intermedios ejercen dos funciones básicas: la del liderazgo *transaccional* y la del liderazgo *transformacional.*

El liderazgo *transaccional* garantiza que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que coordinan. Se convierten así en eslabones y puntos de conexión (los intermediarios) entre las cúpulas institucionales y las bases, entre las políticas de la institución y las prácticas de los profesionales que la forman: deben organizar y

[18] Hopkins, D.; West, M.; Ainscow, M.; Harris, A. y Beresford, J. (2001): *Crear las condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del Profesorado.* Narcea. Madrid.
[19] Sammons, P.; Thomas, S. y Mortimore, P. (1997): *Forging links. Effective schools and effective departaments.* Paul Chapman. London
[20] Mintzberg, H. (1984): *La estructuración de las organizaciones.* Ariel. Barcelona.

[21] Bennett, N. (1995): *Managing Professional Teachers: middle management in primary and seconclary schools.* Paul Chapman. London.
[22] Purkey, S. y Smith, M. (1983): «Effective Schools: a review». The Elementary SchoolJournal, vol 83, nº 4. Págs. 426-452.

[23] Fullan, M. G. (1982) : *The Meaning of Educational Change.* OISE Press. Toronto.
[24] Estebaranz, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular:* Servicio Publicaciones. Universidad de Sevilla.

coordinar el trabajo de los profesores y administrativos para que se adecúen mejor a las orientaciones de la institución y a la consecución de sus fines. De ahí que su papel sea tan fundamental. Podríamos decir que juegan el papel de representantes de la institución ante los colegas. Ello suele conllevar el ejercicio de un cierto *«poder»* delegado de la propia institución, vinculado a la connotación y orientación de las decisiones, la distribución del trabajo, la diseminación de la información y la gestión de los recursos.

En el liderazgo *transformacional*, los líderes intermedios actúan como representantes de sus colegas frente a la institución. Se convierten en agentes del cambio de la cultura de la institución y de la dinámica de funcionamiento de la misma. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios. Su papel fundamental es el de generar una identidad compartida (cultura de la colegialidad) en el grupo de profesores y personal de su ámbito. Implica también diseñar y estimular una dinámica atrayente de innovaciones y planes de acción que supongan el desarrollo de las personas y de la propia unidad departamental.

Como han señalado Glover, Gleeson, Gough y Johnson (1998)[25], refiriéndose a los directores de departamento de escuelas secundarias, el ejercicio de esta función implica trascender la gestión de los componentes estructurales y burocráticos para intentar impactar en su cultura para modificarla. De ahí a que la dimensión colegial (ya no se trata de un *poder sobre*, como en el liderazgo transaccional, sino de un *poder a través de*) resulta condición necesaria: el liderazgo transformacional implica una fuerte vinculación a las personas que constituyen el departamento y un posicionamiento de estimulación de la sinergia colectiva que permita el cambio de las personas, de la cultura y de las dinámicas.

Ambas proyecciones del liderazgo resultan consustanciales para que la Universidad esté en condiciones de poder dar efectivo cumplimiento a su misión formativa. Los universitarios no son personas débiles o inmaduras que precisen de un pastor que les proteja y oriente. Por el contrario se trata de personas de un alto nivel cultural (*masa crítica* denominan en Portugal al profesorado) y de un elevado reconocimiento social. Están, además, muy habituados al trabajo autónomo. El liderazgo que se requiere no es, por tanto, un liderazgo de carácter personalista o impositivo. En el fondo es un tipo de liderazgo compartido, una especie de *primum inter pares*, que ejerce transitoriamente tareas de dinamización y coordinación institucional.

La Universidad como organización que aprende

Los puntos que hemos ido viendo hasta ahora nos sitúan ante un tipo de organización, la Universidad, muy compleja y con una notable tendencia al *statu quo* (sobre todo en el caso de las más grandes y antiguas). Las nuevas, más pequeñas y especializadas, muchas de ellas privadas o con estilos de gestión más flexibles, han modificado, al menos en parte, esa imagen convencional. En todo caso, hay una pregunta inicial que no podemos desatender: ¿Pueden aprender las Universidades?, ¿reúnen las condiciones de adaptabilidad, apertura, dinamismo interno, etc. que convierten a los organismos en entes sociales capaces de aprender?

La respuesta inicial podría ir en la siguiente línea de razonamiento. Como cualquier organización, las Universidades, pese a su complejidad, «aprenden, incorporan nuevos dispositivos para hacer frente a las nuevas demandas, ajustan sus prácticas, desarrollan procesos de «adaptación" hacia dentro y hacia fuera, etc. En definitiva, buscan ese «equilibrio" consustancial a todos los sistemas abiertos.

Pero seríamos ingenuos si confundiéramos ese «aprender», unido al mero hecho de existir y a la necesidad de adaptarse, con lo que hoy se identifica con procesos de «desarrollo institucional", esto es, procesos dirigidos a la mejora de las instituciones, al mejor cumplimiento de sus funciones (o como ahora gusta de decirse, su “misión”. No todos los cambios ni todas las adaptaciones constituyen pasos hacia la mejora.

[25] Glover, D. C.; Gleeson, D.; Gough, G. y Johnson, M. (1998): «The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools», en *Educational Management and Adminiltration* 26 (3). Págs. 279-292.

Como ya había señalado Fullan (1993)[26], hay pocas posibilidades de que los cambios se produzcan y sobrevivan si no hay alguien, con suficiente peso y capacidad de influencia en la institución, que los defienda y haga valer.

¿Qué significa «aprender» en este contexto, es decir, en una organización? Aprender no es simplemente «adaptarse» a las nuevas circunstancias, sobre todo si supone aceptar, sin más, las presiones o las circunstancias externas. En muchos casos, los organismos vivos necesitan adaptarse al entorno para poder sobrevivir. Por tanto, la adaptación se produce más como una necesidad que como una opción institucional deliberada y orientada a la mejora. Algo de eso está sucediendo con los nuevos marcos de financiación, o los nuevos esquemas de acomodación al mercado laboral. Vienen impuestos por las circunstancias o por las políticas universitarias y las Universidades *deben* aceptarlo porque se trata de algo que excede a su control.

Tampoco el hecho de introducir «cambios» o «nuevas experiencias» implica necesariamente que se esté aprendiendo. Sobre todo cuando esos cambios no responden a una justificación o aun plan de desarrollo institucional. A veces, los cambios responden sólo a una mera acomodación a las nuevas circunstancias (la «adaptación» a la que acabamos de referirnos), otras veces son un reflejo de las modificaciones producidas en la distribución del poder en el interior de las instituciones. También pueden producirse a raíz de las presiones externas; por ejemplo, cuando se lleva acabo una modificación en la legislación universitaria. Todas esas modificaciones por sí mismas, no suponen aprendizaje institucional. La experiencia que hemos tenido, por ejemplo, en la *reforma de los planes de estudio* ha supuesto cambios que han mejorado poco la oferta formativa de nuestras instituciones. Algunos piensan que incluso la hemos empobrecido.

El aprendizaje institucional se produce cuando los cambios (mejor hablar de *reajustes*) se dan en el marco de un proceso de mejora bien planificado. Como todo aprendizaje, se trata de un proceso que consta de diversas fases: reconocimiento de la situación de partida (diagnóstico de la situación, evaluaciones sectoriales, etc.); exploración de iniciativas de reajuste y/o de desarrollo adoptadas a partir de los datos disponibles (momento de los cambios justificados y de las innovaciones); consolidación de las nuevas prácticas o dispositivos (también a partir de evaluaciones sistemáticas de su adecuación y sus aportaciones efectivas a la mejora de la institución).

Condiciones del aprendizaje institucional

Hablar de que las organizaciones «aprenden» es una bella metáfora que abre expectativas muy positivas a los componentes de las mismas, desde los aspectos más estructurales a los más dinámicos. La idea del «aprendizaje» nos sitúa ante la posibilidad de que las organizaciones (en nuestro caso las Universidades) mejoren su funcionamiento, la gestión de sus recursos, la forma en que definen sus funciones y las adecúan a las nuevas demandas, el tipo de relaciones que mantiene, etc.

Todo eso requiere una metodología. Se han de crear las condiciones adecuadas para que el cambio se produzca y para que ese cambio lleve efectivamente a una situación superior a la que se desea modificar. «¿Por qué será, escribe Claudia Picardo[27], que al realizar nuestros objetivos acabamos creando mundos diversos a los que habíamos proyectado y casi siempre muy similares a los que decíamos querer combatir?». Por falta de la metodología adecuada, seguramente.

Aunque se trata del primer paso, no basta con tener claro que las organizaciones, incluidas las Universidades, pueden aprender y mejorar su funcionamiento. Es necesario anticipar el proceso que se pretende llevar a cabo (eso es planificar): decidir qué, en qué plazos, con qué recursos, a través de qué medios, con qué apoyos, en base a qué contraprestaciones, etc. Aunque no es imposible, es poco probable que se logre un aprendizaje significativo sin ese esfuerzo de planificación, puesta en marcha y seguimiento de las iniciativas de cambio.

[26] Fullan, M. (1993): *Change Forces.* The Falmer Press. London.

[27] Picardo, C. (1993): «Introduzione all'edizione italiana» de la obra de Argyris, C.: *Superare le dijese mxanizative: strategie vincenti per facilita l'aprendimento nelle mxanizzazioni.* Rafaello Cortina Editore. Milán. Págs. XI-XVIII.

> El profesor Fernández Huerta solía decir que el aprendizaje precisaba de tres tipos de intervenciones por parte de los profesores: *evitación, motivación y presión.* Esto es, nuestro papel como docentes implicaba, en primer lugar, eliminar todos aquellos obstáculos que pudieran impedir o dificultar el aprendizaje (falta de recursos personales o intelectuales, lagunas, condiciones inadecuadas, etc.). Debíamos, además, estimular a los estudiantes para el aprendizaje. Aprender implica siempre, nos decía, un proceso agónico (de lucha y esfuerzo) y por tanto los aprendices deben estar convencidos que de luchan por algo de interés, algo que los va a hacer mejores. Esta tarea de motivación tiene mucho de seducción y reclamo hacia las metas. Y finalmente, como a veces todo lo anterior no suele ser suficiente, hemos de ejercer una cierta presión. Presión que ayude a romper las inercias, superar los atascos, provocar la reacción de los más apáticos, etc.

Esa combinación de elementos es también necesaria para que se produzca el aprendizaje institucional. La *evitación* implica un momento de eliminación de obstáculos y de creación de las condiciones necesarias para que los cambios se produzcan. La *motivación* conlleva mucho ejercicio de comunicación y seducción hacia dentro y hacia fuera, explicando bien lo que se pretende justificando su sentido e interés, aclarando las dudas o temores que cualquier proceso de mejora suele suscitar. Como la tendencia a la *homeostasis* suele ser superior a la tendencia al *cambio,* los aprendizajes institucionales suelen precisar de alguna forma de *presión* que puede ser ejercida desde fuera (por los responsables de las políticas universitarias, los empleadores, los agentes de financiación o por las asociaciones profesionales) o desde dentro de la propia organización (equipos directivos, Órganos de gobierno, grupos más dinámicos de la institución, grupos o sectores implicados en los aspectos a mejorar, los propios resultados alcanzados, etc.).

Existen otras visiones del aprendizaje que pueden servirnos como analogías del aprendizaje de las organizaciones. Vamos a examinar el modelo piagetiano, las aportaciones de Vygoskty y el análisis de Argyris.

El ***modelo piagetiano de aprendizaje*** (exploración, asimilación, acomodación) nos aporta una visión del aprendizaje como *proceso* internamente *generativo* que se va produciendo a través de la reconstrucción progresiva de los recursos personales que en cada nuevo avance te van situando en mejores condiciones de abordar etapas sucesivas.

El modelo piagetiano (tomado así como una simple analogía) nos permite identificar tres etapas importantes en los procesos de aprendizaje organizativo. Un primer momento de *exploración* en el que se tantean las posibilidades del cambio deseado y se desarrollan aproximaciones a través de innovaciones puntuales, de pequeñas modificaciones, de tentativas de diverso signo. Poco a poco ese cambio experimental se va consolidando. La organización *asimila,* fija el cambio, que se va haciendo más habitual, más seguro. Finalmente, el cambio se integra en la estructura y el funciona- miento de la institución. Las estructuras previas se *acomodan* a la nueva situación, se modifican, se crean nuevos elementos. La institución en su conjunto está, ahora, en disposición de afrontar nuevas metas puesto que ya ha *aprendido* y enriquecido sus estructuras previas con el nuevo aprendizaje.

Este esquema describe bien lo que se puede comprobar en los procesos de mejora de las organizaciones. Se comienza por iniciativas titubeantes que marcan un primer momento de exploración, de tanteo. Las primeras etapas de cualquier iniciativa suelen ser así, un poco inciertas, inconstantes, con muchos problemas de logística, de previsiones, de claridad de objetivos, etc. Parece tiempo perdido pero no es así porque la institución va aprendiendo, va haciéndose con los mecanismos para poder manejarse mejor en ese ámbito. Poco a poco aquella iniciativa deficitaria del inicio se va consolidando, tomando firmeza y seguridad. La organización ha aprendido a manejarla y la innovación se lleva a cabo sin problemas; sólo falta que ese cambio se convierta en una nueva riqueza, en un nuevo recurso que la institución pueda utilizar para avanzar hacia cotas superiores de desarrollo y calidad.

Así es como funcionan las organizaciones cuando aprenden. El proceso puede cortocircuitarse y quedar estancado en cualquiera de las fases intermedias. En ese caso no se habría producido el aprendizaje. Al menos no en su sentido completo. Pensemos, por poner un ejemplo, en los procesos de *intercambios de estudiantes entre Universidades.* Las primeras fases fueron, desde luego, dificultosas y llenas de sobresaltos. Dependían mucho de las personas, fallaba con frecuencia la logística, los

convenios de colaboración dejaban muchas lagunas, había problemas de reconocimiento de los estudios realizados en el exterior, etc. Poco a poco la iniciativa fue consolidándose a medida que las instituciones adquirían experiencia y se iban introduciendo los reajustes precisos. Los intercambios se consolidaron y se incorporaron a la dinámica habitual de funcionamiento de las instituciones. Es cierto que algunas Universidades no han superado aún la etapa de la exploración y sus programas de intercambio siguen siendo inciertos y poco institucionalizados. Pero en la mayor parte de los casos el proceso ha ido consolidándose. Diríamos que estas Universidades han alcanzado la segunda fase del aprendizaje institucional en ese punto. Pero no se llega al final hasta que esa iniciativa se integra en los recursos de la institución como un elemento que permite proponerse niveles superiores de desarrollo. No es ya que los intercambios se hayan consolidado como experiencia aislada sino que constituyen una nueva capacidad o recurso del equipamiento institucional mediante el cual se está en condiciones de avanzar a niveles de desarrollo superior. En este caso podrían ser la incorporación de ofertas formativas internacionales, sistemas de acreditación compartidos, intercambio de profesorado, proyectos de investigación comunes, etc. Cada nuevo aprendizaje, la institución se pone en condiciones de afrontar metas superiores en su desarrollo.

Otra aportación interesante para entender los procesos de aprendizaje institucional podemos extraerla de Vygosti a través de su concepto de ***aprendizaje coral.***

Los aprendizajes individuales pasan por una etapa previa en que se presentan como intercambios y producciones grupales. Construimos nuestras representaciones e ideas a partir del intercambio que se produce en el grupo y del juego de reajustes que dicho intercambio provoca tanto en nosotros como en nuestros interlocutores. Vamos ajustando lo que pensamos y decimos a lo que piensan y dicen los otros con los que intercambiamos ideas y experiencias.

Dado que la Universidad es un tipo de organización en la que el poder de los individuos es muy fuerte, al final, las posibilidades de cambios de mejora dependen mucho del tipo de posicionamiento que adopten los sujetos que la forman (o, cuando menos, aquellos que han de adoptar la decisión pertinente).

El aprendizaje o cambio institucional requiere, en estos casos, el cambio en las ideas y las prácticas de los sujetos, y para que se produzca se requiere de ese contexto de aprendizaje coral en el que los intercambios van haciendo posibles los ajustes progresivos de las percepciones y las ideas de los sujetos que participan en él.

Quien haya participado en procesos de cambio (tanto si al final han acabado en auténticos aprendizajes institucionales o se han quedado en un puro maquillaje) sabe hasta qué punto son importantes esas fases de comunicación e intercambio. Por eso no funcionan los «cambios por decreto» ni los que se pretende llevar acabo de una forma rápida y sin dar tiempo a que cambien las mentalidades. Al final, todo suele convertirse en un mero cambio formal o burocrático (cumplimos lo que nos mandan pero dejando todo como estaba).

Mencionaré, en tercer lugar, el interesante análisis que hace Argyris (1990)[28] de las *mentalidades defensivas* en las organizaciones. En su estudio sobre los procesos de cambio en las organizaciones, este autor se encontró con que son frecuentes las actitudes e intervenciones defensivas. No se trata, necesariamente, de movimientos perversos que pretendan mantener a toda costa el *statu quo.* Tampoco de procesos que surjan de un posible conflicto de intereses entre sectores o de lucha por el poder. Argyris se encontró con actitudes bienintencionadas que trataban de preservar el buen clima de la institución y para ello evitaban cualquier tipo de conflicto.

El error fundamental en este caso se deriva de un aprendizaje que los individuos hemos asimilado desde muy temprano en nuestras vidas: la necesidad de evitar situaciones embarazosas y amenazantes en aras del objetivo máximo de sentirnos bien y hacer sentirse bien a los que nos rodean. De ese aprendizaje ligado al instinto de conservación se derivan muchos comportamientos defensivos: no decir la verdad si puede molestar, tratar de ser siempre educados, mantener una actitud de apoyo con el menor peso posible de condiciones, no tocar temas complicados o que puedan generar conflicto, hacer primar las relaciones cordiales sobre cualquier otro propósito o condición. Se generan así

[28] Argyris, C. (1990): *Op. cit.*

organizaciones neuróticas[29] en las que cualquier análisis en profundidad o cualquier ocasión de conflicto se sacrifica a la prioridad de mantener buenas relaciones. «Hemos aprendido, escribe Claudia Picardo prologando esta obra de Argyris, a no producir análisis en profundidad, a aceptar relaciones no auténticas puesto que se caracterizan por la ausencia de problemas y cosas desagradables. Hemos sacrificado al altar de la buena educación y del agrado la posibilidad de intercambios auténticos, de confrontación de ideas y sentimientos» (pág. XIII). Este modelo de comportamiento que resulta conservador y dificulta cualquier proceso de cambio precisa ser sustituido por otro modelo que para Argyris incluye mantener los mismos valores del primero pero dotándolos de un nuevo significado. El apoyo a los demás se convierte en el compromiso mutuo de desarrollar las capacidades propias y ajenas para poder afrontar conjuntamente las situaciones y problemas reales sean agradables o desagradables. El respeto y aprecio personal a los demás se replantea desde la perspectiva de la reflexión conjunta, de la aceptación de los hechos como son y de la búsqueda común de soluciones.

La vida ordinaria de nuestras Universidades está muy impregnada de este tipo de mentalidad defensiva. Ya no es sólo que pocas personas, sobre todo en los círculos de mayor poder, se atrevan a manifestar abiertamente sus opiniones criticas con respecto a la situación (el factor de adulación a los superiores, sobre todo si son del propio grupo, suele ser una condición de supervivencia) sino que se ha generado una cultura de la privacidad que elimina cualquier tipo de contraste con respecto a aquellos espacios que se viven como algo «privado» (las propias clases, las evaluaciones, la relación con los alumnos, el grado de implicación en las actividades institucionales, etc.).

Obviamente no se trata de preferir el conflicto a la armonía. El problema está, como señala Argyris, en sacrificarlo todo ala evitación de conflictos. De esa manera es poco probable que la institución progrese, al menos en la superación de aquellas disfuncionalidades más arraigadas en la dinámica institucional.

Aprender y desaprender de la Universidad

Aunque pueda parecer un simple juego de palabras se trata de una condición básica en el proceso de mejora de las organizaciones. Para aprender, esto es, para incorporar mejoras, para acceder a fases superiores de desarrollo, resulta preciso desaprenden, eliminar lastres, deconstruir prácticas, significados y aprioris que suelen estar bien establecidos en las rutinas institucionales.

> Entre esos *aprioris* hay que destacar que a enseñar se aprende enseñando, que los resultados del aprendizaje dependen de los alumnos, que docencia e investigación van unidas y se refuerzan mutuamente, que la formación universitaria debe estar orientada al empleo, que cada materia es diferente y por tanto no valen los análisis generales, etc. Sin una reconstrucción de su significado y de su proyección sobre la práctica docente existen pocas posibilidades de avanzar. Ese análisis en profundidad se deberá hacer en un foro de discusión abierto en el que cada cual tuviera posibilidad de exponer su opinión y confrontarla con la de los demás.

¿Qué debería aprender y desaprender la Universidad? Esa parece ser una cuestión importante en esta consideración general de la Universidad como organización que aprende.

En la tabla siguiente tenemos algunos contenidos posibles de este proceso.

[29]De Vries, K y Miller, D (1984): *L'Organizzazione nevrotiva.* Rafaello Cortina. Milán.

Desaprender	Aprender
Percepciones de profesores y alumnos. Culturas institucionales. Resistencias al cambio. Rutinas y ritos.	Conocerse (evaluación). Explicitar pensamientos y necesidades. Situarse frente a las características y necesidades de alumnos, profesores y profesión. Ajustar los mecanismos institucionales.

Uno de los aspectos importantes a desaprender es lo que ya hemos visto antes como *rasgos de la cultura institucional de la Universidad* (por ejemplo, la tendencia al individualismo). Pero junto a esas características globales de la cultura de la Universidad, existen otras culturas particulares que afectan a centros o subunidades de la institución. Podríamos decir que en cada Facultad se ha ido construyendo un espacio, más o menos compartido, sobre la forma de plantear los estudios, los comportamientos aceptables (de profesores, de alumnos y de relación entre ambos), las normas de funcionamiento, etc. Por ejemplo, la visión tan extendida en algunas Facultades de que las disciplinas se han de enseñar en forma magistral (por eso la configuración particular de las aulas con tarimas en las clases y pupitres orientados hacia ellas) y se ha de aprender de memoria. O la idea de algunos profesores de que su disciplina desmerece si no la suspenden un porcentaje muy elevado de estudiantes. O la dinámica más informal de relación entre profesores y alumnos en algunas carreras.

Otra condición para mejorar es desaprender las *resistencias al cambio.* En un párrafo anterior he mencionado, de la mano de Argyris, algunas de esas resistencias (de índole emocional y social). Pero existen muchas otras ancladas en otros espacios: prejuicios, intereses personales o del propio sector, tradiciones. Este proceso de desactivación de resistencias exige mucho trabajo de comunicación y análisis. El propio modelo que propone Argyris se basa justamente en eso: ser capaces de identificar cuáles son los comportamientos y las «teorías en uso» (a veces contradiciendo lo que uno mismo dice saber o pensar, *espoused theories*) que actúan como impedimento de los cambios, para transformarlas. Otro tanto acontece con las rutinas y hábitos asumidos en los diversos niveles de la administración, desde quienes llevan la gestión de la administración y los servicios, a quienes desarrollamos la docencia o quienes lideran las instituciones. Esas formas consuetudinarias de afrontar las situaciones acaban esclerotizándose y dificultando cualquier propuesta de mejora.

En definitiva, *desaprender* significa ser capaces de «deconstruir» la situación vigente del sistema, de sus significados y de sus prácticas, y volver a pensarlo de nuevo, es decir volver a «reconstruirlo» con un nuevo significado o con un nuevo tipo de intervenciones que serán el contenido del aprendizaje, lo que esa organización va a aprender.

Aprender es ir recorriendo una serie de fases que comienza por un momento de «reconocimiento» de la situación a través de los procedimientos de recogida de información que se estimen oportunos (una evaluación, reuniones de análisis, informes o memorias de las diversas instancias, etc.), y complementando ese momento (a veces en simultáneo) otro en el cual se plantean las expectativas, demandas o necesidades que se desea afrontar. Por eso se dice que las instituciones no deben reducirse a responder a los problemas sino que deben construir un proyecto capaz de afrontar simultáneamente los ajustes a incorporar para adaptarse mejor a los cambios del entorno junto a las nuevas expectativas e ideas que reflejen el sentir de los diversos sectores participantes. Las instituciones aprenden así en la doble dirección de adaptarse a las nuevas demandas y de generar ellas mismas nuevas líneas de actuación.