

LOS MODELOS INTEGRALES EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Jorge Gonzalo Escobar Torres,

Rubén García Cruz,

Juan Patricio Martínez Martínez,

Norma Angélica Ortega Andrade

y Mucio Alejandro Romero Ramírez

3333

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

La emersión de la visión holista ha sido, en gran medida, originada por las consecuencias sociales, políticas, económicas, etc., derivadas de la aplicación de un modelo positivista, que ha privilegiado los métodos de las ciencias duras. Mientras la posmodernidad intentó subsanar las heridas, nos encontramos nuevamente con logros y limitaciones de las nuevas propuestas. Una de las reacciones para subsanar las características negativas de la posmodernidad ha sido la aparición de algunos modelos que se definen como holistas.

La diversidad de modelos y estrategias para dirigir un centro educativo si bien puede ser considerada una riqueza en el ámbito pedagógico y organizacional, también puede suscitar interrogantes: ¿cuál es la mejor estrategia de organización y dirección de un centro escolar? ¿La más reciente aportación es la idónea? ¿Cuáles son los parámetros para clasificar los modelos de la organización en la escuela? ¿Cuáles son las características de los modelos integrales que se emplean en la intervención y evaluación de los centros escolares?

Ante estas cuestiones, el presente capítulo tiene como propósito realizar una sistematización de algunos modelos de organización y evaluación, definidos como integrales, de

los centros escolares a través de un análisis de cada uno de ellos utilizando como referencia el modelo holista propuesto por Ken Wilber (2000, 2001, 2003).

EL CONCEPTO DE INTEGRAL PARA KEN WILBER

Ken Wilber (2001) considera que existen cuatro facetas de la realidad: objetiva individual, subjetiva individual, intersubjetiva colectiva (cultural) y objetiva colectiva (social).

La faceta objetiva individual comprende el estudio y explicación de los fenómenos visibles por medio de métodos empíricos. Las disciplinas o métodos de este cuadrante no se interesan por la subjetividad y su objeto de estudio son las individualidades concretas (el cerebro, las células, la conducta, la materia, etc.). El criterio de validez de este cuadrante es la verdad proposicional (Wilber, 2003, p. 161) de un hecho individual.

El rostro subjetivo individual se interesa por las profundidades de un individuo e intenta comprender desde la propia mirada del sujeto. Se abordan el conocimiento del sí mismo, de la forma de apropiarse del mundo, de los conocimientos, etc., por medio de la interpretación. Es aquí en donde los sentimientos personales y su significado adquieren relevancia.

El perfil cultural (elemento subjetivo de tipo colectivo) se refiere a la apreciación que tienen las comunidades, los pueblos, acerca de sus propios valores y creencias. El investigador cultural utiliza la hermenéutica para comprender el significado que la propia comunidad otorga a una práctica o pensamiento; por ejemplo, para comprender cuál es el significado de la danza de la lluvia se cuestionará: ¿cuál es el significado de esa danza para los pueblos nativos que la practican? ¿Por qué la valoran? Y, en la medida que el investigador interpretativo se convierte en observador participante, empezará a vislumbrar que la danza de la lluvia constituye una celebración de la sacralidad de la naturaleza y una forma de pedir a la divinidad que bendiga la tierra con la lluvia. Los estudios en este campo utilizan, usualmente, términos como principios éticos, valores intersubjetivos, actitudes morales, comprensión mutua, veracidad, sinceridad, profundidad, integridad, estética, belleza, arte o cualquier otro concepto de esta clase.

La cara social de la realidad (elemento objetivo de tipo colectivo) para Ken Wilber es abordada por disciplinas cuya intención es la de indagar la función que cumplen las prácticas en el comportamiento global del sistema social. No se interesan por el significado que los individuos otorgan a las prácticas. Generalmente, las conclusiones de este aspecto llevan a determinar cómo se cohesionan el sistema y de qué manera se integra socialmente. Asimismo, comprende los elementos materiales que actúan en determinadas épocas sociohistóricas, por ejemplo, la arquitectura, los tipos de escritura, los modos de producción y de consumo, los medios tecnológicos, etc. El criterio de validez del cuadrante social es el ajuste funcional, la manera en que los variados elementos se amalgaman en el sistema objetivo global.

Los cuatro enfoques (interior, exterior, individual y colectivo) tienen un entramado relacional, de modo que cada evento de alguno de esos aspectos tiene un correlato en los demás. Es así que lo individual tiene las facetas de intencional (interior) y conductual (exterior), mientras que lo colectivo asume los rostros de lo cultural (interior en tanto existen culturas específicas) y lo social (externo).

De esta manera, los cuatro enfoques se reúnen, se conjugan y se armonizan para crear una definición del holismo. Recordemos que, previo a la depresión económica en Wall Street, el estadista sudafricano Jan Christian Smuts formuló en 1926 la primera definición de holismo: es un proceso de síntesis creadora o construcción progresiva de unidades estructurales cada vez más complejas y que tienden a la formación de un todo. El holismo representa una concepción dinámica de la realidad que implica un *plus* a la sumatoria de los elementos. Es así que en el Fondo de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) ya se reconoce la mirada integral sobre la educación: "La educación holista reconoce múltiples dimensiones del ser humano: física, intelectual, estética, emocional y espiritual, y de esta manera caminaremos hacia el ideal perenne de un individuo integral viviendo en un planeta armonioso" (Singh, 2000, p. 10).

EL HOLISMO¹ EN LOS MODELOS ORGANIZACIONALES

El funcionamiento de las organizaciones puede adoptar dos posiciones; una de ellas aborda los eventos desde una visión meramente sistémica, o lo que en conceptos de Wilber se podría denominar como el lenguaje del "ello". Es así que Gairín (2003) considera a los factores externos son una manifestación de los mecanismos socioculturales que provocan efectos en la empresa de acuerdo con las necesidades del contexto, el marco normativo y la ordenación hecha del sistema superior que les ampara. Por su parte, los factores internos aluden: a) el ordenamiento de los componentes estáticos de la organización como son los planteamientos institucionales, estructura y sistema relacional, y a b) la dinámica estructural (dirección y procesos organizativos como son la planificación, distribución de tareas, coordinación, evaluación e innovación). Sobre esos factores es necesario realizar una intervención dirigida por 13 presuposiciones básicas: Coherencia, Holística, Completa, Abierta, Contextualizada, Democrática, Reflexiva e innovadora, Factible, Útil, Sistemismo, Progresividad, Realismo y Especificidad.

Respecto al holismo, Gairín comenta que una intervención será holista en la medida que atienden variados componentes que estructuran a las organizaciones, así como los vínculos entre ellos. Por su parte, el presupuesto de intervención completa es entendido como aquel que engloba tanto a la planificación como a la ejecución y control. La contex-

¹ Holismo: del griego *holos*, todo, íntegro.

tualización es implementada cuando se atienden las exigencias tanto del entorno general como el específico. La progresividad requiere acciones que resuelvan los problemas presentes en la organización.

Las estrategias de tipo global del modelo de Gairín inciden en la totalidad de la organización e implican cambios en los objetivos institucionales y en las estructuras, giros en los procesos organizativos y transformación de las dinámicas relacionales (2001 p. 58). Las estrategias pueden ser externas o internas; éstas se subdividen en estructurales y operativas, las cuales, a su vez, se clasifican en globales y específicas (técnicas). Es interesante advertir que la propuesta de Gairín nos muestra una adjetivación trastocada, es decir que las estrategias globales son de tipo operativo e inciden sobre las estructurales, entendidas por Gairín como el peso muerto de la organización: planteamientos institucionales (plan estratégico, plan de innovación, visión, misión, normas, etc.), estructura (comisiones, departamentos, etcétera).

Moscopulos (1994) realizó una cartografía de los modelos de cambio planificado, los cuales son: *a)* Racional-empírico *b)* Poder coercitivo *c)* Normativo-educativo. Denotó que, si bien se utilizan distintos mecanismos y apoyan diferentes valores, el aprendizaje logrado en cada modelo no implica más que tres caras del mismo triángulo, debido a que el proceso de aprendizaje transcurre por varios escalones. En un primer momento, los reflejos son el cimiento para erigir los hábitos y éstos, a su vez, los esquemas (Piaget, 1985)²; la construcción de la inteligencia se ve marcada por un condicionamiento ya sea interno y/o externo (modelo poder-coerción) que implica la asimilación de la información (modelo racional-empírico). El aprendizaje significativo propuesto para el modelo normativo-educativo (de carácter integral de acuerdo a Moscopulos, 1994) representa la escala máxima a alcanzar en las organizaciones y está vinculado con la corriente cognitiva y humanista, dado que enfatiza la internalización de experiencias significativas y la persona es un actor integral dado que se le permite expresar emociones, pensamientos y acciones. Sin embargo, denota pobreza en los mecanismos utilizados en este último modelo dado que sólo se utilizan las técnicas grupales, siendo que tanto el paradigma cognitivo como el humanista utilizan diversos métodos y estrategias (Hernández, 2000). Nos parece que considerar la sola expresión de emociones, pensamientos y acciones no constituye un argumento sólido para denominar un modelo como integral.

Por su lado, Short² (en Gairín, 2003 pp. 55) ofrece su taxonomía de las estrategias de cambio: *a)* realizada por expertos o aplicación directiva; *b)* realizada por especialistas en contextos socio culturales o de adaptación limitada; y *c)* de implementación abierta o de tipo contextual.

En tanto, Guba alude a seis clases de estrategias de cambio en el ámbito educativo: *a)* valorales: toma de decisiones en función de una jerarquía solicitada; *b)* racionales: sus-

tentadas en la argumentación e investigación lógicas; *c)* didáctica: se presenta cuando se acepta la innovación, mas se ignora cómo ponerla en acción; *d)* psicológica: implicación de la persona en la estrategia innovadora; *e)* compensatoria económica o de sanción: si se participa en la innovación se premia, en caso contrario, se penaliza; y *f)* autoritaria: presión para incitar a la participación.

De la Torre (1994) presenta su clasificación multidimensional de la intervención:

1. Enfoque: tecnológico, interpretativo, sociocrítico e integrador.
2. Fases: planificación, implementación y evaluación.
3. Fuentes: política, administrativa, institucional o personal.
4. Finalidad: cambio en los valores, mejoramiento del currículo, crecimiento institucional, capacitación profesional, mejora de aprendizajes y solución de problemas.
5. Obstáculos: socioambientales, institucionales, de usuarios y de innovación.

Respecto de los modelos de evaluación de la formación continua, tenemos a la aportación de Donald Kirkpatrick (en Pineda, 2003) quien indaga cuatro niveles: *a)* grado de satisfacción de los participantes con los cursos recibidos; *b)* competencias obtenidas debido a la formación; *c)* comportamiento transferencial hacia la función ejercida, y *d)* impacto en la organización.

Por su parte, Kirkpatrick (1998; en Pineda, 2003) considera que el modelo está matizado por un cariz integral dado que: investiga aspectos cuantitativos y cualitativos, y asimismo, argumenta, no cae en el reduccionismo de sopesar únicamente la rentabilidad económica de la formación. Este modelo representa una visión aparentemente holista, pero, en realidad, comporta el mismo rasgo presentado por Moscopulos, es decir, la expresión de la satisfacción del cliente representa un solo aspecto de lo integral. Además, apoyarse en el uso de la metodología cualitativa no garantiza que con ello se han abordado todas las facetas del entorno, dado que una metodología de este tipo podría solamente investigar el aspecto objetivo de la realidad.

De la misma manera, se pueden analizar las aportaciones de Wade (1994), que se concretizan en su modelo de cuatro rubros: respuesta (reacción ante la formación y aprendizaje); acción (comportamiento transferencial hacia el puesto laboral); resultados cuantitativos y cualitativos (influencia o impacto en la organización), y rentabilidad pecuniaria.

Meignant (1997) escudriña cuatro renglones: grado de satisfacción de los asistentes a la formación; retención mnémica y adquisición de los conocimientos, habilidades y competencias recibidas en la formación (nivel pedagógico); transferencia del aprendizaje, y alcance de los objetivos personales u organizacionales (colectivos) previstos. Pineda acota que el nivel pedagógico evaluado por el modelo de Meignant es ambicioso y no se cumple dado que faltan por analizar procesos de coherencia pedagógica de la formación; debido a ello, propone que el rubro en cuestión se dirija a la evaluación del aprendizaje. Nosotros consideramos que, aun así, ambas concepciones engloban la esfera pedagógica: Meignant se centra en el aprendizaje y Pineda – como veremos en el modelo que propone – se orienta a la enseñanza, dado que analiza la pertinencia del diseño curricular y la impartición

² Lo que llama la atención es que, desde su funcionamiento más primitivo, tales actividades originan, cada una en sí misma y unas en relación con otras, una sistematización que rebasa su automatismo (Piaget, 1985, p. 31).

de la formación, para alcanzar los objetivos de la formación establecidos (Pineda, 2003, p. 192). De la aportación de Pineda se deduce que, para ella, la Pedagogía está centrada en un solo polo: el diseño curricular y su aplicación.

Barzucchetti-Claude (1995; cit. en Pineda, 2003) aborda tres clases de tópicos en la evaluación de la formación: a) impactos pecuniarios, sociales y culturales en la organización; b) aplicación de las competencias adquiridas; y c) repertorio de aprendizajes (conocimientos, habilidades y comportamientos) obtenidos que dan forma a las competencias requeridas en el rol laboral (Pineda, 2003, p. 189). La visión propuesta por Barzucchetti-Claude hace un uso sistémico de los aspectos sociales y culturales dado que, en el fondo, no se indaga la subjetividad de una comunidad. Por su parte, Pineda (2003) incluye en su modelo holístico de la evaluación de la formación seis componentes que abarcan tres funciones fundamentales: social, pedagógica y económica.³ Los seis elementos componentes son: a) satisfacción del empleado en formación; b) objetivos alcanzados por los participantes; c) coherencia interna del diseño pedagógico y de su aplicación; d) transferencia del aprendizaje; e) influencia de la formación recibida en los objetivos organizacionales, y f) rentabilidad.

TIPOS DE ORGANIZACIONES

Seriéyx (1994; en Tomás, 2003) considera que una empresa exitosa y duradera tiene como fundamento la acción sobre tres esferas: económica, social (aporte de la organización para dar voz y acción a las personas) y societal (impulso de la institución para el desarrollo de su contexto). Es de notar que lo social se dirige a un programa de intervención concreto tanto a empleados como a clientes (desarrollo personal), mientras lo societal se vincula con un desarrollo del entorno. El concepto entorno para Seriéyx es limitado, dado que sólo se atiende al próximo. Una visión sistémica, como la propuesta por Senge, podría ir más allá de lo visible o el modelo de Hall (2000).

Sala (2003) señala que los diversos modelos de organización corresponden a un tipo específico de cultura: el modelo jerárquico se vincula con la cultura funcional, el modelo matricial corresponde a la cultura del proyecto, el modelo emprendedor se vincula con la cultura del proceso y, por último, el modelo en red se liga con la cultura de red. Todos los abordajes de las diferentes culturas mencionadas por Sala están sitiados desde un modelo sistémico, dado que su objetivo final es la conducta social de la organización, mas no su comprensión profunda.

Hall (2000) y Gairín (2003)⁴ señalan la improcedencia de lograr cambios profundos, a la vez que indican la dificultad de acceder a conocimientos tácitos; consideran que, des-

de una acción vertical, es mínimo lo que se puede transformar. Por ello, consideramos que el trabajo del líder necesita un antropólogo laboral que se inserte en los submundos organizacionales para descubrir lo no dicho y que permea a toda la organización, llámese currículo oculto, contenido inconsciente, conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi 1995; en Hall, 2000, p. 53) o teoría-en-uso (Senge, 2005).

Coincidimos con Tomás (2003) respecto a lo que comenta acerca de los procesos de desarrollo: los cambios son lentos y requieren de transformar los valores. Es evidente que los cambios de tipo de cultura, de visión, de mecanismos mentales, de roles, de conocimientos, etc., pasan por un proceso que no puede ser acelerado dado que requiere tanto de tiempo como implementación de diversas estrategias. Los teóricos del desarrollo (Piaget, Baldwin, Erickson, Freud, etc.) saben que no puede haber saltos en el desarrollo, dado que es preciso pasar por un estadio o nivel, que va a ser el cimiento del siguiente. En ese sentido, la empresa educativa, social, pública, etc., no debe apresurarse en implementar cambios sin análisis exhaustivo de las condiciones imperantes. Existe una fiebre posmoderna por implementar la última moda; si bien es acertado considerar que las organizaciones deben ser abiertas, flexibles, creativas para adaptarse a los cambios con el fin de no ser colapsadas, en el caso de la empresa educativa no deberían darse arrebatos propios de los campos comercial y financiero. Uno de los temas actuales en la educación es el concepto referente a las escuelas que aprenden (una versión de las empresas inteligentes adaptadas a la escuela), mas cabe cuestionarse: ¿qué tipo de aprendizaje desea aprender la escuela? ¿Con qué modelo pedagógico se desea aprender? ¿Cuál es la correspondencia entre el modelo educativo de la escuela con el tipo de organización, con el modelo evaluativo, con las clases de estrategias usadas para el cambio, con el nivel de la comunicación intramuros y extramuros? ¿Qué tipología de misión y visión se tiene? Estas cuestiones apuntan a la coherencia interna y externa, así como la integralidad, entendida como la correspondencia natural y armoniosa entre diversas facetas de la institución. Consideramos que, en la medida de lo posible, no debería haber desfases entre las múltiples maneras de pensar, sentir y actuar dentro de la empresa educativa.

Sala (2003) alude a que el cambio existe y, para conducirlo, hay que reconocer los desarrollos necesarios, fomentarlos conscientemente y configurarlos de forma socialmente tolerable, es decir, de forma compartida para todo el conjunto de personas involucradas. La configuración de patrones de desarrollo es factible, pero si atendemos a la proyección futura desde el nivel promedio de conciencia actual, es posible que nos fijemos un límite ficticio o real pero limitado⁵, pues ¿hasta dónde se puede desarrollar un individuo o una empresa? Si atendemos la variedad de las tipologías de las organizaciones, podemos caer en la cuenta de que hay empresas cuyas prospectivas e ideas sobre el desarrollo son limi-

³ Cabe acotar que la comprensión de los factores sociales y culturales es brumosa.

⁴ Difícilmente la organización se regenerará desde arriba. Si es cierto que tendemos una organización en red, con pequeñas unidades intercomunicadas, flexibles que cambian y se transforman según las necesidades del mercado, la clave está en el individuo, no en la estructura.

⁵ Grenier y Metes (1992) concluyen que para prevalecer en este nuevo ambiente –este remolino de complejidad– debemos apuntar más allá de la raya. No podemos sólo apuntar la tendencia, enmarcar el problema en los términos que nos resulten familiares y diseñar así la solución. Así nunca seremos capaces de reaccionar al siguiente nivel de complejidad para el que se nos requerirá.

tadas, otras son más avezadas. Como ejemplo de ello comparemos el caso de las organizaciones fundamentadas en la cultura funcional que utiliza un modelo jerárquico con las instituciones del nivel 4 (Hall, 2000) que utilizan el conocimiento como sabiduría. En ese sentido, las aportaciones de Senge (2005) constituyen un buen paso para ir acercándose a la coherencia, al mérito, a la calidad.

El modelo sistémico propuesto por Hall (2000) considera a las instituciones culturales de relaciones cohesionadas por un vínculo denominado prioridades de valores. Los valores resultan fundamentales debido a que ellos facilitan u obstaculizan las relaciones al interior de una empresa. Existen cuatro niveles de manejo del conocimiento de acuerdo con los valores sostenidos:

Nivel uno: uso del conocimiento como dato duro y para permitir la seguridad y el control; este nivel puede considerarse primitivo, en el sentido de que no presenta complejidad o ambigüedad. Este nivel corresponde a una institución de carácter autocrático y vertical.

Nivel dos: el conocimiento es información significativa en un contexto más allá de la supervivencia. Se usa este nivel para lograr pertenencia a un grupo o institución y lograr continuar en un puesto de trabajo, de manera que racionalidad y adaptación a la regla y los roles son determinantes. Una organización jerárquicamente estratificada se ubica en este renglón, como la mayoría de las universidades que operan un modelo educativo de transmisión-recepción⁶.

Nivel tres: el conocimiento es comprender una situación y actuar no de manera rígida sino flexible, de acuerdo con las solicitudes de los usuarios. Éste representa el paradigma emergente (organizaciones inteligentes que aprenden) que tiene como características una economía de servicios que giran en torno al usuario y una asociación de esfuerzos de los empleados (trabajo en equipo y como equipo) (Senge, 2000)⁷.

Nivel cuatro: el conocimiento es sabiduría utilizada para crear una atmósfera armónica y para aumentar la calidad de vida humana (Hall, 2000 p. 33) y, por ello, se genera un modelo de colaboración asociativa para funcionar.

LO CULTURAL

Haandy (1984) considera que la cultura es el conglomerado de valores y significados compartidos por los miembros de una comunidad, manifestados de forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos individuales. Observamos que, si bien se apela a valores y significados de la comunidad, el acento se dirige hacia la explicación positivista del proceder individual para realizar acciones con el fin de redi-

⁶ Corresponde al modelo jerárquico de la cultura funcional y una buena parte del modelo matricial de la cultura del proyecto mencionado por Sala (2003).

⁷ El nivel tres corresponde, en parte, al modelo matricial y al modelo en red.

reccionarlo. No se busca la comprensión intersubjetiva, no existe empatía con el grupo, no se participa de la práctica cultural concreta, se buscan sus determinantes. Con esta concepción, da la impresión de que a la persona se le descontextualiza pues intenta conocer sus determinantes, pero en forma individual, desdénando el proceso grupal.

La cultura de la organización puede servir para varios fines; uno de ellos es propuesto por Schein (1998), quien menciona que la resolución inmediata de la cultura organizacional recae en dificultades básicas que le permitirán supervivencia y adaptación al medio que le rodea, así como a la integración de sus procesos internos para determinar y consolidar su capacidad de supervivencia y adaptación (en Castro, 2003, p. 291).

Por su parte, Gairín (2003, p. 5) menciona que cambio e innovación en las organizaciones es la respuesta adaptativa a las cambiantes demandas del entorno. Este exige de las organizaciones (o personas) una adaptación continua al cambio para no desaparecer. Existe algo imprescindible que cualquier elemento o totalidad requieren: supervivencia; sin embargo, ello constituye el principio de una largo devenir. Observemos cómo lo referido por los autores anteriores enfatiza lo que en diferentes modelos evolutivos se indica como necesidades de supervivencia (Maslow, 1999) o nivel del conocimiento como datos, cuyo enfoque primordial son la seguridad y el control (Hall, 2000), o el meme espiral dinámica (Graves, 1981, 1992), por mencionar algunas comparaciones.

LA VISIÓN SISTÉMICA

Pejenante (2000) comenta que la mirada sistémica apunta tanto a un diagnóstico de la realidad como a una intervención: el análisis sistémico es un proceso revolvente, espiral, y la acción pertinente consiste en permitir que estos procesos fluyan, sin entorpecer su ciclo natural. Reconocer el ritmo natural implica que, en ocasiones, los indicadores de crecimiento cuantitativo y cualitativo comportarán una crisis, de la cual se tendrá que aprender. Observamos así que los principios evolutivos de ontogenia y filogenia humana pueden ser aprovechados en la comprensión de las organizaciones. No se trata de transferir íntegramente los datos ni psicologizar las teorías organizacionales, sino de aprovechar el uso de metáforas y modelos explicativos con el fin de que la teoría organizacional construya su parcela conceptual.⁸

Por su parte, Senge (2005) nos presenta las propiedades de su quinta disciplina:

- La estructura influye sobre la conducta, la estructura es sutil; existen multiniveles de explicación en toda situación compleja.

⁸ Wenger, McDermott y Zinzer (2002): puede uno sentirse tentado a pensar que la madurez es un período de estabilidad, pero las comunidades, como las personas, cambian y crecen en su madurez como hacen durante su formación. Nuevos miembros aportan nuevos intereses, las necesidades del mercado y de la organización cambian. A veces, estos cambios conducen a nuevos niveles de actividad, otras veces drenan su energía. Las comunidades experimentan ciclos de energía alta y baja a medida que responden, se ajustan y se reorganizan (Gairín, 2003).

- La estructura sistémica (nivel generativo) pauta modelos de conducta (nivel reflexivo) que se traducen en hechos (nivel reactivo). Este pensamiento sistémico implica ir desandando el camino para encontrar el camino de vuelta.
- A nivel operativo: se requiere identificar y transformar el factor limitativo para trastocar la conducta.
- El pensamiento sistémico, sin la disciplina de los modelos mentales, pierde gran parte de su potencia. Las dos disciplinas van de la mano porque una intenta exponer supuestos ocultos y la otra intenta reestructurar supuestos para revelar la causa de los problemas cruciales.
- Beckett menciona que el pensamiento sistémico es una opción filosófica ante el paradigma representacional del positivismo propio de occidente.

La forma de vehicular el pensamiento sistémico la constituyen los modelos mentales, los cuales son configuraciones generalizadoras (en forma de órdenes, pensamientos o imágenes) a través de las cuales se percibe y se interviene en la realidad. De hecho, los modelos mentales construyen el mundo percibido. Existe pues un paralelismo entre los modelos mentales de Senge y las aportaciones filosóficas y psicológicas de varios teóricos (Platón, Kant, Freud, Jung, Piaget, Derridá, Watzlawick, Gardner, entre otros). Los modelos mentales son, por lo regular, de naturaleza inconsciente.

En concreto, el pensamiento sistémico es un análisis del entorno considerando una multiplicidad de elementos (personas, procesos, normas, conocimiento tácito, etc.) para lograr poseer una visión de conjunto con el fin de encontrar las mejores vías de desarrollo de una organización y ofrecer las mejores soluciones para los problemas de ahora y prever las futuras dificultades y los próximos escenarios.

Comparando los planteamientos de Senge con la propuesta de Wilber, encontramos que las estrategias de Senge (2005 p. 16) tienen como objetivo el ajuste funcional del sistema, dado que la implementación de todos los arquetipos organizacionales de Senge (para diferenciarlos de los arquetipos jungianos), el uso de los modelos mentales, el dominio personal (permite ver la realidad objetiva), el aprendizaje en equipo, el uso de los micromundos, etc., se orientan, finalmente, al cambio conductual de los individuos, cambio en los procesos de trabajo, cambio en las comunicaciones con vistas a mejorar el funcionamiento de la organización. En ocasiones, utiliza técnicas que hurgan en la esfera emocional de las personas, pero, repetimos, el fin es el ajuste de un elemento del sistema para que funcione mejor la organización. Es adecuado ponderar que el pensamiento sistémico de Senge aplicado a las organizaciones, toma elementos de los cuadrantes cultural y subjetivo individual para encontrar interrelaciones en lugar de las concatenaciones lineales de causa-efecto. Hay una línea muy delgada entre lo sistémico y lo cultural. Lo cultural (desde el punto de vista de Wilber) nos habla de la conciencia, los valores, las visiones del mundo, la ética y las identidades colectivas. Con estos elementos podría concluirse que esto es, justamente, una parte de lo que aborda el pensamiento sistémico.

El pensamiento sistémico consiste en descubrir la función que cumplen los diferentes elementos de una organización, ya sean factores humanos (directivos, docentes, empleados, alumnos, etc.), sean procesos (comunicación, producción, vínculos inter e intraorganizacionales, etc.) o sean elementos físicos (tecnología, costos, máquinas, mobiliario, etc.), para indagar su papel en la conducta global del sistema organizacional. Tangencialmente, se aborda el significado personal que dan los empleados, pero el foco central es cómo todos los elementos aportan a la cohesión e integración organizacional. La pregunta clave de la investigación sistémica es: ¿qué hace usted?

Por su parte, el enfoque cultural aborda los significados internos con una actitud comprensiva, su intención es penetrar en el interior de la caja negra (Wilber, 2003, p. 137), y esto se logra con una hermenéutica, que requiere conocer el lenguaje, impregnarse de una cultura en específico. La cuestión principal desde la visión cultural es: ¿qué significa?

Es común encontrar una mezcla indiferenciada entre conceptos del sistema social y del cultural. Por ejemplo, Municio (1996) considera que el entorno comprende los siguientes sistemas de soporte: físico, social, organizativo y de relaciones interpersonales. Se considera que el sistema social agrupa diversos subsistemas: laboral, político, religioso, económico, familiar, etc., en el que se presentan gran cantidad de interacciones. En el ámbito de relaciones interpersonales se encuentran los vínculos semiestructurados y discretos que no pueden incluirse en los sistemas físico, organizativo ni social. Ejemplo de estos nexos son amistades, familiares o compañeros de alguna organización deportiva. La propuesta de Municio eleva al rango de sistema el subsistema de relaciones interpersonales, lo cual acusa una ligera desventaja en sus planteamientos. Tal vez la razón de elevar de rango a esta subestructura es que en ese ámbito puede surgir con frecuencia el líder natural que influye sin autoridad, que condiciona con su actuación las interacciones centro-entorno y produce distorsiones o refuerzos imprevistos.

Encontramos, pues, que el concepto de cultura, para tomar como muestra a Municio, utilizado como elemento del cuadrante social objetivo (Wilber, 2003). El siguiente texto de Municio es esclarecedor: El evaluador o investigador podrá descubrir distintos niveles de ajuste cultural. Encontrará componentes con la máxima intensidad de ajuste (con proximidad e intensidad en las relaciones), con intensidad media (contactos temporales y periódicos), con intensidad baja (relaciones esporádicas ante situaciones con problemas), con intensidad límite (sólo mantienen la relación formal mínima ante situaciones forzadas) y la no relación. Por todas partes se denotan intentos de ajuste sistémico, valoraciones que muestran una clasificación objetiva; no existe, en esta concepción de cultura, el significado profundo que otorgan los sujetos a sus prácticas; todo se traduce a bits de información moviéndose a través de canales de procesamiento, bucles de retroalimentación cibernéticos y procesos dentro de procesos de redes de representaciones monológicas, una secuencia interminable de nidos dentro de nidos, la localización simple, en suma, no del individuo sino del sistema social y la red de procesos objetivos.

Por otra parte, el entorno integrador surgido del modelo de intervención de Muncio (1996) tiene un cariz sistémico y, entonces, adolece del abordaje de los cuadrantes propios de la subjetividad (personal y colectiva) pues se centra en la actuación recíproca entre entorno y organización. En apoyo al concepto de integración, Muncio se apoya en Mason y Kangerheim: el entorno es la suma de fenómenos que participan en el sistema de reacción del individuo y le afectan directamente. Por su parte, Sommer (1969; en Muncio, 1996) arriba a una definición demoledora y muy riesgosa: nosotros somos el entorno.

CONCLUSIONES

La alternativa más humana implica abrazar las bondades de todas las visiones (la filosofía perenne, la modernidad y la postmodernidad) y nulificar las maldades de los modelos estrechos que impiden abrir el despliegue de líneas evolutivas de la persona. Si partimos del ser concreto estaremos sentando un cimiento realmente sólido.

La post-postmodernidad o metamodernidad es la época que, a juicio de algunos teóricos, estamos viviendo. Ante esto, cabe sonreír al pensar en quienes aún no se enteran de ello debido a sus precarias condiciones en diversos órdenes. Sucede que el desarrollo humano avanza lentamente, caminamos rengueando con una desarticulación excesiva. En ese sentido, una organización escolar integral podría considerarse cristalizada cuando se unifica a la persona en todos los ámbitos (personales, sociales, educativo, económico, espiritual, etc.). Una de las ventajas de la postmodernidad es haber brindado la posibilidad de analizar, deconstruir, la realidad. Aun así, recordemos que el mismo método deconstructivo es también una gran imagen que pretende escudriñar otras imágenes. En un encuentro personal, Derridá le comentó a Octavi Fullat que tenía como pretensión el encontrar aquello que no se pudiera desarticular. El último Derrida habla de unificar y reconstruir.

La solución profunda para la crisis en las organizaciones escolares radica en transitar por los más altos niveles de desarrollo internos de la conciencia (postconvencionales, cosmocéntricos). Para no caer en el idealismo ni prácticas autogratificantes; recordemos que el dolor acompaña toda ascensión en los niveles de desarrollo; es decir que la mejora en los centros escolares implica desidentificarse con un tipo de objetos precarios de conciencia, despojarse de una cadena egocéntrica y etnocéntrica e identificarse con nuevos actos y objetos de conciencia y de conocimiento. Se trata, desde una perspectiva holista, de crear organizaciones escolares más congruentes con la naturaleza humana (Senge, 2005, p. 180) y sus potencialidades.

Varios intentos de lograr un modelo integral pasan por el doloroso pasaje de la ingenuidad pues, por ejemplo, se considera que lo holista consiste en incluir algún elemento referente a las emociones o al cuerpo, a la libertad de expresar y actuar (Moscopulos, 1994), o se considera que lo holístico es la mera suma de las partes (Pineda, 2003). Lo

que se requiere, para usar la terminología de Wilber, es llegar a un modelo que incluya la mayor parte posible de las verdades. Si un paradigma es holista tendrá que aplicarse a una gran variedad de entornos. Por ende, una meta es la construcción de un modelo de organización escolar verdaderamente holista, pues las aportaciones que han realizado los autores revisados denotan que son buenos intentos, pero parciales y, por tanto, incompletos.

De la información revisada hasta el momento, consideramos que los ejes de análisis de la organización en un centro escolar deberían abarcar, por lógica, las dimensiones básicas y específicas. Tendría que compartir una visión constructivista y madurativa del desarrollo; la finalidad sería favorecer el desarrollo de modo preventivo y, en otros casos, remediar la crisis presentada durante dicho desarrollo. Asimismo, el tipo de enfoque comprendería desde el aspecto sistémico (aplicaciones de las concepciones de Carr y Kemmis 1988; Goodson 2000; López, Sánchez y Murillo, 2001 y de Luhmann, 1996) hasta la investigación de lo individual. Habría un uso de tipo lineal-causal (paradigma cognitivo-conductual) como un modelo multicausal, pero también tendrían que implementarse acciones desde el cuadrante subjetivo individual.

En palabras de López (2005, p. 36), necesitamos un nuevo paradigma que, como se ha dicho repetidas veces, supere la edad de la máquina anclada en principios de orden, estabilidad y equilibrio, pasando a sistemas abiertos, complejos, dinámicos del nuevo paradigma científico, aquel que pasa del mundo mecanicista al de la mejora en la calidad de vida. El carácter integral y de calidad queda signado por la siguiente definición: es la expresión que señala el horizonte de perfeccionamiento personal, esto es, que nos eduquemos para el fin de sabernos y sentirnos miembros integrantes y participantes de una realidad que nos apela a todos.

Por otro lado, el despliegue de teorías, métodos y técnicas organizacionales ha enfatizado un núcleo particular hasta expandirse a un universo sociocultural. En la actualidad, las nuevas estrategias de organización del siglo XXI nos ensanchan la visión cosmogónica para percatarnos de que estamos en una comunidad que nos predetermina y, en esa compañía, el conocimiento se produce. Las tecnologías informáticas auxilian en esa labor de intercomunicabilidad, de cooperación mutua, de diálogo abierto. Solamente no habrá que dejar de lado los demás elementos de la totalidad, con el fin de no caer en las desventajas de la posmodernidad: cientificismo, el aperspectivismo integral, el reduccionismo de la teoría de sistemas que, por medio del constructivismo social o cultural, puede tratar de negar verdades objetivas e intenta reducir todo conocimiento a construcciones intersubjetivas (Wilber, 2003). Por tanto, el uso de las nuevas estrategias organizacionales debe enlazarse con una mirada global que posibilite el abordaje de diversas facetas del ser humano: emocional, social, cultural, biológica, etc. El aprendizaje dentro de un centro escolar será completo cuando se abreve en todas aquellas fuentes.

REFERENCIAS

Castro, D. (2003). "La gestión del cambio de cultura en la universidad". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p.144-167.

De la Torre, S. (1994). "Estrategias didácticas innovadoras". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p. 46-55.

El Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (1996). *Dirección participativa y evaluación de Centros*. Bilbao, I.C.E.-Universidad de Deusto.

Diccionario de ciencias de la educación (2003). México, Santillana.

Graves, C. (2000). "Summary Statement: The Emergent, Cylidal, Double-Helix Model of the Adult Human Biopsychosocial Systems". En: Wilber, K. (Ed.), *Una visión integral de la Psicología*. México, Alamañ, p. 85-102.

Graves, C. (1992). *Dinámica del pensamiento en espiral*. Extraído el 10 de marzo de 2009 desde http://www.12manage.com/methods_graves_spiral_dynamics_es.html

Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC.

Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS.

Grenier, R. y Metes, G. (1992). *Enterprise Networking*. Extraído el 12 de marzo de 2009 desde http://www.spiraldynamics.org/learning/Intro_to_SD_espanol.html Asimismo consultar: http://www.12manage.com/methods_graves_spiral_dynamics_es.html

Hall, K. (2000). "El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden". *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao, I.C.E.-Universidad de Deusto, p. 27-53.

Hernández, G. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, Paidós.

López, J. A. (2005). *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. Valencia, Guada impresiones.

Maslow, A. (1999). *La personalidad creadora*. México, Trillas.

Moscopolos, M. (1994). "Administración organizacional educativa. Programas de educación a distancia". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p. 57-63.

Municio, P. (1996). "La evaluación del entorno y la gestión de calidad". *Dirección participativa y evaluación de Centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, I.C.E.-Universidad de Deusto, p. 682-705.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, I.C.E.-Universidad de Deusto, p. 27-53.

Pejenante (2000). "Las organizaciones que aprenden. El caso de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)". *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, I.C.E.-Universidad de Deusto, p.237-252.

Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España, Crítica.

Pineda, P. (2003). "La evaluación de la eficacia". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p.172-201.

Sala, M. (2003). "El desarrollo organizacional". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p. 219-230.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Argentina, Granica.

Singh, K. (2000). *Comisión para la Educación del siglo XXI, UNESCO*. Extraído el 10 de marzo de 2009 de lima.spc.org/images/UNILima/articulos/87/ADMINISTRACION%20D3N-HAROLD.ppt.

Tomás, M. (2003). "La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p. 128-132.

Wade, P. (1994). "Measuring the impact of training. London, Kogan Page". En: Gairín, J. y C. Armengol. (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España, CISSPRAXIS, p. 407-428.

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*. Extraído el 15 de abril de 2009 desde <http://www.askmecorp.com/pdf/7PrinciplesCoP.pdf>.

Wilber, K. (2000). *Una visión integral de la psicología*. México, Alamañ.

Wilber, K. (2001). *El ojo del espíritu. Una visión integral para un mundo que está enloqueciendo poco a poco*. Barcelona, Kairós.

Wilber, K. (2003). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona, Kairós.