

## NOTAS E HIPÓTESIS PARA UN ESTUDIO DE CASOS

# LA INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

SOC. TABARÉ FERNÁNDEZ, A.  
DEPTO. DE SOCIOLOGÍA (UDELAR)

## PRESENTACIÓN

El objetivo de este artículo es formular un concepto de *cambio* que preste rendimientos explicativos para la formulación de hipótesis de investigación en el campo de la sociología de las organizaciones escolares.

Puesto que el cumplimiento de este objetivo supone entre otras, la tarea de articular el concepto de cambio educativo con el de organización escolar, dedico algunos párrafos a pensar esta cuestión. Sin embargo, no se desarrolla un concepto de organización escolar ya que en otros lugares se disponen de argumentaciones analíticas detalladas<sup>1</sup>. Por tanto, interesa aquí entender el cambio en el sentido común de innovación, de proceso y de mejoramiento deliberado, desarrollado en una organización.

Mi argumentación comienza explicitando (pero no desarrollando) algunos presupuestos sobre una teoría de la sociedad y sobre una teoría de la evolución sociocultural necesarios para ingresar al concepto de innovación. En este primer paso, se adopta una perspectiva luhmanniana *restringida a*

*entender un fragmento de la sociedad como sistema, pero no la totalidad de la sociedad.* Particularmente, interesa en este nivel de generalidades adoptar un concepto de liceo como *sistema organizacional* con sus correlatos evolutivos en las categorías de variación, selección y estabilización como centrales a la diferenciación. El segundo paso, consiste en revisar diferentes distinciones propuestas desde los estudios sobre innovación y cambio. Esto permite definir la innovación como un *proceso de transformación de las estructuras del sistema organizacional* verificado tanto en el nivel de la *auto-organización* es decir de la variación y diferenciación de las relaciones en la operación del sistema, como en el nivel de la *auto-observación*.

Finalmente, en la tercera sección de este artículo, propongo adoptar una perspectiva relacional sobre la investigación de innovaciones educativas, describiendo y explicando, los ámbitos, factores y dimensiones asociadas a la existencia, éxito o fracaso de una innovación educativa en un centro escolar. Así, a la vez que presento brevemente cinco teorías sobre la innovación, adelanto un primer diseño sustantivo de investigación interesado por dar cuenta de algunas de las innovaciones educativas más «actualmente más renombradas» en la educación secundaria.

La tesis general que quiero afirmar se puede expresar sintéticamente en el siguiente enunciado: *los cambios en la educación son procesos*

<sup>1</sup> FERNANDEZ, T. (1996a) «Liceos eficaces: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar»; (1996b) *Las escuelas como organizaciones: elementos para el estudio de su eficacia*; (1997a) «Un enfoque sistémico sobre la organización de los liceos uruguayos», Depto. de Sociología. inédito. Montevideo..

*multidimensionales, altamente improbables de ocurrir y contingentes en su institucionalización.*

- | -

El tema del cambio como problema general en la Teoría Sociológica y del cambio educativo en particular en la sociología de la educación requiere al menos, de la explicitación de un esquema teórico de premisas asumidas sobre la *evolución*. Desconocer este punto supondría asumir acriticamente una postura *positivista* de asimilación de todo cambio a un orden natural de progreso. Sin embargo, la argumentación que ensayo descarta ubicar la reflexión en el nivel de la teoría de la evolución sociocultural de la sociedad, tratamiento que nos alejaría del objetivo central. Por esto, el esquema evolutivo general que mantengo a espaldas sólo formula dos tomas de postura más o menos relevantes frente a algunos de sus problemas centrales: (a) la inexistencia de un sentido direccional inmanente de la historia y (b) la no convergencia universal de patrones de evolución. Estas dos me bastan para no considerar seriamente sentencias tales como el «sentido de los cambios...», «la modernización educativa...» o «los conocimientos universales...». Por definición, nada hay esencial en los cambios educativos que los haga mejores, más efectivos, o más actualizados<sup>2</sup>.

Lo anterior supone también una postura respecto al problema más general de los conceptos primordiales de una teoría de la sociedad. Ciertamente ha tenido al menos desde 1971 la polémica entre una teoría *sistémica* y una teoría *crítica* de la sociedad como fundamentos más abstractos y generales de la Teoría Sociológica. Esta explicitación es particularmente necesaria dada la recepción que por un lado, ha tenido entre los pedagogos la Teoría Crítica, por su casi natural inclinación a recibir favorablemente los ideales emancipatorios connotados en esta última. Pero también debido a la tendencia uruguaya de pensar y nombrar la educación como un *sistema* educativo. Sin embargo, y puesto que la crítica no es propiedad connatural a una teoría particu-

lar, tal como lo ha expresado claramente Habermas en 1981, las premisas que al respecto me interesan dejar sentadas, aquí son al menos dos: (a) la precedencia de una teoría del mundo de vida lingüísticamente estructurado sobre una teoría de sistemas auto-referenciales, y (b) los particulares rendimientos explicativos que las categorías luhmannianas parecen demostrar en el campo de las organizaciones y de los sistemas sociales parciales. Con la primera aserción, hago acuerdo con Habermas (y una postura más próxima a la hermenéutica) sobre la primordialidad del concepto de *sentido* en la sociología, por sobre las teorías de la «información». Con la segunda aserción dirimo a favor de Luhmann las explicaciones sobre la constitución y funcionamiento contemporáneos de *sistemas* sociales autoreferenciales parciales que se hacen cargo de segmentos más reducidos de sucesos comunicativos en el mundo y a los cuales aplican códigos selectivos altamente generalizados, entre los que caben considerar la propia diferenciación de los sistemas parciales en subsistemas del tipo organizaciones altamente especializadas. Así limito el concepto de *sistema social* a los fenómenos sociales que de una forma u otra pueden ser entendidos de acuerdo al concepto weberiano de razón con arreglo a fines; pero dejo abiertas otras posibilidades de complejidad que se le presentan a los sistemas sociales relativos a problemas *prácticos y/o expresivos*, ligados con la ética y con la autenticidad y que de generalidad no puede ser reducidos con medios sistémicos<sup>3</sup>.

De la conjunción de la primera y segunda toma de postura, derivo un concepto sistémico sobre una organización escolar que evoluciona contingentemente a partir de la reducción de una complejidad no totalmente tratable según los cánones instrumentales de la razón. Dicha evolución no necesariamente tiene por dirección una más alta diferenciación en su estructura sino que puede darse el caso incluso de una *evolución hacia la indiferenciación* (por ejemplo, en los sistemas de roles). La sociología del trabajo puede dar un ejemplo muy notorio de este tipo en los modelos toyotistas y kalmarsianos de organización de empresas. Una sociología post-burocráticas de las organizaciones

<sup>2</sup> Esta postura coincide con los hallazgos de los últimos años que señalan que una *buena escuela* no necesariamente es *innovadora*. Por el contrario, su eficacia puede provenir de una organización y de una didáctica muy tradicionales y «desactualizadas». Al respecto RAVITCH, Diane 1987 *Las escuelas que merecemos*. Ed. Prisma. México DF.

<sup>3</sup> Cfr. HABERMAS, J. (1971) «Discusión con Niklas Luhmann» en HABERMAS, J. (1988) *La lógica de las Ciencias Sociales* Tecnos, Madrid.

apeada a un concepto de sistemas elaborado teóricamente debe tener gran atención a estos fenómenos; más aún, interesarán a una sociología de la educación que ha estado preocupada por descargar a la escuela de continuos achaques sobre su falta o exceso de *burocratización*.

- II -

La sección anterior me ha servido para escribir una conceptualización del cambio dentro de un marco de Teoría Sociológica más general en el cual los problemas de la evolución sociocultural relativos a la diferenciación, el aumento de complejidad y el problema de la constitución del mundo como sentido lingüísticamente estructurado, han servido para *des-ontologizar* y *des-trascendentalizar* la innovación, en el sentido positiva decimonónico que este término podría tener. Realizado este primer ensayo, quiero proponer cinco distinciones específicas que permitan avanzar hacia una conceptualización del cambio educativo. Parto por presentar estas distinciones como sendas formas de clasificación de las innovaciones, para luego profundizar en los supuestos de teoría de las organizaciones y en las dificultades empíricas de su utilización.

## CAMBIO «EN» Y CAMBIO «DEL» SISTEMA.

Corresponde a Talcott Parsons (1951) la distinción analítica entre (a) un cambio que se verifica dentro del sistema social (en nuestro caso las escuelas y secundarios) en sus procesos y estructuras; y (b) un cambio *de sistema* en sí mismo. La desaparición de unas sociedades y la surgimiento de otras, o la división de organizaciones en dos o tres, son ejemplos reiterados a cerca de este último tipo de cambio, que de alguna manera, afecta lo que Etkin & Schvarstein (1994) tematizan como «cambio de identidad» del sistema, y que Luhmann (1991) califica como el fin de la autopoiesis del sistema.

Esta distinción analítica de la teoría de sistemas, cuando es sometida a la coacción de los problemas empíricos de los sistemas sociales, presenta equívocos que resultan bien importantes para nuestros propósitos. La pregunta que ha de resumir esta cuestión podría ser ¿cuál es la categoría que operacionaliza la distinción entre un cambio «en» el sistema y un cambio «del» sistema, particularmente cuando no es posible observar en el sistema social un fenómeno tan claro como el de la «muerte» en los sistemas biológicos?. El punto es obvio: parece difícil encontrar situaciones históricas de

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	DISTINCIÓN	CONCEPTOS TEÓRICOS RELACIONADOS
según la magnitud del cambio respecto a la organización	cambio en el sistema/ cambio del sistema	Sistema según T. Parsons (1951)
según el nivel de institucionalización	invención /innovación	institución e institucionalización legitimación del cambio
según el nivel latente del cambio	cambio de acciones/ de prioridades / de supuestos fundamentales	cultura organizacional según K. Staessens
según el origen del cambio	cambio endógeno / cambio exógeno	Teoría de la Contingencia concepto de sistema abierto
Según el momento del ciclo de cambio	iniciación/ implementación/ incorporación	R. Vanderberghe

cambio de sistema societales que no sean de carácter «catastróficas y globales» (guerras, conquistas, revoluciones). Para el caso de las *empresas*, algunos fenómenos singulares como la quiebra, la fusión o división parecerían representar las únicas situaciones claras de cambios *de sistemas* organizacionales. La generalización de estos criterios económicos podrían guiarnos para establecer «situaciones-límite» también para el caso de las organizaciones escolares que funcionan bajo los supuestos de la oferta y demanda de educación. Esta distinción importa en particular en la investigación socioeducativa, si uno está interesado en insistir con respuesta desontologizada sobre el cambio, y adoptar el punto de vista del observador externo a los plexos de mundos de vida educacionales en los que es usual encontrar innovaciones que se autodefinen como nuevos sistemas: «la nueva escuela» en Colombia, el nuevo Secundario Polimodal en Argentina, los nuevos Bachilleratos Tecnológicos (BT) en Uruguay.

El problema conceptual central de determinar cuándo un cambio *en el sistema* se convierte en un cambio de sistema, sigue presente a todos los efectos teóricos. Y en este punto, la teoría sociológica de sistemas propuesta por Parsons, presenta pocas posibilidades de pensar la *singularidad* del cambio entre todos los procesos de *estabilización* de un sistema: integración, socialización y control de conductas desviadas. Una conceptualización más reciente de la educación como sistema cibernético (Colom 1976) tampoco aporta distinciones significativas. Tampoco lo hace una Teoría de la Contingencia que centra el desarrollo de las organizaciones sobre la base de cambios en la predictibilidad, complejidad o competencia en el ambiente (Lawrence & Lorsh 1973). ¿Un cambio en alguna de los elementos de una organización genera un cambio del sistema? ¿Un cambio de *estructura* lleva a un cambio de sistema? ¿Un cambio de «finalidades» supone un «cambio de sistema»? ¿Un cambio en los ambientes del sistema supone un cambio en el sistema?

Algunos ejemplos pueden aclarar esta cuestión. Las Reformas Educativas, y en particular la actualmente en curso en el Uruguay (1995-1997), son precisamente el tipo de problema empírico que cuestiona este esquema inicialmente persuasivo. A principios del año 1996, 8 liceos fueron incorporados a un plan piloto de Ciclo Básico. En todos los casos se mantuvieron los integrantes del personal

permanente pero se substituyó el equipo docente y auxiliar docente, y se establecieron nuevos parámetros externos para la gestión y la enseñanza. ¿Hasta que punto un liceo piloto es el mismo sistema social o es otro, teniendo en cuenta las variaciones que se han verificado tanto en su estructura como en sus procesos?. También en la misma fecha, varios liceos capitalinos fueron especializados en impartir el Ciclo Básico o el Bachillerato. Aquí, se verificó un cambio total de los profesores, de los alumnos, del currículum, de las finalidades educativas; pero en buena parte de ellos, el equipo gestor (director, secretario, administrativos, orientadores) en su mayoría permaneció en sus cargos. Es compartida la percepción de que para ambos grupos de liceos ha habido un cambio; ahora bien, en qué medida se trata de un cambio en el sistema o *de sistema*. Se comprende que en estos casos concretos, la *significación e interpretación del cambio* implican conceptualmente a posteriori parámetros de evaluación fuertes respecto de la eficacia del cambio impulsado. Porque en ambos casos, los fundamentos de las decisiones de política, están orientados a un cambio *de sistema*, tanto en el nivel de los procesos de aprendizaje en sentido amplio (de ahí la especialización por ciclos) como a nivel de la organización global<sup>4</sup>. El objetivo de política es tener otro *tipo* de liceos.

### CAMBIOS «DUROS» Y CAMBIOS «BLANDOS».

Gairín (1994) recuerda que una distinción útil respecto a los cambios educativos se remite al esquema «hardware/software». Por un lado, habrían innovaciones «duras» o «visibles» basadas en nuevos materiales didácticos como computadoras, pizarrones, libros únicos de texto, nuevos edificios, recreos, bancos, aulas. Por el otro, existen unas innovaciones «invisibles» o «blandas» basada en componentes «intelectuales» en «*know-how*» relativos a la gestión directiva, a la organización del trabajo docente, a nuevas didácticas de aula centradas en la Teoría Constructivista (De Corte 1994), y también al uso y maximización de los nuevos «*hardware*».

<sup>4</sup> Tal vez sean estas significaciones explícitas de política educativa las que diferencien entre la «Renovación Educativa» propuesta por el CODICEN de Gabito Zóboli y el CODICEN de Germán Rama.

La atención a la naturaleza tangible de la innovación ha sido abordada en los estudios sobre innovación tecnológica, donde las conclusiones proponen una crítica del supuesto o creencia de que la introducción de nuevas maquinarias suponía linealmente la *modernización* de una empresa. «Máquinas ultra-modernas y por tanto caras, permanecen subutilizadas por numerosas razones. En ciertos casos no se sabe hacerlas marchar correctamente, y el equipo produce una cantidad infinitesimal de lo que debería producir. Por ello, en lugar de traer éxito a la empresa, grava sus costos» (Ruffier 1991). Si se mantiene en mente esta crítica, es razonable llegar a sostener que estrictamente hay innovación cuando además de un aspecto material o tangible se identifican modificaciones en los aspectos «invisibles» de la organización. El concepto de innovación así formulado si bien incluiría en sus dimensiones aspectos relativos a materiales tangibles y las dimensiones relativas a los métodos, los procedimientos de gestión y de organización del trabajo, terminaría por sostener la fundamentalidad y anterioridad del componente «invisible».

Sin embargo, en materia educacional esta ampliación del concepto puede derivar en una concepción *idealista* de la innovación educativa, asimilable a una *ideología* en el sentido clásico del término, donde se tomarían por innovaciones educativas a las corrientes pedagógicas. La pregunta podría ser la siguiente: ¿nuevos términos, lenguajes y objetos de discurso, nuevos significados y significantes puestos en circulación por los actores constituyen una innovación? Quiero especificar esta «duda cartesiana» en el problema de los discursos sobre la *escuela inteligente* y sus correlatos. ¿El actual énfasis en la enseñanza de competencias heurísticas y metacognitivas es una innovación educativa? ¿La gestión directiva por proyectos indica un incremento real en la racionalidad instrumental científico-técnica de la estructura y funcionamiento, en los parámetros de eficacia y eficiencia? La crítica pedagógica a la didáctica tradicional y a las tecnologías frontales de enseñanza en nombre de la diversidad de los tiempos personales de los alumnos y de la significatividad del aprendizaje ¿implica un cambio en la didáctica del aula, del modelo de desarrollo curricular o más profundamente en el «núcleo técnico» de la escuela?

Estas preguntas así formuladas permiten incorporar la distinción anterior a un marco concep-

tual luhmanniano y evitar viejas polémicas del tipo teoría/práctica, ideología/condiciones materiales de existencia. Las hipótesis que propongo respecto a este problema son dos.

**Hipótesis n°1:** *los cambios en los esquemas de reflexión pedagógica del sistema indican cambios o saltos sucesivos en los niveles de auto-observación que el sistema hace: (a) del entorno; (b) de las categorías que utiliza para observar al entorno; (c) de las observaciones que realiza sobre las observaciones que otros sistemas del entorno realizan (por ejemplo, la ciencia sobre la educación); y (d) de la observación de sí mismo como sistema que observa (en el caso máximo de autoreferencialidad).*

**Hipótesis n°2:** *En la medida en que se estabiliza y se cierra circularmente un nivel de auto-observación, se puede visualizar una innovación en el nivel de auto-organización del sistema (Luhmann 1995).*

Supongo así que debería hallarse en las organizaciones escolares estudiadas por innovadoras, que cada uno de estos niveles de auto-observación han dado lugar a niveles correlativos de diferenciación sistémica en la estructura, de tal forma de tal forma de contar con un segmento de las comunicaciones de un rol o de los roles (en términos de especialización funcional) en pensar la organización. *Caeteris paribus* esta diferenciación indica el surgimiento de un sector de la estructura ocupado de contribuir al sistema organizacional de comunicaciones centradas en la Innovación y Desarrollo (I&D) de la escuela, incluso en los casos en que este sector se componga generalmente de personal docente y no-docente que no participa de las tareas de aula, como pueden resultar ser un psicólogo, un encargado de acciones extracurriculares o un secretario administrativo.

## INVENCION E INNOVACIÓN.

Los estudios en Ciencia y Tecnología han introducido esta otra distinción que parece bien interesante de *aplicar*. Ciertos cambios en el procedimiento, en el uso de materiales o en el diseño, pueden ser clasificados según su grado de generalización a todas las operaciones de producción. En tanto sean marginales o dependientes particularmente de quien los hace, serán tratados como *invenciones*;

al ser generalizados en su uso son clasificados como *innovaciones*.

Esta dicotomía parece prestar algunos rendimientos descriptivos interesantes. En un estudio anterior por ejemplo, esto permitió establecer que las diversas técnicas didácticas requeridas para un aprendizaje activo se encontraban en promedio en estado de *invención*, ya que en el 50% de los centros educativos públicos sólo eran utilizadas ocasionalmente por algunos docentes y por iniciativa personal.

También esta distinción aparentemente elemental permite abrir un nivel teórico de conceptualización. En primer lugar, la definición de cuándo una invención se considera innovación, se corresponde a un concepto primario de *institucionalización*. De hecho, esta nota es la que los diccionarios de sociología atribuyen primordialmente a una innovación. Aceptando esta restricción conceptual, puede conceptualizarse una innovación cuando un cambio educativo reciente en el tiempo se institucionalizado, es decir que determina nuevas prescripciones y prohibiciones a todos los actores, independientemente de quien lo haya introducido. Una invención por el contrario, puede conceptualizarse como una «conducta desviada», como una variación no legitimada introducida en una organización.

El desplazamiento teórico que este concepto recubre, permite *des-ontologizar* las innovaciones y tratarlas según las relaciones entre este fenómeno y las orientaciones normativas, las legitimaciones del cambio o más generalmente, con la *cultura*. En términos operativos, este enfoque permite diferenciar *culturas innovadoras* de *culturas conservadoras*, con relativa autonomía de cuál sea concretamente la innovación que se considere. Siguiendo una idea análoga, Aristimuño (1996) identificó un tipo de cultura conservadora y un tipo de cultura innovadora en su estudio de casos sobre cómo se implementó una innovación concreta (los Cursos de Compensación o «CC») en cuatro liceos públicos del Uruguay. En aquellos liceos en que los CC habían alcanzado un alto nivel de implementación, se caracterizaban por una serie de características particulares y generales, como por ejemplo, haber significado valorativamente la innovación como fundamental desde un punto de vista pedagógico, y por ser culturas estimulantes del perfeccionamiento docente continuo, del intercambio de experiencias, del apoyo de ex-

pertos. Muy elocuentemente denominó a una de las culturas innovadoras como el «liceo invernadero».

## LA INNOVACIÓN SEGÚN NIVELES ANALÍTICOS DE LA CULTURA.

La investigadora Kate Staessens ha propuesto pensar la *cultura* y la *innovación* términos correlativos de tal forma de implicar en la definición de un término un cierto grado de variación del otro. La introducción de un concepto total y singular como el de cultura para la comprensión del problema de la innovación permite explicar desde las singularidades de los significados por qué se identifican muy diversos niveles de éxito según el centro escolar con una misma innovación fundada en ciertos parámetros de racionalidad instrumental universales. Quiero desarrollar esta idea puesto que la considero una especificación interesante respecto a las dos distinciones anteriores.

Staessen conceptualiza a la cultura organizacional bajo un esquema *analítico* arquitectónico de tres niveles sobre la clásica distinción entre latente y manifiesto. Las acciones, actividades, expresiones, palabras, incidentes imprevistos, decoraciones y todo otro tipo de elementos visibles y tangibles de una escuela constituyen el nivel emergente de la cultura. Todas estas acciones genéricamente se consideran motivadas por pautas de valoración estabilizadas por los actores en sus sistemas de orientación para la acción. Estas pautas de valoración, denominadas *prioridades de los actores* son inferidas por el observador a través de la investigación empírica de su conducta y de sus discursos a la vez. Finalmente, la identificación de los distintas prioridades existentes en una escuela permite acceder al nivel más profundo y *fundamental* de la cultura constituido por los *supuestos nucleadores compartidos* que estabilizan, integran y compatibilizan las prioridades de los actores.

Teniendo en mente este concepto de cultura, es posible definir que un cambio educativo del tipo invención es aquel que se verifica en el nivel de la acción y eventualmente en el nivel de las prioridades. Pero cuando ciertos cambios educativos alcanzan una estabilidad en las pautas de valoración, debe ser analizada la compatibilidad de este cambio en el nivel de los supuestos básicos de la cultura. La **hipótesis n°3** propone que sólo un cambio en alguno de los supuestos básicos o fundamentales podría

considerarse una innovación en el sentido de *institucionalización* y en el sentido de *auto-observación*, *diferenciación sistémica* y *autopoiésis* dados anteriormente.

## CAMBIOS ENDÓGENOS Y EXÓGENOS.

Un problema adicional respecto al concepto de cambio en las organizaciones ha sido ya introducido provisoriamente y se relaciona con el *origen del cambio*. La distinción focaliza la génesis del cambio según la dicotomía sistema/entorno. Un cambio endógeno es un cambio auto-producido por la organización a través de decisiones tomadas en algún nivel de su estructura. Un cambio exógeno se genera en decisiones tomadas fuera del sistema y que se introducen a éste ya como un cambio organizacional.

Desarrollemos esta idea. Los estudios sobre la modernización de las organizaciones productivas según nuevas condiciones del mercado y de la tecnología están a la base de los desarrollos de una teoría organizacional post-burocrática centrada en la idea de que el cambio de una organización, o más concretamente, la dirección del cambio organizacional está dada no por un desarrollo de la formalización de procedimientos y de la especialización de tareas, sino por aspectos contingentes relativos al entorno (mercado) en que opera la organización. Esta idea fue presentada originalmente por Burns & Stalker (1961), desarrolla en los estudios sobre paquetes tecnológicos realizados por el Instituto Tavistok de Londres durante los años sesenta y retomada en los años setenta en términos más generales y abstractos por Lawrence & Lorsh (1973). Las más actuales formulaciones de esta teoría han abandonado algunas ideas extremas que conectaban el cambio organizacional con un determinismo ambiental extremo, alentado por el éxito conceptual del término *sistema abierto*. Mintzberg (1996:114-120) se restringe a señalar el carácter condicionante del ambiente de una organización como el ajuste de su estructura a cuatro aspectos fundamentales: (a) el nivel de predictibilidad de las demandas; (b) el nivel de complejidad de los conocimientos requeridos para comprender y organizar los procesos de trabajo con la tecnología disponible y necesaria para la producción; (c) el nivel de diversidad de mercados a los que está dirigida la producción; y (d) el nivel de competencia que enfrenta la organización. En términos simples, la hipótesis general de la Teoría

de la Contingencia es que un cambio en cualquiera de estas cuatro dimensiones provoca un des-equilibrio o des-adaptación que debe ser corregido a través de una innovación en la organización.

Sin embargo, el problema de la génesis del cambio organizacional en los centros educativos no es sencillo, ni en sus aspectos metodológicos ni teóricos. En primer lugar, porque los centros educativos en sí mismos son elementos diferenciados de un sistema más amplio, denominado sistema educativo. En la medida en que éste tenga un alto grado de centralización en las decisiones, o lo que es lo mismo, control sobre las operaciones mismas de la enseñanza a través del diseño curricular único, de la formación de profesores homogénea y a través de un cuerpo central de supervisores, es razonable afirmar que buena parte de las innovaciones nacen fuera del centro escolar, a través de la modificación de alguna de estas variables lograda por medidas de política. Desde este punto de vista, esta distinción no sería mayormente útil para una investigación en el país, puesto que buena parte de la generalidad de las innovaciones realizadas en educación en la última década se han basado sobre la lógica que el gobierno de la educación genera innovación desde sí mismo.

Ahora bien, una teoría organizacional menos determinista respecto al ambiente, puede sostener como **hipótesis n°4** que cada una de las anteriores innovaciones en el sistema educativo no significan linealmente cambios en los centros educativos. Simplemente suponen *nuevas alternativas entre las que cada centro educativo elegirá para realizar sus operaciones*. Dejando de lado el caso más extremo de la *negación* de un centro escolar de aceptar una innovación generada en el nivel central del sistema educativo<sup>5</sup>, cada secundario puede *al menos* jerarquizar de diferentes modos a los efectos de su operación, aquellas alternativas establecidas desde el sistema escolar. O incluso, decidir la operacionalización de una innovación externa pero bajo premisas de decisión diferentes a las que dieron lugar a la resolución central.

<sup>5</sup> Como podría ejemplificarse con la *negación* de algunas escuelas públicas a realizar y analizar luego las pruebas nacionales estandarizadas de la UMRE aplicadas en octubre de 1996 a sexos años de primaria.

## LOS CICLOS DE INNOVACIÓN.

Esta quinta distinción da cuenta de una conceptualización dinámica de una innovación que se hace cargo de las resignificaciones, reorientaciones, bloqueos y desaceleraciones que pueden sufrir las innovaciones educativas que han de vérselas con diferentes niveles del sistema educativo. Cada uno de estos niveles supone una etapa específica y fundamental en el ciclo de la innovación. Según Gairín (1994) habría sido Vanderberghe quien en 1980 habría introducido esta idea en el campo de la investigación educativa a través de la distinción particularmente útil para los sistemas educativos nacionales y centralizados: entre invención/implementación/incorporación. Desde este punto de vista, las innovaciones educativas pueden ser diseñadas de determinada manera en un nivel central, difundidas en el nivel intermedio siguiendo otras lógicas e incorporada en los centros educativos según una tercera lógica diferente. Para todos los casos, el nombre, los fundamentos y los objetivos explícitos de la innovación pueden ser los mismos, pero a través de este ciclo la especificación del cambio educativo ha significado traducciones y transformaciones importantes.

Uno de los primeros ensayos de investigación de esta línea en la región se verifica respecto a la innovación en el plano de fines de la educación media. Tal como Braslavsky & Tiramnoti (1990) señalaran para su estudio sobre la Argentina post-dictadura, los diferentes estratos del sistema educativo funcionan clausurados sobre sí mismos en base a códigos y temporalidades disjuntas. «Los gobiernos pasan y las administraciones quedan». Esta puede ser una frase que describa la lógica burocrática intermediaria frente a los emprendimientos innovadores lanzados por los gobiernos de la educación. Básicamente esta es una de las ideas que guiaron anteriormente el diseño y la investigación de Ravela (1988) para analizar que sucedía en una organización escolar cuando se redefinían centralmente los objetivos y los planes de estudio; también el ya mencionado trabajo de Aristimuño (1996) sobre los Cursos de Compensación (CC). En ambos casos podría ser razonable extender el ciclo de la innovación educativa *dentro de la organización escolar* considerando una nueva circularidad entre la decisión gerencial de incorporarlo y la efectiva aplicación pedagógica y didáctica *dentro* de las aulas

con los estudiantes. Es decir, allí donde efectivamente deben visualizarse a nivel emergente (acciones, términos, apoyaturas, enfoques) los cambios en los otros niveles del sistema.

## LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PERSPECTIVA LUHMANNIANA.

El largo recorrido teórico trazado sobre el problema de conceptualizar la innovación ha permitido paralelamente observar los rendimientos explicativos de cada distinción cuando es sometida a la «coacción empírica». Circularmente esto me permitió avanzar y profundizar un concepto de innovación que se comprende en referencia al sistema organizacional y más específicamente como un *proceso de transformación de las estructuras del sistema* verificado tanto en el nivel de la *auto-organización* es decir de la variación y diferenciación de las relaciones entre elementos, como en el nivel de la *auto-observación*. Finalmente, la discusión sobre el origen de las innovaciones en el fondo de las tesis de la Teoría de la Contingencia (y del *neo-institucionalismo*), me ha permitido incorporar la idea de que las innovaciones son elementos del sistema producidos a partir de los elementos del propio sistema; esto es, retomar el concepto biológico de *auto-poiésis* de Humberto Maturana generalizado por Luhmann (1991, 1995) a los todos los sistemas, incluidos los sociales.

*«Una organización es un devenir. Los principales fenómenos que tienen lugar dentro de ella son de carácter procesual. Toda la organización es extremadamente dinámica; sus elementos son decisiones y las decisiones son sucesos atados al tiempo, de tal manera que en el mismo momento en que surgen comienzan a desvanecerse, para dejar paso a nuevas decisiones que conectándose con las decisiones precedentes, permiten la autopoiesis organizacional en un proceso circular y recursivo constante, que dura todo lo que dura la organización como sistema. Así la organización es un cambio permanente, a pesar que siempre puede ser identificada como un sistema, dado que es posible diferenciarla de todo decisiones, acciones, sistemas, personas, etc lo no perteneciente»* (Rodríguez 1995).

Ahora bien, el concepto de autopoiesis en el sistema organizacional remite a la circularidad y auto-referencialidad de las decisiones que lo componen, todo dentro de una perspectiva *temporal*. Más

concretamente, la autopoiesis es una nota esencial de los sistemas observable en el tiempo y en cada toma de decisiones. Por tanto, este concepto en sí mismo dinámico, transforma a los sistemas organizacionales en sistemas *dinámicos*, por oposición al concepto inercial de sistema propuesto por Parsons (1951). Más aún, este desplazamiento supone que el propio concepto de innovación como algo nuevo deba ser entendido no en relación a una cierta dinámica sino a la *alteración* de esta dinámica de toma de decisiones o de auto-observaciones.

Sin embargo, no toda alteración de esta dinámica de la toma de decisiones es posible en un sistema autopoietico, sino aquellos cambios posibles predeterminados en su estructura organizacional, posibilitados momento a momento por las decisiones precedentes<sup>6</sup>. Pero a la vez, los condicionantes ambientales definidos más arriba, suponen sendas alternativas y por tanto niveles de complejidad que el sistema deba reducir y simplificar para poder continuar con su autopoiesis y de tal forma, conservar su *acoplamiento estructural al ambiente* (Rodríguez 1991). Por tanto, los procesos de innovación en una organización responden a su estructura y a su acoplamiento, en un abanico de posibilidades pre-establecidas auto-referencialmente por la propia organización.

Dadas estas definiciones, la innovación organizacional en general y la educativa en esta perspectiva particular, es un proceso que se verifica en las organizaciones no para adaptarlas, sino porque la organización está *adaptada y condicionada estructuralmente a través del proceso dinámico de la auto-poiésis* (Rodríguez 1991).

Más ampliamente, esta reconceptualización del cambio organizacional en perspectiva luhmanniana, permite a su vez, redefinir el objeto de interés de este trabajo. Interesa a él no el cambio educativo en general sino el *ciclo del cambio deliberado en los procesos tecnológico-operativos* de las organizaciones educativas. Interesan los procesos de cambio en las escuelas y liceos que son for-

mulados a través de las reflexiones autocríticas (auto-observación) sobre los procesos operativos del sistema y que tienden a generar cambios racionalmente orientados en las premisas de decisión organizacional. A esto denominaremos *innovación*.

En segundo lugar, esta restricción semántica permite proceder a conceptualizar que se entiende por innovación *educativa* en una organización escolar. Para ello utilizaré la tesis general del *déficit tecnológico en el sistema educativo* formulada por Luhmann & Schorr (1993:139) buscando especificarla. Estos autores, al respecto de la tecnología, señalan que:

«El concepto se refiere al nivel operativo de un sistema, nivel en el cual el objeto de su actividad es modificado para fines determinados mediante procesos de trabajo ordenados. La tecnología de un sistema es la totalidad de reglas según las cuales se lleva a cabo este proceso de modificación, por ejemplo, el que los alumnos aprendan lo que se les enseña».

De acuerdo a esta definición de tecnología en la educación, circunscribimos el término el término de innovación educativa para designar aquellas variaciones deliberadas producidas en los procesos de enseñanza áulicos y extra-áulicos que involucran el rol docente. En este sentido restringido, la introducción del registro informático en los liceos, la ampliación del rol del Secretario de Liceo, la introducción de nuevos miembros en un equipo de dirección o la delegación de decisiones de dirección en roles subordinados, no serán considerados innovaciones educativas a menos que estén relacionadas en algún aspecto con cuestiones directamente relacionadas con cambios en las premisas de decisión en los procesos de enseñanza. Por el contrario, sí se entenderán como innovaciones educativas, las curriculares en generales, las didácticas, a la constitución de equipos de coordinación inter-asignaturas, a la realización de proyectos transversales de mejoramiento en alguna área del currículum, y aquellas otras relativas al logro de un nivel de auto-observación de los propios procesos de enseñanza, como pueden ser mecanismos de evaluación de aprendizajes y de los docentes.

<sup>6</sup> Debo recuperar aquí que según Luhmann (1995) la estructura es una estructura de expectativas de comunicación, y que nuevamente toda comunicación es una síntesis de una triple selección contingente: información, aserción y comprensión (incomprensión incluida). De aquí que toda estructura sea a los efectos de la innovación una estructura de posibilidades o alternativas.

### - III - RECAPITULACIÓN.

Las anteriores disgresiones permitieron ubicar sucesivamente el problema de la innovación en la institucionalización, en la tecnología operativa del sistema educativo y últimamente en la constitución de las fronteras del sistema a través de decisiones autopoiéticas *intraorganizacionales*. A pesar de que algunos problemas básicos en relación al distinción invención/innovación no han quedado resueltos *operacionalmente*, el recorrido conceptual ha servido para situar el problema de la *definición* del cambio en un contexto más amplio de la *explicación de la verificación del cambio deliberado* a partir de la estructura de posibilidades preexistentes.

El interés teórico se desplaza a explicar cuáles pueden ser las *relaciones estructurales* asociadas a la selección y operacionalización de una nueva tecnología que un centro escolar encuentra en su entorno. Es decir, permite adoptar una postura *relacional* (no necesariamente causal) sobre el problema del cambio que invierte el sentido de los estudios: en lugar de tematizar la naturaleza o «figura» de una innovación «X», se desplaza el estudio hacia los «marcos», «contextos» o «relaciones de asociación» o «estructuras» en que dichas innovaciones se producen. Más que una teoría *descriptiva* del cambio educativo, es preciso explorar diversas teorías *explicativas* del cambio.

Desde el punto de vista adoptado desarrollaré la siguiente lógica expositiva. Sin mayor consideración de cuál sea la innovación en sí, parto del supuesto que una organización escolar encuentra en su entorno ciertos procesos, técnicas, instrumentos, metodologías o lenguajes que son definidos oficialmente como «innovaciones» por el Sistema Educativo, sea en sus Consejos, sea en sus Institutos de Formación Docente. Tal es el caso para las ya ejemplificadas anteriormente: libros de texto para cada uno de los años, pautas para evaluar la gestión, el nuevo currículum y programas del nuevo Ciclo Básico (NCB) introducido por el actual gobierno de la enseñanza, los Cursos de Compensación (CC), los Proyectos de Centro, de las AAM y también de las didácticas de inspiración constructivistas. Luego presentaré sintéticamente cinco teorías explicativas del cambio que parten de supuestos y de concepciones diversas sobre la educación y en particular del objeto de estudio «centro escolar». Esta exposición pondrá particular atención a la estructura

de hipótesis que direccionan un diseño de investigación en esta materia y en nuestro país.

Puesto que la anterior lista abarca distintos tipos de «invenciones», es preciso explicitar que la pretensión de estas teorías es explicarlas en sus generalidades y no tal vez en sus especificidades. Es conveniente recordar que interesa aquí una teoría sociológica del cambio educativo y no una teoría que explique un cambio educativo en sus particularidades históricas. En segundo lugar, las pretensiones de generalidad de estas teorías se mantienen incluso cuando desde el punto de vista particular de la «obligatoriedad jurídica» cada una de las innovaciones en cuestión es diferente. Es innegable que en el marco de la política educativa del actual gobierno de la enseñanza, la implementación del NCB ha adquirido una más alta complejidad en la conexión entre medidas jurídicas: desde las designaciones docentes, las apoyaturas de gestión, la investigación de seguimiento, el aprovisionamiento de materiales didácticos, etc. Sin embargo, y con los elementos provisorios aportados por el Proyecto de investigación en 1996 (Fernández et. al. 1996b), incluso en este marco existían entre los liceos reformados diferentes niveles y patrones de implementación de estas innovaciones.

En síntesis, dos son las preguntas que interesan a los efectos de un diseño sustantivo de investigación:

- 1) ¿qué factores están asociados a la selección y adaptación de una innovación por parte de una gestión escolar?
- 2) ¿qué factores contribuyen a que una invención seleccionada llegue a institucionalizarse?

### LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN EFECTIVA Y EL CAMBIO EDUCATIVO

Las distintas innovaciones actualmente puestas en marcha por la política de reforma del actual gobierno de la educación pública, se fundamenta en diversas ideas y corrientes pedagógicas y socioeducativas. Sin embargo, al considerar algunos documentos oficiales es más claro identificar detrás de los fundamentos explícitos, una concepción sociológica de la organización escolar post-burocrática, escasamente ocupada de problemas *estructurales* (en cualquiera de los sentidos de este término) y más próxima al acervo empírico puesto

en circulación por la sociología de las escuelas en los últimos quince años. Por ejemplo, tanto la Circular reglamentaria de las AAM (174/95/ism) como la relativa a los Proyectos de Centro, más allá de sus contradicciones y ambigüedades, se afilia a una teoría de la innovación educativa que aquí por convención la denominaremos *teoría de la organización efectiva*<sup>7</sup>. Como una expresión de esta teoría podrían citarse las siguientes palabras de Escudero Muñoz (1988:85):

«Una ojeada panorámica al conjunto de conocimientos disponibles sobre innovación permite destacar algunas conclusiones importantes referidas a la relevancia de una compleja red de variables en el desarrollo de proyectos educativos de cambio. Precisamente uno de los bloques de tales variables se sitúa claramente en el ámbito de la escuela como organización; de modo más concreto, en una serie de aspectos conectados con lo que suele denominarse cultura o ethos escolares, que representan una serie de condiciones decisivas en el logro de un grado mínimo de éxito escolar»

Esta teoría se ubicaría en el cruce de ejes temáticos muy diversos y de categorías y de énfasis también diversos. Los temas de la resignificación del rol docente, del sentido de responsabilidad colectiva de los docentes por los resultados del aprendizaje, del *principal empowerment*, de la evaluación cruzada, de la generación de una estructura de tareas orgánica (por oposición a una mecánica en el sentido de Burns & Stalker 1961), el acento en la consensualidad y especificidad de los objetivos, y los determinantes de la eficacia escolar, son algunas de las aportaciones más importantes que realizan al estudio de las escuelas (Lee, Bryk & Smith 1993). Ahora, si bien adopta una perspectiva global y articulada del fenómeno del cambio educativo, en tanto *teoría* sociológica más general, pueden ubicarse algunos de sus trabajos en la órbita de la teoría de sistemas. En particular por el uso del concepto de *sistemas abiertos* y del énfasis en los aspectos relacionales entre los elementos y en la gestión.

Por tanto, esta teoría de la innovación podría servir a los efectos de la operacionalizar algunos de las dimensiones conceptuales específicamente

luhmannianas presentadas más arriba sobre la innovación. Según esta perspectiva, la hipótesis más general formulable establecería que las AAM o los Proyectos de Centro o los equipos pedagógicos aparecerían en aquellos centros secundarios en los que además se verifica alguno de los siguientes elementos: (a) un proceso de desarrollo organizacional orientado deliberadamente desde la auto-observación sobre los propios procesos de aprendizaje; (b) un rediseño de los roles y niveles (dirección, tecnocracia, personal de apoyo) fundado en el enriquecimiento de las posiciones de trabajo; (c) una integración funcional centrada en el ajuste mutuo o en la coordinación por objetivos preconsensuados; (d) clausura autoreferencial en la especificación de los objetivos educativos para el centro escolar; (e) un alto nivel en la capacidad de condicionar eficazmente la pertenencia a la misma a través de decisiones autoreferenciales.

Es de observar por último que, puesto que estas notas remiten al concepto de sistema, la idea general es que habrá innovación en el sentido adelantado en la sección anterior, cuando el liceo se haya auto-constituido como sistema organizacional y por tanto diferenciado de las interacciones que requieren de la presencialidad.

## LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

La teoría *neo-institucionalista* adquiere su singularidad principalmente en el rechazo de las teorías del cambio organizacional como adaptación al cambio técnico en el entorno, y en la afirmación de que las organizaciones buscan mimetizarse progresivamente según las normas y valores imperantes en el campo de organizaciones en el que se encuentran (Kraatz & Zajac 1996:812). El aspecto de la *legitimidad* de los cambios organizacionales en función del grado de institucionalización de ciertos valores y normas *en el entorno*, deviene un tema crucial de análisis. Esta perspectiva, al igual que la anterior es bien sofisticada en cuanto a la modelización que hace de las escuelas: supone al menos tres niveles de análisis (profesores, escuela, sistema educativo) y combina distintas dimensiones organizacionales (cooperación, consenso, poder gerencial, mecanismos de control externo, vínculo familia-escuela). Sin embargo, su más fundamental afirmación se concentra en establecer una relación negativa entre los

<sup>7</sup> Tengo en mente como un típico autor de esta corriente a Henry Mintzberg (1996) *Diseño de organizaciones efectivas*. El Ateneo, Buenos Aires.

controles públicos sobre las escuelas y su nivel de eficacia e innovación.

«*All schools past, present, and future, public and private develop organizations that reflect and are compatible with their institutional environments, whatever those environments might be. Different systems of institutional control, inherently provide conditions that promote certain kinds of organizations and inhibits others. The result is that different systems tend to give rise over time to different syndromes of educational organizations. The school in one institutional environment will tend to be organized differently from the school in other.[...]*» [...] «*The bureaucratic problem is the more immediate explanation for the schools' poor academic performance. The politics is the more fundamental: it explains the bureaucratic problem. Political institutions are the key to understand why the public school system is not doing its job*» (Chubb & Moe 1990: 20, 27)

El párrafo citado anteriormente respalda la idea de que si bien es una teoría que apela al concepto de sistema, lo hace desde una perspectiva determinista ambiental. El nivel de complejidad de la perspectiva no obsta a que en el fondo los autores remarquen el factor de control político de las instituciones educativas públicas como explicación tanto de su alto nivel de burocratización (entramado jerárquico, hipertrofia normativa, influencias políticas externas, imposición de valores y orientaciones del gobierno sin legitimidad interna en la escuela).

La hipótesis general formulable desde esta perspectiva es que sin perjuicio de las *excepcionalidades*, las organizaciones escolares públicas están más motivadas a adaptarse al entorno de las orientaciones normativas imperantes entre los funcionarios estatales que a adaptarse a las demandas del entorno social (familia, empresas, ONG's, opinión pública). Particularmente porque estas orientaciones se institucionalizan a través de las regulaciones normativas («Circulares») y de los controles periódicos y presenciales por parte de los inspectores a las escuelas. En el sentido más general, la innovación educativa en los liceos públicos no sería posible debido a una contradicción irresoluble entre términos.

## LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS COMO MECANISMOS ASISTENCIALISTAS PARA JÓVENES POPULARES.

Esta perspectiva sobre la innovación supone una consideración más fuerte del problema de los ambientes de la organización escolar, pero ahora considerando en especial, las características sociolingüísticas de los alumnos que ingresan al liceo. Sugiere la idea de que las innovaciones son en realidad mecanismos de reducción de la complejidad social del alumnado, generados por diferenciación y especialización, y relacionados con esfuerzos para motivar a un tipo particular de estudiantes para quienes el currículum oficial normal no es significativo. Un liceo enfrentado a un entorno estudiantil complejo (dinámico, de baja predictibilidad) en el que el currículum oficial no hace sentido, opta por ensayar una nueva direccionalidad a través de Proyectos puntuales, extra-curriculares, de extensión, del tipo AAM. O puede incluso, apostar a implementar extensivamente los CC u otras formas de educación *compensatoria* como pueden ser las técnicas de estudio y las clases fuera de hora. Puesto que la propia idea de educación compensatoria exige una visión del mundo consensuada entre los docentes y asumida desde un compromiso *ético*, estas innovaciones se encontrarán también en centros en los que se han gestado equipos pedagógicos en alguno de los siguientes sentidos: (a) como gestores de o de los proyectos en sí; (b) como ámbitos de coordinación de diversos emprendimientos; (c) como espacios de intercambio de opiniones y de materiales; (d) como ámbitos de construcción de una reflexión sobre la propia organización; y (e) como animadores de la comunidad escolar y local. Para todos los casos, sin embargo, debería poder localizarse en las razones para innovar una situación problemática que se categoriza como «dificultades de aprendizaje» o «de disciplina» de los alumnos y a las cuales se le conecta una causalidad afectiva.

Las teorías sobre el currículum compensatorio están asociadas a una discusión particular sobre los criterios más eficientes para el diseño curricular (universalidad/contextualización/focalización), particularmente dada la extensión del sistema educativo. Al enfatizarle algún criterio de diferenciación curricular según contexto, generalmente se parte del supuesto de que existen diferentes grupos sociales portadores de diferentes conocimientos.

Pedagógicamente, se supone que el alumno llega al centro escolar con un «saber cotidiano» que debe ser considerado como punto de partida para el aprendizaje escolar. Por ejemplo, esto es precisamente lo que afirma la Circular sobre las AAM en los «supuestos sobre el alumno». Más sutilmente, puede re-interpretarse esta afirmación pedagógica (típicamente constructivista), diciendo que con ella el sistema educativo tematiza una distancia entre el lenguaje escolar y el capital lingüístico de los alumnos que no puede ser reducida a través de las tecnologías educativas disponibles estandarizadamente (Bourdieu & Passeron 1995). Extrapolando el argumento estructuralista, estas distancias serían encontrables más típicamente entre los sectores populares escolarizados durante la «democratización de la enseñanza media», y por tanto para ellos debería ser propuesta esta «innovación compensatoria»<sup>8</sup>.

Sin embargo, la idea central que debiera regir un diseño de investigación basado sobre esta teoría debería apesarse a clasificar las organizaciones escolares según sus ambientes sociofamiliares (particularmente considerando sus capitales lingüísticos) y explorar comparativamente, la adopción de algunas innovaciones en particular.

## UNA TEORÍA DE LA INNOVACIÓN COOPERATIVA

Diferentes investigaciones realizadas desde mediados de los ochenta han aportado nuevos elementos para pensar el cambio educativo en una dimensión *participativa*. Existe evidencia y convicción extendida entre los investigadores del cambio de que las definiciones y decisiones colectivas durante la implementación de los proyectos de cambio resultan ser fundamentales tanto para su éxito como para su extensión y generalización (Escudero Muñoz 1988; Gairín 1994).

La idea central que se puede inferir detrás de estos hallazgos, es que la innovación educativa, además de un incremento de la racionalidad técnico-instrumental aplicada a una organización conlleva una ampliación de la *comunicación*: tanto en términos de los sujetos implicados, como en el de los ámbitos y en el de las tematizaciones. Esta amplia-

ción, empero, podría interpretarse al menos en dos sentidos *teóricamente muy diferentes*. Una dirección teórico-heurística comprendería una concepción habermasiana de la ampliación de la racionalidad comunicativa y del consenso entre sujetos competentes que coordinan las acciones educativas álicas en pos de un incremento en la calidad de la educación. Supone por tanto, una expansión del uso no instrumental del lenguaje (Habermas 1990), y una generación de un plexo de acciones fundamentado en un *contrato educativo*. Otra dirección muy diferente sobre la racionalización, provendría de la postura definida por los *axiomas microeconómicos de racionalidad del consumidor* trasladados al análisis organizacional para dar cuenta de la distanciamiento entre el actor y el sistema (Friedberg 1988). La innovación educativa resultaría de una cooperación *estratégica* centrada en balances de maximización que los actores realizan respecto a sus propias preferencias, pero sin referencia a un orden superior, anterior y universalmente obligatorio. Ambas direcciones, sin embargo, ponen en cuestión por igual, aunque por distintos motivos, el concepto de sistema autopoietico desde el cual propongo pensar las organizaciones escolares. Es importante explicitar estas consecuencias teóricas, aunque en sí no constituyan el objeto de este trabajo<sup>9</sup>.

En resumen, el énfasis de esta teoría está puesto en la racionalidad emergente del *plexo de inter-acciones* existentes en la organización escolar. Una pretensión tal de cambio paradigmático en la investigación sobre innovación, supone focalizar en nuevos aspectos empíricos relativos no solamente a las técnicas sino también a las coordinaciones, supervisiones, controles, balances de satisfacción y en general al *clima organizacional* existente sobre estos aspectos verificado en el centro escolar. Como se observa, al menos en una posible dirección, este desplazamiento del objeto de estudio tiene vecindad con los trabajos de la Escuela de las Relaciones Humanas, y con las técnicas del Desarrollo Organizacional («DO»). Finalmente, tal perspectiva puede articularse con los más actuales estudios de la «Teoría de redes» (Friedkin et al. 1994).

<sup>8</sup> Una crítica de este concepto puede encontrarse en BERNSTEIN, B. (1989) «Crítica del concepto de educación compensatoria». En idem, *Clases, códigos y control* vol 1, capítulo X., Ed. Akal, Universitaria. Madrid.

<sup>9</sup> Este tema lo he analizado con mayor detalle en FERNANDEZ, T. (1997a) *Un enfoque sistémico sobre la organización de los liceos uruguayos*. Trabajo inédito. Departamento de Sociología. Universidad de la República. Montevideo.

La estructura de hipótesis que podría derivarse de una teoría como esta debería centrarse en relacionar la existencia de las innovaciones bajo estudio con el desarrollo de *contratos*, con un *clima organizacional estimulante y colegiado*, y con los balances de gratificación/privación que los actores realizan frente a aquellos cambios propuestos.

### LAS TEORÍAS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR.

La investigación sobre la eficacia escolar ha acumulado evidencia razonable también para sostener que las innovaciones educativas están empíricamente asociadas a la existencia de un director capaz de liderar los distintos procesos sociales de la escuela, particularmente aquellos relativos a la innovación en materia pedagógica y didáctica. Detrás de una escuela innovadora se hallan directores innovadores, carismáticos, emprendedores, sólidamente formados, estabilizados en sus cargos y ubicados en el centro de las redes de vínculos sociales gestadas<sup>10</sup>.

Según este enfoque, el surgimiento de un liderazgo pedagógico requiere de tres condiciones: a) intervenciones del director centradas en las materias pedagógicas, b) el liderazgo reconocido por el equipo y c) ciertos niveles de experticidad. Estas tres condiciones hacen a esta teoría del cambio educativo una perspectiva interaccional de las escuelas en la que se minimiza los aspectos estructurales de las organizaciones. La larga tradición de estudios desde esta perspectiva supone un dilema teórico fundamental: el liderazgo tal como es conceptualizado se equipara a la categoría weberiana de la legitimación carismática. Por tanto, las escuelas no habrían entrado a pesar de todos los esfuerzos de racionalización formal, en el género de las organizaciones modernas.

Esta teoría sobre la innovación acarrea por tanto, implicancias teóricas en el nivel de la conceptualización de la organización escolar, y más concretamente, supone un distanciamiento con un concepto *sistémico* de la organización escolar. En breves palabras, el liceo no podría ser pensado como

sistema organizacional, sino como un vínculo social fundado en la presencial (Cousiño & Valenzuela 1994). Por el contrario, hace de las *interacciones* y de la *co-presencialidad* el elemento fundamental de la innovación. Más estrictamente, este desplazamiento conceptual tendría de suyo también una reconceptualización del concepto de innovación que debería abandonar la idea de *institucionalización*, puesto que se trataría en todo caso de cambios deliberados introducidos por el carisma directivo y con el único fundamento de su presencia. Ahora bien, esto no supone necesariamente, el abandono de las otras conceptualizaciones relativas al nivel analítico de la cultura donde se ubicaría la innovación, ni tampoco el abandono de la idea de *autoreferencialidad luhmanniana*. En el primer caso, la propia Staessens ejemplifica «escuelas-familia» en las que pueden existir nuevos emprendimientos e innovaciones educativas avaladas por el «director-abuelo» en tanto el supuesto nucleador es el de la «confianza en la experticidad de los maestros» y del «total apoyo incondicional» del director. En el segundo caso, el nivel *interaccional* como nivel de construcción sistémica cuyo elemento es una comunicación *presencial* mantiene un nivel de clausura y autoreferencialidad autopoietica pero de menor estabilidad, diferenciación, especialización y por tanto duración temporal.

Un diseño de investigación que focaliza en el carisma directivo como explicación del cambio debería considerar la constitución y reconstitución histórica de ese carisma, junto con la identificación de los supuestos nucleadores de la cultura.

### BIBLOGRAFÍA DE REFERENCIA.

- ARISTIMUÑO, Adriana  
1996 *Schools of matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Tesis de Doctorado. Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica.
- BERNSTEIN, Basil  
1973 *Class, codes and control*. Ed. Paladin. London. vol. I y vol II. [Publicado en español 1989 *Clases, códigos y control*. Ed. Akal Universitaria. Madrid.]
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude  
1995 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México DF. [1971 Minuit, París].
- BURNS, Thomas & STALKER; G.M.

<sup>10</sup> Pedro Ravela (1993) *Escuelas productoras de conocimiento en contextos socioculturales desfavorables*. Ed. Oficina de Montevideo de la CEPAL.

- 1961 *Management of Innovation*. Ed. Tavistok Institute. London.
- COUSIÑO, Carlos & VALENZUELA, Eduardo  
1994 *Politización y monetarización en América Latina*. Ed. Editorial de la UC. Santiago.
- CHUBB, John & MOE, Terry  
1990 *Politics, markets and American schools*. The Brooking Institution, Washington.
- DE CORTE, Erik  
1994 «Learning Theory and Instructional Science» in REIMANN & SPADA (eds.) *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science*. (in press).
- ESCUADERO MUÑOZ, José Manuel  
1988 «La innovación y la organización escolar» en PASCUAL, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea Editorial. Madrid.
- FERNANDEZ, Tabaré  
1996a «Liceos eficaces: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar». REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES n° 11. Depto de Sociología. Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré et. al  
1996 b *¿Cómo son los liceos y colegios del Area Metropolitana de Montevideo?*. Serie de Investigaciones n°15. Depto. de Sociología de la Universidad de la República. Montevideo.
- FRIEDBERG, Erhard  
1988 *Análisis sociológico de las organizaciones*. Fichas de capacitación del CLAEH. Montevideo [1971].
- FRIEDKIN, N. & SLATER, M.  
1994 « School Leadership and Performance: A Social Network Approach» in SOCIOLOGY OF EDUCATION vol. 67 (2) pp. 139-157.
- GAIRIN SALLAN, Joaquín  
1994 *La innovación en las organizaciones educativas*. Multicopiado FIDE Secundaria; Santiago.
- KRAATZ, Mathew & ZAJAC, Edward  
1996 «Exploring the Limits of The New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change», in AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW vol 61, num. 5 (october).
- LAWRENCE, Paul & LORSCH, Jay  
1973 *Desarrollo de organizaciones: diagnóstico y acción*. Ed. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá.
- LEE, Valerie; BRYK, Antony & SMITH, Julia  
1993 «The Organization of Effective Secondary Schools». In REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION n° 19 171-267.
- LUHMANN, Niklas  
1991 *Sistemas sociales*. Ed. Universidad Iberoamericana/Alianza Editorial. México.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR,  
1993 *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Ed. Universidad de Guadalajara y Univesridad Iberoamericana. México.
- LUHMANN, Niklas  
1995 «La autopoiesis de los sistemas sociales». ZONA ABIERTA n70-71. Madrid.
- MINTZBERG, Henry  
1996 *Diseño de organizaciones efectivas* El Ateneo, Buenos Aires [1983].
- PARSONS, Talcott  
1951 *The Social System*. Free Press. New York.
- RODRIGUEZ, Dario  
1991 *Gestión organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- RODRIGUEZ, Darío  
1995 *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- RUFFIER, Jean  
1991 « « En ARGENTI, Gisela (1991) *Uruguay, el debate sobre la modernización posible*. Ed.: CIESU - Banda Oriental. Montevideo.