

MODELOS Y TEORÍAS (MyT) EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Resultados derivados en hipótesis desde una investigación realizada para comprender la aplicación de las teorías en la escuela y en el aula

William Mantilla Cárdenas¹

Resumen

Este artículo es un resultado derivado de un conjunto de estudios realizados con procesos de investigación participante y de investigación acción en instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Se presenta la forma en que circulan y se asimilan modelos y teorías (MyT) por parte de los actores institucionales y de la organización educativa en su conjunto. De allí se deriva la perspectiva de la organización como teoría, con base en una tesis de la organización construida por los actores a partir de la integración, la asimilación, la hibridación y otras acciones que se suceden para este fin. El efecto enriquecedor del resultado de investigación se puede situar en la manera en que sucede la reforma educativa en términos teóricos para las organizaciones.

Palabras clave

Investigación acción, teoría educativa, reforma, teoría organizacional, organización educativa, actores.

¹ Docente investigador de la Unidad de Investigación y Posgrados de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la USTA. Integrante del grupo de investigación *Gestión, investigación y narrativa*, reconocido y calificado por Colciencias (Categoría B). Correo electrónico: williammantilla@hotmail.com.

Abstract

This article is the result of a set of investigations carried out with processes of participant research and action research in public as well as private schools. It presents the way how these models and theories circulate and are assimilated by the schools and the educational system at all.

From there, the perspectiva of the organization as theory is derived base don a theory of the organization built by the actors from the integration, the assimilation, the hybridation and the other actions that happen wits this purpose. The enriching effect of the outcome of the research can be seen in the way how the educational reform happens in theoretical terms for the organizations.

Key words

Actions, research, educational theory, educational organization, actors.

Notas previas

En mi trabajo como investigador, asesor y consultor de instituciones educativas, he venido encontrando que los actores, tanto docentes como directivos, plantean que en la institución se trabaja uno u otro enfoque de la pedagogía, de la gestión o de la psicología, y otras disciplinas del conocimiento. Así es que en las instituciones educativas circulan una serie de discursos, planteamientos teóricos, enfoques y conceptos que tienen diversos impactos en la acción o que en muchos de los casos no pasan de ser etiquetas de expresión que en nada orientan la acción educativa. Esto sin dejar por fuera que en muchos casos se manejan ciertos conceptos y categorías de las cuales no hay conciencia sobre su origen teórico.

Sin embargo, lo más interesante surge cuando uno se acerca más a la realidad de las prácticas que, supuestamente, se derivan del o de los enfoques planteados, pues se empiezan a entrever tanto las distancias del origen teórico (a veces, desconocido para los actores instituciones) como las versiones parti-

culares con que son empleados enfoques y planteamientos teóricos.

La perspectiva de que los modelos y las teorías (MyT) son aplicados, de manera directa e incólume, en las organizaciones educativas, no es tal, y lo que se puede divisar es que todo este *mare mágnum* teórico pasa por un complejo procesamiento ético, político y conceptual. Así, tampoco es aceptable el planteamiento contrario, según el cual en las instituciones educativas hay un desconocimiento del discurso académico y de las teorías que rondan la escuela desde diversas disciplinas.

La representación que se puede hacer sobre cómo los actores institucionales asimilan y procesan los planteamientos teóricos externos a su realidad organizacional, puede ofrecer explicaciones sobre la forma en que se pueden desarrollar procesos de investigación por parte de los mismos actores institucionales, así como también puede ofrecer información muy útil para mejorar la implementación de políticas educativas.

Las políticas educativas, al no ser construidas de manera participativa con los agentes educativos, se convierten en una especie de *pseudo* teoría que es necesario seguir de manera normativa y sin mayor apropiación crítica, lo cual las convierte en algo, más bien “críptico” para los actores educativos. Por último, es lógico que una investigación de esta naturaleza permita aclarar la interrelación existente entre teoría y práctica en las organizaciones educativas.

Durante el desarrollo de una investigación realizada en centros educativos de Bogotá D.C. (Colombia), se encontró que los miembros de las organizaciones planteaban que sus actividades pedagógicas y de gestión se derivaban de una u otra teoría o enfoques (Mantilla, 1999 y 2000²). El objetivo de dicha investigación era encontrar prácticas de gestión en organizaciones educativas exitosas.

Sin perder de vista tal objetivo, llamó la atención la forma en que los actores educativos asimilaban las teorías y los modelos que, según ellos, orientaban su trabajo. Se recolectó una información de apoyo para producir este resultado de investigación que debe ser profundizado en próximos estudios. Aquí, entonces, se ha sistematizado lo que se constituye en hipótesis que deben ser enriquecidas en posteriores y diversos procesos investigativos. En consecuencia, esta metateoría sirve de apoyo para nuevos procesos o proyectos de investigación que tienen en cuenta la comunidad científica y académica.

Lo que sucede con los planteamientos teóricos que “caen” o que se “recogen” por parte de los actores en las organizaciones educativas no es independiente de procesos ni de un pensamiento ético, epistémico y pragmático. Cada una de estas categorías corresponde a disciplinas del conocimiento ampliamente desarrolladas e interdisciplinarias. Por esto, la discu-

sión que se presenta a continuación solo pretende aclarar el concepto y el sentido de estos tres sistemas de referencia en la comprensión de un espacio de interacción como es la organización educativa.

En consecuencia, el punto de partida está constituido por tres sistemas de referencia: el moral, el epistémico y el pragmático. Nótese que no se habla de ellos como sistemas teóricos, pues, como tales, son mucho más complejos de lo que se puede explicar aquí. Son sistemas de referencia, en tanto y cuanto son puntos de partida para los “modelos teóricos” y, en ese sentido, son conceptos. En cuanto a que son invariantes percibidas en las organizaciones educativas estudiadas, también enuncian prácticas, que no lo son en sí mismas, sino en función de unos fines organizacionales. De ello surge la necesidad de denominarlos “referencias”.

De otra parte, sería tautológico caer en la trampa metateórica, según la cual se pueda existir la idea de que, en este artículo, se propone una “teoría sobre las teorías” que se abordan en las organizaciones educativas. Dicho propósito sería no solo contraproducente, sino demasiado pretencioso para un artículo de esta naturaleza. Pero lo más importante es que reduce la investigación al absurdo desde el punto de vista lógico. Dada esta salvedad, invito a los lectores a centrarse en la relación de las teorías y modelos (MyT) con las organizaciones educativas.

Los MyT llegan, por así decir, a las organizaciones educativas mediante textos, pronunciamientos, eventos académicos, y son conjuntos de discursos asumidos o no, política o administrativamente; provienen de diversas disciplinas del conocimiento y no solo de la pedagogía o la educación. Por ejemplo, en la investigación a la cual se ha hecho referencia se analizan desde las teorías de la administración.

2 Luego en validación de modelos en 2002-2005 (Gimnasio Fontana, Colegio Luis López de Mesa, Instituto Canapro, CIDE y otros) en varias organizaciones educativas. En informes investigativos sin publicar, se ha referenciado la forma en las organizaciones tratan las teorías.

Pero es claro que, además de la variedad de discursos pedagógicos y educativos, el de la psicología, tanto en el orden organizacional cognoscitivo y educativo, ha venido generando una serie de planteamientos y conceptos en la escuela que, de diversas maneras, orientan las prácticas; y es claro también que no se reducen ni siquiera en el momento del diseño instruccional, proveniente de una corriente de la psicología experimental. Las serias resistencias y discusiones de los actores institucionales así lo muestran. Pero algo de ello queda vivo aún en la escuela a pesar del dominio actual y dilatado de los discursos constructivistas y de la reprehensión sobre las teorías de evaluación y su imposibilidad de modificar dicha práctica en el entorno educativo.

Esto para citar un ejemplo, pero sin omitir que, desde la oleada de prácticas empresariales que pretenden influir en la escuela y que incluyen desde la "calidad total" aplicada, en este caso, parcialmente, o el modelo de "organizaciones que aprenden", tiene un significativo impacto en la forma en que piensan los actores institucionales sobre su quehacer en la organización, sin tomar en cuenta los efectos de cambio o no, que produzcan en sus prácticas.

No se trata, entonces, de hacer una ética de las organizaciones, ni un análisis de la filosofía administrativa, y menos de aplicar una "pragmática universal" (Habermas) al contexto de las organizaciones educativas. Se trata de algo más modesto, como proponer tres puntos de referencia que no significan "condiciones sin las cuales", por así decirlo. Pero, sí se puede recurrir a ellos cuando algo no anda o no funciona en relación con la capacidad de desarrollo de la organización educativa en sus procesos pedagógicos, de investigación o de gestión, entre otros.

Como se ha planteado anteriormente, no se utilizan términos fuertes, como son los de ética, epistemología y pragmatismo, que remiten a disciplinas del conocimiento o a paradigmas. Es preferible utilizar

estos términos en su valor conceptual o, también, como sistemas que se refieren a lo moral, lo epistémico y lo pragmático.

Además de los tres referentes, se presentan tres factores, que son: la pertenencia a organismos más amplios, el trabajo en equipo y el conflicto como oportunidad para el cambio. Estos factores, que promueven el desarrollo de la organización, han sido retomados por una mirada global de las organizaciones, para lo cual se acude a los ejemplos más representativos.

Esto no significa que sólo se encuentren en una organización que se ejemplifique. Significa, más bien, que en unas instituciones se encuentra este factor de manera más clara que en otras. Estos factores están incluidos en una matriz modelo que fue resultado de la investigación y que no se presenta aquí. Por consiguiente, no se hará aquí una revisión conceptual, que podría resultar reiterativa. Para ello se puede ver Mantilla (2000).

El conjunto de referentes, con factores de manera entrecruzada y aun no definida, es el espacio formal en el cual se desarrollan los MyT. Si, ponemos como ejemplo que este conjunto quedara reducido a "cero", se anularía el espacio de sentidos de la organización y no existiría en cognición activa los MyT.

La referencia a lo moral

En principio es necesario decir que existe una relación entre la idea de modelo y la denominación de "imaginario ético"; pues, en todo momento, la idea de modelo es la expresión de un "deber ser". Pero, hay que aclarar dos puntos frente a este planteamiento: el primero, que una organización no conoce totalmente su "deber ser", ni éste se agota en la declaración de un horizonte institucional.

Ahora si lo situamos en el plano que estamos refiriendo sobre MyT en las instituciones educativas,

quiere decir que la organización es, además, una teoría o un modelo en los actores educativos. Pero si esto no ha sido compartido, no podrá definir nada en la acción. Por el contrario, hará que la acción institucional sea difusa, poco reconocible e infructuosa. La organización como teoría es mero texto y no compromete la acción institucional.

El segundo, que el "deber ser", como ideal, está sujeto, y con mayor razón, en organizaciones educativas, a la discusión sobre puntos de divergencia. Por esta razón, el "deber ser" se construye en la acción institucional permanente. Lo anterior significa que la denominación "imaginario ético", implica que existe, en la idea de modelo, un principio de fuerza y de esfuerzo moral.

Adela Cortina define dos sentidos complementarios de moral. El primero, en cuanto a la facultad de distinguir lo bueno y lo malo, que está orientado por el sentido de responsabilidad. El segundo sucede cuando decimos que estamos con la "moral en el piso" o tenemos la "moral alta". Dice Adela Cortina, acudiendo a palabras de Ortega y Gasset: "Me enfada mucho que se entienda la moral como una especie de aditamento, un algo que viene desde afuera, un algo superfluo que se añade al ser y la esencia del hombre como si una persona pudiera elegir entre ser moral o no serlo, y no estuviéramos todos ya, de alguna manera, metidos en el mundo de la moralidad. Lo importante no es la distinción, moral/inmoral, sino la distinción moral/desmoralizado. De alguna manera, todos estamos en un tono moral, porque ser persona, es estar ya en algún tono moral, pero se puede estar alto o bajo de moral, pero todos estamos en el mundo moral, no hay opción para decir: "a mi la moralidad no me interesa y me dedico a otra cosa", porque estamos ya en un tono moral. Lo que podemos elegir es estar altos de moral o estar desmoralizados. Una persona está alta de moral cuando se encuentra en su pleno quicio y eficacia vital" (Cortina, 1998:33).

La fuerza moral es la base desde la cual se puede activar el mundo de la idea para la práctica, y por lo tanto, el modelo que se construya tiene en ella su base de activación. La iniciativa de involucrar un planteamiento teórico en la organización educativa se origina en la posibilidad de interactuar con los otros personajes organizacionales a partir de la iniciativa y de que ésta sea discutida como algo con valor heurístico para dichos actores institucionales en su conjunto, que es más que cada individualidad. La categoría de tono moral más apropiado que la motivación individual de la psicología, implica a la organización como totalidad y no a los sujetos en particular.

Los aprendizajes colectivos que constituyen en la reflexión comunicada, la organización como teoría viva, surgen de un sistema que genera sinergia y que se alimenta del tono moral. Es esta una de las razones por las cuales los sujetos se esfuerzan en construir una teoría organizacional que, pocas veces, es sistematizada en documentos institucionales, los cuales se dedican más bien a información general o a servir de material didáctico. Pero descubrir la teoría organizacional con la participación de los sujetos es una de las claves para una institución educativa en pleno crecimiento.

El clima organizacional no se encuentra libre de conflictos. Pero éstos, con un tono moral adecuado, son asumidos como oportunidades para cambiar más que como obstáculos. El tono moral es la energía desde la cual se dispone para el desarrollo de la organización. Si las personas no tienen iniciativa o dificultan el desarrollo de las propuestas, es necesario observar y mejorar el tono moral de los actores institucionales. Por esto, es distinto de la motivación, cuyo análisis es más individual que colectivo. El tono moral tiene como referente la organización y se observa cualitativamente.

En este mismo sentido, hay que decir que una constante en las organizaciones con las cuales

interactuamos en este proceso, está en el sentido moral de las personas que la constituyen. Esto se traduce en que ven permanentemente oportunidades con valor de aprendizaje que se llevan a la acción. La forma como ven su organización y sus problemas pueden cobrar un enfoque diferente. Desarrollan un alto sentido de pertenencia y buscan la solución de problemas, como su razón de ser en la organización.

Junto con esta moral de los fines, se desarrolla también una moral de los principios. Es decir, los planeamientos colectivos mediante los cuales las prácticas se hacen válidas y son consideradas como apropiadas. El sistema de valores de las organizaciones, su proceso compartido y su derivación en formulaciones y prácticas de convivencia son ejemplos de actuar en relación con unos principios institucionales. En razón de la misión que las caracteriza, se ha observado que las organizaciones educativas son un contexto privilegiado para difundir e interiorizar valores, que se arraigan fuertemente en los sujetos. Lo anterior no impide la crítica, pero sí reclama el obrar en consecuencia con esos valores.

La referencia a lo epistémico

Lo epistémico se refiere a la forma de comprender los MyT, que, en principio, no son asumidos como sistemas paradigmáticos que haya que imitar, sino más bien, como pistas para construir a la medida de la organización, en lo cual está implicada su historia particular, su perspectiva de la educación y su interrelación con un sistema educativo.

Se trata de modelos y teorías para armar, no para copiar o para seguir mecánicamente como “modelos de pasarela”. La diferencia con los rompecabezas tradicionales es que éstos ya tienen la figura y sólo se puede armar esa única figura preconcebida. Con estos modelos, tipo “rompecabezas, como institución, elaboro a mí medida la figura que hay que armar, y existen diferentes rutas para hacerlo”, con

lo cual se evidencia, una vez más, cómo toda actividad práctica se interfecunda con el conocimiento. La discusión es cuál tipo de conocimiento.

Sin caer en un excesivo formalismo, ni en su contraparte intuicionista, se puede hablar de un conocimiento que surge a partir de la relación entre la realidad conocida por los actores institucionales y la construida por el conocimiento científico de la educación y la pedagogía como disciplina de conocimiento, que no es ajena a la primera. Gimeno Sacristán habla de tres niveles de reflexividad en torno a la educación: “La educación para los agentes que la realizan supone desarrollar procesos reflexivos de **primer nivel**, enmarcados en el contexto de su sentido común y de las instituciones dentro de las que operan. En la modernidad se instala, con toda vigencia, el principio de que estos procesos, lo mismo que el proyecto educativo que anima el sistema escolar, han de ser dirigidos racionalmente y de forma científica, produciendo así un ámbito de reflexividad de **segundo nivel** que enriquece al primero. Pensar en qué características tienen ambos tipos de reflexividad, es desarrollar otra de tercer nivel” (Gimeno, 1998: 159). La ubicación de la(s) teoría(s) modelo supone, en este marco, una interacción de los tres niveles.

En principio, lo que se puede observar en las organizaciones educativas, es que reflexionan permanentemente sobre su práctica, y para ello acuden a conceptos y discursos de la teoría educativa desde diversas fuentes y sobre diversos paradigmas y disciplinas. Por ejemplo, en organizaciones que trabajan explícitamente con planeación estratégica, podemos encontrar que se da una hibridación entre esta teoría de naturaleza administrativa con otras del conocimiento, como el constructivismo, y que realizan la planeación curricular a partir de una combinación de elementos.

De otra parte, las teorías no son asumidas en su totalidad, sino en cuanto a partes específicas que se

adecúan y relacionan con el contexto escolar. Por esto, el modelo producto de esta investigación implica acciones que se presentan en el numeral siguiente (referencia a lo pragmático). Es problemático hablar de partes de teorías, pues los problemas epistemológicos saltan a la vista. En qué partes se puede distribuir una teoría y si se puede extraer algo de ella para no ser utilizado. De otra parte, una teoría como el constructivismo tiene varias versiones y los actores institucionales no siempre toman sus conceptos de la fuente primaria sino de elaboraciones que resulten más comprensivas.

El caso de una teoría foránea no siempre es una convicción sino que, a veces, es una imposición. Esta forma dogmática de usar las teorías en la institución educativa, la desintegra de tal manera que los actores institucionales toman lo que mejor se adapta a su estilo para adecuarse al contexto.

La idea anterior es el preámbulo a la explicación del sentido en que los MyT son complejos. Estos no parten de datos seguros, ni de reduccionismos con los cuales se acostumbra a presentar sistemas cerrados y que automáticamente se pueden adaptar como recetas de pastel para llegar a hacer pasteles. Se habrá notado cierta dificultad en hablar del modelo o modelos igualmente que con la(s) teoría(s). Ciertamente, dicha dificultad radica en que el planteamiento parece proceder de un solo modelo. Pero, dadas las condiciones de diversidad y las posibilidades que el modelo plantea para una organización específica, se puede decir que no implica pensar en un solo modelo, sino en lo que como las organizaciones sean capaces de encontrar.

En la perspectiva filosófica esto puede ser asumido como un sincretismo con un valor peyorativo. Pero también existe la posibilidad de una integración que no sea sistemática y que se pueda estar dando en una realidad que así lo exige. Ya sea porque las demandas de políticas de la educación en países latinoamericanos giran de un paradigma a otro o por

que sus énfasis cambian según los gobiernos de donde provienen o porque los cambios teóricos asimilados por actores institucionales son transferidos a las organizaciones sin echar al olvido tradiciones teóricas anteriores, esto hace que MyT sea uno y a la vez varios. Es decir, que es uno y es múltiple. En este sentido es complejo (Morín, 1996: 87, 108-110).

Para demarcar claramente, en este texto hablar de MyT en singular, alude a la producción y formulación de lo que se concibe como resultado de esta investigación, por la unidad que persigue. Hablar de modelos en plural, hace referencia a las diversas producciones institucionales que se puedan derivar de la activación del dispositivo aquí planteado, por la forma como se concibe.

El MyT es un sistema sincrónico o transversal de elementos; pero es también un proceso diacrónico o longitudinal. Lo es, en cuanto a su aplicación, porque compromete un proceso de aprendizaje organizacional y también en cuanto lleva una secuencia de desarrollo en su estructura. Significa asumir el conocimiento como diseño y no como mera información: "Esto significaría ver fragmentos de información como estructuras adaptadas a un propósito, de la misma manera en que un destornillador o una coladera son estructuras adaptadas a un propósito" (Perkins, 1989: 20). Desde esta perspectiva, el modelo es una información que se convierte en conocimiento como diseño, en la medida en que los sujetos de una organización lo activan hacia sus propios fines.

La activación del MyT también es un proceso que reconoce a la organización en la que se construye como un organismo vivo en constante transformación. En este sentido, es un encuentro de dos procesos: "Lo que nos dicen otros de la acción de enseñanza lo entendemos y lo reconstruimos al entenderlo, pero solo se nos representa como esquema propio, cuando lo reinventamos al realizar nosotros mismos la acción" (Gimeno, 1998:120).

Por último, los MyT no se plantean como totalmente coherentes, aunque lo busquen de manera permanente y expliciten esto dentro de sus acciones (ver en pragmática: coherencia). Tampoco se plantean como completos y finalizados, porque su sentido radica en provocar y no es una invitación que se reduzca a seguir una ruta.

Un MyT se encuentra en discusión y siempre está desarrollado en el diálogo transformador que implica un fondo de seducción, pero no para crear adeptos o seguidores, sino más bien apostadores. Los actores ingresan a una especie de juego de comprensión mutua que evoca la construcción de juegos de lenguaje y la relación con el contexto (Wittgenstein en Abbagnano, 1994: 654), que, sin embargo, se sitúa entre el uso cotidiano y el uso desde la perspectiva científica. Esto en todo caso sucede de una manera interdisciplinaria sin que ello implique unos procesos de investigación.

En este sentido, las teorías y los modelos tienden a ser “interactivos”, lo que se entiende no en función de los ordenadores o computadores, aunque es viable trabajarlos en ese medio, sino en cuanto a generar nuevos sentidos que complementen y realimenten a las personas y a las organizaciones. Los MyT no se postulan, entonces, como saberes totales sobre la organización educativa y sus transformaciones, porque esto sería caer en lo contrario: “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: ‘La totalidad es la no verdad.’” (Morin, 1996:101).

El modelo no es una receta, pero sí un punto de partida, que puede ser bueno en la medida en que sus referentes sean asumidos como activadores del cambio institucional. La actividad de la gestión institucional como la capacidad de realización discursiva es posible si comprendemos que la gestión en la escuela es una acción de comunicación.

La referencia a lo pragmático

Lo pragmático se refiere a las formas de activar modelos y teorías (MyT). La manera en que se activan las cosas en la realidad a través de un conjunto de acciones relacionadas entre sí para desarrollar modelos. El sistema de activación está inspirado en lo que fue observado en las organizaciones educativas y en la literatura relacionada con modelos de gestión en dichas instituciones.

Mi experiencia se ha centrado en MyT derivados de las ciencias de la administración. Es un problema frecuente encontrar que se trasladan MyT de la empresa a las organizaciones educativas, sin comprender la racionalidad y la especificidad del servicio educativo. Esta discusión no se reduce a pensar en las organizaciones como una clase especial de servicios, ni, de manera contraria, a pensar que no se puede aprender nada de la tradición empresarial para las organizaciones educativas. Se trata más bien de producir un diálogo interdisciplinario adecuado y construido desde la racionalidad educativa.

En este sentido, desde la administración cuyo sentido en relación con los MyT es pragmático, se ha estudiado, para este referente, básicamente a Tyler (1991), Gómez Dacal (1996), especialmente el capítulo VI sobre “Dirección y gestión de organizaciones escolares”, donde se presenta un análisis de modelos de gestión; Gairín Sallán (1996), especialmente el capítulo IV, “Pasado y presente de la organización escolar”, que presenta los paradigmas en organización escolar; Beare y otros (1992), con énfasis en el capítulo VI, que recomienda un “Modelo para dirigir una escuela con calidad educativa”.

Lejos de ser una revisión exhaustiva, pretende mostrar una trayectoria de modelos de gestión educativa porque, en algunos casos, se concibe la organización educativa como un organismo mecánico y general; en otros, como un dispositivo cultural

ecosistémico y, en otros, la escuela es vista como una realidad de estudio científico.

Por ejemplo, los paradigmas planteados por Tyler tienen una función importante de descripción e interpretación de la escuela desde la perspectiva sociológica, mientras que los planteamientos de modelos de Gómez Dacal y Beare cumplen, o pretenden cumplir, la función de llegar a ser aplicados en las organizaciones educativas. Según los modelos conciben la organización, mayor o menor será su complejidad. En general, la concepción de la organización más determinante en relación con la variación de los modelos está relacionada con dos formas de comprender la escuela según su alcance: Primero, como centro educativo que se administra; y segundo, como una realidad educativa que rebasa al centro educativo.

Es evidente que un MyT será más adecuado si concibe la organización desde la segunda forma.

Desde la perspectiva prescriptiva, los modelos funcionan como marcos ideales con referencia a la acción institucional. La referencia pragmática al modelo va en sentido contrario, es decir, como lo que hacen los actores institucionales en referencia a unas prácticas concebidas como ideales, a las cuales pretenden modificar, o a unos lineamientos a los cuales pretenden articularse, modificando con este juego los tipos ideales: "La experiencia de otros es transmisible como información que podemos probar y traducirla en la experiencia vivida por uno mismo. Se saben hacer las cosas, se sabe cómo se hacen, sabemos acerca de ese saber hacer. A partir de ahí el sujeto puede aclarar sus porqué, las razones de lo que hace" (Gimeno, 1998:120).

En la realidad, las prácticas institucionales son mucho más complejas que aplicar MyT, como se ha dicho anteriormente. En principio, se realiza un conjunto de acciones de las cuales no se puede determinar con claridad concluyente su relación. Dado el

aporte inicial de esta investigación, se hace necesario realizar un acercamiento en profundidad al conjunto de relaciones que se plantea a continuación. Dado lo anterior, subsecuentemente la que se presenta aquí, sin embargo, se convierte en el conjunto de hipótesis de tales acciones.

Para facilitar la presentación de las acciones que se pueden identificar, se enumeran primero y, luego, se presentan como un sistema abierto. Estas acciones no necesariamente significan realizaciones completas; también son búsquedas; son "praxis", en el sentido que Villasante acoge de Sánchez Vásquez: no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad), ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), "sino la unidad de ambos momentos... que supone cierta relación mutua, en virtud de la cual la praxis funda la teoría, la nutre e impulsa a la vez, que la teoría se integre como un momento necesario en ella como crítica, compromiso experiencia, conciencia y como autocrítica" (Delgado y Gutiérrez, 1995: 411).

Las formas de activación de los modelos se producen mediante la realización de cinco acciones: coherencia, compensación, intercambio, ajuste e hibridación. A continuación se describe cada una de ellas sin pretender plantear una definición formal, que debe ser fruto del proceso de profundización investigativa. Dichas acciones no son conscientemente consideradas en la mayoría de los casos por parte de los actores mismos, ni de la institucionalidad. Es decir, no son nombradas como parte del juego lingüístico o como una estructura normativa del juego; son designadas por el observador. En diferentes sentidos, relacionados con las acciones, se pueden comprender como búsquedas, lo cual las transforma en procesos que llevan a unos avances que se pueden considerar como resultados nunca finales ni agotados.

La coherencia manifiesta la búsqueda de relación entre lo que se plantea como ideal en la organiza-

ción y lo que se hace, tanto en función de prácticas cotidianas de diferente orden como de los resultados que se producen. Entre lo manifiesto en medios formales que circulan en la institución (proyecto educativo o plan estratégico, currículo prescriptivo o formal, reglamentos, documentos institucionales, carteleras y demás) y, la práctica administrativa y académica. La acción en el aula y lo manifestado en el currículo. Los valores corporativos y el trato a los estudiantes, padres de familia y docentes.

La compensación, en relación con los MyT, se encuentra que las instituciones han movido sus fortalezas en relación con algunos ejes específicos. Por ejemplo, la planeación, la innovación en el aula, la evaluación, la interacción con el entorno o la realización de proyectos, la gerencia o desarrollo organizacional. En la práctica, las instituciones son más fuertes en unos procesos que en otros. Entonces con la práctica fuerte de un proceso organizacional se busca compensar las debilidades en otras actividades y procesos institucionales, e incluso en subprocesos de los mismos. La dimensión de la actuación necesaria para la compensación es un problema por definir.

El intercambio sucede en dos niveles. El primero, en relación con los MyT, se manifiesta en una reflexión que denota una identificación de aceptación o no de algunos de sus elementos. Por ejemplo, aunque se aceptan varios de los conceptos de la calidad aplicados a las organizaciones por parte de los actores institucionales, existe junto con ello una resistencia a concebir la institución educativa como un “negocio” y a llamar a los estudiantes “clientes o usuarios”. Esto en lo que respecta a los modelos de calidad aplicados de manera mecánica a las organizaciones educativas.

El segundo nivel, como comunicación orientada al entendimiento, genera nuevas situaciones y producciones, tanto en la relación de los actores institucionales hacia el interior como hacia el exte-

rior. Hacia adentro, es participación como acción creadora y transformadora que parte de la crítica, el disenso y el conflicto, pero que busca llegar al compromiso, al consenso y a la negociación. Hacia fuera, también es participación en este mismo sentido, pero sobre el sistema escolar, social, cultural e incluso político. Desde dentro hacia fuera, la relación es de crecimiento. Desde afuera hacia adentro, la relación es de interdependencia y autonomía.

El ajuste también tiene dos niveles. En el primer nivel se trata de recrear, articular y fracturar prácticas que, desde la teoría se conciben y comprenden, pero que no se aplican en rigor como están planteadas, sino que se adecúan en función de necesidades, momentos o circunstancias. No hay MyT a la medida de las organizaciones, sino que se hacen ajustes de las mismas para sintonizarlas a la medida de la organización en particular. En el segundo nivel, se parte de concebir a la institución como un sistema en permanente ajuste, en el cual se realizan arreglos en función de orientar su horizonte institucional, o en sentido de modificarlo hacia un nuevo “deber ser”, es decir, desde su MyT autoconstruido. En este segundo nivel, los ajustes se manifiestan en los procedimientos operativos que requiere la diversidad de casos que deben ser solucionados, o el aprendizaje de nuevas formas de gestionar.

La hibridación, se toman elementos de varias fuentes teóricas, y sin llegar necesariamente a una integración, se reorganizan para producir resultados basados en expectativas de los agentes y hacer conciencia de resultados, a veces, inesperados, pero significativos. Los actores institucionales no buscan producir teorías, por esto no se encuentran en situaciones de elaborar síntesis o análisis en el sentido lógico restringido, dado que su actividad teórica es diferente a la del filósofo.

Varios autores han trabajado conceptos relacionados con las acciones aquí planteadas, aunque con sentidos un poco diferentes. Halliday (1995: 85 y

ss.), al hablar de la imposibilidad del objetivismo, señala la coherencia como un criterio que requiere de la presencia de alguna teoría de orden superior, para que adquiera un valor de criterio interteórico. Esto significa, en el contexto de las acciones presentadas, que para una organización educativa se hace necesario plantear una(s) teoría(s) desde las cuales se pueda dar cuenta de la racionalidad de sus procesos.

La coherencia, como acción, es una búsqueda permanente que se realiza de manera constructiva sobre un sistema conceptual dado. En este sentido, se coincide con el mismo autor en cuanto a la necesidad de "huir de la idea de que la teoría orienta la práctica" (1995: 85). Se debe tener en cuenta el sentido conversacional de la construcción teórica que evidencia la comunicación como una acción.

De otra parte, Gómez (1996: 515), al presentar unas notas previas, que consisten en la forma en que se activan modelos en la realidad educativa, muestra cómo éstos dependen de determinadas contingencias, tanto intraorganizacionales como del entorno organizacional: "Aún aceptando la utilidad de contar en este caso, también, con ciertas tipologías, nos situamos en la posición de quienes postulan que, en la práctica, es preciso tratar con **formas híbridas de gestión y dirección**, sensible esta hibridación de supuestos modelos ideales a contingencias significativas para la eficiencia laboral y la efectividad organizacional."

Las formas híbridas de los modelos, en la realidad, implican ajustes de procesos y de procedimientos; pero, sobre todo, de concepción en las diferentes dimensiones de la organización. La idea de los ajustes está apoyada también en Beare, quien se pregunta, "¿qué aspecto tendrá la organización de la escuela?, ¿cómo estará estructurada? La respuesta más corta es: de varias formas. No solo de una forma y no 'según la mejor'." (1992:100). Lo anterior nos da

una idea de cómo, en diferentes momentos, tanto de decisiones prácticas o de reflexión teórica sobre la institución misma, la práctica educativa, la evaluación o el manejo de la disciplina, las instituciones educativas hibridan y ajustan las teorías y como construyen una concepción propia de éstas. Cuando se llega a este último nivel de trabajo y se constituye en una base de investigación en la acción educativa por parte de los mismos actores, concientes de su actividad científica, podemos decir que se produce una apropiación. Ya entonces se produce un diferencial de conocimiento que introduce el plano propio de construcción de un nuevo MyT.

En el siguiente esquema se describe la relación entre las acciones planteadas. Es de anotar que ninguna organización educativa presenta las acciones en su totalidad, como comprensión de cada una o como conjunto de sistema. El esquema muestra una conclusión basada en la discusión de lo que se observa como la forma más adecuada de la relación entre las acciones. Esta observación conduce a las siguientes hipótesis preliminares para profundizar:

Desde esta perspectiva, dada la razonabilidad que implica toda acción en las organizaciones educativas y en las organizaciones en general, la acción central es la búsqueda de coherencia. La referencia apunta a la racionalidad conversacional de los actores institucionales, que se deriva de los aportes de Habermas (1967, 1992, Trabajo e interacción, racionalidad comunicativa) y que Halliday, (1995) en el capítulo 4, . Una alternativa filosófica, recoge, como una superación de la racionalidad técnica y burocrática o de las concepciones objetualistas y relativistas de las teorías de la educación. Por esto se prefiere denotar como razonabilidad y no racionalidad de medios fines. Una relación entre la racionalidad económica de la eficiencia y la ética hace que se acuda al término razonabilidad.

De allí se derivan las acciones de ajuste e hibridación que se suceden en los dos niveles planteados en relación con el sistema conceptual o teórico y en la relación entre los actores institucionales. Las acciones complementarias son la compensación y el intercambio que se derivan, según la ruta crítica que la organización, como totalidad, se proponga seguir.

Lo anterior no obsta para establecer el flujograma correspondiente, fruto de la observación continua de organizaciones educativas. El flujo puede tener como entrada la necesidad o imposición heterónoma de hibridar que se genere de manera paralela al desarrollo de las otras acciones. Por último, es posible que aparezcan en el espectro nuevas acciones, y deba, entonces, emerger un criterio o conjunto de ellos para entronizar las mismas.

Factores para la incorporación de MyT

Así mismo, se han encontrado tres factores que favorecen la evolución de la organización hacia un proceso de mejoramiento continuo integrando MyT. Estos factores son la pertenencia a un contexto organizativo de orden superior, el trabajo en equipo y la capacidad de resolución de conflictos. Para mostrar esto sin acudir a mayores regodeos conceptuales se citan esquemas de ejemplos desarrollados en algunas de las instituciones educativas que han formado parte de este trabajo desde 1999.

Los aprendizajes de la evaluación y de la planeación estratégica analizados en el CEIC de Colsubsidio y el Colegio Mayor de San Bartolomé (centros educativos de Bogotá D.C., Colombia), respectivamente, corresponden con el hecho de pertenecer a una organización de orden superior, que realiza estos procesos para todas sus instituciones educativas. El Colegio Mayor de San Bartolomé pertenece a la Asociación de Colegios de la Compañía de Jesús

(Acodesi), y es en este nivel en el que desarrolla, tanto la capacitación en planeación de sus asociados, como en el que se discute y se realiza la planeación estratégica.

A su vez, la Caja de Compensación Familiar, Colsubsidio, desarrolla procesos permanentes de evaluación de los colegios y también de sus organizaciones empresariales y culturales. Hallarse insertos en un medio donde existen multiplicidad de actividades, además de la educativa, parece generar un intercambio enriquecedor para las organizaciones educativas. Produce aprendizajes importantes para la gestión, y promueve un sistema de evaluación externa lo suficientemente cercana para promover la acción institucional de manera permanente.

Así mismo, estas organizaciones educativas están subordinadas, por así decirlo, a fines más globales, que transfieren a su misión y a sus perspectivas. Trasciende los objetivos de esta investigación analizar las ventajas y desventajas que de ella se deriven; no obstante, pueden constituirse en un buen objeto de estudio.

Ahora bien que no se trata de cualquier organización. Es también claro que una racionalidad diferente a la posibilidad de crecimiento de la organización educativa y que además actúa heterónomamente con respecto a la misión organizacional, atenta contra su desarrollo y sus niveles de calidad. Una organización educativa que pertenece a una cooperativa que no muestra interés por la educación si no que prefiere obtener rendimientos inmediatos, actúa de manera depredativa con respecto a la institución.

El factor de liderazgo ha sido un aspecto significativo para el desarrollo organizacional en el Instituto Tecnológico del Sur y en el Instituto Torca. Hacia el año 2000, en el Tecnológico, el liderazgo estuvo, en un principio, centrado en la coordinación académica de manera unipersonal, para ir conformándose

en el equipo de docentes coordinadores que, en este momento, promueven el desarrollo de la organización centrado en el fortalecimiento del currículo. Se puede hablar ahora de un equipo que lidera la gestión en la institución.

El liderazgo en el Instituto Torca ha sido ejercido visiblemente por la dirección, desde la cual opera toda la gestión institucional. El liderazgo se manifiesta en una visión clara de lo que se pretende conseguir y en la capacidad para manifestarlo a través de conceptos que animan al conjunto de la organización a trabajar alrededor del proyecto institucional. Los docentes no ven de manera problemática que quienes ejercen el liderazgo observen sus clases e interactúen con ellos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva valorativa, resulta de la mayor importancia la generación de una visión compartida y la equidad de las decisiones en función del horizonte institucional.

Es notorio que, en todas las instituciones educativas estudiadas, el conflicto ha jugado un papel esencial en los momentos de cambio. En estas instituciones el conflicto ha sido asumido como parte inherente de su dinámica. Los conflictos en las organizaciones han surgido relacionados con: reclamos de pertenencia, problemas en torno a la definición del proyecto educativo institucional y como divergencias entre la exigencia formal y la práctica institucional.

La actitud que tome la dirección frente a los conflictos es definitiva para la capitalización de éstos en el desarrollo de la organización. La actitud más productiva es la de asumir el conflicto como una oportunidad para cambiar y, de esta manera, generar procesos de elaboración y resolución de conflictos. En varias ocasiones, el conflicto ha estado originado en la participación y el manejo de la información como base para la comprensión de los procesos institucionales. En otros casos, la llegada de una persona o de un grupo de personas que empiezan a

jalonar cambios en la organización, ha sido fuente de conflicto y la forma como se ha asumido en un proceso de disolución, o de elaboración explícita y resolución, muestra que el conflicto tiene mucho que ver con el mejoramiento institucional. En este mismo sentido, la literatura sobre el tema muestra que eludir los conflictos redundaría en detrimento de la institución.

Planteados los referentes y los factores, se puede pasar a la descripción y presentación de la matriz de modelo para la gestión en organizaciones educativas.

La investigación se centra en la búsqueda de un MyT de gestión educativa que genere un intercambio de saberes con las disciplinas de la administración pero que no signifique una aplicación mecánica de paradigmas de la administración a la educación, por varias de las razones que han sido expuestas aquí pero principalmente por que los educadores reflexionan permanentemente sobre su quehacer y no son operarios. Actualmente las organizaciones sustentan su gestión en tres procesos definidos que son:

Planeación: comprende la estrategia organizacional que acerca la institución al logro de su horizonte institucional y facilita la realimentación permanente de sus procesos con el fin de dinamizar un mejoramiento continuo. Constituye una visión holística de la organización que se proyecta en el tiempo para garantizar su permanencia en el mercado.

Gerencia: capacidad del equipo directivo para liderar el contexto interno y externo de la organización, así como para dirigir con éxito procesos de participación que faciliten el trabajo en equipo con el fin de apropiarse en toda la comunidad el horizonte institucional.

Desarrollo organizacional: comprende todos los procesos de aprendizaje que genera la organización a través de la reflexión permanente de su acción cotidiana.

na, y la convierte en una organización abierta en permanente búsqueda por superar sus debilidades y potencializar sus fortalezas.

Las instituciones educativas estudiadas tienen altos logros en parte, por que muestran un alto grado de apropiación de algunos de estos procesos de gestión. Esta apropiación ha requerido de acciones como las descritas en el referente pragmático, que superan la simple adaptación. Las acciones requieren desarrollarse en contextos de autonomía y de amplia participación, con el fin de lograr la sinergia necesaria, que potencie la actitud positiva de la comunidad educativa como elemento clave del desarrollo organizacional.

Las organizaciones educativas estudiadas han pasado por una etapa de transición que ha sido lenta y llena de altibajos. Por lo general, han escogido desde el inicio, privilegiar uno de estos tres procesos de gestión; lo que ha permitido identificar con claridad las fortalezas, descritas y analizadas anteriormente (ver capítulo de procesos fuertes de gestión en organizaciones educativas). La constancia y el convencimiento de mejorar permanentemente, permiten asegurar el mejoramiento en la calidad educativa.

Las instituciones educativas que han integrado teorías y modelos de gestión, de manera deliberada y conciente, reflejan un cambio gradual en el tiempo, que se evidencia en una clara evolución, que puede describirse de la siguiente manera:

En la planeación: se parte de una planeación tradicional, que cambia a una planeación estratégica formal, hasta llegar a una planeación estratégica interactiva.

En la gerencia: se parte de la gerencia centrada en una persona, usualmente el rector en la institución educativa, pasando a una gerencia centrada en el equipo directivo y evolucionando a una gerencia centrada en los equipos de conducción.

En el desarrollo organizacional: se observa que la institución parte de ser organización formal, cambiando paulatinamente a una organización abierta, para culminar en una organización abierta al aprendizaje.

A manera de conclusión

Hemos planteado una exploración de la forma como sobrevienen los MyT a las organizaciones educativas. De allí, se ha planteado también la manera en que las instituciones producen o construyen la organización como un conjunto de MyT, que les permite comprender y generar juegos para orientarse en la organización educativa. Dichos MyT son producidos en mayor o menor medida con base en la esperanza colectiva por la organización que en el documento hemos planteado como tono moral y que junto con otros factores juega un papel primordial en la búsqueda de organización. Pero esto no sucede de manera exclusiva, en los momentos de encuentros de la comunidad pedagógica sino en las actividades centrales de la organización educativa como son la enseñanza y la interacción con la comunidad educativa.

Para ello es necesario entender que los momentos y los espacios del aula son complejos y críticos en la educación. El momento del aula es más que la duración de la clase, pues es lo que los estudiantes incorporan a su aprendizaje y lo que el docente a su experiencia. El espacio del aula es más que salón de clases, no solo porque se puedan desarrollar actividades de aula por fuera del salón de clase, sino porque es en el aula donde sucede o deja de suceder la educación que se pretende. Allí las acciones del referente pragmático tienen su mayor validez.

La actuación pedagógica en el aula es, por lo general, de tipo individual. Pero se asienta en construcciones colectivas, institucionales y nacionales de trabajo. Mientras que su actuación en términos de aprendizaje es colectiva. Esta asimetría es una condición

clave para comprender la incorporación de procesos de gestión en el aula. Pero que acuden a uno u otro MyT, prescrito o simplemente apropiado por imitación o por experiencia.

Al diseñar y desarrollar actividades de aula, el docente interpreta una compleja combinación de planteamientos institucionales y de teorías y habilidades pedagógicas junto con su comprensión de la disciplina de conocimiento. La reforma educativa se activa en el aula y depende en gran medida de la actitud del docente que está a su vez relacionada con

el tono moral de la organización, de la forma en que comprende la teoría de la reforma y de la forma en que la activa en su interacción con los estudiantes.

La forma en que actúan estos referentes, desde la concepción de la pedagogía en el docente, es algo que puede ayudarnos a desarrollar mejor la intención teórica de que se descubra como desarrollos educativos reales que incidan en un mejoramiento educativo de los estudiantes y de la calidad en la organización educativa.

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicolás (1994). Historia de la filosofía. VOL III. Barcelona: Ed. Hora.
- BEARE, H. CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992). Cómo conseguir centros de calidad. Madrid: La Muralla.
- CORTINA, Adela y CONILL, Jesús (1998). Democracia participativa y sociedad civil. Una ética empresarial. Santafé de Bogotá: Fundación Social y Siglo XX editores.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (1996). La organización escolar: Contexto y texto de actuación. Madrid: La muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Poderes inestables en educación. Madrid: Morata. 1998
- GÓMEZ DACAL, Gonzalo (1996). Curso de organización escolar y general. Madrid: editorial escuela española.
- HALLIDAY, J. (1995). Educación, gerencialismo y mercado. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1967, 1992), Trabajo e interacción, racionalidad comunicativa.
- MANTILLA CÁRDENAS, William (1999). Diseño y validación de modelos de planeación gerencia y desarrollo organizacional para centros educativos de Bogotá D.C. (Informe final) Colciencias-Universidad Externado de Colombia. Bogotá D.C.
- _____ (2000). Educación y gerencia. Bogotá D.C.: Colciencias-Universidad Externado de Colombia.
- MORIN, Edgar (1990). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- TYLER, W (1996). Organización escolar. Madrid: Morata.
- VILLASANTE, Tomás (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En: DELGADO, Juan y Juan GUTIÉRREZ (coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis Psicológica.