

RECONSTRUIR LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL CAMBIO CULTURAL

1.- La cultura institucional y la universidad*

INDICE

- 1.1.- La cultura como guía y soporte de la acción.
 - 1.1.1.-Hacia una clarificación del concepto de cultura.
 - 1.1.2.-Los referentes para describir la cultura.
- 1.2.- Las culturas en la universidad
 - 1.2.1.- La universidad y la enseñanza del futuro.
 - 1.2.2.- Los modelos de universidad
 - 1.2.3.- Las culturas institucionales
- 1.3.- El cambio como cambio cultural
 - 1.3.1.- Cambio y mejora, un reto permanente.
 - 1.3.2.- El cambio como cambio cultural.
 - 1.3.3. La cultura como soporte del cambio.
- 1.4.- Cambiar la cultura para cambiar la universidad.
 - 1.4.1.- Docencia, trabajo en equipo y evaluación como referentes.
 - 1.4.2.- La modificación de la cultura.

La acción de las instituciones queda mediatizada por la acción de las personas, que viene a su vez condicionada por las ideas y concepciones que aplican. Hablamos así de la cultura como subyacente de la acción y al hacerlo podemos considerar tanto las culturas personales como las institucionales, referenciando con estas a los supuestos y prácticas que comparten los miembros de una organización.

1.1. La cultura como guía y soporte de la acción

La cultura, como una red de maneras de sentir, pensar y obrar, da coherencia a la acción, a la vez que la orienta y explica.

1.1.1. Hacia una clarificación del concepto de cultura

El concepto de cultura ha tenido variadas aproximaciones, si bien las más extendidas son las que han realizado, por una parte, antropólogos/ sociólogos y estudiosos de esos campos y, por otra, literatos y artistas.

* A partir de Gairín, 1996:359-373, 2004 y Gairín y otros (2004, cap. 2).

Desde la perspectiva antropológica/ sociológica, la cultura se identifica con el conjunto de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que comparten y expresan las personas de un determinado grupo social. Su expresión a través de rituales, ceremonias, imaginería o símbolos sirve para unir al colectivo, reforzar las interacciones personales y dar apoyo social.

La cultura está así orientada y mantenida socialmente, es heredada mediante un sistema de transmisión y experiencia de trabajo con formas simbólicas y está sujeta a cambio a partir de la dialéctica individuo-grupo social.

Desde la perspectiva estética, la cultura se asimila a un conjunto de manifestaciones que tienen valor en y por si mismas y que son conocidas genéricamente como “*artes*”. Abarca, por tanto, manifestaciones como la pintura, música, ballet, ópera, grabado, poesía, literatura, arquitectura, escultura y otras manifestaciones de la expresión artística y creativa.

Esta perspectiva representa un esfuerzo sistemático por conseguir una realidad que refleje los ideales más altos de la persona humana. Supone la búsqueda de la perfección, como la síntesis de lo ético y lo racional, que nos transporta, al menos desde el punto de vista conceptual, por encima de las debilidades humanas.

Las organizaciones educativas podemos decir que comparten las perspectivas mencionadas, al seleccionar, desarrollar y explicitar propuestas “*artísticas*” pero, también, al configurarse como organizaciones contextualizadas que se soportan en historias y ritos propios. Por ello, resulta tan importante conocer los símbolos expresados como el analizar su significado e interpretarlo.

Partiendo de las consideraciones anteriores, cabe intuir las diferentes perspectivas con que se identifica la cultura. Para nosotros, la cultura representa el conjunto de significados, principios, valores, creencias y practicas compartidos por los miembros de una organización, que dan a ésta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forma y la de la propia institución.

Así, podemos y debemos distinguir entre pautas de conducta organizativa (expresiones que tiene) y justificaciones de conducta (las explicaciones y racionalizaciones que se dan); también la posibilidad de utilizar dos enfoques: a) la cultura entendida como variable organizativa, y b) la cultura como metáfora-base para investigar y comprender los fenómenos organizativos.

Este concepto globalizador y de síntesis de cultura, que va más allá de conocer aspectos concretos de la organización (misión, estructura física, tipología del profesorado, características de los planes de estudio, sistemas de participación establecidos, etc.), no debe de confundirse con el clima, aunque ambos pueden explicar tanto la orientación de la organización como los efectos y resultados que se perciben y asumen.

Cultura y clima deben de entenderse como dos caras de una misma moneda (Gairín, 1996:360): El símil del “*iceberg*” puede ayudar a relacionar ambos conceptos, aunque no siempre las diferencias establecidas son asumidas por todos los autores. La cultura representa la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de la organización, mientras que el clima referenciaría más a la parte emergente y visible de la organización. Como es evidente, en ambos casos hablamos de visiones diferentes y globales de una misma organización y no dejamos de reconocer sus relaciones intrínsecas. Por otra parte, tanto la cultura como el clima pueden mantener aspectos tangibles e intangibles en función del momento en que nos situemos (según que el “*mar*” -la organización- sea más o menos convulsivo).

1.1.2. Los referentes para describir la cultura

El interés por conocer y describir los componentes culturales tiene una doble finalidad. Por una parte, comprender las variables que inciden en el funcionamiento de las organizaciones; por otra, posibilitar procesos de intervención que faciliten el desarrollo de las organizaciones. De hecho, enfatizar en algún aspecto de la vida de las organizaciones educativas puede ser una actividad que favorezca la cohesión y el trabajo productivo de los grupos humanos o redundar en problemáticas que potencien la división y relación interna.

Las aportaciones dirigidas a describir la cultura han sido diversas y han enfatizado en diferentes perspectivas. La aportación de Coronel y otros (1994) supone una invitación a entender la cultura como un conjunto de prácticas interrelacionadas que se mantienen en el entorno de la organización. Como puede apreciarse en su propuesta (Gráfico 1), la cultura es un elemento mediador que influye y es influenciada por un conjunto de factores entre los que se cita la estructura real, el rol de los directivos, los procesos que se aplican en los centros o las relaciones que mantienen padres y demás miembros de la comunidad.

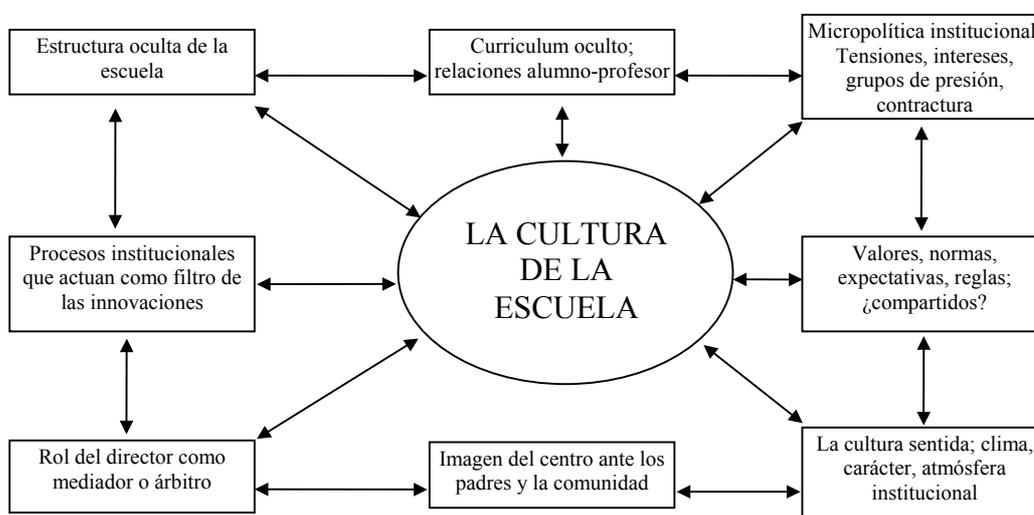


Gráfico 1: El club de la cultura (Coronel y otros, 1994:114)

La gráfica 2 presenta otro esquema de trabajo, ya clásico y muy reconocido, relacionado con la cultura de las organizaciones. Sugiere que hay dos categorías de características: aquellas que aparecen en el círculo pequeño son conceptuales e intangibles en cuanto a su carácter y contienen valores, filosofía e ideología; las relacionadas en el círculo mayor, susceptibles de expresarse más tangiblemente, que pueden subclasificarse como expresiones verbales, visuales o de comportamiento.

La cultura contiene así elementos tangibles, intangibles y simbólicos como (Millikan, 1985,1987):

- ♦ La filosofía y/o ideología subyacentes imprimidas por los líderes y demás miembros de la organización;
- ♦ las formas en que esa filosofía se traduce en una misión o propósito operativo;
- ♦ los valores de los líderes y de otros miembros relacionados con la organización y sus repercusiones;

- ♦ la naturaleza y calidad de las acciones e interacciones personales e interpersonales;
- ♦ las metáforas que de manera consciente o inconsciente sirven como marcos de pensamiento y acción;
- ♦ las epopeyas, mitos, historias, héroes folklóricos y celebraciones que sirven para generar o reforzar incentivos y motivaciones;
- ♦ otras manifestaciones tangible o intangibles relacionadas con el potencial y poder de la organización

Gráfico 2: Mapa conceptual para valorar y desarrollar la cultura de la escuela (Beare, Caldwell y Millikan, 1992:226)

El análisis de la propuesta puede ser una herramienta útil para analizar la cultura, todo y considerando que (Gairín, 1996:369-373):

- ◆ Existe un proceso dinámico que modifica constantemente la relación entre las diferentes categorías expresadas, siendo ideal el que exista la máxima coherencia entre los intangibles y las manifestaciones y prácticas de la organización
- ◆ Algunos aspectos prácticos de la enseñanza podrían clasificarse en más de un grupo de los considerados. Así, determinados lenguajes o propuestas curriculares son algo más que conceptualizaciones e implican comportamientos e incluso el uso de simbolismos visuales.
- ◆ Tan importante como identificar los elementos de la cultura es determinar el grado en que aparecen en la organización y son asumidos por los miembros de una organización, el efecto que tienen sobre el mantenimiento y desarrollo de la cultura y el impacto que se genera sobre cada estudiante.
- ◆ Los elementos intangibles influyen sobre lo que se hace en la escuela y deberían proporcionar una razón y una justificación para todas sus funciones. En este contexto, los valores son la base que configura un marco de creencias que llamamos filosofía, y una ideología se centra en la idea o ideas contenidas dentro de esa filosofía.
- ◆ La transformación en prácticas concretas de la ideología (derivación de una filosofía soportada por determinados valores) se realiza mediante manifestaciones tangibles, que a su vez nos permiten analizar la coherencia e identidad de lo que llamamos cultura. Algunas prácticas concretas vinculadas a una lectura cultural de la realidad universitaria se recogen en el Cuadro 1.
- ◆ La cultura es el resultado de la interacción de los diferentes aspectos. El equilibrio logrado es susceptible de modificación y transformación a partir de la acción sobre algunos elementos. La dirección resulta, en esta perspectiva, fundamental como una promotora de cultura de cambio o como promotora de la cultura existente que cabe reforzar.

Ámbito	Elementos de análisis	Manifestaciones típicas
Manifestaciones conceptuales / verbales		
Metas y objetivos	Tipología y orientación Número y contenido Carácter inmutable o no Grado de identificación con los miembros	
Currículo	Tipos de materias y organización Peso horario dado a las materias Actividades informales que se realizan Currículo oculto	Valor dado a las materias artísticas y tecnológicas Tipo de actividades extracurriculares que se promueven. Organización de la disciplina y control del estudiantado
Lenguaje	Expresiones que se repiten Formas de utilizarlo Comunicación no verbal Contenido valorativo del lenguaje	Expresiones, dichos propios del centro Descripciones que se hacen de determinados estudiantes Uso de lenguajes no discriminativos
Metáforas	Analogías usadas Significaciones asignadas a descripciones de la escuela y de los estudiantes,...	Hablar de la universidad como prisión, fábrica, monasterio, familia o mercado libre. Los profesores como sabios, los estudiantes como esclavos, ...
Historias de la organización	Parábolas, mitos, fábulas, ... utilidades Leyendas Formas de tradición oral	Asimilar la crisis de la universidad a un barco que naufraga <i>"El curso es una jauría de salvajes"</i> Ilustrar una generalización con una anécdota.
Héroes de la organización	Como se ha preservado la identidad de la escuela al cabo de un tiempo Alumnos y profesores destacados	Lo que dijo el profesor "x" ante los requerimientos de los estudiantes <i>"En esta universidad estudió el que ahora es..."</i>
Estructuras organizativas	Verticalidad - horizontalidad. Modelos de comunicación predominantes Estructuras administrativas - pedagógicas	Cuadros de honor

	Trabajo autónomo – cooperativo	
Manifestaciones visuales / materiales		
Instalaciones y equipamiento	Ordenación interna Calidad y disposición Existencias de espacios determinados Mantenimiento que se realiza	Tipos de laboratorios/ talleres promovidos Preocupación por la limpieza Existencia de capilla
Útiles y memoria	Materiales académicos propios Publicaciones internas Asociaciones de estudiantes, de profesores,.. Placas y monumentos	Periódico institucional Gabinets de trofeos Libro de canciones de la institución
Blasones y divisas	Indumentaria de la institución	Blasón propio
Uniformes	Símbolos propios Permanencia del símbolo en escritos	Divisa propia
Manifestaciones del comportamiento		
Rituales	Ritos	Reunión general de inicio y final de curso
Ceremonias	Ceremonias Celebraciones Tratamiento de acontecimientos extraordinarios	La fiesta del "patrón" Entrega de títulos
Enseñanza-aprendizaje	Objetivos pretendidos y desarrollados Organización y desarrollo de contenido Metodologías aplicadas Organización del desarrollo de la enseñanza	Relevancia del profesor respecto al estudiante Organización de tiempos y espacios de aprendizaje Disponibilidad de materiales de apoyo
Procedimientos operativos	Participación Modelos de comunicación Procedimientos de toma de decisiones Mecanismos de resolución de conflictos	
Normas regulaciones.	Margen de autonomía que da la normativa Modelo de disciplina	
Premios y sanciones	Fama de comunicar premios y sanciones.	
Apoyos psicológicos sociales	Expertos que se establecen Programas de apoyo Recursos asignados Colaboración con responsables sociales	Existencia de capellán Formación de grupos pastorales
Modelos de interacción entre poderes y comunidad	Comunicación verbal y no verbal con padres Colaboración con entidades locales Implicación en iniciativas locales Espacio y contenido curricular para el tratamiento del entorno	Contenido y desarrollo de las reuniones de profesores Existencia o no de instituciones con el entorno Realización de actos académicos abiertos a la comunidad

Cuadro 1: Algunas manifestaciones culturales en la universidad

No obstante a lo dicho, habrá que añadir una preocupación que vaya más allá de la descripción del contenido de la cultura, llegando a reconocer sus raíces y sus límites. También otras características como su *penetración* (extensión), *grado de homogeneidad*, *estabilidad*, su *orientación* (al mantenimiento o al cambio), *fuerza* (densidad o importancia que se da a las ideas asumidas) y *claridad* en la jerarquización o priorización de valores.

1.2. Las culturas en la universidad

Hablar de cultura, incluso de cultura institucional, no debe relacionarse necesariamente con la existencia de una única cultura en las organizaciones; más bien, sucede todo lo contrario.

1.2.1. La universidad y la enseñanza del futuro

El contexto en el que se desarrollan las instituciones educativas y la profesión docente quedan sintetizados en muchos estudios que hacen referencia a la evolución de lo social, lo cultural o lo económico, ya abordados entre otros por Imbernón (2001). A nivel universitario, aparecen factores que hacen aún más acelerado este cambio: la evolución de la sociedad y

de la economía convierten a la calidad en un factor de referencia, el contexto europeo nos propone cambios en la organización y en la concepción de la enseñanza superior (ver propuestas de la Declaración de Bolonia, 1999) y, por último, la sociedad de la información está transformando algunos aspectos importantes del entorno y de la formación.

Las nuevas exigencias se traducen en cambios que afectan tanto a la organización de la enseñanza como a la orientación que se le da. El cuadro 2 intenta ser una aproximación a estos cambios

	AHORA	ANTES
APRENDIZAJE	Construcción activa. Conexiones Situado	Dar información Jerárquica Descontextualizado
ENSEÑANZA	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
CURRÍCULO	Maleable	Fijo
TAREAS	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
MEDIACIÓN SOCIAL	Comunidad de aprendices Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
HERRAMIENTAS	Uso interactivo e integrado de los ordenadores	Papel y lápiz
EVALUACIÓN	Basado en la actuación Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados

Cuadro 2: Cambios en aspectos de la enseñanza (Marcelo, 2001)

El proceso de cambio es también analizado por Torrens (2000), quien habla de un mundo universitario emergente a partir del análisis de los cambios producidos en los alumnos, los profesores, nuevos estudios, nuevas fronteras morales y nuevas formas de cultura global (consecuencia de la penetración invasiva de las nuevas tecnologías y de la globalización imparable de los espacios de conocimiento). Al respecto de los profesores se plantea su capacidad de adaptación a un entorno nuevo en el que, además de enseñar e iniciar a la investigación, se tenga que educar. De hecho, reivindica la necesidad de que en la formación se tengan en cuenta los procesos morales y el compromiso con la realidad. Sarcásticamente dice:

"En realidad nadie sabe en qué consiste la formación que extraen los estudiantes de su paso por las aulas y los despachos de las universidades, donde han tenido ocasión de recibir miles y miles de mensajes no precisamente científicos, sino "formativos", de los que conciernen a la personalidad y a su evolución futura. Probablemente no lo sabe nadie, porque a nadie le interesa saberlo. Las cuestiones trascendentales se aparcan. Lo monográfico, lo propedéutico, lo inmediato, reclaman toda la atención"(pág 20)

El trabajo realizado por 26 especialistas de 11 universidades chilenas sobre nuevas demandas del desempeño profesional señala* como nuevas exigencias curriculares y de formación que reclaman cambios docentes las siguientes (Gairín, 2001: 11-12):

- *"Una formación que parte del reconocimiento al estudiante como persona, con su individualidad, sus propios intereses y su experiencia particular, con su cultura y sus características peculiares. Con capacidades propias que debe potenciar y desarrollar por sí mismo y en su interacción con los otros actores del proceso formativo.*
- *Una educación basada en el logro de aprendizajes significativos y no en la enseñanza, lo cual implica un nuevo desempeño de la función del profesor, en la interacción con los otros*

* Introducción al libro síntesis de los debates, CINDA, 2001.

estudiantes con quienes comparten experiencias de aprendizaje y con los recursos de apoyo docente que han pasado a constituir una fuente primordial de información.

- *Una educación con fuerte énfasis en el aprendizaje compartido, en el cual se valoran substantivamente los aportes individuales, lo que implica el deber de trabajar intensamente en forma personal para poder hacer aportes significativos a los otros con quienes se comparte la experiencia de aprendizaje.*
- *Una educación en que se promueva la utilización de todos los recursos tecnológicos que facilitan la comunicación interactiva, evitando el simple uso de sofisticadas herramientas informáticas para reforzar una enseñanza directiva”.*

La nueva situación exige una revisión de las funciones asignadas a la universidad, que tenga en cuenta los dilemas y las problemáticas que actualmente se plantean, de cara a su reconstrucción como organización e institución social.

Algunos dilemas son presentados a continuación(Gairín,2000):

- Universidad Humboldtiana “vs” U. Napoleónica, según se centre en el saber por el saber o en orientaciones profesionalizadoras y más economicistas.
- Universidad adaptadora “vs” U. reguladora del mercado, según acepte lo que pide el mercado o bien trate de interactuar con él.
- Universidad masificada “vs” universidad masiva, según esté desbordada en función de los recursos disponibles o se oriente progresivamente a la atención de muchos.
- Universidad como institución de formación “vs” institución social, según se centre exclusivamente en la formación especializada o procure ser motor cultural y social

Los dilemas planteados no se alejan del contenido de los debates que acompañan desde hace tiempo a los encuentros entre universitarios. Sin embargo, la indefinición que aún hay sobre algunos de ellos y la falta de compromiso con algunas funciones asignadas a la universidad (contribuir a preservar, interpretar y fomentar las culturas contextuales, por ejemplo) permiten hablar más de “discurso” que de “realidad”.

Y es que existen contradicciones básicas (¿puede una universidad masificada promover calidad en la formación?, ¿tiene sentido una orientación exclusivamente profesionalizadora?, ¿se aborda como prioridad la capacitación del personal docente?,...) y también operativas (¿es factible la libertad de investigación en una sociedad neoliberal?, ¿hasta qué punto contradice la universalidad el compromiso con el entorno inmediato?, ¿los medios didácticos empleados son coherentes con el sentido crítico que se quiere dar a la formación?...)

Los problemas no son sólo conceptuales sino también operativos, relacionados en gran parte por Michavila (2001):

- Transformación interna de la universidad, al aumentar su número y las titulaciones, introducir la optatividad y libre elección, intensificar la investigación,..
- Inadecuación a las demandas de la sociedad
- Necesidad de armonizar los diferentes sistemas universitarios europeos.
- Adaptación a las exigencias de la sociedad del futuro.

La existencia de una estructura organizativa compleja, la rigidez en la gestión de los recursos humanos y la escasa adaptación de los contenidos de la enseñanza al mercado laboral son,

al respecto, los puntos débiles que menciona. Particularmente, es de destacar la falta de flexibilidad de las estructuras, de la que se derivan otros problemas como (Informe Pascual, 2001): la modificación de los sistemas de gobierno, la falta de una política de personal y la inadecuación del financiamiento

Los problemas de la universidad también son especificados por Herrán (2001) haciendo referencia a la existencia de estereotipos sociales que identifican la universidad como “fuente de saber”, la dualidad universidad-entorno, el tradicionalismo didáctico de los estudiantes, la pobre concepción del estudio en profesores y estudiantes, la mentalidad didáctica empobrecida, la ínfima o inexistente formación didáctica del profesorado, la comunicación didáctica mejorable, las pobres relaciones profesionales entre profesores-estudiantes, el trabajo docente muy diferenciado entre profesionales, la carencia de mayores medios económicos, la pérdida de una cierta vocación universalista, la invalidez de la evaluación de la calidad docente que se realiza, el no satisfacer la demanda de nueva formación y la existencia de procesos endogámicos.

A pesar de ello, Mora y Vidal (2000) consideran que la transformación universitaria española ha sido positiva; aunque haya provocado algún efecto negativo:

“Globalmente considerados, todos estos efectos tienen algo en común: están relacionados con la excesiva influencia que los académicos tienen en la definición de lo que la universidad debe ser y en su participación en la implantación de las diferentes políticas. Esta excesiva influencia de los académicos es una consecuencia de la reducida presencia que tienen otros agentes, especialmente la falta de una política gubernamental y la falta de un mayor peso del mercado en el sistema universitario. Estas ausencias no han forzado a las universidades a adecuarse a las necesidades sociales. Por el contrario, se han beneficiado de la fragmentación de la política universitaria debido al proceso de regionalización, mientras que la falta de competencia ha incrementado sus privilegios. Para cambiar esta tendencia negativa y mejorar el servicio que da a la sociedad, las universidades españolas deben afrontar nuevos retos: orientar más el sistema a las necesidades sociales y reducir la influencia de los académicos en la organización y la toma de decisiones”(pág. 120)

1.2.2. Los modelos de universidad

La organización de las universidades es diversificada como lo es el contexto en el que se sitúan; sin embargo, podemos distinguir en ellas tres modelos sintetizados en Bricall (2000), siguiendo las aportaciones de Clark. Son los modelos burocrático, colegial y empresarial que tienen relación con los protagonistas del sistema de coordinación universitaria: el Estado, los académicos y el mercado y que sintonizan claramente con concepciones diferentes de la cultura universitaria.

A.- El modelo burocrático

Predominante en Francia y países del sur de Europa (con variantes, según el grado de descentralización universitaria existente), se caracteriza por su bajo nivel de autonomía, alta presencia de procesos de gestión burocrática y pautas de comportamiento propios de las administraciones públicas. Algunas características destacables son:

- La Administración pública normativiza su funcionamiento, garantiza la financiación y control del gasto y nombra a sus responsables o ejerce una estricta supervisión sobre su actuación.
- La Administración pública expide y determina el contenido y la validez académica y profesional de los títulos otorgados.

- La Universidad se concibe como un órgano de la Administración, aunque se permita una cierta autonomía, y su personal se considera funcionario público, estando muy regulados los procesos de selección y de promoción.
- La gestión de la Universidad se rige por las normas de la Administración Pública: derecho administrativo, intervención financiera, inspección de servicios, etc.
- Los órganos colectivos de gobierno tienen un carácter consultivo o promotores de propuestas, con la posibilidad de decidir cuestiones menores muy ligadas a intereses corporativos (carreras profesionales, reconocimiento de méritos, traslados, distribución de la docencia,...).
- La gestión de las universidades está condicionada por las relaciones con las autoridades políticas y por las formas de organización interna. Esta obedece a la división por disciplinas, que determina la estructura de participación de la comunidad en los órganos de gobierno, la organización de los procesos de decisión, las tareas de enseñanza e investigación y la concesión de diplomas, títulos o grados que puede expedir la universidad. Es la estructura denominada DFCT (D=Disciplina académica; F=Facultad; C=Carrera académica y T=Título profesional)

Las variables del modelo llevan en su aplicación a procesos rígidos y burocratizados de funcionamiento, demostrando poca capacidad para responder a los cambios del entorno inmediato, potenciación del corporativismo entre los profesionales y rigidez ante los procesos de cambio.

B.- El modelo colegial

Predominante en Inglaterra y países de su área de influencia, se considera a la Universidad como una entidad independiente de la Administración, gobierno u otro poder, con normas propias de funcionamiento en las que tiene una gran importancia la comunidad académica. Se identifican como rasgos más característicos:

- La Administración Pública apenas interviene en su gestión, si bien garantiza una parte importante de su gestión. Se considera a la Universidad como una entidad independiente, aunque reconocida o creada mediante actos públicos: decreto del gobierno, concesión real, ley del parlamento, etc.
- La Universidad decide el contenido de sus programas, garantiza la validez académica de sus títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional.
- El profesorado es contratado libremente por la universidad, mediante comisiones de pares que actúan con criterios propios y de tipo académico.
- La gestión se rige por normas propias basadas, a menudo, en las tradiciones académicas y en el contrapeso de poderes de los distintos sectores académicos.
- Los órganos colectivos de gobierno no son sólo consultivos, toman también decisiones ejecutivas, eligen a los órganos unipersonales y realizan funciones de control.
- La organización interna es de carácter tradicional, basada en las disciplinas académicas, y suele tener poca dependencia de los requerimientos del mercado

profesional. Mantiene así parte de la estructura (DFC) anteriormente descrita (DFCT)

El modelo salvaguarda, en principio, la independencia académica frente al poder político o económico, si bien tiene el riesgo de inclinarse excesivamente hacia el inmovilismo y el corporativismo de los profesores o de la comunidad universitaria. La complejidad de la institución universitaria puede requerir, asimismo, una gestión profesional eficiente que puede ser incompatible con las inercias de los órganos colegiados de carácter académico.

Dentro de las múltiples modalidades existentes, la presencia de personalidades externas a la institución en el órgano superior de carácter colegial (el "board") ha permitido a las universidades británicas adaptarse mejor a los cambios del entorno.

C.- El modelo empresarial

Es la propuesta más compatible con el predominio de las universidades de titularidad privada, dependientes de empresas o fundaciones y que se gestionan con criterios profesionales. También podemos encontrar el modelo en algunas universidades públicas americanas. Sus rasgos más característicos son:

- La financiación es predominantemente privada (de carácter lucrativo o no) y la gestión se realiza a través de órganos similares a los consejos de administración (normatizados, en este caso, por el titular). Serán estos quienes designen o contraten a los responsables máximos del gobierno de cada universidad.
- Los programas y sus contenidos los decide la universidad, quien garantiza su validez y negocia con los organismos públicos, otras universidades y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional. Los sistemas de acreditación y de certificación de la calidad o procedimientos similares tienen una gran importancia.
- La dirección de la universidad es la que contrata libremente a los profesores, apoyándose o no en el asesoramiento académico interno o externo.
- La gestión de la universidad se lleva a cabo con criterios de gerencia profesional, quedando relegados los órganos colegiados académicos a tareas de consulta.
- La estructura organizativa y de funcionamiento es de carácter matricial y flexible, con gran capacidad de adaptación a los cambios del entorno social y científico.

Las variaciones del modelo son amplias y dependen del carácter lucrativo o no de la institución, de su orientación académica o profesional, de su vinculación a entidades sociales (religiosas, empresas o científicas) y del nivel de implantación que hayan tenido las técnicas de gestión orientadas a la calidad.

El modelo proporciona una gran capacidad de adaptación a los cambios, si bien el escaso margen de autonomía académica es la generadora de muchos de sus problemas.

D.- Otras realidades universitarias

Los modelos mencionados son abstracciones en las que se mueven algunas instituciones, si bien la mayoría participa de varias de las características mencionadas. La gran variedad de posibilidades que pueden darse resultan de considerar, en principio, cada celda (característica) como independiente de las demás.

Sirva al respecto y como ejemplo el resumen presentado en el cuadro 3. Las zonas sombreadas ligeramente tratan de caracterizar, a modo de ejemplo, el modelo español promovido por la Ley de reforma Universitaria (LRU), mientras que el sombreado más oscuro representaría una aproximación del sistema público de universidad hacia el modelo empresarial.

	BUROCRÁTICO	COLEGIAL	EMPRESARIAL
Financiación	Exclusivamente pública	Pública o privada no lucrativa	Privada
Directivos	Nombrados	Electos	Contratados
Programas de Enseñanza	Determinados por el estado	Definidos por la Universidad	Condicionados por la demanda
Títulos académicos	Garantizados por el estado	Garantizados por la Universidad	Sistemas de acreditación
Profesorado	Funcionarios	Contrato académico (tenure)	Contrato laboral
Estatuto jurídico	Organismo de la Administración Pública	Corporación independiente	Empresa o asociación privada.
Modelo de gestión	Jerárquica	Democracia participativa	Profesional
Órganos colegiados	Consultivos y electivos	Ejecutivos y electivos	Solo consultivos
Organización	Rígida con orientación profesional	Rígida con orientación disciplinar	Flexible

Cuadro 3: Espacio de posibilidades para el gobierno de las universidades (Bricall, 2000:220)

Moviéndonos entre los tipos ideales mencionados, podríamos también situar una gran parte de los sistemas universitarios. Así, los sistemas universitarios centroeuropeos más próximos a la tradición napoleónica o humboldtiana se situarían, más bien, en el eje Burocrático-Colegial; los sistemas anglosajones en el eje Colegial-Empresarial y algunas universidades públicas norteamericanas (cuando el Estado mantiene un fuerte control, pero se gestionan con criterios empresariales) podrían situarse más claramente en el eje Burocrático-Empresarial.

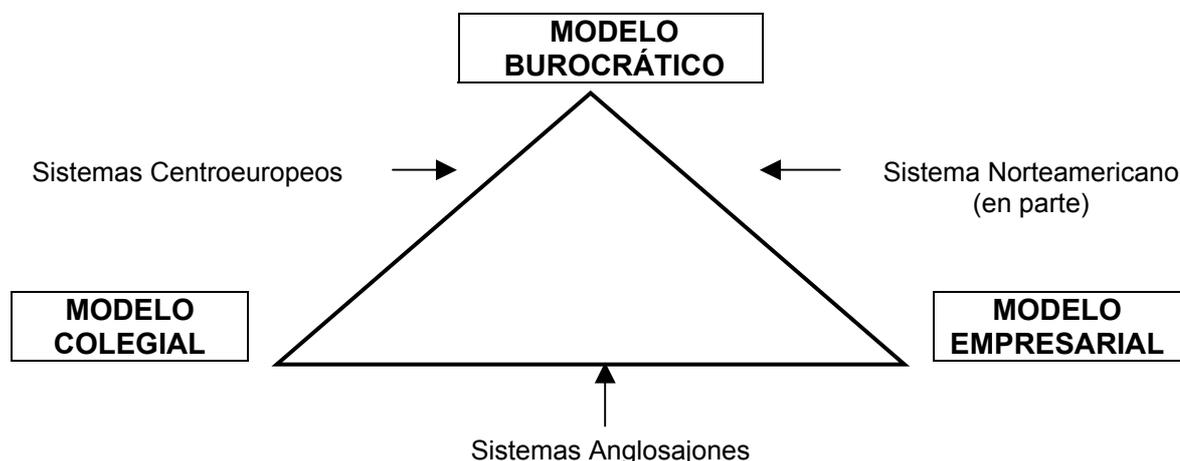


Gráfico 3: Modelos de gobierno de la universidad

Las peculiaridades de los diferentes sistemas universitarios no oculta una cierta tendencia de carácter general que se concreta en las siguientes notas (Bricall, 2000:119):

- Aumento de la autonomía institucional correlativa a un aumento del control social sobre las universidades. Este se desarrolla mediante órganos de gobierno universitario independientes, que incluyen representantes del resto de la sociedad y de la Administración pública, y de la práctica de la evaluación externa.

- Profesionalización de la gestión interna de las universidades.
- Introducción de estímulos a la innovación en la gestión, potenciando la diversificación y competencia entre ellas.

Un ejemplo que se sitúa en esta tendencia es el de las universidades holandesas, cuyo gobierno, después de la Ley de 1997, depende de un Consejo de Supervisores y de un Consejo Ejecutivo. El primero, constituido por cinco miembros externos a la universidad y nombrados por el Ministerio de educación, nombra al Consejo ejecutivo, supervisa su trabajo y aprueba el presupuesto de la institución; el segundo actúa como órgano de gobierno de la universidad y está compuesto por el Presidente (autoridad máxima de la universidad), el Rector (autoridad académica) y el Vicepresidente (responsable de asuntos financieros).

La organización de estas universidades se acerca al modelo matricial que combina Facultades y Departamentos. Las facultades son unidades descentralizadas de gestión académica y económica y son dirigidas por un decano, nombrado por el Consejo Ejecutivo, con amplios poderes. Cada facultad puede impartir diversos programas educativos a través de los correspondientes Institutos de Educación, cuyo director contrata a profesores de departamentos o externos para impartirlos.

Los modelos de universidad presentados responden a valores muy diferentes y relacionados con tipologías culturales centradas en: la norma y la autoridad (modelo burocrático), la participación y la autonomía (modelo colegial) o la competitividad (modelo empresarial). También nos permite situar la mayoría de las universidades en modelos mixtos, que son un conglomerado de características a veces complementarias y, a veces, contradictorias, explicando conflictos que se producen como consecuencia del cruce de planteamientos diversos y a menudo incompatibles que les corresponde asumir. De todas formas, la situación no se considera negativa si las disfunciones sirven para favorecer cambios positivos en la institución universitaria.

De lo expresado anteriormente, se puede deducir que lo ideal es que la estructura universitaria combinara la existencia de una normativa de referencia, la atención a cuestiones disciplinares vinculadas al desarrollo del conocimiento y la vinculación a exigencias del mercado. Lograr este equilibrio parece deseable si queremos evitar parte de los problemas que acompañan a una estructura universitaria centrada en uno de los tres polos mencionados.

Las tendencias actuales sobre la gobernación de la educación superior a nivel europeo coinciden, de hecho, en una cierta convergencia de factores entre los que se destacan: mayor autonomía institucional, control público por resultados, reducción de las formas colegiadas de gestión, nuevas formas de gestión universitaria y control social más explícito. (Vilalta, J. M. y Perellón, J.F., 2004:72).

1.2.3. Las culturas en la universidad

Siendo la universidad una organización calificada de compleja y extensa (dado el número de estudiantes, profesores, la cantidad de procesos que se vehiculan,...), no es frecuente ni adecuado pensar en la existencia de un solo planteamiento. Aún en los casos de mayor uniformidad podemos encontrar, como mínimo:

- Una cultura u orientación general que, explicitada en el acta fundacional, estatutos, etc., suele justificar y orientar las grandes decisiones (prioridades del plan estratégico o del plan director, políticas de personal, prioridades de inversión, ..).

- Una cultura implícita que reinterpreta, de una manera más o menos amplia, más o menos coherente, la cultura explícita. Así, por ejemplo, los estatutos recogen valores que queremos preservar, pero también reflejan la capacidad de determinados grupos para imponer a otros grupos los valores finalmente aceptados.
- Culturas o subculturas de grupos humanos. El colectivo de catedráticos, la asociación de profesores con contratos precarios, la reunión periódica de decanos, el grupo promotor de....., las asociaciones de estudiantes o el sindicato o sindicatos del personal de administración y servicios, representan intereses como colectivos pero también reflejan una manera de entender la organización y funcionamiento de la universidad.
- Movimientos culturales sedimentados o coyunturales que agrupan colectivos por la defensa de unas ideas o de unas actuaciones.

Y para cada una de estas posibilidades, podemos considerar aspectos como su fortaleza (fuertes/ débiles), extensión (concentradas/ fragmentadas), orientación (endogámicas, adaptativas, abiertas) o capacidad de actuación (autónomas/ dependientes).

Por ello, tiene sentido hablar más de culturas universitarias que de cultura de la universidad. Aunque todos los grupos participen de un mismo espacio y de una misma etapa educativa, seguramente no se pondrían de acuerdo en determinar las políticas necesarias para lograr una acción coordinada y coherente. El reto, no obstante, está allí, en lograr la coordinación y convivencia de planteamientos diversos, respetando la diversidad y evitando la paralización por la búsqueda de consensos no siempre posibles.

Quizá un referente común para todas las dinámicas personales y culturales sea la preparación para el futuro, espacio de esperanza para todos los implicados en procesos universitarios.

La existencia de incertidumbres no supone desorientación. Sabemos a donde vamos, aunque reconocemos que hay cosas que no funcionan. El problema es, en todo caso, descubrir lo que mejor funciona. Las **propuestas de mejora** son muy diversas y, a modo de ejemplo, el cuadro 4 recoge algunas generales y otras más centradas en proceso didácticos.

PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN INNOVADORES (Michavila, 2000)	PROPUESTAS PARA MEJORAR LA UNIVERSIDAD (Herrán, 2001)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formar titulados que se incorporen en condiciones adecuadas al mundo del trabajo. ➤ Regirse por parámetros de competitividad social como puedan ser los principios de calidad, de organización, de planificación, de decisión, de capacidad de análisis y síntesis. ➤ Mejorar la eficiencia y el rendimiento de su gestión. ➤ Aprovechar el potencial de trabajo que representan las nuevas tecnologías de la información y comunicación, aplicándolas a las metodologías educativas y a la elaboración de materiales, constituyendo redes de colaboración, formando recursos humanos mediante sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia; ➤ la realización de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del encasillamiento; ➤ el espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los egocentrismos comunitarios; ➤ la investigación en didáctica, más allá del abandono metodológico; ➤ el apoyo entusiasta a la originalidad, más allá de las envidias; ➤ la orientación y tutoría universitaria, más allá de la instrucción; ➤ la autocrítica personal e institucional, más allá de las vigas en los ojos ajenos; y

<p>“virtuales”, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desempeñar un papel creciente en el entorno social, actuando como motor de empresas e industrias circundantes, contribuyendo al desarrollo laboral y económico de su región, generando nuevos empleos y nuevas actividades productivas, etc. ➤ Ha de avanzar en los procesos de integración nacional e internacional, fomentando la interdisciplinariedad de las enseñanzas y los programas de investigación, la movilidad de los estudiantes y profesores, el aprendizaje de las lenguas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ las alturas personales y humanas, más allá de la técnica. <p>LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI. ASPECTOS A MEJORAR (s/a, 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprovechamiento de las potencialidades y mejora del funcionamiento de las universidades. ➤ Desarrollo y fomento de la investigación universitaria. ➤ Mejora del acceso y selección del profesorado universitario y sus condiciones profesionales. ➤ Potenciación de la docencia universitaria y el aprendizaje. ➤ Impulso de las relaciones entre alumnos y profesores, y del aprovechamiento de las enseñanzas.
---	---

Cuadro 3: Propuestas relacionadas con la mejora de la universidad.

Una nueva visión de la educación superior supondría, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, avanzar en: igualdad de acceso; fortalecer la participación y promoción del acceso a las mujeres; promocionar el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia a las demandas de la sociedad; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; medios educativos innovadores que potencien el pensamiento crítico y la creatividad; y protagonismo reconocido de los profesores y estudiantes.

La puesta en acción de esa visión supone reforzar los procesos de evaluación de la calidad, considerar el potencial y desafíos de la tecnología, reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior y fomentar la puesta en común de los conocimientos teórico y prácticos

Los ejes de la reforma que plantea el Informe Pascual (2001) con el objetivo de conseguir la excelencia en el cumplimiento de sus funciones se orientan, asimismo, a la autonomía y la responsabilización, una organización participativa, la competencia entre las instituciones y su diversidad y flexibilidad

Un elemento importante a considerar es el papel de la universidad como actor de desarrollo territorial. Algunos análisis señalan como el proceso de globalización ha debilitado la política económica de los estados, promoviendo indirectamente una mayor importancia de los territorios. El estado es demasiado grande para los pequeños problemas y demasiado pequeño para las grandes cuestiones. El Boletín 3 de Educación Superior¹ proporciona amplias referencias sobre experiencias universitarias exitosas ligadas al desarrollo del territorio.

Como vaticinaba Quintanilla (1996), los rasgos de la universidad del futuro serán: universidad de masas, mayor exigencia de calidad, flexibilidad en sus estructuras y ofertas de enseñanzas, diversificación territorial, mayor presión competitiva, mayor tensión entre la

¹ **Boletín de Educación Superior**, n.º 3, 26 de julio, 2001. Conferencia de Rectores de las universidades españolas- Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior de la U. Politécnica de Cataluña (Boletín electrónico)

enseñanza y la investigación y mayor presupuesto con una consiguiente mayor importancia en relación a la economía del país.

La formación y la enseñanza deberán adaptarse a un cambio de la sociedad monocultural a una sociedad multicultural, multiétnica y multilingüística, consecuencia de un aumento de los procesos migratorios ante la bajada de natalidad y dificultad para cubrir determinados puestos de trabajo en los países desarrollados. El cuadro 5, contextualizado en el sistema universitario español pero con amplia aplicación a otras realidades, nos permite situarnos en los cambios que ya se están produciendo en la actualidad.

FOCOS DE CAMBIO	ANTES 2000	DESPUÉS 2000
ALUMNADO	Familia numerosa BUP-COU* Juegos manipulativos Captación de información por lenguajes visuales y icónico Origen social (élite) Acceso 15% edad estudiantil Valores democráticos Emancipación	Hijos únicos LOGSE Generación Nintendo ² Captación de información por lenguajes multimedia. Origen social (clase media) Acceso 50% Ausencia de valores sociales Comodidad, facilidad.
PROFESORADO	Transmisor de conocimientos No evaluación docente Aislamiento Escasa relación con alumnado	Orientador de aprendizajes Evaluación docente Colaboración Asesor y tutor
CURRÍCULO y ORGANIZACIÓN	Anual Planes de estudio nacionales (procedimientos cerrados) Oferta muy concreta y focalizada Créditos de la propia universidad Modalidad presencial Titulaciones por universidad Organización horaria (mañanas) Poca importancia de las prácticas Matrícula más económica.	Semestral Oferta de créditos muy diversificada Mayor oferta de postgrados, especializados, cursos propios,... Créditos de distintas universidades Modalidad virtual Homologación a nivel europeo Organización horaria más amplia Mayor peso de las prácticas Incremento precio de la matrícula.

Cuadro 5 :Ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria española (Tomás, Armengol y Feixas, 1999:10)

Desgraciadamente, las informaciones que tenemos de ese contexto no son optimistas respecto al cambio de planteamiento que los profesores universitarios están realizando ante la nueva tipología de estudiantes y de demandas de unas enseñanzas más adaptadas a las necesidades socio-económicas. La modificación de los programas de estudios no ha supuesto normalmente una reestructuración real de los contenidos o cambios metodológicos; tampoco el *practicum* ha conllevado una revitalización de la relación teoría-práctica.

* El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) es la estructura de enseñanza secundaria substituida por la Enseñanza Media promovida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

² La manera de construir el conocimiento viene condicionada por el tipo de juegos. Si antes los juegos eran más manipulativos y de construcción, ahora la tendencia es a utilizar juegos multimedia y de realidad virtual, que ofrecen nuevas sensaciones y exigen de procesos de construcción cognitiva más abstractos y/o estratégicos.

El resultado, ¿es consecuencia del perfil de profesor que tenemos?, ¿depende del cambio de las condiciones contextuales? o ¿es un problema de selección, formación y evaluación profesional?. Seguramente, varias cosas a la vez, que no habría de evitar el incidir en lo que es responsabilidad del profesor.

Remarcar, por último, que los nuevos retos cabe afrontarlos desde la perspectiva de servicio público respetando los principios de equidad social y territorial, igualdad de oportunidades, libertad de pensamiento, cooperación, solidaridad y que en ningún caso se debe olvidar el papel de crítica, motor y denuncia que le corresponde a la universidad. Señalar, además, que en la nueva sociedad del conocimiento se acentúa el papel de la universidad como agente social y se le demanda un mayor ajuste con las necesidades sociales y productivas.

Reafirmamos, por tanto, la importancia de la cultura organizativa y no sólo las preocupaciones por las estructuras formales: Mientras estas se centran en la estructura organizativa, la racionalización y el control de procesos, la idea de organización con una cultura fuerte se refiere más a los valores, la socialización profesional, la interdependencia natural o las preocupaciones comunes.

1.3. El cambio como cambio cultural*

Los cambios pueden centrarse en lo estructural, personal o en los procesos; sin embargo, nos parece importante conocer y considerar la influencia de la cultura como variable subyacente y, en muchos casos, definitoria del éxito.

1.3.1.- Cambio y mejora, un reto permanente

La innovación no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian. Así, el cambio y la mejora aparecen como un reto

Si los cambios y las innovaciones son necesarios en nuestras escuelas, nos enfrentamos ante dos retos importantes: cómo promoverlos y cómo disminuir las resistencias. Las respuestas a la primera cuestión dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen y perciben los cambios y las innovaciones, sea como peligros o amenazas o como desafíos u oportunidades; en segundo lugar, de identificar las resistencias, sus causas y desarrollar desde la institución y la dirección acciones oportunas y eficaces para vencerlas o debilitarlas.

A.- A la búsqueda de buenas instituciones de formación

La inversión en educación es notable, aunque siempre sea considerada baja. Resulta preocupante, sin embargo, que no siempre se obtengan los resultados deseados. Así, cada vez hay más sensibilidad a nivel personal, institucional y del Estado por conocer si las inversiones han servido para algo y en que medida. Y la población es más sensible a los resultados de estudios nacionales e internacionales que comparan el rendimiento de los estudiantes y a analizar su significado como medida de la competitividad nacional en una economía globalizada basada en el uso intensivo del conocimiento y la tecnología.

Nos movamos en realidades “objetivas” (rendimientos, procesos colaborativos instaurados,...) o en percepciones, lo cierto es que siempre ha habido una idea de lo que entender por calidad educativa: buenas instalaciones y recursos, oferta de actividades

* Tomado y adaptado de Gairín y otros (2004, capítulo 2)

extraescolares variada, fluidez en la comunicación con el profesorado, atención individualizada a los avances de cada escolar, nivel socio-cultural del alumnado similar, son algunas de las cualidades que merecen la atención de los padres a la hora de elegir colegio.

Esa percepción difusa de lo que podría llamarse una “buena institución” ha ido concretándose poco a poco gracias a la investigación. Lo que ha aportado gira entorno a dos grandes líneas, por lo menos en los inicios de la década de los 70, reconocidas como el movimiento de las escuelas eficaces y el movimiento centrado en la mejora de la escuela. Su análisis, aunque se refiere a etapas no universitarias, puede ayudarnos a entender parte del proceso de mejora que queremos promover.

La primera tradición, la *eficacia escolar*, enfatiza en los resultados como el factor que marca las diferencias entre los centros educativos; la segunda, la *mejora escolar*, considera más los procesos y compromisos internos.

Si en el origen ambas corrientes fueron diferenciadas, se consideran convergentes en la actualidad (ver Stoll y Fink, 1999 ó Moreno, 2004) y se ven como el resultado de un proceso histórico al que no son ajenas las políticas reformistas en educación, conocidas como “olas de reforma educativa”. Así, las reformas educativas han ido evolucionando desde planteamientos muy centrados en la iniciativa de la Administración educativa a otras que enfatizan el sentido del centro como unidad básica de cambio y el aula como referente básico para la acción.

	“PRIMERA OLA” (1983-86) Política centralizada	“SEGUNDA OLA” (1986-95) Centro escolar	“TERCERA OLA” (1996 y ss.) Aula: buenas escuelas
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el vitae prescrito	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos	Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora
Vitae	Plan determinado a implementar fielmente por los centros	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión	Establecer estándares, sin estandarización

Cuadro 6: Las tres “olas” en la mejora de los centros escolares (Moreno, 2004: 255)

La tradicional mejora de la escuela, centrada en la consideración del centro educativo como contexto de acción, no se considera suficiente si no va acompañada de eficacia o, dicho de otra manera, de resultados contrastables. Se habla en este sentido de “mejora de la eficacia escolar”.

Del proceso histórico vivido algo queda, que podríamos resumir de la siguiente manera: las iniciativas de mejora escolar deben de tener como referente el impacto que consigan en la mejora de los resultados de los estudiantes.

No obstante, como señala Bolívar (2004:113),

“...el asunto es complejo porque, desde un modelo que mantenga la dinámica entre niveles, el buen hacer docente en el aula no se mantiene sin una coherencia horizontal acorde en el centro, y éste sin una política que incite y apoye”

Cabe así obviar políticas que tan sólo inciden en un solo referente, por valiosas que sean, y considerar que los cambios no solo son estructurales sino, y sobre todo, culturales. Así, paralelamente a los procesos combinados de presión y apoyo de arriba-abajo (política educativa definida) y de abajo-arriba (iniciativas desde los centros educativos), cabe promover una recomposición horizontal que incida en las concepciones y prácticas de todos los implicados en la mejora escolar.

Unir eficacia y mejora también es la opción deseable para Stoll y Fink, que especifican un modelo que sintetiza ambas propuestas (gráfico 4).



Gráfico 4: Un modelo que une la eficacia y la mejora de la escuela (Stoll y Fink (1999: 286))

Desde una perspectiva similar a la desarrollada, Rivera y Guerra (2004), citando a Rodríguez Romero (1997), cita tres perspectivas y discursos sobre el cambio que han tenido influencia en las comunidades educativas:

El de la *excelencia*, que busca niveles altos de calidad en el desempeño de los estudiantes. El nivel educativo se define de tres maneras. La más usual lo relaciona con los rendimientos en materias instrumentales; otras, lo vinculan con las soluciones que la educación da a las demandas de la economía y lo asocian con la existencia o no de niveles de comportamientos sociales indeseables. Se trasladan así al campo educativo las preocupaciones productivistas, identificando la idea de excelencia con la de progreso y productividad.

Algunos de los efectos de este planteamiento ha sido la disminución de la implicación del Estado en la educación y la contradicción entre la potenciación de la libre elección de centros y la necesidad de establecer exámenes nacionales estandarizados.

El discurso de la *reestructuración*, o segunda ola en USA, se vincula más con la búsqueda de cambios en las prácticas y en las organizaciones, sin que desaparezcan los controles sobre la educación. Supone una mayor preocupación por las formas de enseñar y aprender en las escuelas, la rendición de cuentas ante los “clientes” y la formación entendida como mecanismos de profesionalización.

La problemática de este enfoque la resume siguiendo a Elmore la siguiente cita:

“ ..detrás de los cambios educativos puede estarse invocando tanto la competitividad económica como la justicia social y la equidad, a la descentralización centralizada, al aumento del poder de decisión sobre los recursos cuando al mismo tiempo se recorta el presupuesto educativo” (Rivera y Guerra, 2004:55)

Por último, la perspectiva del *cambio educativo* como políticas culturales, impulsada por la llamada pedagogía crítica, surge de la convergencia entre posturas políticas y culturales. Se entienden aquí las prácticas educativas como producciones culturales constitutivas de un orden social establecido al interior del sistema educativo.

Aunque no existe un acuerdo unánime sobre sus recurso teóricos y sus categorías de análisis, una de las principales preocupaciones de este enfoque es la posibilidad emancipatoria del cambio o lo que podríamos llamar su potencial como elemento de transformación social.

El reto que se plantea es el articular los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones contextuales.

Desde este punto de vista, los factores que inciden en los centros educativos no pueden separarse de los considerados propios de una educación de calidad y de hecho se interrelacionan. Valga al respecto, tan sólo mencionar los diez factores que para una educación de calidad para todos en el siglo XXI menciona Braslavsky (2004):

- El foco en la pertinencia personal y social.
- La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados.
- La fortaleza ética y profesional de los maestros maestros y profesores.
- La capacidad de conducción de los directores e inspectores.
- El trabajo en equipo dentro de la escuela y los sistemas educativos.
- Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos.
- El currículo en todos sus niveles.

- La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
- La pluralidad y calidad de las didácticas.
- Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.

Concluyendo, podemos asumir con López y Sánchez (2000) y López y otros (2003: 343) que existe un importante y significativo consenso sobre dos conclusiones importantes:

“la necesidad de completar la transición desde los modelos de implantación del cambio a los modelos de desarrollo, así como pasar del énfasis en las estrategias al énfasis en las condiciones internas de los centros entendidos como unidades del cambio”

B.- La tipología de los cambios a promover.

Los cambios a impulsar e implementar son de diferente envergadura, más o menos complejos y resultan más o menos difíciles de implantar. En definitiva, hay varios tipos de cambio.

Kreitner y Kinicki (1996, 621), por ejemplo, presentan una tipología del cambio que resulta sencilla, distinguiendo tres tipos según el grado de complejidad, coste, incertidumbre o resistencia potencial que el cambio comporta:

- El primero es el *cambio adaptativo*, que resulta ser el más sencillo, de poco coste y que suscita escasas resistencias. Los autores lo definen como “volver a introducir una práctica ya conocida”.

Así, la regulación legal del sistema de evaluación vigente en toda la Educación Secundaria actual implanta algunas propuestas sobre la Sesión de evaluación presidida por el Tutor. Este cambio, en realidad, no supone otra cosa que revitalizar y actualizar un instrumento evaluador que se había introducido con la reforma de la Ley General de Educación en 1970. Estamos, pues, ante un “cambio adaptativo”.

- El segundo tipo es el *cambio innovador*, que los autores sitúan en el nivel medio de complejidad, costes o incertidumbre. Consiste en la introducción, propiamente dicha, de una práctica nueva en la organización. Por ejemplo, la introducción de créditos en los planes de estudios supuso un cambio que obligó a reestructurar numerosos aspectos organizativos de los centros y de la vida, incluso familiar, de los profesores.
- El tercer tipo, de máxima complejidad, incertidumbre en los usuarios y que generalmente produce mayores resistencias, es el *“cambio radicalmente innovador”* o introducción de una práctica nueva y compleja en la organización. La creación de nuevos planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior entraría en esta categoría.

Bolman y Deal (1995, 371), por su parte, establecen una tipología más sofisticada. A cada una de las perspectivas epistemológicas o paradigmas (Lorenzo Delgado, 1995) de la ciencia de la Organización corresponde una visión o tipo de cambio. Es posible, por tanto, hablar de un tipo de cambio para la perspectiva de los recursos humanos, otro para la visión estructural, otro para corriente política y otro para la interpretativo-simbólica, según estos autores, quienes caracterizan cada uno de ellos en el cuadro 7.

<p>Recursos humanos:</p> <p>El cambio hace que la gente se sienta incompetente, necesitada y sin poder.</p> <p>Es esencial desarrollar nuevas habilidades, crear nuevas oportunidades</p>
--

compromiso y proveer apoyo psicológico.
Estructural: El cambio altera la claridad y estabilidad de los roles y relaciones, creando confusión y caos. Ello requiere que se tome muy en cuenta la renegociación de los patrones y de las políticas formales y la congruencia de ellas.
Político: El cambio genera conflicto y crea ganadores y perdedores. Suavizar o evitar esos problemas escorifica los conflictos. Una gerencia eficaz del cambio debe crear oportunidades (escenarios) para que se negocien las diferencias.
Simbólico: El cambio genera pérdidas de propósito y significado. La gente crea vínculos con los símbolos y actividades simbólicas. Cuando estos vínculos son muy fuertes, le es muy difícil desprenderse de ellos. Las heridas existenciales requieren una curación simbólica.

Cuadro 7. Características del cambio organizacional

C.- Los obstáculos y los condicionantes institucionales al cambio.

Con bastante frecuencia se ha considerado a la escuela, y por extensión a la universidad, como una institución conservadora, poco proclive a los cambios desde dentro. Además, muchos profesores piensan que las reformas y los cambios se suceden, a nivel oficial, con demasiada rapidez, que cada gobierno quiere hacer su reforma y que a cada una de ellas, en seguida, le sucede la contrarreforma correspondiente. Pocas veces, en definitiva, el cambio cala realmente en los individuos, a nivel de actitudes y conductas, y en las organizaciones a nivel de la cultura que en ellas se vive y se respira. Son muchos los obstáculos, condicionantes y resistencias al cambio. (Armengol, 2001)

Las resistencias a los cambios pueden manifestarse de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal...; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores, absentismo injustificado..., o de forma diferida incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio.

Robins (1996) señala, como más importante, las fuertes resistencias individuales y organizacionales que aparecen en el gráfico 5.

Gráfico 5: Resistencias al cambio

Desde el miedo a ser reducida la nómina (factores económicos) hasta percibir el cambio como una auténtica amenaza vital, puede encontrarse una extensa gama de dificultades en el análisis de Robins.

Zabalza (1996) ha aplicado este tipo de reflexiones a las instituciones educativas, diferenciando obstáculos de cuatro tipos:

- 1.- *Formales*, como la rigidez formal excesiva de la estructura organizativa de los centros, la burocratización de la comunicación, la excesiva jerarquización de funciones, las carencias de espacios y de tiempo, etc.
- 2.- *Curriculares*, como puede ser la falta de vinculación de la innovación con el proyecto educativo global del centro, respondiendo a iniciativas dispersas y descoordinadas o a visiones no compartidas por los miembros de la comunidad educativa.
- 3.- *Dinámicos* o vinculadas a los procesos mismos de innovación como puede ser el tipo y el grado de liderazgo desarrollado por el equipo directivo.
- 4.- *Culturales*, desde el momento en que sólo hay auténtico cambio cuando una mejora pasa a integrar los valores y significados de la cultura propia del centro. Lo demás son simples cambios cosméticos.

Ahora bien, todos los elementos señalados u otros que se podrían considerar no deben analizarse como factores aislados. La intensidad, extensión y direccionalidad con la que cada uno aparece se entrecruza con las de otros en un marco más amplio y complejo que es el *ciclo o etapa de la evolución* que en ese momento tenga la organización. Porque las organizaciones, como todo lo viviente, tienen una vida que se desarrolla en ciclos que van desde el nacimiento hasta la muerte (Gómez Pallete, 1995). El cambio organizativo no puede analizarse ni entenderse fuera de este marco contextual más amplio.

En general, el cuadro 8 (Kreitner y Kinicki, 1996, 561) puede ser una reconstrucción aceptable de las características de cada fase en la que los directivos deben contextualizar cualquier factor del cambio.

Características	Etapa 1: comienzo	Etapa 2: Alto crecimiento	Etapa 3: madurez	Declive
Tipo de estructura Organizativa	Sin estructura formal	Centralizada Formal	Descentralizada Formal	Rígida, demasiado Personal directivo, demasiado compleja.
Procesamiento y Planificación de la Comunicación	Informal Cara a cara Escasa planificación	Presupuestos Medianamente Formales	Muy formal Planes quinquenales Normas y reglamentos	Desplome de la comunicación Adhesión ciega a la "fórmula del éxito"
Método de toma de decisiones	Juicio individual Empresarial	Gestión profesional Herramientas analíticas	Gestión profesional Negociación	Énfasis en la forma y no en la sustancia. Política de autojustificación Declive
Tasa de crecimiento de la organización Edad y tamaño de la organización	Inconsistente, pero mejorando Joven y pequeña	Rápido crecimiento positivo Más grande y más madura	Se ralentiza o declina el crecimiento La más grande o en ocasiones grande y la más madura	Edad variable y contracción

Cuadro 8: Etapas del ciclo de vida de la organización

Cabe señalar, por último, que las resistencias no deben considerarse siempre como negativas. Pueden ser incluso positivas cuando el proceso de cambio que se pretende no beneficia a todos los estudiantes, perjudica de una manera significativa a los menos preparados o incide de manera negativa en las personas.

1.3.2. El cambio como cambio cultural.

Los procesos de cambio han sido ampliamente descritos en la literatura; sin embargo, conviene ligarlos a procesos culturales si queremos que sean exitosos. Las instituciones que favorecen una cultura de cambio suelen afrontar mejor que el resto de las instituciones las turbulencias que conlleva el cambio, al entenderlas más como efectos secundarios de procesos de desarrollo considerados como deseables.

El modelo de Hopkins (1996) liga el proceso de cambio con la cultura. Las prioridades que una institución considera son las que le conducen a decidir una estrategia determinada, que provoca ciertas turbulencias y que empuja a los actores a aplicar unas determinadas respuestas para hacer frente a la desestabilización que se produce y que a su vez provoca un cambio en el plano cultural.

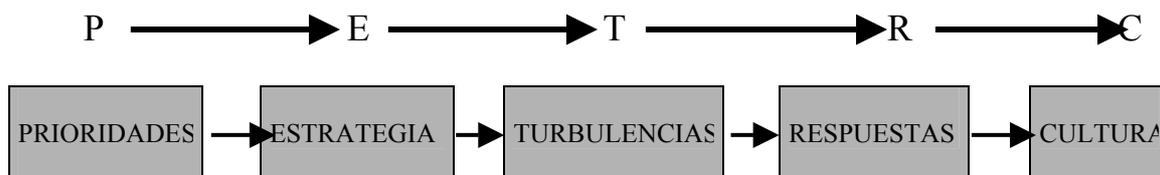


Gráfico 6 : El círculo virtuoso del cambio según Hopkins

De todas formas, el modelo no es tan simple, si consideramos, por ejemplo, que ni las turbulencias son todas predecibles ni las respuestas emitidas siempre son las adecuadas y también hay dificultad para controlar con detalle el cambio cultural. Podemos encontrarnos, asimismo, que los actores no comparten al principio un mínimo de ideas en cuanto a las prioridades y enfoques, recordando, al respecto, la idea de mapas estratégicos (aproximaciones que orientan la acción) que proponen Fullan y Miles (1992).

“Es indispensable que los actores colectivos construyan este tipo de mapas estratégicos para las vías de cambio y las distintas etapas proyectadas, así como para las finalidades y los índices de cambio, de los ámbitos en que los efectos deberían poder ser constatados. Estos mapas estratégicos, que se constituyen a partir de ideas y acuerdos a menudo negociados con aspereza, son las condiciones iniciales para un cambio coherente. Sin embargo, ni el significado del cambio, ni la “visión” del estado pretendido pueden conocerse al completo con antelación” (Gather, 2004: 102)

Todas estas circunstancias remarcan la idea de que los cambios precisan de mucho tiempo para producir efectos y que la secuencia de acción se debe de repetir muchas veces hasta lograr que las diferentes partes y fases encajen entre sí (Gather, 2004:101).

Se plantea, no obstante, la necesidad de promover cambios que eviten modelos endogámicos y mecanicistas incapaces de adaptarse a las cambiantes exigencias del entorno. En este sentido, se trata de romper el dilema siempre presente entre la “lógica instrumental” relacionada con la adaptación a las normas existentes y la “lógica existencial”, relacionada con las demandas de la experiencia real.

Promover una cultura de cambio supone entrar en la dinámica propuesta y establecer mecanismos que favorezcan la evolución deseada; supone evitar algunos de los extremos que podemos plantear a partir de las aportaciones de Gather (2004:89-90):

- Cultura conservadora (“todo va bien”) “versus” cultura de la posibilidad (“por qué no probar”).
- Cultura de la utopía “versus” cultura del realismo.
- Cultura uniformadora “versus” culturas diversas
- Cultura de la estabilidad “versus” cultura del cambio
- Cultura de lo dogmático “versus” cultura de la cuestionable
- Cultura de la información “versus” cultura del conocimiento
- Cultura de la teoría “versus” cultura de la práctica
- Cultura interna “versus” cultura externa
- Cultura individual “versus” cultura del trabajo colectivo
- Cultura de la simplicidad “versus” cultura de la complejidad

Según cuáles sean las opciones seleccionadas, la cultura actúa como un filtro que más que favorecer tiende a imposibilitar el cambio. Se trata de considerar las opciones y las posibilidades de combinarlas, evitando enfrentamientos directos con el “núcleo sólido” de la cultura institucional. No olvidemos que una de las funciones que cumple la cultura es

“estrechar abanico de interpretaciones individuales, finalidades y contenidos, lo cual confiere una identidad localizable, por ejemplo, una orientación dominante en cuanto al saber o el saber estar, o en cuanto a las tecnologías, las lenguas, las ciencias puras o las ciencias humanas, como principios básicos de la cultura moderna” (Gather, 2004: 95)

Desde este punto de vista, es importante que los procesos de cambio presten especial atención al conocimiento, difusión y asunción de la cultura nueva que se quiere impulsar. Al respecto, y vinculándose con los procesos de mejora y eficiencia, puede ser de interés el modelo de Stoll y Fink (gráfico 6) que partiendo del modelo de Rosenholtz (1989) sitúa ambas perspectivas en la órbita cultural.

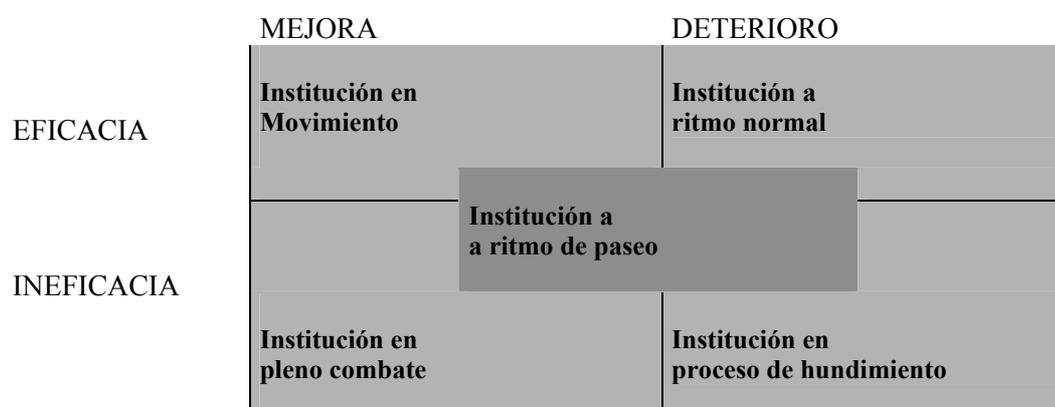


Gráfico 6: Tipologías de escuela en función de la cultura y la eficacia (adaptación de Stoll, 1996:85)

Es propio de las instituciones en movimiento la cultura profesional de alto nivel, orientada hacia la regulación constante y un desarrollo de la calidad. Conocedoras de la dirección que desean y con herramientas y competencias necesarias para conseguirlo, combinan adecuadamente la perspectiva de los resultados y de los procesos.

“Aún así, la perspectiva del movimiento nos lleva a suponer que estas mismas escuelas no mantienen un nivel óptimo de eficacia. Sin embargo, destacan entre otro tipo de escuelas por la manera en que se han construido una cultura, un núcleo sólido, lo bastante para soportar un replanteamiento permanente y suficientemente flexible para soportar las adaptaciones necesarias sin miedo a sufrir una crisis de identidad”.
(Gather, 2004: 98)

El modelo presenta una visión dinámica y por ello, aunque se habla de “tipos ideales” no se pueden asociar con un modelo de cultura clara y definida que correspondería más bien al substrato que apoya cada una de las diferentes opciones.

De todas formas, y dado el carácter complejo, confuso y difuso de las instituciones universitarias, la cultura profesional subyacente adecuada debe identificarse con altos rasgos de flexibilidad y de implicación constante en la mejora de las prácticas formativas.

1.3.3.- La cultura como soporte del cambio

Las metodologías naturalistas y etnográficas usadas en el estudio de las instituciones formativas de calidad ha evidenciado la necesidad de atender a situaciones particulares y la preocupación por entender el soporte que relaciona los diferentes aspectos de la realidad. Surgen así las referencias a la “*cultura común*” que está presente y es referenciada como conglomerante de la acción institucional.

Se percibe en los estudios sobre organizaciones que cambian, aunque no se mencione, el desarrollo de un ambiente que planea sobre las diferentes actuaciones de la institución y les da coherencia. El énfasis puesto en los procesos de enseñanza-aprendizaje marca una línea de acción que impregna toda la actividad: los responsables académicos son líderes instruccionales, los profesores ven la enseñanza como su tarea principal, hay un programa formativo bien delimitado, los estudiantes obtienen buenos rendimientos, su progreso es valorado constantemente y la atmósfera de la institución gira en torno a las expectativas de aprendizaje.

Esta visión común sobre la actividad a desarrollar supone compartir percepciones y expectativas y hace referencia a la existencia de una cultura común, que se expresa de formas muy diferentes. La cultura se concreta, mantiene y expresa mediante símbolos, gestos, expresiones, etc., o, más exactamente, a través del significado que esos símbolos contienen.

La importancia de una cultura común como soporte del cambio es asumida de manera unánime y se evidencia a partir de aportaciones que como la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada institución.

La existencia de una cultura común reconoce la personalidad propia a las organizaciones y rompe la idea de uniformidad que acompaña a enfoques positivistas. De hecho, asume la singularidad como un valor que debe tenerse en cuenta en cualquier análisis sobre los propósitos y funcionamiento de las organizaciones.

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

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

Y esto es particularmente importante en organizaciones educativas donde la estructura, como entramado de normas y roles, es débil. Se precisa aquí fundamentalmente de una cultura fuerte que sea capaz de mantener y cohesionar a las partes, de dar seguridad a sus miembros y de garantizar referencias de acción.

1.4. Cambiar la cultura para cambiar la universidad

Asumiendo que la base del cambio es la cultura, sólo se conseguirá cambiar la universidad si se incide, entre otras cuestiones, en el cambio cultural.

1.4.1.- Docencia, trabajo en equipo y evaluación como referentes para la mejora

La aproximación a la naturaleza de los problemas pedagógicos que subyace en las anteriores aportaciones enlaza claramente con la reivindicación de una enseñanza como práctica reflexiva y con la existencia de docentes estratégicos capaces de identificar situaciones, analizarlas y adoptar las acciones flexibles más adecuadas para solucionarlas

El proceso de reflexión puede tener incluso una amplitud que desborda el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Escotet (1995) habla claramente de la universidad para la reflexión en la acción, que tiene entre sus políticas la reflexión anticipada sobre los problemas sociales y profesionales, la formación centrada en el sujeto que aprende, la formación orientada a aprender a aprender y seguir aprendiendo y una reflexión para el necesario aporte estético en la cultura.

Reconocer en esta línea el **papel estratégico de la docencia** supone una alta implicación institucional. Así, los problemas del aula no son sólo del profesor sino que forman parte habitual de las preocupaciones y prioridades institucionales. Algunas de las conclusiones generales del Primer Congreso de Docencia Universitaria (Barcelona, 2000) insisten en este aspecto cuando señalan:

- Las universidades de prestigio reconocido lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten.
- Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global que tenga en cuenta tanto los problemas intrínsecos de la docencia como los marcos condicionantes en los que se desarrolló. Desde este punto de vista, no podrá haber una buena formación si no hay una buena docencia y esta no será posible si no se modifican las condiciones en las que se desenvuelve.
- El desarrollo e implantación de las propuestas que a modo de ejemplo se han presentado sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente, que implique en las tareas de enseñanza-aprendizaje y de manera colaborativa al

profesorado, al alumnado, al personal de administración y servicios y a las autoridades. Más que un problema de medios, se trata de un cambio de actitud coherente con formas de actuar que asumen los principios de responsabilidad, compromiso y colaboración.

El compromiso con la docencia justifica para nosotros actuaciones como las siguientes:

- Medidas estructurales: itinerarios formativos, convocatorias sobre docencia e innovación, reuniones científicas, difusión de experiencias, creación de materiales sobre formato y/o contenido de la docencia, desarrollo de centros específicos (acreditación, documentación,..), evaluación de la docencia, incentivación de la buena docencia, reconocimiento institucional de la innovación docente, intercambio de profesores, apoyo continuado al profesorado en las clases, etc.
- Medidas didáctico-organizativas: reformulación de programas, ajuste de docentes a sus posibilidades como enseñantes, potenciación de departamentos y equipos, organización de tutorías, clarificación de competencias docentes entre facultades, departamentos y titulaciones, asesoramientos específicos, etc.
- Medidas diferenciales, dirigidas al profesorado novel, al implicado en prácticas, al profesorado de primero, al profesorado experimentado,...

Se trata de combinar adecuadamente los cambios estructurales, los cambios de prácticas y una nueva concepción mental y cultural. El Seminario celebrado en Barcelona (23 de junio del 2001) entre los ICEs de la U. Autónoma, Barcelona y Politécnica de Cataluña también resalta así la necesidad de analizar la relación estrecha entre la ordenación académica, la innovación, la evaluación y la formación.

La aplicación de las diferentes propuestas de una manera progresiva y muy vinculada a las unidades responsables de la docencia y contextualizada en ellas, parece algo insoslayable. Se trata de avanzar en la línea de una nueva cultura docente donde las tareas de enseñar y aprender no se dan ni conciben separadamente, implicando de una manera activa al estudiante.

Progresivamente, se ha de substituir el modelo autocrático y centrado en el profesor por otros más respetuosos con los procesos de aprendizaje. En el fondo, es respetar la naturaleza dialéctica que el proceso de formación tiene, dando más importancia a la labor mediadora del profesor y a la implicación de los estudiantes que logra que sientan como propios los objetivos de aprendizaje.

El objetivo último es conseguir que la docencia deje de ser una "carga", como oficialmente se denomina en muchas universidades cuando se refieren al compromiso docente del profesorado, y pase a ser un objetivo prioritario de las instituciones que aspiran a mejorar la calidad de la formación que proporcionan. Es preciso, al respecto, el potenciar los mensajes positivos desde los órganos de gobierno y desde los expertos sobre la importancia de la docencia

El reto del cambio, que combina acciones formativas, procesos de investigación y desarrollo de estructuras de apoyo, exige una mayor apertura a nuevas formas de docencia, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocritica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y mayor control social. Exige, también avanzar en el conocimiento de cómo los estudiantes nos ven a los profesores, como nos sienten, qué opiniones tienen, etc.

De particular importancia para la innovación nos parece la potenciación de los **equipos de docentes**, como manera de superar la “balcanización” de los profesores. Sabemos que el enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos, ya que las estructuras permanecen, a menudo, intactas, no se transforman, y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión a la estabilidad y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende. De hecho, se potencia el individualismo y pocas veces se consigue que se compartan los resultados.

Asumir la dimensión colectiva de la innovación supone, por el contrario, entender la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten, en consecuencia, la difusión de los planteamientos innovativos. Así, las estructuras departamentales, que atienden la mejor organización y desarrollo de las materias, deben combinarse con equipos docentes (comisiones académicas, comisiones de docencia, de título, de curso, etc.) que, desde la titulación coordinen las aportaciones de los diferentes profesores y profesoras con relación a un mismo grupo de estudiantes³.

Por último, nos parece importante mencionar el valor y efectos de **la evaluación**. Valor para orientar el cambio hacia lo definido como deseable; los efectos como modificaciones que produce sobre el profesional, la organización y el ambiente. Cabe considerar la calidad docente como una hipótesis que se reformula constantemente a partir de la evaluación permanente y de la ejecución de planes de mejora que se revisan continuamente.

1.4.2. La modificación de la cultura

La búsqueda de instituciones formativas de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

La intervención sobre la cultura no sólo radica en la convicción sino también en la posibilidad real de hacerlo. La cultura sólo puede ser descrita e interpretada, entendiéndola que es el resultado de símbolos y significados negociados y compartidos. Nadie crea la cultura, si bien todos la usan de manera colectiva.

Situándose en una posición más moderada, creemos que la cultura se puede modificar, si bien no será seguramente el resultado de la actuación sobre una variable definida. Pensar así, sería apoyar enfoques funcionalistas, la manipulación de determinadas variables organizativas genera determinados productos, rechazados ampliamente como insuficientes.

El desarrollo de esta cultura común se apoya en la actuación de un fuerte liderazgo que considera los factores de calidad deseables y que dinamiza a la institución para conseguirlos. Atiende por otra parte, al efecto y consecuencias que puede tener el desarrollo de culturas contrarias a la mejora o a los compromisos institucionales.

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que

³ Podemos pensar también en cambios organizativos que eviten el factor reforzante de la división disciplinaria que son los departamentos. Así, podríamos plantear la existencia de equipos interdisciplinarios que desarrollan un programa basado en problemas o casos o equipos que abordan la formación a partir de situaciones reales mediante la enseñanza recurrente.

llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

Este cambio se hará necesario cuando las exigencias externas cambien, cuando la institución obtenga resultados insatisfactorios o cuando se modifiquen algunos de sus elementos constitutivos (cambio de objetivos, estructuras, sistema relacional o modelos de funcionamiento.).

En muchas de estas ocasiones se busca dar respuestas adecuadas a partir de un cambio cultural apoyado en nuevos valores. Los valores compartidos tratan de impulsar las decisiones organizacionales, sirven como directrices para su ejecución y ayudan a crear un entorno favorable al cambio.

Cabe considerar que las culturas basadas en valores ayudan a alinear a los trabajadores con las instituciones, al aumentar su comprensión sobre las políticas adoptadas o por adoptar, guían el comportamiento de los miembros de los equipos de acción y mejoran la proyección interna y externa de la organización.

La creación o fomento de una cultura basada en valores se puede realizar a partir de las cinco etapas que ya señaló Rosenthal:

1. Defina los propósitos y los incorpore a sus prácticas y decisiones.
2. Comunique los fines y valores, traduciendo los valores en imágenes y narraciones.
3. Actúe como modelo y asuma la responsabilidad; esto es, las personas, sobre todo los mandos intermedios, deben ejemplificar los valores y evitar que la cultura quede en segundo lugar, detrás de la productividad o el rendimiento.
4. Fomente la identificación con la institución.
5. Inspire a los demás, liderando a partir de convicciones personales y generando confianza, en coherencia con los valores y propósitos de la organización.

El ciclo de cambio de la cultura también llama la atención de López Yáñez y otros que, a partir de la propuesta de Lundberg (1985) sintetizan los procesos que acontecen en los procesos de cambio

Gráfico 7: El ciclo de cambio de la cultura (López Yáñez y otros, 2003:187)

Se entiende así el cambio como un proceso paulatino en el que intervienen circunstancias internas y externas, que se acompañan de cambios simbólicos lo suficientemente significativos como para hacer consciente al colectivo de que la realidad está cambiando y de que emerge una nueva cultura

La intervención sobre la cultura organizacional no puede dejar de olvidar, por otra parte, las funciones que habitualmente se le otorgan y que hacen referencia a:

- a) Definir los límites de la institución formativa, identificando a sus miembros y diferenciándolos de otros.
- b) Transmitir un sentido de identidad a sus miembros.
- c) Facilitar la creación de compromisos personales con la organización, reconciliando los valores organizacionales y los personales.
- d) Modelar actitudes y comportamientos.
- e) Incrementar la estabilidad de la organización

No habría de olvidar, por último, la existencia de culturas minoritarias o no dominantes y las relaciones que se establecen entre ellas. De hecho, se trata de reconocer las aportaciones de enfoques críticos que enfatizan en el peligro de la uniformidad que elimina cualquier posibilidad de manifestar y reproducir los intereses que siempre existen.

1.5. Bibliografía

- Armengol, C. (2001) **La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad** . Madrid: La Muralla.
- Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (192): **Cómo conseguir centros de calidad**. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004) *El centro como unidad básica de acción educativa y mejora*. En Moreno, J.M. (coord.): **Organización y gestión de centros educativos**. Madrid: UNED, pags 95-124.
- Bolman, L. y Deal, T. (1995). **Organización y Liderazgo**. Wilmington, Delaware: Addison-Wesley.
- Braslavsky, C. (2004) **Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI**. En XIII semana monográfica de la educación. Madrid: Santillana
- Bricall, J. M. (2000): **Universidad 2000**. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid
- Coronel, J.M. y otros (1994): **Para comprender las organizaciones escolares**. Sevilla: Repiso.
- Escotet, M.A. (1995): **Universidad y devenir**. Lugar, Buenos Aires.
- Fullan, M. (1992, 2002) **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**. Madrid: Akal.
- Gairín, J. (1996): **La organización escolar, contexto y texto de actuación**. Madrid: La Muralla.

- Gairín, J. (2000): El Profesor universitario en el siglo XXI. En **Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la autonomía en la universidad del siglo XXI**. Cerdanyola (Bellaterra), 31 de mayo al 2 de junio, 2000. (Documento policopiado).
- Gairín, J. (2001): El contexto institucional ,cultura académica y alumnado universitario. En **Master en Innovación en la docencia universitaria**, Módulo I. U. de Barcelona (documento policopiado).
- Gairín, J. (2004): *Las universidades: organización y gestión para el cambio*. En **Primer Congreso Internacional "La universidad en el mundo: análisis de su trayectoria para un futuro mejor"**. Facultad de Educación. Universidad de Anáhuac (México D.F.), 19-21 de octubre de 2004 (ponencia multicopiada).
- Gairín, J. y otros (2004): Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales. Madrid: CIDE (documento policopiado)
- Gairín, J. y otros (2004): **Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales**. Madrid: CIDE (documento policopiado).
- Gather, M. (2004): **Innovar en el seno de la institución escolar**. Graó, Barcelona.
- Gómez –Pallete, C. (1995) **La evaluación de las organizaciones**. Madrid: Noesis.
- Herrán, A. de la (2001): *Mejora de la universidad y de la carrera docente*. En **Escuela española**, Madrid, nº 3499, 21 junio, pags 17-18.
- Hopkins,D. (1996) *Towards a Theory for School Improvement*. En Gray, J. y otros: **Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement**. Londres: Cassell.
- Informe Pascual (2001). **Per un nou model d'universitat**. Informe de la Comisión de reflexión sobre el Futuro del ámbito universitario catalán. Gobierno de Cataluña
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996) **Comportamiento de las organizaciones**. Madrid: Irwin.
- López Yañez, J. (2003): **Dirección de centros educativos**. Madrid: Síntesis.
- López, J. y otros (2003) **La dirección de centros educativos**. Madrid: Síntesis.
- López, J. y Sánchez, M. (2000) *Acerca del cambio en los sistemas complejos*. En Estebaranz, A. (coord.): **El cambio educativo para el siglo XXI**. Sevilla: Servicio de publicaciones.
- Lorenzo, M. (1995) **Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema**. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lundberg, C.C. (1985): On the feasibility of cultural intervention in organization. En Frost, J. y otros (eds): **Organizational culture**. Beverly Hills: Sage.
- Marcelo, C (2001): *Función docente: nuevas demandas para viejos propósitos*. En Marcelo, C. (coord.): **La función docente**. Madrid: Síntesis, Cap. 1 (En prensa).
- Michavila, F. (2001): *¿Soplan vientos de cambios universitarios?*. En **Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria**, Madrid, vol. 1, nº 1, págs 9-12.
- Millikan, R.h. (1985): *A conceptual model for the development and Maintenance so school culture*. En **Conference Papers**. Perth (Australia occidental): Asociación australiana de directores de escuelas de primera enseñanza.
- Mora, J-G. y Vidal, J.. (2000): *Cambios en la educación superior en España: avances y nuevos conflictos*. En **Revista de Educación Superior**, nº 114, abril-junio, págs 111-122
- Moreno, J.M. (2004) *Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización escolar*. En Moreno,

- J.M. (coord.): **Organización y gestión de centros educativos**. Madrid: UNED, pags 245-272.
- Quintanilla, M.A. (1996): *Nuevas ideas para la Universidad*. En Allen, J. y Morales, G.: **La Universidad del siglo XXI y su impacto social**. Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.
- Rivera, L. y Guerra, M. (2004) *Gestión escolar y cambio educativo. Notas para iniciar un debate pendiente*. En Torres, M (comp.): **La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención**. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional, pags 51-60
- Robins, St. (1996) **Comportamiento organizacional**. México: México Prentice-Hall. Hispanoamericana.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996) **Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement**. Buckingham: Open University Press (Traducción en castellano, 1999: **Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora**. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999) **Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora**. Octaedro: Barcelona.
- Tomás, M, Armengol, C. y Feixas, M. (1999): *Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria*. En **III Congreso de Innovación Educativa. Innovación en la Universidad**. Universidad de Santiago de Compostela. Noviembre. (Documento policopiado)
- Torrens, R. (2000): *El siglo XX en la Universidad del siglo XXI. La actualidad del futuro*. **Cuadernos IRC**, nº5, septiembre, págs 14-30.
- Vilalta, J.M. y Perellón, J.F. (2004): *Tendències recents en la governança de l'educació superior a Europa. Anàlisi comparativa de cinc països europeus*. En **Coneixement i societat**, 4.64-83.
- Zabalza, M.A. (1996) *Dimensiones organizativas de la Innovación Escolar*. En Machío, F. y Otros (Coords.): **Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía**. CEP de Alcalá de Henares. Sevilla.